

فاعلية برنامج إرشادي يعتمد على منهجية (A.D.V.P) في تنمية القدرة
على اتخاذ القرار الدراسي وتحسين الفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات
الصف العاشر بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان

إعداد

ثريا بنت علي بن عبدالله الحارثي

الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

٢٠٢٤م

فاعلية برنامج إرشادي يعتمد على منهجية (A.D.V.P) في تنمية القدرة
على اتخاذ القرار الدراسي وتحسين الفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات
الصف العاشر بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان

إعداد

ثريا بنت علي بن عبدالله الحارثي

رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية

كلية التربية

الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

فبراير ٢٠٢٤ م

ملخص البحث

يحتل موضوع اتخاذ القرار المهني والفعالية الذاتية المهنية مكانة بارزة وميداناً هاماً للبحث العلمي في مجال علم النفس، وحيث أن الفعالية الذاتية المهنية ترتبط إيجابياً بالقدرة على اتخاذ القرار المهني، فتظهر حاجة الأفراد عامة وفئة الطلبة خاصة إلى برامج إرشادية مصممة لمساعدتهم على تحسين فاعليتهم الذاتية المهنية وقدرتهم على اتخاذ القرار الدراسي والمهني. ولقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الفعالية الذاتية المهنية ومستوى القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة شمال الشرقية، وإلى تقصي فاعلية برنامج إرشادي قائم على منهجية (A.D.V.P) في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي وتحسين الفعالية الذاتية المهنية لدى عينة الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالبة بواقع (٢٣) طالبة للمجموعة التجريبية و(٢٥) طالبة للمجموعة الضابطة. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، كما استخدمت فيها الأدوات التالية: مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي، ومقياس الفعالية الذاتية المهنية، بالإضافة إلى برنامج إرشادي مكون من (١٤) جلسة إرشادية تم تطبيقه في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١ على المجموعة التجريبية فقط. وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (t-test)، أشارت النتائج إلى أن مستوى القدرة على اتخاذ القرار الدراسي ومستوى الفعالية الذاتية المهنية قد جاء متوسطاً، كما أوضحت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي وتحسين مستوى الفعالية الذاتية المهنية حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى القدرة على اتخاذ القرار الدراسي، ومستوى الفعالية الذاتية المهنية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي ومقياس الفعالية الذاتية المهنية في القياسين البعدي والتبقي، مما يدل على استمرارية فاعلية

البرنامج الإرشادي. وقد أوصت الدراسة باستفادة أخصائي التوجيه المهني من البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة؛ وتجريب البرنامج على مستويات وفئات تعليمية مختلفة.



ABSTRACT

The concept of professional decision-making and professional self-efficacy takes a prominent position and is an important field of scientific research in the field of psychology. Since professional self-efficacy is positively related to the ability to make professional decisions, there is a necessity for individuals in general and students in particular for guidance programs designed to help them improve their professional self-efficacy and ability to make educational and professional decisions. This study aimed to identify the level of professional self-efficacy and the level of ability to make educational decisions among tenth-grade female students in the North Sharqiyah Governorate, and to investigate the effectiveness of a guidance program based on the (A.D.V.P) methodology in developing the ability to make educational decisions and improving professional self-efficacy among the study sample. The study sample consisted of 48 female students, 23 for the experimental group and 25 for the control group. The quasi-experimental approach was used in this study. The following tools were also used: a measure of educational decision-making ability, a measure of professional self-efficacy, in addition to a counseling program consisting of 14 counseling sessions that were applied only to the experimental group in the second semester of the educational year 2021/2022. After collecting the data and processing it statistically using arithmetic means, standard deviations, and a t-test, the results indicated that the level of ability to make educational decisions and the level of professional self-efficacy were average. The results also showed the effectiveness of the counseling program in developing the ability to make educational decisions and improving the level of professional self-efficacy, where statistically significant differences were found between the experimental and control groups in the level of ability to make educational decisions, and the level of professional self-efficacy in the post-measurement in favor of the experimental group. The results also showed that there were no statistically significant differences between the average scores of the experimental group members on the educational decision-making ability scale and the professional self-efficacy scale in the post and follow-up measurements, which indicates the continuity of the effectiveness of the counseling program. The study recommended that career guidance specialists benefit from the guidance program used in this study, and to test the program at different educational levels and categories.

APPROVAL PAGE

The thesis of Thuraiya Ali Abdullah Alharthi has been approved by the following:

Ssekamanya Siraje Abdallah
Supervisor

Arifin Mamat
Internal Examiner

Mohammed Y.M. Mai
External Examiner

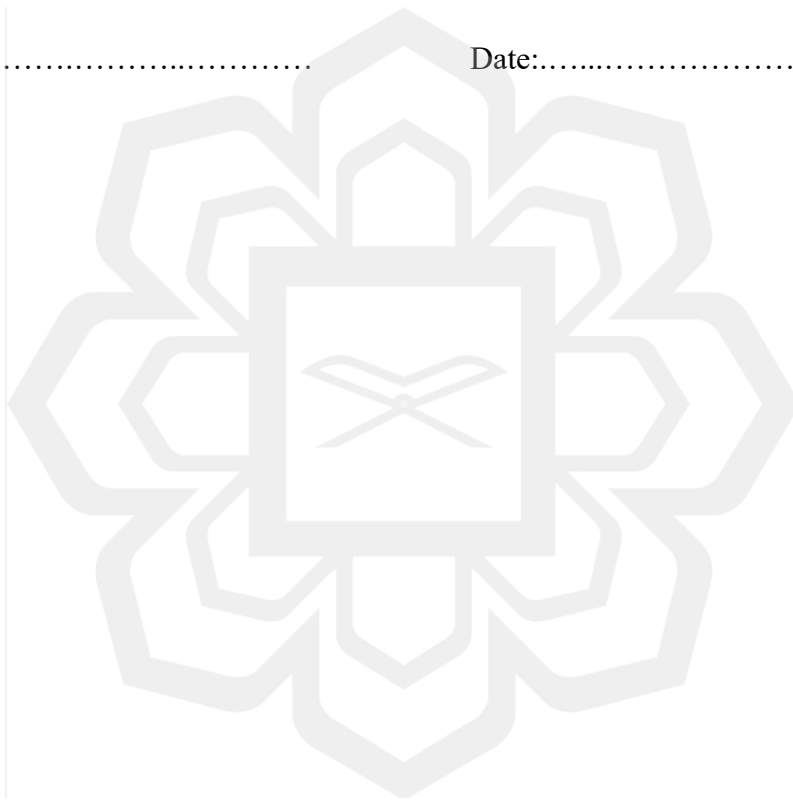
Akram M Z M Khedher
Chairman

DECLARATION

I hereby declare that this thesis is the result of my own investigations, except where otherwise stated. I also declare that it has not been previously or concurrently submitted for any other degrees at IIUM or other institutions.

Thuraiya Ali Abdullah Alharthi

Signature: Date:.....



إقرار بحقوق الطبع وإثبات مشروعية استخدام الأبحاث غير المنشورة

حقوق الطبع ٢٠٢٤ م محفوظة ل: ثريا بنت علي بن عبدالله الحارثي

فاعلية برنامج إرشادي يعتمد على منهج A.D.V.P في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي وتحسين الفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان

لا يجوز إعادة إنتاج أو استخدام هذا البحث غير المنشور في أي شكل وبأي صورة (آلية كانت أو إلكترونية أو غيرها) بما في ذلك الاستنساخ أو التسجيل، من دون إذن مكتوب من الباحث إلا في الحالات الآتية:

- ١- يمكن للآخرين اقتباس أي مادة من هذا البحث غير المنشور في كتاباتهم بشرط الاعتراف بفضل صاحب النص المقتبس وتوثيق النص بصورة مناسبة.
- ٢- يكون للجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ومكتبتها الاستنساخ (بشكل الطبع أو بصورة آلية) لأغراض مؤسسية وتعليمية، ولكن ليس لأغراض ربحية تجارية.
- ٣- يكون لمكتبة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا استخراج نسخ من هذا البحث غير المنشور إذا طلبتها مكتبات الجامعات ومراكز البحوث الأخرى.
- ٤- سيزود الباحث مكتبة الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا بعنوانه مع إعلامه عند تغير العنوان.
- ٥- سيتم الاتصال بالباحث لغرض الحصول على موافقته على استنساخ هذا البحث غير المنشور للأفراد من خلال عنوانه البريدي، أو الإلكتروني المتوفر في المكتبة. وإذا لم يجب الباحث خلال عشرة أسابيع من تاريخ الرسالة الموجهة إليه، ستقوم مكتبة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا باستخدام حقها في تزويد المطالبين به.

أكد هذا الإقرار: ثريا بنت علي بن عبدالله الحارثي

التوقيع:

التاريخ:

" وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون " { التوبة: ١٠٥ }
إلى من كللهما الله بالهيبة والوقار وقرن عبادته بالإحسان اليهما
(أبي وأمي الغالين)

إلى الروح الطاهرة التي انسجمت مع روحي وكان سندي وملهمي ومشجعي الأول الذي
سار معي خطوة بخطوة بلا ملل أو كلل لتحقيق هذا الحلم الذي بذرناه معًا وحصدناه معًا

توأم روحي ورفيق دربي
(زوجي الحبيب)

إلى رياحين حياتي وفلذات كبدي والبراءة التي أنارت دنيائي
بناتي (ساره وفرح وغزل)

إلى سندي وعضدي ومشاطري أفراحي وأحزاني
(إخواني وأخواتي)

إلى كل من دعا لي بالخير

الشكر والتقدير

"وقل رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي " { النمل: ١٩ }
الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات، لك الحمد يا الله حتى ترضى ولك الحمد والشكر
بعد الرضا، ولك الحمد والشكر إذا رضيت، فالحمد لله والشكر على أن هيا لنا الأسباب وأنار
لنا سبل الرشاد، ومنّ علي بإنجاز هذه الدراسة، والصلاة والسلام على أفضل خلق الله محمد
بن عبدالله وعلى آله وصحبه الأطهار، وبعد؛

ووفاءً وامتناناً بالفضل لأهل الفضل لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل والامتنان
العظيم لمشرقي وأستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور سراج عبدالله (المشرف الرئيس) الذي قام
بالإشراف على أطروحتي، وكان بعد الله -عز وجل- المعين الأول لإتمام هذه الرسالة من خلال
آرائه السديدة وتوجيهاته الكريمة، التي كان لها الأثر الطيب في إنجاز هذا العمل، فله مني كل
الشكر والتقدير والامتنان.

وأتوجه بالشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة على التفضل بالموافقة لمناقشة الرسالة،
فلهم كل الشناء على ذلك، كما أتقدم بجزيل الشكر إلى وزارة التربية والتعليم على الموافقة على
تطبيق هذه الدراسة، ولا يفوتني أن أتوجه بجزيل شكري وامتناني إلى مدرسة سمية للتعليم
الأساسي (١٠-١٢) بمحافظة شمال الشرقية بطاقمها الإداري والتدريسي على ما قدموه من
تعاون أثناء فترة تطبيق برنامج الدراسة، كما أقدم شكري وامتناني إلى أفراد عينة الدراسة الذين
لمست منهم كل التعاون والمساعدة، وكان لمساندتهم وتجاربهم الأثر الواضح في إنجاح الدراسة.
وأخيراً أتوجه بالشكر والتقدير لكل من أسهم معي في إنجاز هذه الدراسة، فجزاهم
الله عني خير الجزاء، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

فهرس محتويات البحث

ب	ملخص البحث	.....
د	ملخص البحث باللغة الانجليزية	.....
هـ	صفحة القبول	.....
و	صفحة التصريح	.....
ز	صفحة الإقرار بحقوق الطبع	.....
ح	الإهداء	.....
ط	الشكر والتقدير	.....
ي	فهرس محتويات البحث	.....
س	قائمة الجداول	.....
ق	قائمة الأشكال	.....
١	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	.....
١	المقدمة	.....
٤	مشكلة الدراسة	.....
١٠	أسئلة الدراسة	.....
١١	أهداف الدراسة	.....
١٢	أهمية الدراسة	.....
١٣	فرضيات الدراسة	.....
١٤	حدود الدراسة	.....
١٥	مصطلحات الدراسة	.....
١٨	خاتمة	.....

١٩..... الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة.

١٩ تمهيد

١٩ الجزء الأول: الإطار النظري

١٩ المبحث الأول: اتخاذ القرار المهني

٥٢ المبحث الثاني: الفعالية الذاتية المهنية

٦٨ المبحث الثالث : الإرشاد والبرامج الإرشادية وبرامج تربية الاختيارات

٩٧ الجزء الثاني: الدراسات السابقة

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الفعالية الذاتية المهنية واتخاذ القرار المهني

٩٨ بشكل عام وعلاقتها ببعضها وبمتغيرات أخرى.

١٠٨ المحور الثاني: الدراسات التي تتعلق ببرامج اتخاذ القرار الدراسي والمهني ...

١٢٢ المحور الثالث: الدراسات التي تتعلق ببرامج الفعالية الذاتية المهنية

١٣٣ تعقيب عام على الدراسات السابقة

١٣٥ مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة

١٣٦ الخاتمة:

١٣٧..... الفصل الثالث: المنهجية والإجراءات

١٣٧ تمهيد

١٣٧ منهج الدراسة وتصميمها

١٤٠ مجتمع وعينة الدراسة الأساسية

١٤١ عينة الدراسة

١٤٢ الدراسة الاستطلاعية

١٤٣ أهداف الدراسة الاستطلاعية

١٤٣	إجراءات الدراسة الاستطلاعية
١٤٥	أدوات الدراسة
١٤٥	توصيف أدوات الدراسة
١٨٧	إجراءات الدراسة
١٨٨	الأساليب الإحصائية
١٨٩	خاتمة:

١٩٠ الفصل الرابع: نتائج الدراسة

١٩٠	تمهيد
١٩٠	أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
١٩٨	ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
٢٠٧	ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وفرضيته
٢١٣	رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وفرضيته
٢١٦	خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وفرضيته
٢٢٣	سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس وفرضيته
٢٢٦	خاتمة:

٢٢٧ الفصل الخامس: مناقشة النتائج

٢٢٧	تمهيد
٢٢٧	أولاً: مناقشة النتائج
٢٢٧	مناقشة نتائج السؤال الأول
٢٣١	مناقشة نتائج السؤال الثاني
٢٣٥	مناقشة نتائج السؤال الثالث وفرضيته

٢٤٤	مناقشة نتائج السؤال الرابع:
٢٤٦	مناقشة نتائج السؤال الخامس
٢٥٣	مناقشة نتائج السؤال السادس
٢٥٧	التوصيات والمقترحات:
٢٦١	خاتمة

٢٦٢ قائمة المصادر والمراجع

٢٦٢	ثانياً: المراجع العربية
٢٨١	ثالثاً: المواقع الإلكترونية
٢٨١	رابعاً: المصادر الأجنبية

٢٨٥ الملحق

٢٨٥	ملحق رقم (١-٣)
٢٨٨	ملحق رقم (٢-٣)
٢٩٢	ملحق رقم (٣-٣)
٢٩٧	ملحق رقم (٤-٣)
٣٠١	ملحق رقم (٥-٣)
٣٠٣	ملحق رقم (٦-٣)
٣٠٧	ملحق رقم (٧-٣)
٣١١	ملحق رقم (٨-٣)
٣١٥	ملحق رقم (٩-٣)
٣١٦	ملحق رقم (١٠-٣)
٣١٧	ملحق رقم (١١-٣)



قائمة الجداول

٩٢	الكفاءات المعرفية والاتجاهات المتضمنة في المهام التطورية حسب سنوات الدراسة الاعدادية (٤ سنوات)	٢-١
١٣٨	التصميم التجريبي للدراسة	٣-١
١٤١	توزيع مجتمع الدراسة حسب أسماء ولايات محافظة شمال الشرقية وأسماء مدارس التعليم الأساسي للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١	٣-٢
١٤٨	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي ودرجة البعد الذي تنتمي إليه.	٣-٣
١٤٩	معامل الارتباط المصحح لكل عبارة بالمجموع الكلي لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي	٣-٤
١٥٠	جدول يوضح الفقرات المحذوفة من الصورة الأولية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي	٣-٥
١٥٠	معامل ارتباط كل بعد بالبعد الآخر والمجموع الكلي في مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي	٣-٦
١٥١	معامل ألفا - كرونباخ لجميع أبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والمجموع الكلي	٣-٧
١٥١	توزيع فقرات مقياس اتخاذ القرار الدراسي على أبعاده ومؤشراته.	٣-٨
١٥٢	الفقرات الايجابية والسلبية في مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي.	٣-٩
١٥٣	جدول يوضح طريقة التصحيح للعبارات الايجابية والسلبية في مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي.	٣-١٠
١٥٤	معيار الحكم على المتوسطات الحسابية في مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي	٣-١١
١٥٧	معامل ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه في مقياس الفعالية الذاتية المهنية	٣-١٢
١٥٧	معامل ارتباط كل عبارة بالمجموع الكلي لمقياس الفعالية الذاتية المهنية	٣-١٣

معامل ارتباط كل بعد بالبعد الآخر والمجموع الكلي في مقياس الفعالية الذاتية	١٥٨	٣-١٤
المهنية		
معامل ألفا - كرونباخ لجميع أبعاد مقياس الفعالية الذاتية المهنية والمجموع الكلي	١٥٩	٣-١٥
توزيع الفقرات على أبعاد مقياس الفعالية الذاتية المهنية	١٦٠	٣-١٦
طريقة تصحيح العبارات في مقياس الفعالية الذاتية المهنية	١٦١	٣-١٧
معيار الحكم على المتوسطات الحسابية في مقياس الفعالية الذاتية المهنية	١٦١	٣-١٨
جدول يوضح أهم محتويات البرنامج الإرشادي	١٧٠	٣-١٩
جدول يوضح مراحل تطبيق البرنامج الإرشادي	١٧٣	٣-٢٠
يوضح دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على متغير السن	١٨٠	٣-٢١
يوضح دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على متغير	١٨٠	٣-٢٢
التحصيل الدراسي		
يوضح دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية باختلاف	١٨١	٣-٢٣
المستوى التعليمي للأب		
يوضح دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية باختلاف	١٨٢	٣-٢٤
المستوى التعليمي للأم		
يوضح دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في دخل الأسرة	١٨٣	٣-٢٥
يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في	١٨٤	٣-٢٦
القياس القبلي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها		
يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في	١٨٥	٣-٢٧
القياس القبلي للفعالية الذاتية المهنية بأبعادها		
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس القدرة على اتخاذ	١٩١	٤-١
القرار الدراسي		
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لاستجابات عينة	١٩٢	٤-٢
البحث لكل فقرة من فقرات بعد " التشخيص والتخطيط " من مقياس القدرة		
على اتخاذ القرار الدراسي		

- ٤-٣ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لاستجابات عينة ١٩٢
البحث لكل فقرة من فقرات بعد " التعرف والاستكشاف " من مقياس
القدرة على اتخاذ القرار الدراسي
- ٤-٤ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لاستجابات عينة ١٩٥
البحث لكل فقرة من فقرات بعد " التقييم والاختيار " من مقياس القدرة على
اتخاذ القرار الدراسي
- ٤-٥ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لاستجابات عينة ١٩٧
البحث لكل فقرة من فقرات بعد " التنفيذ والمتابعة " من مقياس القدرة على
اتخاذ القرار الدراسي
- ٤-٦ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث ١٩٩
لأبعاد مقياس الفعالية الذاتية المهنية
- ٤-٧ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لاستجابات عينة ٢٠٠
البحث لكل فقرة من فقرات بعد " التقييم الصحيح للذات " من مقياس الفعالية
الذاتية المهنية
- ٤-٨ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لاستجابات عينة ٢٠١
البحث لكل فقرة من فقرات بعد " جمع المعلومات المهنية " من مقياس الفعالية
الذاتية المهنية
- ٤-٩ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لاستجابات عينة ٢٠٢
البحث لكل فقرة من فقرات بعد " اختيار الهدف " من مقياس الفعالية الذاتية
المهنية
- ٤-١٠ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والرتبة لاستجابات عينة ٢٠٤
البحث لكل فقرة من فقرات بعد " اعداد الخطط المستقبلية " من مقياس
الفعالية الذاتية المهنية
- ٤-١١ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث لكل فقرة ٢٠٥
من فقرات بعد " حل المشكلات " من مقياس الفعالية الذاتية المهنية
- ٤-١٢ جدول يبين الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط ٢٠٧
درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس القدرة على
اتخاذ القرار الدراسي بأبعاده

- ٤-١٣ جدول يبين نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق بين ٢٠٩ المجموعات في التطبيق البعدي على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي
- ٤-١٤ جدول يبين الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس ٢١٠ القبلي والبعدي على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي
- ٤-١٥ جدول يبين أثر الاختبار القبلي وأثر البرنامج الإرشادي في القياس البعدي ٢١٢ لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي
- ٤-١٦ جدول يوضح نتائج اختبار شايبرو للتوزيع الاعتمادي لاستجابات أفراد ٢١٤ المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتبعي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي
- ٤-١٧ جدول يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية بين ٢١٥ القياسين البعدي والتبعي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها
- ٤-١٨ جدول يبين الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط ٢١٧ درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الفعالية الذاتية المهنية بأبعاده
- ٤-١٩ جدول يبين نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق بين ٢١٨ المجموعات في التطبيق البعدي على مقياس الفعالية الذاتية المهنية
- ٤-٢٠ جدول يبين الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس ٢١٩ القبلي والبعدي على مقياس الفعالية الذاتية المهنية
- ٤-٢١ جدول يبين أثر الاختبار القبلي وأثر العامل التجريبي في القياس البعدي ٢٢٢ لمستوى الفعالية الذاتية المهنية
- ٤-٢٢ جدول يوضح نتائج اختبار شايبرو Shapiro-Willk للتوزيع الاعتمادي ٢٢٤ لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتبعي للفعالية الذاتية المهنية
- ٤-٢٣ جدول يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بين ٢٢٤ القياسين البعدي والتبعي للفعالية الذاتية المهنية بأبعادها

قائمة الأشكال

١٧	شكل يوضح الإطار المفاهيمي للدراسة	١-١
٤٩	نموذج تخطيطي لمراحل اتخاذ القرار الدراسي (اعداد آمال ، ٢٠١٩)	٢-١
٢٠٨	الرسم البياني لمتوسط درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعاده في القياس البعدي	٤-١
٢١١	الرسم البياني لمتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي في القياس القبلي والبعدي	٤-٢
٢١٤	مقارنة متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعاده	٤-٣
٢١٨	الرسم البياني لمتوسط درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الفعالية الذاتية المهنية بأبعاده في القياس البعدي	٤-٤
٢٢٠	الرسم البياني لمتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفعالية الذاتية المهنية في القياس القبلي والبعدي	٤-٥
٢٢٣	مقارنة بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفعالية الذاتية المهنية بأبعاده	٤-٦

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المقدمة

مما لا شك فيه اننا نعيش اليوم عصرا لم نألفه من قبل، تتجه فيه البشرية توجها جديدا ومختلفا في تاريخها الإنساني نتيجة للتطورات التي أحدثتها الثورة الصناعية في مرحلتها الرابعة والتي فرضت واقعا جديدا تمثل في أتمتة مضطردة ورقمنة هيمنت تقريبا على مختلف أوجه الحياة الاقتصادية وأدت إلى تحولات كبيرة لم يقتصر أثرها فقط على تغييرات في سوق السلع والمنتجات، بل صاحبها انفجارات ابداعية من المتوقع أن تعمل على تغيير سياق سوق العمل ومستقبله، خاصة مع التوسع والانتشار للتقنيات الحديثة، مما يترتب عليه حالة من التغييرات في التكوين والتركيب الوظيفي للعمالة داخل مستقبل سوق العمل (هنداوي وآخرون، ٢٠٢٢). وتمدنا المؤشرات الخاصة بسوق العمل أن معظم الوظائف الشائعة حاليا ستقرض في المستقبل القريب، حيث ستحل تقنيات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته محل فئات كاملة من الوظائف خلال العقود الثلاثة المقبلة، مما يعني فقدان ملايين البشر لوظائفهم الحالية، وفي المقابل ستؤدي هذه التكنولوجيا إلى المزيد من الوظائف المستحدثة التي ترتبط بالروبوتات وتكنولوجيا المعلومات وتطويرها وإدارتها (السيد، ٢٠٢٢).

وفي ظل هذه المتغيرات المتسارعة فإن أفراد الجيل الحالي يواجهون تحديات غير مسبقة في الوصول الى العمل والمهنة اللائقة والمناسبة لهم مما يستدعي ضرورة تهيئتهم واعدادهم الإعداد الذي يمكنهم من التفاعل مع معطيات ومستجدات هذا العصر بفاعلية وانسجام ويخفف من حدة الآثار السلبية التي قد تنعكس عليهم وعلى مجرى حياتهم (فهيم وأبو الحديد، ٢٠٢٢). وهنا تصبح الحاجة لخدمات التوجيه والإرشاد المهني المقدمة للأفراد عامة وطلبة المدارس والجامعات خاصة أكثر إلحاحا من أي وقت مضى وذلك لمساعدتهم في اتخاذ قرار يعد من أهم وأخطر القرارات التي يتخذها الفرد في حياته، ألا وهو القرار الدراسي والمهني، وذلك لما يحمله من دلالات هامة لمستقبل الفرد ولجتمعه، ولأنه وفي ضوء ذلك القرار يتحدد نمط حياته وموقعه

الاجتماعي وسلمه الوظيفي وتوافقه النفسي والمهني. ويساهم اتخاذ القرار المهني الصحيح في شعور الفرد بالرضا والسعادة والاستقرار وزيادة الإنتاجية، كما ويساهم أيضا في استقرار ورقي المجتمع وإمداده بالكوادر والكفاءات المؤهلة التي تتطلبها عملية التنمية في شتى مجالاتها.

وبناء عليه، فإن هذا القرار ينبغي ألا يتخذ جزأً وإنما لا بد أن يتم اتخاذه بعقلانية وبصورة منطقية بحيث يراعي الفرد فيه ميوله وقدراته وسماته الشخصية وتفضيلاته المهنية من جهة، ومتطلبات سوق العمل من جهة أخرى (Bowlsbey & Niles , 2012). ونظرا لأهمية وحساسية قرار الاختيار، فهو يشكل لدى الكثير من فئة الشباب والمراهقين أحد أهم مصادر القلق والضغوط والمشاكل النفسية كما أشارت العديد من الدراسات مثل (أبو غالي وأبو مصطفى، ٢٠١٦؛ مشري، ٢٠١٣؛ عويضة، ٢٠١٥)، والتي قد تتسبب أحيانا في إجبار الفرد على إبطاء عملية الاختيار المهني أو تجنب اتخاذ هذا القرار (Gati & Amir, 2010).

وفي هذا السياق أكدت عديد من البحوث والدراسات على أهمية وضرورة معرفة ودراسة العوامل المختلفة التي تؤثر سواء من قريب أو من بعيد على قدرة الأفراد عند قيامهم بعملية الاختيار واتخاذ القرار المهني وبالأخص الطلبة في المؤسسات التعليمية لخطورة هذا القرار وتبعاته على حياتهم ومستقبلهم، من أجل تحسين خبراتهم الإرشادية، وتوجيه المرشدين والأخصائيين لاستخدام فنيات تدخل مناسبة لمساعدة هؤلاء الطلبة على اكتساب الكفايات الضرورية التي تكون معيّنًا لهم في اختيار المسار المهني المناسب (Hellman, 2014 ؛ كيالي، ٢٠١١).

وفي الإطار نفسه، ترى المعاينة (٢٠٠٩) إن عملية اختيار الإنسان لمهنته ليست نتيجة عامل أو دافع واحد، بل هو ناتج تفاعل مجموعة من العوامل والدوافع، يبدأ ظهورها في وقت مبكر من حياة الفرد وتسهم معًا في التأثير عليه عند عملية الاختيار. ويذكر الداهري (٢٠١١) أن بعضًا من هذه العوامل ذاتية تتصل بشخصية الفرد وتكوينه النفسي أو الفطري المكتسب، مثل القدرات والميول والاستعدادات التي يملكها، وأخرى خارجية تتصل بمجتمعه وبيئته الاجتماعية كوالدين والأقران وسوق العمل وغيرها.

وتعتبر الفعالية الذاتية المهنية واحدة من أهم العوامل المعرفية الذاتية التي تؤثر على سلوك الفرد الخاص بمجال الاستكشاف الوظيفي واتخاذ القرار المهني، والتي لم تتعرض للدراسة والبحث بالشكل الكافي من قبل الباحثين. ويشير مفهوم الفعالية الذاتية المهنية الذي تم اشتقاقه

من مفهوم الفعالية الذاتية لباندورا إلى مستوى ثقة الفرد في قدرته على الاختيار واتخاذ القرار المهني، كما يعبر أيضا عن معتقدات الفرد عن كونه قادراً على أداء السلوك المتعلق بعمليات اتخاذ القرار المهني الذي يؤهله لمهنة المستقبل (أبا الخيل، ٢٠١٧). وتتأثر هذه القدرة بأحكام الفرد وتوقعاته عن نفسه، حيث يختار الأفراد الانخراط في مهام محددة أو تجنبها بناءً على حكمهم الذاتي في كفاءتهم في إنجاز المهام (Tang et al , 2008).

إن من شأن معتقدات الفعالية الذاتية المهنية التأثير على عملية الاختيار المهني ومستوى الإنجاز والأداء المرتبط بالمجال المهني، بالإضافة إلى أنها قد تقف عائقاً أو دافعاً أمام المثابرة التي تساعد على الصمود أمام التحديات والعراقيل التي تواجه الفرد لتحقيق أهدافه المهنية وحل المشكلات التي تعترضه. حيث أشار بعض الباحثين، إلى أن انخفاض مستوى الفعالية الذاتية المهنية للفرد يؤدي إلى المماطلة والتردد في اتخاذ القرار المهني، وإلى أن يصنف الشخص ضمن فئة الأفراد المترددين الذين يميلون إلى تجنب النشاطات الاستكشافية للمهنة، كما يفشلون بالوصول إلى الفرص المهنية المناسبة ويزيد شعورهم بالتوتر والضغط عندما يتوجب عليهم اتخاذ قرار بشأن المهنة التي سيلتحقون بها (Chaney et al , 2007). وهذا يعود إلى العوائق الداخلية والانفعالية والشخصية التي تتكون لدى الفرد، وتحول دون الاختيار واتخاذ القرار السليم للمهنة. من جهة أخرى، أظهرت نتائج دراسة (Rogers et al 2008) أن الأفراد ذوي الفعالية الذاتية المهنية المرتفعة كانوا أفضل في التخطيط المهني ووضع الأهداف مقارنة مع الأفراد ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة.

وفي السياق ذاته أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة عكسية بين الفعالية الذاتية المهنية وصعوبات اتخاذ القرار المهني مثل (Wahyuningtyas & Ruseno, 2020 ; Sidiropoulou, 2012). وعليه يتضح أن الفعالية الذاتية المهنية تؤثر في قدرة الأفراد على اتخاذ القرار المهني، فتمتع الأفراد بمستوى عال من الفعالية الذاتية المهنية هو من المؤشرات الهامة على قدرة هؤلاء الأفراد وامتلاكهم لمستوى جيد من مهارة اتخاذ القرار المهني (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١). لذا فإن تحسين الفعالية الذاتية المهنية للأفراد، يعد أمراً بالغ الأهمية كونه يؤثر إيجاباً في قدرة الأفراد على اتخاذ قراراتهم الدراسية والمهنية. وعليه فهناك حاجة ماسة وملحة لبناء برامج إرشادية متخصصة ومستندة على أساسيات وطرق جديدة وحديثة تقدم للطلبة

على اختلاف مراحلهم الدراسية تساهم في خفض الصعوبات التي تواجههم عند الاختيار وتساعد على تحسين فعاليتهم الذاتية المهنية التي تؤثر على مستويات اتخاذ القرار لديهم، وتهيئهم لاتخاذ قرارات سليمة وتحقيق اختيارات ناضجة ومستقلة بناءً على تخطيط مسبق وتفكير عميق وتقويم موضوعي للذات وللبدائل المتاحة.

وتعتبر برامج تربية الاختيار بمنهجياتها المختلفة كمنهجية (A.D.V.P) أحد هذه البرامج التي جاءت نتيجة تطورات عديدة في ميدان التوجيه على مستوى التنظير والممارسة على حد سواء. ولقد أثبتت العديد من الدراسات مثل (بن صياف، ٢٠١١؛ مشري، ٢٠١٣؛ لشهب، ٢٠١٣) نجاعة هذه البرامج وفعاليتها في تمكين الطلبة من اتخاذ قرارات سليمة فيما يخص مشاريعهم المدرسية والمهنية وذلك من خلال مساعدتهم على الاستبصار بذواتهم واستكشاف محيطهم الدراسي والمهني، وإكسابهم التصور السليم للمشاريع الدراسية والمهنية، بحيث يصبح الطالب فاعلاً في تقرير مصيره وصياغة اختياراته ويكون هو الصانع الحقيقي لمستقبله الدراسي والمهني.

وبالرغم من الاهتمام المتزايد بموضوع برامج تربية الاختيار في الدول المتقدمة والتي أصبحت طريقة معتمدة للتوجيه فيها، إلا أن هناك ندرة شديدة في استخدام هذا النوع من البرامج في عملية التوجيه في الدول العربية بشكل عام وسلطنة عمان بشكل خاص، ولا يوجد - على حد علم الباحثة - أي دراسة تستند على هذه البرامج في عملية الإرشاد والتوجيه، وعليه ومن أجل سد الفجوة بين الاهتمام العالمي بموضوع برامج تربية الاختيار وربطه مع الفعالية الذاتية المهنية والقدرة على اتخاذ القرار الدراسي والمهني، تأتي هذه الدراسة لمعرفة أثر برنامج إرشادي (برنامج تربية اختيار) قائم على منهجية (A.D.V.P) كطريقة جديدة في التوجيه في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي وتحسين الفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان.

مشكلة الدراسة

يتعرض الأفراد يوميًا إلى سلسلة من المواقف التي يتحتم عليهم أن يتخذوا قرارات مناسبة بشأنها، وقد تكون بعض تلك القرارات سهلة وبسيطة ليس لها أي تأثير على حياتهم في حين يكون

البعض الآخر جوهريًا ومعقدًا، كالقرار الذي يتحتم على الطالب اتخاذه بشأن نوع الدراسة أو المهنة المناسبة له، حيث يعد هذا القرار محطة فارقة في مسار حياته كلها، لأنه باختباره لنوع الدراسة يكون قد حدد -بصفة شبه نهائية- معالم مستقبله على الصعيد الشخصي والمهني والاجتماعي. ويتم اتخاذ هذا القرار بالنسبة للطلاب في سلطنة عمان وفي غيرها من الدول مع نهاية مرحلة التعليم الأساسي (الصف العاشر)، وهي مرحلة تؤكد عدد من الدراسات مثل (Duru et al, 2021 ; Mtemeri, 2017 ; Castellini, 2017) بأنها من المراحل الدراسية الانتقالية الحساسة والحرجة، وذلك لأن الطالب يبدأ فيها بخطوات انتقالية من مرحلة الاعتماد على الآخرين لمرحلة الاعتماد على الذات، ويصبح هو المسؤول الأول والأخير عن اختياراته. وقد كشفت نتائج عدد من الدراسات مثل (Tagay, 2015 ; Gysbers & Henderson, 2014 ; Doğan& Bacanlı, 2012) أن كثير من الطلبة والمراهقين في هذه المرحلة يعانون من صعوبة أثناء اتخاذ قراراتهم الدراسية والمهنية، وتتعلق هذه الصعوبات في أغلب الأحيان كما أشارت إليها عدد من الدراسات مثل (Vaipoulou & et al, 2019 ; أبا الخيل, ٢٠١٧؛ حجازي, ٢٠١٤؛ Gati & et al, 2011) في نقص الكفايات الضرورية لعملية الاختيار، وعدم جاهزية الطلبة لاتخاذ القرار، وقصور في مهارات التخطيط واتخاذ القرار، بالإضافة إلى محدودية خبرات الطلبة ونقص المعلومات اللازمة لديهم لاتخاذ القرار؛ مما يجعلهم حائرين مترددين يواجهون صعوبة في تحديد واتخاذ القرار الخاص بالمسار الدراسي والمهني المناسب.

ولقد أدركت وزارة التربية والتعليم في السلطنة أهمية التوجيه المهني، ودوره الكبير في مساعدة الطلبة في اتخاذ قرارات دراسية واختيارات مهنية سليمة، لذا أولت اهتماما بالغاً بمنظومة التوجيه المهني، ويظهر ذلك جلياً في الإجراءات التحديثية والتطويرية المستمرة التي تتخذها الوزارة والتي تهدف الى تحسين وتجويد هذه المنظومة من أجل إعداد الطلبة لمستقبل يتوافق مع قدراتهم وإمكاناتهم ورغباتهم ويلبي طموحاتهم وآمالهم المستقبلية. وعلى الرغم من هذه الجهود التي بذلت وتبذل في ذلك، فقد كشفت نتائج دراسات عمانية منها دراسة البلوشية (٢٠٠٩)، ودراسة العزيزي (٢٠١١) وغيرها من الدراسات أن قضية الاختيار الدراسي والمهني لا زالت تشكل تحدياً كبيراً للطلبة في سلطنة عمان، حيث أن الطلبة في الصفين العاشر والحادي عشر يواجهون قلقاً وترددًا حول اختياراتهم الدراسية وتفضيلاتهم المهنية التي يتحدد في ضوءها

مستقبلهم المهني. كما وظهرت في الآونة الأخيرة بعض المؤشرات التي تدل على وجود بعض التحديات في الميدان التربوي والتي تتطلب إجراءات أكثر فاعلية لإعادة توجيه مسار عملية التوجيه المهني نحو الطريق السليم، لتحقيق ما تصبو اليه الدولة من رؤى وتطلعات مرسومة. ومن أبرز هذه التحديات، وجود فائض من حملة المؤهلات الجامعية الذين لا تتناسب مؤهلاتهم مع احتياجات سوق العمل، فبالرجوع الى نتائج الدراسات التتبعية لمسح الخريجين للأعوام (٢٠١٥ ، ٢٠١٧ ، ٢٠١٩) والتي تقوم بها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والإبتكار كل عامين بهدف تتبع مسار خريجي مؤسسات التعليم العالي تبين أن نسبة الباحثين الخريجين عن عمل في تزايد مستمر (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٩). وضمن نفس السياق وفي آخر دراسة مسحية للخريجين قامت بها وزارة التعليم العالي في العام (٢٠١٩) أجاب ما نسبته (٥٦٪) من عينة الدراسة على سؤال حول مناسبة تخصصاتهم مع الوظيفة التي يشغلونها، بأن مجال الدراسة أو التخصص الذي درسه لا يتلاءم مع طبيعة العمل الذي حصلوا عليه، وأن السبب الرئيسي لرفض الخريجين للوظائف المعروضة عليهم كان عدم توفر وظائف شاغرة تتناسب مع تخصصاتهم (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٩). ولعل في هذا إشارة إلى أن أعدادا كبيرة من الطلبة والباحثين عن عمل يسيئون اختيار التخصص الدراسي والمهني، مما يعطينا مؤشرا واضحا على سوء توجيه هذه القدرات وضعف عملية إرشادهم إلى تخصصات تتناسب مع ميولهم وقدراتهم من جهة ومع احتياجات سوق العمل من جهة أخرى، وهذا ما أكدته أكثر من (٤٤،١٪) من المبحوثين في الدراسة التي أجرتها وزارة القوى العاملة (٢٠١٥) والذين كانوا من الباحثين عن عمل، من أن برامج التوجيه المهني في المؤسسات التعليمية التي كانوا فيها لم تكن كافية لتحديد المسار الوظيفي لديهم، كما أكد أكثر من نصفهم بأن معرفتهم بالمهن المتوفرة في سوق العمل قليلة وبعضهم الآخر ليس لديه معرفة تامة بهذه المهن. وجاءت نتائج استطلاعات الرأي التي شملت بعض طلبة المدارس الذين خضعوا لبرنامج التوجيه المهني المقدم في الصف العاشر في السنوات الماضية لتؤيد النتيجة السابقة من حيث ضعف فاعلية هذا البرنامج أيضا في مساعدتهم على اختيار المواد الدراسية المناسبة لهم، حيث عبر بعض هؤلاء الطلبة عن عدم رضاهم عن خياراتهم من هذه المواد، كما أن البعض منهم يطلب تغييرها بعد فترة من الدراسة (الراشدي، ٢٠١٧).

واستنادا إلى ما سبق، يتبين أنه يوجد قصور واضح في تقديم خدمة التوجيه المهني بالشكل المأمول فيه في مدارس ومؤسسات التعليم بالسلطنة مما ينعكس بدوره على ضعف قدرة الطلبة على اتخاذ القرار الدراسي والمهني المناسب لهم، بالرغم من الجهود المبذولة لتجويد هذه الخدمة، وهو ما أكدته عدد من الدراسات العمانية كدراسة (الشيدية، ٢٠١٠؛ البادري، ٢٠١٢؛ الشحي، ٢٠١٦؛ الفورية، ٢٠١٧). مما يستدعي من الجهات المعنية بالتوجيه المهني ضرورة إعادة النظر في البرامج والأنشطة والآليات التي تقدم بها خدمة التوجيه المهني، مع أهمية أن يكون هناك فهم صحيح ودقيق للعوامل التي لها دور في التأثير على قدرة الطلبة على اتخاذ قرارهم المهني، باعتبارها عناصر ذات أهمية في ضوئها من أجل تقديم المشورة لهم ومساعدتهم في اتخاذ هذا القرار وفق طرائق متنوعة وبرامج مصممة بطريقة علمية سليمة.

وهناك الكثير من العوامل التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في عملية اتخاذ الطلبة للقرار الدراسي والمهني، ولقد أجريت في البيئة التعليمية العمانية بعض البحوث والدراسات المتعلقة ببعض العوامل المؤثرة على عملية اتخاذ القرار المهني، وتم التوصل إلى نتائج مهمة فيها، حيث تناولت هذه الدراسات عوامل مثل الوالدين (الريامية، ٢٠١٨)، النضج المهني (الراشدي، ٢٠١٧)، الدافعية (الفورية والظفري، ٢٠١٨)، الميول المهنية، القدرات، (الصقري والراشدية، ٢٠١٣؛ البادري، ٢٠١٧)، إلا أنه يوجد هناك عوامل أخرى لا تقل أهمية عن العوامل السابقة الذكر في تأثيرها على قدرة الأفراد على اتخاذ القرار الدراسي والمهني، مثل عامل الفعالية الذاتية المهنية، والذي لم ينل اهتماما كافيا من قبل الباحثين العمانيين، حيث يوجد ندرة في الدراسات التي تناولت هذا العامل، بالرغم من أنه يعد المتنبأ الأبرز لتردد الطلبة في اتخاذ القرار وحل مشكلات الاختيار المهني والاستكشاف الوظيفي (أبا الخيل، ٢٠١٧)، ونجد أن معظم الدراسات التي أجريت في سياق النظام التعليمي العماني ركزت على قياس مستوى الفعالية الذاتية العامة أو علاقة وتأثير بعض العوامل عليها، مثل الهوية المهنية (الشماخي، ٢٠٢٣)، صراع الأدوار (الكندية، ٢٠٢٢)، الميول المهنية (السالمية، ٢٠٢٢)، السلوك الصحي (النصيرية، ٢٠١٧)، عادات العقل (البلوشية، ٢٠٢٢). أما بالنسبة لموضوع الفعالية الذاتية المهنية، فقد لوحظ وجود نقص كبير وشح في الدراسات التي ركزت عليه أو على تأثيره على متغير اتخاذ القرار المهني، واهتم الباحثون بدراسة علاقته بمتغيرات أخرى كالنضج المهني

(الراشدية، ٢٠١٦)، أزمة الهوية وقلق المستقبل المهني (الفارسية، ٢٠١٩)، قلق المستقبل المهني (المقبالي، ٢٠٢٠). مما يتضح جلياً اغفال موضوع الفعالية الذاتية المهنية وتأثيره على القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والمهني في البيئة العمانية، على الرغم من أنه يعد عاملاً مهماً وحاسماً لتأثيره في موضوع حساس يتوقف عليه مستقبل الطلبة وهو اتخاذ القرار الدراسي والمهني. ومن هنا تتضح الفجوة البحثية التي تبين نقص كبير في الدراسات التي تناولت وربطت بين متغير الفعالية الذاتية المهنية ومتغير اتخاذ القرار المهني في سلطنة عمان.

من جهة أخرى، أشار بعض الباحثين بأن معرفة معتقدات الفرد المتمركزة حول شخصيته وفعاليتها الذاتية، ومدى مقدرته على أداء المهام المتعلقة بالإختيار واتخاذ القرار المهني المؤهل لمهنة المستقبل، والعمل على تعزيزها وتنميتها يسهم بشكل كبير في اكساب هذا الفرد كفاءات ضرورية تعينه على اتخاذ قرار مهني مناسب (Mortimer, 2012؛ كيالي، ٢٠١١)، وهو كذلك يسهم في تحديد مجموعة السلوك التي تشكل معتقدات الأفراد السلبية حول سلوكهم المهني لتصحيحها وتعديلها مما ينعكس بشكل إيجابي على فاعليتهم وقدرتهم على اتخاذ القرار المهني السليم (Betz & Tayler, 1983)، حيث أن هذه المعتقدات والتصورات التي يكونها الفرد عن ذاته إن كانت غير صحيحة قد تدفعه في كثير من الأحيان إلى سوء توجيه قدراته وطاقاته، باتخاذ قرار دراسي أو مهني غير صحيح وغير مدروس؛ مما يجعله يعاني على أثره لاحقاً من الاحباطات وسوء التكيف الدراسي والمهني (مشري، ٢٠١٣).

إن للفعالية الذاتية المهنية دوراً فعالاً في المشاركة في اتخاذ قرارات مدروسة في الاختيار المهني، فقد أوضحت نتائج دراسة (Hepler & Chase, 2008) أنه توجد علاقة بين الفعالية الذاتية المهنية والقدرة على اتخاذ القرار، فالطلبة ذوو الفاعلية الذاتية المرتفعة لديهم القدرة على تحديد قراراتهم بأسلوب سليم على عكس الطلبة ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة، حيث تكون قرارات هؤلاء فيها نوع من الخطأ والتردد ونقص الخبرة، وفي نفس السياق أشارت الدراسات (Musculus et al 2018 ; Helper, 2016; Hepler & Feltz, 2012) إلى ارتباط الفعالية الذاتية المهنية بشكل إيجابي بالثقة في اتخاذ أفضل البدائل المتاحة لدى متخذ القرار وحسن اتخاذ القرار وجودته.

وفي ضوء هذه العلاقة القوية بين الفعالية الذاتية المهنية والقدرة على اتخاذ القرار المهني، تبدو الحاجة ماسة إلى وجود برامج إرشادية تعنى بهذين المتغيرين، حيث أشار بعض الباحثين أن تحسين الفعالية الذاتية المهنية والقدرة على اتخاذ القرار المهني يؤديان بالطلبة إلى حسن الاختيار المهني واتخاذ القرار المهني المناسب (الكوشة، ٢٠١٧). وتعتبر برامج تربية الاختيارات واحدة من أهم الممارسات التربوية الحديثة التي أولتها الدول المتقدمة عناية خاصة لإيجاد حلول لمشاكل التوجيه. وقد أثبتت هذه البرامج فاعليتها من خلال منهجياتها المختلفة كمنهجية تنشيط تنمية الميول المهني والشخصي (A.D.V.P) في مساعدة الطلبة على اكتساب الكفايات الأساسية للاختيار وتمكينهم من اتخاذ قرارات سليمة فيما يخص مشاريعهم المدرسية والمهنية (بن علي، ٢٠١٥). وبالرغم من أهمية هذه البرامج وحدثتها في الميدان التربوي، وفاعليتها في تحسين القدرة على اتخاذ القرار المهني فإن محاولة دراسة أثر تطبيقها على تحسين عملية اتخاذ القرار المهني وغيرها من المتغيرات مثل الفعالية الذاتية المهنية لم تلفت انتباه الباحثين في البيئة التعليمية العمانية، لذا تظهر الفجوة البحثية الواضحة المتمثلة في نقص الدراسات التي تبحث في موضوع برامج تربية الاختيار وأثرها على بعض المتغيرات كاتخاذ القرار المهني والفعالية الذاتية المهنية، مما شكل حافزاً للباحثة لدراسة هذا الموضوع، كما كانت لتوصيات العديد من الباحثين مثل (صادق، ٢٠١٦؛ Pisarik & Currie, 2015؛ البكري، ٢٠١٤؛ الكوشة، ٢٠١٧؛ العلوية، ٢٠١٧؛ كيالي، ٢٠١١) والمتمثلة بإجراء المزيد من الدراسات التجريبية حول مفهوم الفعالية الذاتية المهنية؛ يكون الهدف منها تعزيز الفعالية الذاتية المهنية لاتخاذ قرار مهني مناسب، وكذلك بضرورة توفير برامج تدريبية وإرشادية مهنية معينة للطلبة دافعا آخر لإجراء هذا الدراسة.

ضمن هذا الإطار، تأتي هذه الدراسة لتستقصي فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى منهجية تنشيط تنمية الميول المهني والشخصي (A.D.V.P) لمعرفة مدى فاعليته في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والمهني، وتحسين الفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان، الأمر الذي يؤمل أن يساهم في ادخال مفهوم تربية الاختيار كطريقة جديدة في التوجيه، وذلك في محاولة لتطوير أساليب وأدوات التوجيه المهني المعمول بها حاليا في سلطنة عمان.

ويمكن بلورة مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة على التساؤل الرئيس العام:

ما مدى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى منهجية تنشيط تنمية الميول المهني والشخصي (A.D.V.P) في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي وتحسين الفعالية الذاتية المهنية لدى عينة من طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان؟
وينبثق عن هذا السؤال مجموعة الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى طالبات الصف العاشر بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان؟
٢. ما مستوى الفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي في القياس البعدي؛ تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي / وبعد مرور فترة المتابعة على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الفعالية الذاتية المهنية في القياس البعدي؛ تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي؟
٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد مرور فترة المتابعة على مقياس الفعالية الذاتية المهنية ؟

أهداف الدراسة:

المهدف الرئيس للدراسة: التعرف على فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى منهجية تنشيط تنمية الميول المهني والشخصي (A.D.V.P) في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي، وتحسين الفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان.

الأهداف الفرعية للدراسة:

1. التعرف على مستوى القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى طالبات الصف العاشر بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان.
2. التعرف على مستوى الفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان.
3. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي في القياس البعدي، وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟
4. إيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وبعد مرور فترة المتابعة على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي ؟
5. تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الفعالية الذاتية المهنية في القياس البعدي، وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.
6. التوصل للفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وبعد مرور فترة المتابعة على مقياس الفعالية الذاتية المهنية ؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية متغيراتها؛ فاتخاذ القرار الدراسي والمهني يعد مرحلة مهمة ومنعطفًا خطيرًا في حياة الطالب يتوقف عليه مستقبله ومدى نجاحه أو فشله في حياته، ويؤثر ارتفاع مستوى قدرة الأفراد على اتخاذ القرار المهني على قدرتهم على الإنجاز وتحقيق الأهداف، وهنا يظهر دور المتغير الثاني للدراسة والمتمثل بفعالية الذات المهنية، والتي يمكن أن تؤثر على مستوى اتخاذ القرار المهني، فتمتع الفرد بمستوى عال من الفعالية الذاتية المهنية يعد مؤشرا هاما على امتلاكه مستوىً جيدًا من مهارة اتخاذ القرار المهني، كما يكون أكثر قدرة على التغلب على الصعوبات التي تواجهه. وقد ركزت هذه الدراسة على طلبة الصف العاشر، حيث تعد هذه الفئة من الفئات المهمة والتي يعول عليها في بناء المجتمع وتقدمه وازدهاره. ومن هنا تسعى الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى منهجية تنشيط تنمية الميول المهني والشخصي (A.D.V.P) في تحسين الفعالية الذاتية المهنية، وتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى عينة من طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان، ولا شك في أن هذا الجانب ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو الناحية التطبيقية.

الأهمية النظرية:

- تأتي هذه الدراسة استجابة لكثير من المطالبات بتحسين خدمات التوجيه المهني في سلطنة عمان تجاوزًا لبعض السلبيات والثغرات الموجودة بهذه المنظومة، فهي تعتبر محاولة لتطوير أساليب وأدوات التوجيه المهني المعمول بها حاليًا في نظام التوجيه المهني في سلطنة عمان، ومسايرة للبحث العلمي والتطور الحاصل في الميدان.

- تنبثق أهمية الدراسة من أهمية موضوع اتخاذ قرار الاختيار الدراسي الذي يمثل اللبنة الأساسية في بناء المشروع الشخصي للطلاب، فإذا ما بني هذه الاختيار على معايير علمية سليمة تجعله أكثر ملامسة لاحتياجات المتعلمين وإمكاناتهم؛ فسيكون له الأثر الكبير في رسم مستقبلهم المهني وتحقيق الرضا والتوافق النفسي

- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية المرحلة النمائية التي تمر بها عينة الدراسة، وهي مرحلة المراهقة والتي تمثل مرحلة انتقالية من اعتمادية الطفولة إلى استقلالية الراشدين، ويصحبها الكثير من التغيرات الجسمية والنفسية والاجتماعية، والتي من خلالها يتم بناء الذات وتكوين الشخصية المستقلة.
- تستمد هذه الدراسة أهميتها من محاولتها المساهمة في الحد من الهدر التربوي وتجنب المجتمع التكاليف الباهظة الناجمة عن سوء الاختيار كالرسوب والتسرب المدرسي والتأخر الدراسي.
- اعتبار الدراسة الحالية تجربة جديدة - في السلطنة - بإدخالها مفهوم تربية الاختيار كطريقة جديدة للتوجيه تركز على المنحى التربوي الذي يعتبر الطالب هو الصانع الحقيقي لقراره الدراسي والمهني والمسؤول عن تبعات هذا الاختيار، وهي مساهمة متواضعة في إثراء برامج تربية الاختيارات، وذلك من خلال البرنامج المقترح والمستند إلى منهجية تنشيط النمو المهني والشخصي (A.D.V.P) والذي يهتم بتحسين الفعالية الذاتية المهنية للطلبة، وتنمية القدرة لديهم على اتخاذ القرار الدراسي.

الأهمية التطبيقية:

تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من خلال الاستفادة من برنامج تربية الاختيار المعتمد في هذه الدراسة؛ من قبل القائمين والمعنيين بعملية التوجيه المهني من أخصائيين ومشرفين في التعامل مع الطلبة عند إرشادهم وتوجيههم نحو المواد والتخصصات الدراسية المناسبة لهم؛ وفق أسس علمية سليمة، إضافة إلى ما توفره من مقاييس مقننة على بيئة الدراسة.

فرضيات الدراسة:

في ضوء أسئلة وأهداف البحث تم صياغة الفرضيات الآتية للإجابة عن أسئلة البحث وهي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على

درجات مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي."

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على درجات مقياس الفعالية الذاتية المهنية في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفعالية الذاتية المهنية بأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

١. الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان.
٢. الحدود المكانية: مدارس التعليم الأساسي للطالبات في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان.

٣. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٢١ / ٢٠٢٢.

٤. الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة الحالية على تقصي فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي وتحسين الفعالية الذاتية المهنية، كما تتحدد الدراسة بالبرنامج الإرشادي والأساليب الإحصائية المستخدمة، والنتائج التي تم التوصل إليها.

مصطلحات الدراسة:

١. البرنامج الإرشادي:

يعرف زهران (١٩٩٨) البرنامج الإرشادي بأنه: برنامج مخطط منظم في ضوء أسس عملية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم المؤسسة (المدرسة مثلاً) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو.

تعرف غماري (٢٠١٥) البرنامج الإرشادي بأنه: "ممارسة إرشادية منظمة تحكمها مبادئ وأسس نظرية وفتيات تقدم من خلالها معلومات ونشاطات وخبرات، في فترة زمنية محددة، على شكل جلسات إرشادية فردية أو جماعية، في جو نفسي آمن؛ بهدف تحقيق مساعدة إرشادية بأفضل صورها." (غماري، ٢٠١٥، ٦٧)

ويعرف عبدالله وخوجه (٢٠١٤) البرنامج الإرشادي بأنه: "مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة في ضوء أسس نظرية وقواعد علمية، بهدف تقديم الخدمات الإرشادية على المستويات العلاجية والوقائية والنمائية، ويتسم بأنه دراسة للواقع، وتحديد للمشاكل، والأهداف والحلول، ويعتبر الأساس لبناء الخطط الإرشادية." (عبدالله وخوجه، ٢٠١٤، ٤٥)

وتعرف الباحثة البرنامج الإرشادي في هذه الدراسة بأنه: مجموعة من الأنشطة والفعاليات الإرشادية المخططة والمنظمة في ضوء منهجية تنشط نمو الميول المهني والشخصي؛ تهدف في مجملها إلى اكساب طلبة الصف العاشر مجموعة من الخبرات تسهم في تحسين فاعليتهم الذاتية المهنية وتنمية قدرتهم على اتخاذ القرار الدراسي؛ من خلال مجموعة من الجلسات الإرشادية، عددها (١٢) جلسة إرشادية، بواقع جلسة واحدة أسبوعياً، تتراوح مدة كل جلسة بين ٤٥-٦٠ دقيقة. وستقاس فاعلية هذا البرنامج من خلال المعالجة الإحصائية لنتائج التطبيقات القبلية والبعدية لأدوات الدراسة التي أعدتها الباحثة على عينة الدراسة.

٢. الفعالية الذاتية المهنية:

يعرف علي (٢٠٢٠) الفعالية الذاتية المهنية: "بمدى ثقة الفرد بإمكاناته و قدراته على أداء المهام المتعلقة بالاختيار المهني والالتزام الوظيفي، إذ هي خبرة تطويرية تسهم في تنميتها وتطويرها البيئة الاجتماعية وخبرات الفرد السابقة" (علي، ٢٠٢٠، ٦٣٦)

ويعرفها بويوك جوز - كافاس (2014) Buyukgoze- Kavas على أنه اعتقاد الفرد بأن لديه القدرة على إنجاز المهمات بنجاح لاتخاذ القرارات المهنية.

ويعرفها تايلور وبيتز (1983) Taylor & Betz بأنها: اعتقاد الفرد بأن لديه القدرة على المشاركة في القرارات المتعلقة بالمهنة والالتزام باختياره المهني من خلال إنجاز المهمات المرتبطة بها.

وتعرف الباحثة الفعالية الذاتية المهنية إجرائيًا بأنها: الدرجة التي تحصل عليها الطالبة عند استجابتها على فقرات المقياس الخاص بالفعالية الذاتية المهنية المستخدم في هذه الدراسة.

٣. اتخاذ القرار الدراسي:

تعرف عملية اتخاذ القرار بأنها: عملية اختيار أحد البدائل المطروحة في موقف محدد لتحقيق الأهداف المرغوب بها (أبو عيطة، ٢٠١٥).

ويعرف الكوشة وأبو عيطة (٢٠١٧) اتخاذ القرار بأنها: عملية عقلية للاختيار بين اثنين أو أكثر من البدائل، وهي مكونة من تحديد الأهداف، وجمع المعلومات، ووضع استراتيجية تتضمن الاختيار من بين البدائل الموضوعة، والتنبؤ بالنتائج المترتبة عليها.

وتعرف القدرة على اتخاذ القرار بأنها: "عملية سلوكية معرفية؛ تهدف إلى اتباع طريقة علمية في جمع المعلومات الحقائق على أساس من التفكير والتركيز؛ وصولاً إلى إيجاد عدد من البدائل، ثم اختيار البديل الأنسب من البدائل المتاحة في موقف معين، والعمل على تنفيذه و تقويمه" (السواط، ٢٠٠٨، ٤).

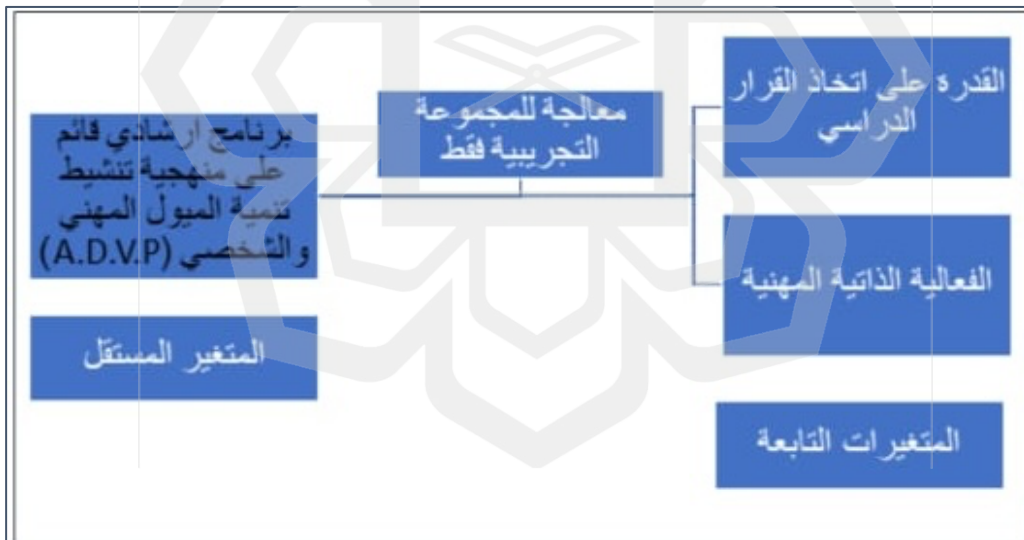
وتعرف الباحثة عملية اتخاذ القرار الدراسي: بأنها عملية نفسية معرفية سلوكية، تنتهج طريقة علمية من أجل اختيار البديل الدراسي المناسب من بين مجموعة من البدائل المتاحة؛ من خلال مرورها بمراحل منظمة ومتسلسلة، يتم عبرها جمع مجموعة من الحقائق والمعلومات، ومن ثم بلورتها وتنظيمها وتقييمها والموازنة بينها؛ للوصول إلى الخيار الأنسب والعمل على تنفيذه ومتابعته.

وتعرف الباحثة "القدرة على اتخاذ القرار الدراسي" إجرائيًا بأنها: قدرة طالبة الصف العاشر على اختيار أنسب المواد الدراسية له لدراستها في الصف الحادي عشر؛ عن طريق

التصريح بها ضمن استمارة اختيار المواد الدراسية، وتقاس كميًا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة عند استجابتها على فقرات مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي المستخدم في هذه الدراسة.

الإطار المفاهيمي للدراسة:

يعتبر الإطار المفاهيمي في البحث أحد العناصر الأساسية والضرورية لأي دراسة بحثية، حيث يوفر هيكلًا تنظيميًا وتوجيهيًا للعمل البحثي ويساهم في توجيه الدراسة وتحديد مسارها والمفاهيم الرئيسية فيها، وتوضيح العلاقات بين العناصر المختلفة فيها، من خلال ربط المتغيرات التابعة والمتغيرات المستقلة، والمفاهيم التي تؤثر على تصميم الدراسة، والشكل رقم (١-١) يوضح الإطار المفاهيمي للدراسة الحالية حيث تحتوي على متغير مستقل واحد ومتغيرين تابعين كما هو موضح أدناه:



شكل رقم (١-١) : شكل يوضح الإطار المفاهيمي للدراسة

ومن خلال الشكل رقم (١-١) يتضح لنا أن الدراسة الحالية تهدف إلى دراسة تأثير المتغير المتغير المستقل وهو (البرنامج الإرشادي المقترح) على كل من المتغير المستقل الأول (القدرة على اتخاذ القرار الدراسي) والمتغير المستقل الثاني (الفعالية الذاتية المهنية) وذلك من

خلال تعريض احدى مجموعتي الدراسة وهي (المجموعة التجريبية) لهذا البرنامج الارشادي وحجبه عن المجموعة الأخرى وهي (المجموعة الضابطة) و قياس أثر المعالجة على باستخدام الاختبارات البعدية والتتبعية ، ولقد تم الاستناد على منهجية (A.D.V.P) في تصميم البرنامج الارشادي ونظريات الاتجاه التطوري ونظرية الفعالية الذاتية المهنية لباندورا. ومن المتوقع أن يكون لهذا البرنامج الارشادي الذي تم تصميمه في ضوء هذه المنهجية تأثير على المتغيرات التابعة.

خاتمة:

استعرض هذا الفصل موضوع اتخاذ القرار الدراسي والمهني، وأهم الصعوبات التي تواجه الاختيار المهني العوامل المؤثرة فيه، كما تطرق الى مفهوم الفعالية الذاتية المهنية كواحد من أبرز العوامل المؤثرة في عملية الاختيار واتخاذ القرار المهني، والدراسات التي اكدت على أهمية هذا العامل وأثره على اتخاذ القرار المهني، ودور عملية التوجيه والإرشاد المهني والتوجهات الحديثة في هذا المجال، كما تم بلورة مشكلة الدراسة الحالية بناءً على الدراسات السابقة، وحددت الباحثة في هذا الفصل أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية، ومتغيرات الدراسة المعتمدة، وحددت مصطلحات الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تمهيد

سيتم في هذا الفصل مناقشة ومعالجة الجزء الأول المتعلق بالإطار النظري الذي تتبناه الدراسة الحالية، والذي سيتم توظيفه واستخدامه فيها، ويتمثل في متغيرات الدراسة الثلاثة، وهي البرامج الإرشادية كمتغير مستقل، واتخاذ القرار المهني كمتغير تابع أول، والفعالية الذاتية المهنية كمتغير تابع ثان، ثم سيتم التحول في الجزء الثاني من هذا الفصل لاستعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث ومتغيراته، والتعقيب عليها.

الجزء الأول: الإطار النظري

المبحث الأول: اتخاذ القرار المهني

يمر الفرد في حياته بمواقف كثيرة ومتعددة تتطلب منه إعمال فكره ومعالجة البيانات التي لديه؛ من أجل اتخاذ قرارات تتنوع بين ما هو مصيري وبسيط، ويعد القرار الدراسي والمهني الذي يواجهه به الطالب في نهاية مرحلة التعليم الأساسي (الصف العاشر) من أهم وأخطر هذه القرارات على الإطلاق؛ لما لهذا القرار من تأثير وتبعات على مستقبله المهني وحياته الأسرية والاجتماعية بوجه عام؛ إذ يترتب على هذا القرار اختيار نوع التخصص والمواد الدراسية التي سيدرسها في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي (المرحلة الثانوية)، وعلى أثره يتحدد التوجه المستقبلي ونوع التخصص في مرحلة التعليم الجامعي، ومنه نوع المهنة التي يرغب بامتثالها مستقبلاً، وبذلك فإن قرار اختيار التخصص الدراسي والتخطيط الجيد له أمر مهم جداً للطلبة في هذه المرحلة، وذلك لارتباطه بتحقيق الأهداف المسطرة على اختلاف أنواعها.

ومما لا شك فيه أن عملية اتخاذ القرار من العمليات الصعبة والمعقدة لتداخل عدة عوامل فيها، كتأثير الأسرة والأقران والوضع الاقتصادي والاجتماعي والعادات والتقاليد وغيرها، وسنحاول في هذا الجزء إلقاء الضوء على عملية اتخاذ القرار من خلال التعرف على مفهوم

اتخاذ القرار وأهميته وخصائصه وعناصره، والمراحل التي يمر بها متخذ القرار، ومن ثم التطرق إلى العوامل المؤثرة على اتخاذ القرار وصعوباته ومعوقاته.

مفهوم اتخاذ القرار

يزخر الأدب التربوي المتعلق بدراسة عملية اتخاذ القرار بتعريفات عدة لمفهوم اتخاذ القرار، حيث إن هذه العملية تتطلب من الفرد قدرًا من الطاقة الذهنية والانفعالية بدرجات متفاوتة، الأمر الذي دفع الباحثين إلى دراسة عملية اتخاذ القرار بمختلف أبعادها وجوانبها، وفيما يلي مجموعة من هذه التعريفات:

ويعرف الجهني وآخرون (٢٠٢٠) عملية اتخاذ القرار بأنها: "عملية ذهنية عليا متسلسلة ومتتابعة، تقوم على عدد من الإجراءات العلمية والعملية، التي يقوم بها متخذ القرار أو متخذو القرار، لجمع المعلومات والحقائق، وإيجاد البدائل المتعددة، ودراستها، لاختيار البديل المناسب والأفضل من بين مجموعة البدائل المتاحة؛ للتوصل لحل مشكلة أو موقف معين". (الجهني وآخرون ٢٠٢٠، ٢٥٦)

ويرى الدميني والهادي (٢٠١٨) أن اتخاذ القرار هو: "عملية الوصول إلى قرار بعد تقييم البدائل المتاحة؛ من أجل تحقيق متخذي القرار الهدف والقرارات التي قامت على الفهم الجيد؛ نتيجة لمواجهة مواقف متعددة لها نفس النمط". (الدميني والهادي، ٢٠١٨، ١٨) ويعرفها الكوشة (٢٠١٧) بأنها: "قدرة الفرد على اختيار التخصص الذي يناسب قدراته وإمكاناته واهتماماته، والقدرة على اختيار البديل المناسب". (الكوشة، ٢٠١٧، ١٣) كما تعرف المنصور (٢٠١٥) عملية اتخاذ القرار بأنها: "عملية معرفية وجدانية تهدف إلى تغليب بديل معين من بين اثنين أو أكثر من البدائل الممكنة؛ وذلك كونه الأنسب لتحقيق الهدف وإنهاء التفكير في المشكلة". (المنصور، ٢٠١٥، ٦٢)

أما البلوشي (٢٠٠٧) فقد عرف اتخاذ القرار بأنه: عملية الاختيار الواعي والحذر والدقيق لأحد البدائل بين اثنين أو أكثر من البدائل المتاحة في موقف معين (البلوشي، ٢٠٠٧).

وتعرف الباحثة اتخاذ القرار بأنه: عملية تفكير ذهنية مركبة لإصدار حكم حول موقف محدد، واختيار أفضل بديل له من بين البدائل المطروحة؛ بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل، وآثارها على الأهداف المطلوب تحقيقها.

ويخلط بعض الباحثين بين مفهوم صنع القرار ومفهوم اتخاذ القرار، حيث يتم استخدامهما بمعنى واحد، ولكن الحقيقة هما مختلفان عن بعضهما، فعملية صنع القرار نشاط إنساني معقد يتضمن عدة خطوات ومراحل، تتداخل فيها عوامل متعددة ومتباينة، تؤدي بالنهاية إلى اتخاذ قرار معين يعتبر خطوة من خطوات صنع القرار. (بن دلاي، ٢٠١٧)

كما يفرق زيتون (٢٠٠٥) بين صنع القرار واتخاذ القرار، حيث يشير إلى أن صنع القرار هو العملية المستمرة التي تسبق لحظة القطع والإمضاء والعزم في اتجاه معين.. أما اتخاذ القرار فيقتصر فقط على المرحلة النهائية لعملية صنع القرار المستمرة.

وعليه فإن اتخاذ القرار لا يعد معنى مرادفًا لصنع القرار، لأن هذا الأخير يتضمن مراحل متتابعة وعناصر عديدة؛ يعتبر اتخاذ القرار فيها هو الخطوة الأخيرة في عملية صنع القرار.

أهمية اتخاذ القرار

تعد مهارة اتخاذ القرار ميزة من الميزات التي يتفرد بها الكائن البشري الذي خصه الله سبحانه وتعالى دون بقية مخلوقاته بالعقل، ولا يمكن أداء أي نشاط ما لم يتخذ الفرد قرارًا بصدد، فاتخاذ القرار هو المحرك الأساس لتحقيق أي هدف.. وتأتي أهمية اتخاذ القرار لما قد يترتب على اتخاذ هذه القرارات من آثار على حياة الإنسان والمحيطين به، وبالتالي تتوقف قدرة الفرد على تحسين المخرجات والنتائج التي يحققها على قدرته على اتخاذ القرارات الملائمة والمناسبة. ويرى الراشدي (٢٠١٧) أنه يمكن إجمال أهمية اتخاذ القرار في النقاط الآتية:

١. زيادة الثقة بالنفس.
٢. الشعور بالراحة والإيجابية.
٣. النضج والخبرة.
٤. توفير الوقت وتقليل الجهد العقلي والجسماني لمتخذ القرار.

٥. سرعة الإنجاز: يساعد اتخاذ القرار في الوصول للأهداف المنشودة بأسرع وقت وأفضل أداء.
٦. استثمار الفرص المتاحة: يسمح اتخاذ القرار باقتناص الفرص المتاحة والممكنة والاستفادة منها.
٧. تنمية المهارات الشخصية: كمهارة حل المشكلات ومهارة الاتصال والتواصل والتخطيط واستشراف المستقبل.
٨. التخلص من حالة التشتت: يعمل اتخاذ القرار على تركيز الفرد على هدف وفكرة واحدة، وبالتالي تقوى الإرادة لديه؛ لبلوغها وتحقيقها بدل الانشغال بعدة أمور تجعل اتخاذ القرار صعباً.
- كما يرى نوفل وأبو عواد (٢٠١٠) أن هناك مجموعة من الأسباب التي تقف وراء أهمية اتخاذ القرار وهي:
١. وجود مجموعة من الخيارات المعقدة التي تفرض علينا اتخاذ القرارات حيالها.
 ٢. تنوع وتدرج فرص اتخاذ القرار من حيث السهولة والصعوبة.
 ٣. ضرورة إدراك الفرد للظروف المحيطة بعملية اتخاذ القرار لتحسين اتخاذ القرار.
- وترى الباحثة أن عملية اتخاذ القرار هي جوهر عمل القادة والعظماء، وهي الفرق الأساسي بين الناجح وغيره. لذلك لا بد من تربية النشء تربية صحيحة على عملية اتخاذ القرار؛ لتعليمهم المسؤولية والتفاعل الحيوي مع البيئة المحيطة.. وهذا يتطلب توفير الفرص لتدريب الطلبة على مواجهة مواقف متنوعة تستدعي اتخاذ قرارات وفق خطوات مدروسة ومخطط لها، مما يعمل على زيادة ثقتهم بأنفسهم ووصولهم إلى حلول سريعة ومبتكرة؛ لأن الشخص الذي لا يقرر ولا يخطط لنفسه يكون جزءاً من خطط الآخرين، وتكون حياته مليئة بالأعذار ولا يمكن الاعتماد عليه.

خصائص عملية اتخاذ القرار

تتميز عملية اتخاذ القرار بمجموعة من الخصائص تواردها شريفة (٢٠١٤) في النقاط الآتية:

١. إن عملية اتخاذ القرار هي جزء وخطوة من خطوات صنع القرار، حيث تسبقها العديد من الخطوات التمهيديّة التي تساهم في صنع القرار الرشيد.
٢. يتكوّن القرار من عدة عناصر: متخذ القرار، الأهداف المراد تحقيقها، الظروف والأوضاع المحيطة بالفرد، البدائل والحلول المتاحة، الآثار والنتائج المبنية على تنفيذ القرار
٣. يكون اتخاذ القرار في بعض الأحيان عملية عقلية معقدة وعميقة ومركبة، وبخاصة عند اتخاذ القرارات الهامة، كما أنّها عملية إبداعية تتطلب طلاقة فكرية ومرونة تلقائية وأصالة في التفكير للوصول إلى قرار رشيد.
٤. عملية اتخاذ القرار عملية قابلة للتطوير من خلال تدريب الفرد على التفكير النقدي والحساسية للمشكلات والتخطيط، ورسم الأهداف وتطوير قدرات البحث والاستقصاء من خلال تقنية العصف الذهني وجلسات الحوار الفكري وغيرها من المهارات التي تتطلبها هذه العملية المعقدة.
٥. تتصف عملية اتخاذ القرار بالاستمرارية، إذ إنّها تتصل بعوامل حصلت في الماضي وتنتقل للحاضر من خلال سلسلة متلاحقة من العمليات العقلية، ويمتد تأثيرها إلى المستقبل من خلال استخدام الآثار المستقبلية للمقارنة بين البدائل والحلول المتاحة واختيار الأنسب الذي يحقق أكبر قدر من الفوائد.
٦. تتميز عملية اتخاذ القرار بأنّها ذات طبيعة تطويرية متغيرة، فالمشكلة قد تتغير بتغير مراحل اتخاذ القرار أو قد تختلف باختلاف البيانات والمعلومات المتوفرة، وعليه فالمشكلة قد تتفرع إلى مشاكل فرعية أو قد تتخذ أشكالاً جديدة، ولا بدّ من الوعي بهذه المتغيرات حتى يكون الفرد أكثر إدراكاً وتحديدًا لأبعاد الموقف والمشكلة.
٧. يقوم اتخاذ القرار على تشخيص الموقف والبحث عن الأسباب ودراسة المعلومات وإظهار البدائل ذات الأهمية واستبعاد الهامشية منها، والتي لا تقوم على أدلة ومعلومات كافية.

عناصر اتخاذ القرار

يشير فخري (٢٠١٠) إلى أن عملية اتخاذ القرار تتضمن عناصر رئيسية لا بد من اجتماعها حتى نحصل على قرار سليم وناجح، وهي كالآتي:

١. **متخذ القرار:** وهو الشخص المنوط به حل المشكلة القائمة واتخاذ القرار المناسب حيالها، وهناك مجموعة من الخصائص التي يجب أن يتحلى بها: كالخبرة و القدرة على تقييم المعلومات بحكمة والإبداع في الوصول إلى قرارات حكيمة وجديدة، بالإضافة إلى إلمامه بالمهارات العددية التي تتضمن القدرة على استخدام الأساليب الإحصائية والتحليل في البحث للوصول إلى قرارات فعالة.
٢. **أهداف متخذ القرار:** وتحدد بحسب الحاجات والرغبة.
٣. **البيانات والمعلومات:** لا بد من جمع المعلومات والبيانات الكافية حول طبيعة المشكلة أو الموضوع المراد اتخاذ قرار يتعلق به، فبدونها أو بعدم كفايتها يكون اتخاذ القرار عملية صعبة.
٤. **البدائل:** تعتبر البدائل جوهر عملية اتخاذ القرار، فبدونها لن يكون هناك اختيار أو ضرورة تستدعي اتخاذ القرار، وهذا يقتضي وجود بديلين على الأقل متميزين لتؤدي إلى نتائج مختلفة.
٥. **المناخ الذي يتم فيه اتخاذ القرار:** ويقصد به الموارد المتاحة ونوع الأنشطة التي يقوم بها والنتائج المتوقعة الحصول عليها.
٦. **الاختيار المدرك بين البدائل.**
٧. **التنبؤ بالنتائج المحتملة والمتوقعة من القرار.**

العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار

توجد مجموعة كبيرة ومتداخلة من العوامل والمؤثرات التي تؤثر على عملية اتخاذ القرار، والتي بلا شك قد توجه سير هذه العملية في الاتجاه الصحيح أو الخاطئ؛ وفقاً لكيفية تفاعل الفرد مع هذه العوامل، ونذكر من هذه العوامل الآتي:

١. **العوامل الشخصية:** وتمثل مجموعة العوامل المتعلقة بالفرد وخصائصه العقلية وجوانب شخصيته النفسية، ويشمل ذلك الدوافع والاتجاهات والخبرات السابقة (بن دلاي، ٢٠١٧).

٢. **العوامل الاجتماعية:** ويقصد بها تأثيرات الجماعة المحيطة بالفرد سواء كانت الأسرة أو المدرسة أو وسائل الإعلام، حيث تمارس هذه العوامل ضغوطات على الفرد تحد من رؤيته وتطلعاته الشخصية والمستقبلية، وتحول دونه ودون اتخاذ لقرارات سليمة ومناسبة له، وتكون قراراته عادة استجابة ومسايرة لهذه الضغوط التي تفرض عليه من قبل المحيطين به .

٣. **العوامل الثقافية:** تتضمن القيم والعادات والتقاليد التي تحكم أفكار وسلوك الأفراد والمجتمع ككل، ومما لا شك فيه أن متخذ القرار يتأثر بهذه العوامل في اختيار البديل الأفضل والوصول للقرار المناسب (موسى، ٢٠١٠).

٤. **عامل الوقت:** يعتبر الوقت المتاح أمام متخذ القرار بالإضافة إلى توقيت اتخاذ القرار من العوامل المؤثرة في نوعية القرارات المتخذة، إذ إنه لا بد من توافر الوقت اللازم لتحليل المشكلة واقتراح البدائل لحلها، واختيار أنسب هذه البدائل لاتخاذ القرار الصحيح، كما أن إشراك الآخرين في اتخاذ القرارات والعمل الفيزيقي من العناصر المهمة في اتخاذ قرارات حكيمة. (أبو جادو ونوفل، ٢٠١١).

مما سبق يتضح أن عملية اتخاذ القرارات - كالقرارات في مجال اختبار نوع الدراسة أو المهنة وغيرها - تتأثر بعدة عوامل من جانبين مختلفين، الأول داخلي متعلق بالفرد متخذ القرار، يتمثل في السمات الشخصية والمهارات والقدرات والخبرات التي يمتلكها، والثاني خارجي يتعلق بالوالدين والأصدقاء والمدرسة ووسائل الاعلام وقيم المجتمع وغيرها، وجميعها تشكل عناصر مهمة في اتخاذ القرارات، وقد تلعب هذه العوامل الشخصية والمحيطية إما دورًا إيجابيًا في مساعدة الفرد على صياغة اختيار موضوعي مبني على أساس مشروع مستقبلي أو قد يكون لها تأثير سلبي، حيث من الممكن أن تمارس الضغوطات التي تفرضها هذه العوامل على الفرد صياغة اختيارات آنية غير مدروسة. وبالتالي فإن لخدمات الإرشاد المهني التي تقدم من طرف

الأخصائيين دورًا هامًا وحيويًا في التقليل من التأثيرات السلبية لهذه العوامل بما يمكن الفرد من الاختيار الواعي والصحيح.

أنواع القرارات

لا تخضع عملية تصنيف القرارات لمعايير ثابتة، إذ لا يوجد معيار ثابت ومحدد على أساسه يمكن تقسيم القرارات وتصنيف أنواعها. وقد تنوعت التصنيفات التي قدمها المهتمون في مجال اتخاذ القرار كل حسب الأساس الذي اعتمده في التصنيف، ونذكر فيما يلي أهم معايير تصنيف القرارات التي توصل إليها الباحثون (مهني، ٢٠١٦؛ بن دلالي؛ جوهانس، ٢٠٠٩؛ عبدالعزيز، ٢٠٠٩).

أولاً: أنواع القرارات حسب المستوى الإداري:

١. **القرارات الاستراتيجية:** يتخذ هذا النوع من القرارات لمواجهة مشكلات هامة وحرارة ذات تأثير بالغ في حياة متخذ القرار أو أوضاع المؤسسة التي يديرها. وهي من نوعية القرارات التي يصعب التراجع عنها، ويستمر تأثيرها في حياة الفرد أو أوضاع المؤسسة لفترات طويلة، وتتميز بأنها تتضمن قدرًا من المخاطرة وعدم التأكد، ومن الأمثلة عليها على صعيد الفرد: قرار الزواج وقرار الإنجاب وقرار الالتحاق بتخصص أو مهنة ما، أما على صعيد الإدارة فمن الأمثلة على هذه القرارات قرار إنتاج نوع من المنتجات.
٢. **القرارات التكتيكية:** وهي قرارات يتم اتخاذها من أجل تنفيذ القرارات الاستراتيجية، ويتم فيها استخدام إجراءات وتوجيهات وقواعد مجهزة مسبقًا، وهذه القرارات تتعلق بمواجهة مستجدات سريعة ومهام وظيفية عاجلة، وتتميز بأنها قرارات قصيرة الأجل مرتبطة باعتبارات اللحظة الحاضرة.

ثانيًا: أنواع القرارات وفقًا لإمكانية برمجتها أو جدولتها

١. **القرارات المبرمجة:** وهي قرارات لا تحتاج إلى تفكير أو بذل جهد ذهني، حيث تتخذ لمواجهة مشكلات يومية مثل العمليات الكتابية وغير الفنية، وتتخذ وفق إجراءات وسياسات مرسومة مسبقًا، ومحددة من قبل الإدارة العليا. وتتميز بأنها تلقائية ولا تحتاج إلى إبداع أو نشاط ذهني كبير أو إلى وقت طويل؛ لأن متخذ القرار لديه معلومات وخبرات سابقة، وربما قواعد تساعد على سهولة اتخاذ القرار.
٢. **القرارات غير المبرمجة:** وهي قرارات تعالج مشاكل وقضايا جديدة غير معروفة أو مألوفة، ويكتنفها الكثير من المخاطر وعدم اليقين، وتحتاج إلى تفكير تأملي عميق ونشاط ذهني كبير وخبرة وافرة وبحث جاد للحصول على المعلومات، وبهذا فهي تتطلب تفكيرًا إبداعيًا يتصف بالمرونة والتلقائية والأصالة، كما تتطلب القدرة على التجديد والبصيرة النافذة والحكم السليم، مثل تغيير المهنة أو العمل على المستوى الشخصي.

ثالثًا: أنواع القرارات وفقًا لأعداد المشاركين وتتضمن:

١. **القرارات الفردية:** وهي القرارات التي ينفرد بها متخذ القرار دون أن يشارك المعنيين أو الزملاء أو رفاق العمل بموضوع القرار.
٢. **القرارات الجماعية:** وهي التي يشترك في اتخاذها أكثر من فرد، وهي قرارات ديمقراطية تكون ثمرة جهد ومشاركة جماعية من قبل متخذ القرار وبعض الأعوان، حيث تتم المناقشة وتبادل الرأي، وتعد هذه القرارات من أنجح القرارات.

رابعًا: أنواع القرارات وفقًا لموضوعيتها:

١. **القرارات العقلانية:** يتطلب هذا النوع من القرارات عدم الاعتماد على القيم والاتجاهات والاجتهادات الشخصية، وتعتمد بشكل أساسي على التحليل

المنطقي العقلاني المنظم للمواقف؛ لأجل التعرف على البدائل وتقويمها وتطبيقها ضمن خطوات متسلسلة.

٢. **القرارات العاطفية:** عادة ما تكون هذه القرارات بعيدة عن التفكير الناقد، وتتأثر بالمشاعر الداخلية لمتخذ القرار.

خامسًا: أنواع القرارات حسب درجة الوثوق من المعلومات المستندة عليها وتشمل:

١. **القرارات المؤكدة:** وهي القرارات التي يتخذها الفرد وعنده حالة من اليقين بأن كل خيار اختاره يؤدي إلى نتيجة معروفة على وجه التأكيد، حيث إن المعلومات التي لديه تمكنه من التنبؤ بالنتائج المحتملة لخياراته من بين البدائل الكثيرة.
٢. **القرارات في حالة المخاطرة:** وهي القرارات التي يكون في اتخاذها مخاطرة على الفرد كالعزل في المناجم أو المفاعلات النووية، حيث تكون نتائجها معروفة على الفرد إما الحرق أو الموت أو العقم أو غيرها.
٣. **القرارات غير المؤكدة:** وهي القرارات التي يتشكك الفرد عند اتخاذها حيث يكون لكل اختيار يقوم به عدة نتائج ممكنة، ولكن احتمالاته تكون غير معروفة.

سادسًا: أنواع القرارات حسب المجال الذي يتم اتخاذ القرار فيه:

١. **القرار التعليمي المنهجي:** يستخدم عادة عند التخطيط للتعليم وبناء المناهج التربوية والتدريسية.

قامت بتدريب القائمين بالعمل التعليمي على اتخاذ القرارات الجماعية التي هي أكثر تأثيرًا من القرارات المنعزلة.

٢. **القرار الوظيفي أو المهني:** وهو قيام الفرد باتخاذ قرار لمهنة المستقبل، ويرى الكثير من العلماء أن الاختيار المهني جانب من جوانب السلوك، وتتوقف الحياة الناجحة للفرد على سلامة الاختيار ومدى ملائمته له سواء أكان اختيارًا دراسيًا أو مهنيًا. وتعتبر القرارات المهنية من المشاكل الرئيسية التي تواجه العديد من الشباب.

٣. القرار الأخلاقي: هو اختيار لبديل يتوافق مع القيم والمعايير والمبادئ التي تحكم سلوك الفرد والمجتمع (الماشي، ٢٠٠٨).
٤. القرار الشخصي: هو قرار يخص الإنسان كفرد وليس كعضو في التنظيم الإداري، وتعمل على تحقيق الأهداف الشخصية للفرد، ويقوم باتخاذها دون أن يتشارك مع الآخرين؛ اعتمادًا على تقديره الذاتي، وبالتالي فهي لصيقة بشخصه وتقديره وقيمه الذاتية (المنصور، ٢٠١٥).

صعوبات اتخاذ القرار

إن عملية اتخاذ القرارات ليست دائمًا بالعملية السهلة حيث تواجه متخذي القرارات أثناء مراحل اتخاذ القرار العديد من التحديات والمشكلات التي تعوق اتخاذ القرارات المناسبة ابتداءً، من تحديد المشكلة وجمع المعلومات والبحث عن حلول بديلة واختيار البديل الأفضل، وانتهاءً بالتنفيذ التقييم، ومن أبرز هذه المعوقات كما أشار إليها أبو جادو ونوفل (٢٠١١) الآتي:

١. عدم قدرة متخذ القرار على تحديد المشكلة بدقة.
٢. ضعف قدرة متخذ القرار على التنبؤ بمختلف النتائج المتوقع حدوثها نتيجة اتخاذ القرار.
٣. عدم قدرة متخذ القرار على الوصول إلى جميع الحلول الممكنة للمشكلة.
٤. عجز الفرد الذي يقوم باتخاذ القرار عن القيام بعملية تقييم مثالية للبداية المقترحة والتي تم تطويرها لحل المشكلة.
٥. تتأثر عملية اتخاذ القرارات إلى حد كبير بخبرات الفرد المحدودة.
٦. قصور البيانات والمعلومات: يعتبر وجود البيانات والمعلومات أساسيًا في عملية اتخاذ القرار، وكلما كان هناك نقص وعدم توافر في البيانات بالدرجة والدقة المطلوبة فإن ذلك يشكل صعوبة في اتخاذ القرارات.
٧. ضعف الثقة المتبادلة: انعدام أو ضعف الثقة والوفاء بين الأفراد متخذي القرار لا يؤدي إلى اتخاذ قرارات سليمة.

كما يورد نبيل (٢٠١١) المعوقات الآتية:

١. شخصية متخذ القرار: يتعرض متخذ القرار لمجموعة من المؤثرات الخارجية (كالظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية) والمؤثرات الداخلية (كالضغط النفسي وأفكاره واتجاهاته وقيمه ومعتقداته) والتي قد تلعب دوراً رئيسياً في عدم موضوعية الفرد وتحيزه أثناء اتخاذ القرار، ولذا فإن شخصية متخذ القرار يمكن أن تشكل أحد معوقات اتخاذ القرار السليم.

٢. توقيت القرار: إذا ما تم فرض ضغوطات لاتخاذ قرارات دون اتاحة الوقت الكافي لدراسة وبحث المشكلة أو الموقف والتفكير في الحلول والبدائل فإن هذا يؤدي إلى اتخاذ قرارات غير سليمة.

مما تقدم تلاحظ الباحثة أن هناك العديد من العقبات التي تواجه متخذ القرار تحول دن اتخاذ القرارات السليمة، ومهما تكن هذه التحديات والعقبات فإنه يمكن ضبطها والتحكم بها إذا ما توافرت فرص لتدريب الأفراد وفق خطوات مدروسة، ومخطط لها على مواقف متنوعة تستدعي اتخاذ قرارات يتعرضون فيها لأنواع مختلفة من هذه العقبات ويتدربون على تجاوزها.

التفسيرات النظرية لاتخاذ القرار الدراسي

هناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير اتخاذ القرار الدراسي والمهني، ويمكن تصنيف أبرز هذه المساهمات النظرية ضمن تيارين أساسيين هما: نظريات المنحى التشخيصي، ونظريات المنحى التطوري، وسنتطرق في هذا الجزء الى أبرز هذه النظريات وهي كالآتي:

أولاً: النظريات المستندة إلى المنحى التشخيصي

يعتبر التناول التشخيصي عملية الاختيار المهني أنها حدث آني يتم تحديده من خلال المطابقة بين خصائص الأفراد ومتطلبات المهن، كما تعتبر عملية التوجيه ضمن هذا التناول عبارة عن نشاط معاينة يعتمد على الفحص النفسي للفرد والمعرفة الدقيقة للمهن، ويقوم الأخصائي أو المختص ضمن هذا المنحى بدور الخبير الذي يقوم بعملية التشخيص، ومن ثم توجيه الفرد إلى الاختصاص الدراسي أو المهنة التي يراها مناسبة له (ترزولت وبوسنة، ٢٠٠٩). ومن أهم نظريات هذا الاتجاه:

نظرية آن رو Ann Roe Theory

هي واحدة من نظريات التحليل النفسي التي ترى أن للجينات الموروثة دورًا في تحديد إمكانية نمو جميع خصائص الفرد المختلفة، وأكدت هذه النظرية على أن هناك علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والخبرات المبكرة وإشباع حاجات الطفل من جهة وبين الاتجاهات والقدرات والاهتمامات وخصائص الشخصية من جهة أخرى، وهذا بدوره يؤثر على اختيار الفرد لمهنة المستقبل، وعلى رؤيته للمهنة التي تحقق له الإشباع والرضى. وترى هذه النظرية أن الحاجات التي تضمنها تصنيف ماسلو الهرمي للحاجات (الحاجة للانتماء، الحاجة للحب، الحاجات الفسيولوجية، الحاجة للأمن، الحاجة للاحترام وتقدير الذات، والحاجة لذوق الجمال، الحاجة للمعرفة والاستقلال) هي التي توجه سلوك الأفراد (أبو عيطة، ٢٠١٥).

وترى آن رو (Anne Roe) أن اختيار الفرد لمهنة ما له علاقة بأسلوب تنشئته، وهناك ثلاثة أنماط من أساليب التنشئة الأسرية ينتج عنها توجهات مهنية مختلفة عند الأفراد، وهذه الأساليب يوردها مفرج (٢٠١٠) على النحو التالي:

١. أسلوب التركيز العاطفي (الدافئ والبارد)

يؤدي هذا الأسلوب إلى إشباع واسع للحاجات الفسيولوجية، وحاجات الأمن والانتماء والمحبة والاعتراف، فأسلوب التنشئة الدافئ يقدم الحماية الزائدة للأبناء وينتج أطفال مدللين، أما في النمط البارد في التنشئة فإن الآباء يطلبون من أبنائهم أكثر مما يجب، كالطلب الزائد من الطفل القيام بمهام عالية، كالتوجه إلى الأداء الأكاديمي العالي و يدفع أسلوب الدافئ البارد الأطفال للميل نحو مهن قريبة من الناس؛ لاعتقادهم أن كل الناس لديهم حنو و محبة لشخصه.

٢. أسلوب تجنب الأبناء (الأسلوب البارد)

وفيه يكون سلوك التربية تجنب الطفل، مما يؤدي إلى إشباع ضئيل وغير كاف لحاجات الطفل. والأب في هذا الأسلوب إما أن يهمل الطفل أو يكون رافضًا له، فأما الأب الراض فيمتاز بالفتور والعدوانية، ويهمل اهتمامات ابنه المهنية وكذلك آرائه فيها، أما بالنسبة للأب المهمل فلا يقدم لابنه الحب والحنان ولا يهتم به جسميًا. ويميل الأبناء

في هذا الأسلوب إلى مهن بعيدة عن الناس بحيث لا يكونون مضطرين أو بحاجة للتعامل مع الأفراد، ويفضلون عوضًا عن ذلك التعامل مع الآلات.

٣. أسلوب تقبل الأبناء (الأسلوب الدافئ)

ويتضمن هذا الأسلوب تقديم الحب للطفل أو قبوله عرضيًا، فأما الأب الذي يقبل الطفل عرضيًا يكون الأب حنونًا بدرجة متوسطة ويلبي حاجات الطفل ورغباته إذا لم يكن مشغولًا عنه، وينتج عن هذا الأسلوب ميول مهنية عدوانية وقد يطور اتجاهات بعيدة عن الناس، وأما الأب الذي يحب ابنه فيهتم به ويشجعه على الاستقلالية، ويساعده في التخطيط لعمله ولا يميل إلى العقاب، وينتج عن هذا الأسلوب الاهتمام بالآخرين، ويميل الطفل إلى مهن إما قريبة من الناس أو بعيدة عنهم.

وقدمت آن رو (Anne Roe) تصنيفًا مهنيًا وزعت بموجبه الناس إلى فئتين بحسب المهن والوظائف التي يتوجهون إليها، فالصنف الأول يميل للعمل مع الآخرين، أما الصنف الآخر فلا يميل إلى العمل مع الآخرين، كما حددت مجالات عمل معينة لكل صنف، فالأشخاص الذين يميلون للعمل مع الآخرين يفضلون العمل في الأعمال الإدارية والحكومية، وفي مجال الخدماتية ومجالات المبيعات، والتعليم والفنون، والصحافة والترويج عن النفس، أما الأشخاص الذين لا يميلون للعمل مع الآخرين، فيتوجهون للعمل في الأعمال التكنولوجية وفي الهواء الطلق، مثل استخراج المعادن، الزراعة، العمل في المناجم والعلوم التطبيقية.

ونظرًا للدور الذي يلعبه الإرشاد المهني في توجيه الأفراد نحو ما يلائمهم من المهن والأعمال فقد حددت آن رو (Anne Roe) دور المرشد المهني في نظريتها في النقاط الآتية التي يوردها عبايدة (٢٠٠٧) وهي:

- معرفة أنماط علاقات الطفل الاجتماعية والتفاعلية في الأسرة.
- معرفة توجه الطفل في نمط حياته العام.
- معرفة الخلفية الاجتماعية والاقتصادية لأسرة الطفل.
- معرفة طموحات الطفل والنظام القيمي للأسرة.

نظرية كوتفردسون

إن محاولة تحقيق الذات الاجتماعية من خلال التفضيلات المهنية واختيار نوع العمل هي الأساس الذي تقوم عليه افتراضات هذه النظرية التي وضعتها كوتفردسون (Gottfredson) والتي ترى أن الإنسان أثناء نموه من الطفولة إلى المراهقة يكون خريطة معرفية للمهن، تتمحور حول الجنس والمكانة الاجتماعية للمهنة، وبناءً عليها يحدد الفرد المهن التي يميل إليها، ويتم ذلك عبر أربع مراحل متميزة وهي كما يوردها الدايري (٢٠١١):

١. مرحلة التوجه نحو الحجم والقوة: من ثلاث إلى خمس سنوات.
 ٢. مرحلة التوجه نحو الأدوار الجنسية: بين ست وثمان سنوات
 ٣. مرحلة التوجه نحو القيم الاجتماعية: من تسع إلى ثلاث عشر سنة.
 ٤. مرحلة التوجه نحو الذات الداخلية: أربعة عشر سنة وأعلى.
- وترى كوتفردسون (Gottfredson) أن المراهق يبني تصورات حول المهنة بناءً على الامتيازات أو المكانة الاجتماعية التي توفرها له المهنة، إضافة إلى مدى ملاءمتها لجنسه؛ ويعمل على الموازنة بينها وبين اهتماماته وقدراته وقيمه، لصياغة اختياره، واتخاذ قرار مناسب (الدايري، ٢٠١١).

نظرية جون هولاند (John Holland)

تعتبر من نظريات النمو المهني التي انتهجت الاتجاه الشخصي، وتسمى أيضاً نظرية الأنماط المهنية. وتفترض هذه النظرية أن المهنة التي يختارها الفرد هي نتاج الوراثة وعدد غير قليل من العوامل البيئية والثقافية والقوى الشخصية؛ بما في ذلك الوالدان والزملاء والطبقة الاجتماعية والثقافية والبيئة الطبيعية (عبايدية، ٢٠٠٧؛ الشيخ حمود، ٢٠١١).

ووفقاً لنظرية هولاند، فإنه يمكن تصنيف الأشخاص إلى عدة أنماط على أساس مقدار تشابه سماتهم الشخصية، كما يمكن تصنيف البيئات التي يعيشون فيها إلى عدة أنواع على أساس تشابه هذه البيئات مع بعضها البعض، حيث يميل الأفراد إلى اختيار المهن التي تتفق مع سماتهم الشخصية وميولهم وقدراتهم، وهذا يؤدي إلى شعورهم بالسعادة وتحقيق الرضا النفسي (الشيخ حمود، ٢٠١١).

ويفترض هولاند أن اختيار الفرد لمهنة معينة هو تعبير عن شخصيته، وأن وصف الميول المهنية للشخص يعتبر وصفًا لشخصيته، وقد ذهب هولاند إلى الاعتقاد بأن الارتياح المهني والاستقرار والإنجاز يعتمد على نوع شخصيته من جهة وبيئة العمل من جهة ثانية. وقد توصل هولاند في دراساته إلى أن هناك ست أنماط من الشخصية تقابلها ستة أنماط من البيئات المهنية تحمل نفس الاسم، وهي تمثل التطور الهرمي لسمات الشخصية، وينفرد كل نمط من هذه الأنماط مع البيئة المقابلة له بصفات خاصة تميزه عن بقية الأنماط والبيئات الأخرى. وتؤدي المزاوجة بين أنماط الشخصية مع أنماط البيئات التي تشابهها إلى الإنجاز والإبداع والتحصيل والاستقرار المهني. ويرى هولاند أن نمط الشخصية لكل فرد يقوده في الوقت المناسب إلى اتخاذ قرارات تربوية أو مهنية أو أكاديمية محددة تتناسب ونمط شخصيته (البلوشي، ٢٠١٢).

ويشير هولاند إلى ضرورة انسجام قدرات الفرد مع متطلبات البيئة المهنية عند الاختيار المهني، ولا ينكر هولاند أثر الوالدين والأسرة على النمط الشخصي للفرد الذي يؤثر بالتالي على اختيار البيئة المهنية التي تتناسب مع هذا النمط. ويرى أن الاختيار المهني هو نتيجة للترتيب الهرمي لأنماط الشخصية الستة عند الأفراد، بالإضافة إلى الضغوط الاجتماعية والاقتصادية الأخرى، وتعتمد سهولة أو صعوبة اتخاذ القرار فيما يتعلق باختيار الفرد لمهنته على درجة وضوح التركيب الهرمي لأنماط الشخصية عنده (الداهري، ٢٠١١).

أنماط الشخصية المهنية والبيئات المهنية المطابقة لها:

لقد صنف هولاند الأنماط الشخصية مع ما يقابلها من أنماط مهنية على النحو الآتي (السواط، ٢٠٠٨؛ الشهري، ٢٠٠٩):

١. الشخصية والبيئة المهنية الاجتماعية:

تتميز هذه الشخصية بقدرة كبيرة على تكوين علاقات اجتماعية قوية مع الآخرين، وهي تبحث عن فرص التواصل الاجتماعي لمساعدة الأشخاص. وتفضل هذه الشخصية العمل في مجالات التعليم والتمريض والخدمات النفسية، ويتطلب العمل في البيئة الاجتماعية مهارات عالية في الاتصال والتواصل.

٢. الشخصية والبيئة المهنية العقلية:

تميل هذه الشخصية إلى التفكير أكثر من العمل، وإلى الفهم أكثر من السيطرة وإلى التعامل مع الأفكار والرموز. وتفضل هذه الشخصية العمل الذهني الذي يتطلب درجة عالية من التفكير المجرد، وتتجنب المواقف والأنشطة السياسية والاجتماعية. ويتطلب العمل في هذه البيئة درجة مرتفعة من القدرات العقلية والرياضية والتحليلية. ومن البيئات المهنية العقلية مراكز الحاسب والإحصاء والمهن الرياضية.

٣. الشخصية والبيئة المهنية الواقعية:

تفضل هذه الشخصية التعامل مع المحسوسات أكثر من المجردات، وتميل إلى العمل مع الأعمال التي تحتاج قوة جسدية أكثر من التركيز العقلي، وتعتبر المهن الزراعية والمهن الصناعية من أهم المهن الواقعية. ويتميز العاملون في هذه المهن بالميل إلى العمل الفردي، وبالموضوعية عند التعامل مع واقعهم، ويفتقرون إلى مهارات التواصل الاجتماعي، ويمتلكون مهارات يدوية وميكانيكية وتقنية.

٤. الشخصية والبيئة المهنية المغامرة:

تمتاز هذه الشخصية بالقدرة العالية على استخدام المهارات الاجتماعية واللفظية للسيطرة والبحث عن المكانة والقيادة الاجتماعية. ويتطلب العمل في هذه البيئة امتلاك مهارة القيادة ومهارة إقناع الآخرين. وتمثل مهن المكاتب العقارية، والأعمال السياسية والإدارات الرسمية وغير الرسمية نماذج لمهن هذه البيئات.

٥. الشخصية والبيئة المهنية الفنية:

تميل هذه الشخصية إلى التخيل والتبصر واستخدام المشاعر والأحاسيس والتعبير الرمزي عن الأفكار والمشاعر، كما تميل إلى تجنب المواقف التي تحتاج إلى مهارات تنظيمية وقوة جسدية ومهارات لفظية عالية، وقدرتها متدنية على ضبط النفس. ويتطلب العمل في هذه البيئة استخدام مهارات إبداعية تعتمد على الحس والمشاعر والتخيل للتعبير عن الذات. وتتمثل هذه الشخصية في الأدباء والفنانين.

٦. الشخصية والبيئة المهنية التقليدية

تتميز هذه الشخصية بقدرة عالية على ضبط النفس والخضوع للأنظمة واتباع التعليمات، ويفضل أصحابها العمل مع البيانات ومع أصحاب السلطة، ويميلون بشكل كبير إلى الأعمال الروتينية. ومن الأمثلة عليها: السكرتارية والأعمال المكتبية. ويمكن من خلال نظرية " هولاند " التنبؤ باختيار الطالب المهني، وبعض صفاته الشخصية، حيث تساعد المعلومات التي تضمنتها النظرية في معرفة خلفية المسترشد وسلوك والديه نحوه وقيمه وأهدافه وطموحاته ودوافعه وعلاقاته الاجتماعية، وكذلك التعرف على البيئة التعليمية المثالية لكل طالب وخصائصها النفسية، بحيث يسهل توجيههم للدراسة واختيار مدارس توجهها الرئيسي يتناسق مع توجهات الطلبة مما يقلل فرص تغيير مجال تخصصاتهم.

ويتلخص دور أخصائي التوجيه المهني في هذه النظرية في تقييم شخصية الطالب، ومساعدته في إيجاد البيئة المهنية المناسبة له حسب الأنماط التي صاغها " هولاند " وذلك من خلال جلسات إرشادية يتم فيها العمل على استكشاف المهنة المتطابقة مع نمط شخصية الطالب. ويعد الأشخاص المتميزون - ذوي الأنماط الشخصية المتقاربة جدًا - من أكثر الأشخاص احتياجًا للتوجيه المهني، لأنهم لا يستطيعون اتخاذ قرارات مهنية سليمة، وهنا يأتي دور أخصائي التوجيه المهني لمساعدتهم في عملية تمايز أنماطهم المهنية، وزيادة معرفتهم بميولهم وقدراتهم وقيمهم حتى يصلوا إلى القرار المهني السليم (العدواني، ٢٠١٠).

وبالرغم من الاختلاف بين النظريات السابقة إلا أنها تتفق في التصور العام لعملية الاختيار الدراسي والمهني الذي يقوم على عملية المطابقة بين متطلبات التخصص الدراسي أو المهني وخصائص الفرد، ويكون الدور الأكبر في عملية التوجيه وتقرير المصير هي للمرشد على حساب الطالب.

ثانيًا: النظريات المستندة إلى المنحى التربوي (التطوري)

يعتبر تناول التطوري عملية الاختيار المهني سيورة تطويرية تستمر وتمتد عبر الزمن بحيث تؤدي إلى بلورة مشاريع واختيارات الفرد، وتعد أشهر نظريات هذا الاتجاه النظريات التالية:

نظرية جينزبرغ Ginzberg:

تعد نظرية جينزبرغ من النظريات النمائية النفسية التي ركزت على عملية تطور الاختيار المهني لدى الأفراد، حيث وجه جينزبرغ اهتمامه لمراحل نمو الفرد مهنيًا، ولقد لخص مفهومه لنظريته في ثلاث عناصر أساسية، وهي كما توردتها عبايدية (٢٠٠٧):

١. تعتبر عملية الاختيار المهني للفرد عملية تطويرية ونمائية، وهذه العملية تشكل عبر العمر الزمني للفرد سلسلة من القرارات المهنية المترابطة مع بعضها.
 ٢. إن عملية الاختيار المهني عملية محددة؛ فمن جهة فإن القرارات المهنية السابقة تضيق المجال أمام اتخاذ قرارات جديدة، ومن جهة أخرى فالعوامل الزمنية والمادية والنفسية تجعل القرارات المهنية المتخذة غير قابلة للتنفيذ.
 ٣. تعتبر عملية الاختيار المهني حلًا وسطًا أو توافقًا بين قدرات الفرد واهتماماته وقيمه واتجاهاته من جهة وبين مكانة المهن وإمكانات سوق العمل والدخل القومي من جهة أخرى.
- وفي نفس السياق يرى جينزبرغ أن عملية النمو والاختيار المهني تتحكم بها أربعة عوامل أساسية وهي كما يذكرها عبايدية (٢٠٠٧):
١. البيئة أو الواقع: أي أن ما يتخذه الفرد من قرارات تتعلق بالمهنة تأتي لتلبية واقع معين في حياته.
 ٢. النمو الانفعالي: والذي يتمثل في الميول والطموح ونوع الاستجابة والتعامل مع الآخرين.
 ٣. قيم الفرد: تغلب على كل مهنة قيم معينة، فإذا اتفقت هذه القيم مع قيم الفرد الشخصية والاجتماعية تصبح عاملاً إيجابيًا لصالح الفرد.
 ٤. نوع التعليم ومستواه.

مراحل الاختيار المهني:

يرى جينزبرغ أن الفرد يمر بمراحل وفترات عمرية مختلفة ينمو من خلالها ويتطور حتى يستطيع اتخاذ قرار مهني مناسب، وعادة ما تكون خيارات الفرد في المراحل الأولى غير واقعية ثم تتطور

حتى تصبح في النهاية ملائمة ومناسبة له، وتتمثل هذه المراحل عند جينزبرغ كما يوردها عبد الهادي والعزة (٢٠١٤) في الآتي:

١. مرحلة الخيال

تمتد هذه الفترة من سن (٣-١١) سنة حيث يتخيل الطفل نفسه في هذه الفترة في مهنة ما من خلال ممارسته الألعاب التي تمثل هذه المهنة، وهم في هذه المرحلة يحاولون تقليد أدوارهم المهنية، وتتميز هذه المرحلة عند الأطفال بأنها غير واقعية ويفقد الأطفال فيها القدرة على تحديد الزمن، وكذلك الشعور بالإحباط لعدم وجود القدرة الكافية ليصبحوا ما يتخيلون أو يريدون، وتتصف خيارات الأطفال في هذه المرحلة بأنها غير واقعية، وأحياناً تكون مثالية جداً وخرافية.

٢. مرحلة التجريب

وتمتد هذه المرحلة من سن (١١-١٨) سنة وتقسم إلى أربع فترات، تختلف كل فترة عن الأخرى في مهمات النمو، وهذه الفترات هي: الميل، القدرة، القيم، والانتقال.

أ. **فترة الميل:** تمتد من (١١-١٢) سنة وفيها يميز الطفل بين ما يحبه ويميل إليه من المهن وما لا يميل إليه ويحبه؛ آخذاً بعين الاعتبار قدراته، ومدى تحقيق هذه المهن لاحتياجاته وإشباعاته. وتتميز الخيارات المهنية للأطفال في هذه المرحلة بأنها تأتي نتيجة التأثير بالوالدين، وهي غير ثابتة لأن حياة الطفل الانفعالية والجسدية غير ثابتة أيضاً.

ب. **فترة القدرة:** وتمتد هذه المرحلة من سن (١٢-١٤) سنة، وفيها يراعي الفرد مستوى قدراته مع إدراك أن كل نشاط يحتاج لقدرات مختلفة، وعليه فهو يميل لمزاولة النشاطات التي يقوم بها المربون والأصدقاء والمعلمون والناس المقربون في حياته.

ج. **فترة القيم:** وتمتد من (١٤-١٧) سنة وفيها ينبغي أن يدرك الفرد أن العمل الذي يقوم به يجب أن يخدم أهدافاً إنسانية، ولا يقتصر فقط على إشباع اهتماماته وقدراته. وفي هذه المرحلة يحاول الفرد أن يوائم بين قدراته والمهن التي تتناسب معها.

د. **فترة الانتقال:** وتمتد من (١٧-١٨) سنة ويتصف القرار المهني في هذه

المرحلة بالواقعية والثبات النسبي، حيث يتحمل الفرد مسؤولية قراره المهني ونتائجه ويصبح أكثر استقلالية وأكثر قدرة على ممارسة مهاراته بحرية تامة، مع الإدراك التام لمتطلبات العمل.

٣. **مرحلة الواقعية:** وتمتد هذه المرحلة من (١٨-٢٢) سنة وتشمل هذه المرحلة

ثلاث فترات وهي:

أ. **فترة الاستكشاف:** وهنا يكون الفرد أكثر قدرة على تحديد أهدافه المهنية،

وبإمكانه أن يختار مهنة معينة من بين المهن المختلفة ليزاوها.

ب. **فترة التبلور:** في هذه المرحلة يكون الفرد أكثر قدرة على بلورة مفهوم

واضح لذاته، وتحديد التخصص أو المهنة التي تتناسب مع ميوله وقدراته واهتماماته، كما يكون أكثر ثباتاً واستقراراً في خياره المهني.

ج. **فترة التخصص:** تمثل هذه المرحلة مرحلة الانخراط في العمل والبقاء فيه

والاستفادة من عوائده وبدء الإنتاجية فيه، بعد أن يكون الفرد قد اكتشف ميوله وقدراته ومتطلبات العمل وتبلورت لديه فكره عن العمل الذي يتفق مع هذه الميول والقدرات.

نظرية سوبر (Super)

تعتبر نظرية سوبر في الاختيار المهني إحدى أهم النظريات التي وظفت الإرشاد النفسي في المجال المهني، وتعد من أكثر النظريات انتشاراً بين نظريات النمو المهني طويل الأمد. وقد بنى سوبر نظريته على أساسين: الأول مفهوم الذات المهنية لدى الفرد، وهي تعبير عن الصورة التي يكونها الفرد عن ذاته، والأساس الثاني سيكولوجية الفروق الفردية والتي تشير إلى التمايز القائم بين الأفراد نتيجة النمو والتطور. وتهتم نظرية سوبر بالتعبير النمائي عن السلوك المهني، وتشرح العوامل التي من خلالها تتكون إمكانيات الفرد واهتماماته نحو اختيار المهنة، وهي تقوم على افتراض أن مفهوم الذات يؤثر في اختيار الفرد المهني، وهذا الخيار هو نتيجة العمليات النمائية التي يمر بها (سليمان، ٢٠٠٩).

ويوضح سوبر أن الأفراد عند اختيارهم للمهن يميلون إلى تلك المهن التي يستطيعون من خلالها التعبير عن أنفسهم وتحقيق مفهوم عن ذواتهم، وأن السلوكيات التي يقوم بها الفرد لتحقيق مفهوم ذاته مهنيًا ما هي إلا وظيفة للمرحلة النمائية التي يمر بها، ويشير إلى أن مفهوم الذات يصبح مستقرًا عند الفرد عندما يصل إلى مرحلة النضج، وأن القرارات المهنية التي يتخذها خلال فترة الشباب يفترض أن يكون لها شكل مختلف عن تلك التي تتخذ في منتصف العمر المتأخر (عبد الهادي والعزة، ٢٠١٤).

وتركز نظرية سوبر تركز على أربعة مفاهيم أساسية هي: مفهوم الذات، ومراحل الحياة المهنية، والأنماط المهنية وأخيرًا: النضج المهني، وفيما يلي عرض لهذه العناصر:

١. مفهوم الذات

يعتبر هذا المفهوم من العناصر الأساسية في نظرية سوبر، وهو مفهوم غير ثابت يتغير نتيجة نمو وتطور الفرد العقلي والجسمي والنفسي بالإضافة إلى التفاعل مع الآخرين والملاحظات في العمل والخبرات العامة. وقد أشار سوبر أن هذا المفهوم يبدأ لدى الطفل أولاً على شكل مدركات ذاتية أولية، يدرك من خلالها الإحساسات الأولية مثل الألم والجوع والحرارة، ثم تتطور هذه المدركات إلى مدركات ثانوية ويصبح الإحساس أكثر تنظيمًا ويرتبط بعلاقة الطفل بمن حوله، وباستمرار نمو الطفل تصبح هذه المدركات أكثر تعقيدًا، وتدرجيًا تتحول إلى مفهوم الذات، والذي يعتبره سوبر مفهومًا معقدًا يتضمن معرفة الشخص لذاته، وفي الوقت نفسه يدرك التشابه بينه وبين الآخرين، وأخيرًا تتطور لدى الشخص منظومة متكاملة من مفاهيم الذات، ويكون مفهوم الذات المهني أحد مكونات هذه المنظومة. (عبد الهادي والعزة، ٢٠١٤)

٢. مراحل الحياة المهنية

يمر نمو مفهوم الذات و(تطورها المهني خصوصًا) لدى الفرد حسب النظرية النمائية لسوبر عبر خمس مراحل تمتد لتشمل كل مراحل حياته، ولكل مرحلة فترة زمنية محددة ومهام نمائية محددة يقوم بها الشخص، وصورة مميزة لمفهوم الذات المهنية، وهي كما يوردها الداهري (٢٠١١) كالآتي:

أ. مرحلة النمو (Growth)

وتبدأ (من الولادة حتى سن ١٤)، وتتصف هذه المرحلة بأن مفهوم الذات ينمو من خلال التعرف على الأشخاص المهمين في الأسرة والمدرسة، وتسيطر في هذه المرحلة الحاجات والميول والخيالات وتزداد أهمية القدرات.

ب. مرحلة الاستكشاف (Exploratory)

وتبدأ من (١٥ - ٢٤ سنة): وتتميز هذه المرحلة بأنها مرحلة اختبار الذات ومحاولة لعب دور الاكتشاف المهني في المدرسة، وتصبح الاختيارات المهنية أكثر تحديدًا غير أنها لا تكون نهائية، وفي نهاية هذه المرحلة يصل الفرد إلى معرفة واقعية لقدراته وميوله واهتماماته وإمكانياته، وما يناسب ذلك من بيئة مهنية تفضي في النهاية إلى اتخاذ القرار المهني المناسب

ج. مرحلة التأسيس (Establishment)

وتبدأ من (٢٥ - ٤٤ سنة) وما يميزها هو حصول الفرد على عمل مناسب مع بذل الجهد للاستقرار فيه، ويتم خلال هذه المرحلة اكتساب الفرد خبرات ومهارات أساسية مع تحسين الواقع المهني.

د. مرحلة الاحتفاظ (Maintenance)

وتبدأ من (٤٥ - ٦٤ سنة) وهنا يعتمد الفرد إلى المحافظة على ما حققه أو اكتسبه من المهنة، ونظرًا للمكانة التي حققها في عمله أو مهنته فإنه يميل إلى عدم تغييرها.

هـ. مرحلة الانحدار (Decline)

وتبدأ من (٦٥ سنة فما فوق) حيث تنحدر وتضعف في هذه المرحلة القوى والقدرات الجسمية والعقلية للفرد تجاه المهنة، وتتغير نشاطات العمل إلى أن تنتهي المرحلة بالتقاعد. ومما تجدر الإشارة إليه أن المراحل السابقة تفيدنا في كيفية التعامل مع الأفراد في أعمارهم المختلفة، وتتضح هذه المراحل بصورة أكبر إذا تم النظر إليها من خلال خمسة أنشطة عملية يقوم بها الشخص تدعى بالمظاهر المهنية التطورية، وهذه المظاهر كما يذكرها السواط (٢٠٠٨) هي:

- التبلور (Crystallization) (من ١٤-١٨ سنة): وهي فترة مهمة لتشكيل الأهداف المهنية العامة وتطوير مفهوم الذات المهنية وتكوين أفكار عن العمل المناسب؛ من خلال القيم والاهتمامات والوعي وإدراك المصادر المهنية المتاحة.
- التحديد (Determination) (من ١٨-٢١): وهي فترة ينتقل فيها الفرد من التفضيلات المهنية والخيار المهني المؤقت وغير المحدد إلى نشاط مهني أكثر تحديداً، بحيث يكون لدى الشخص مفهوم واضح عن التخصص المراد الالتحاق به.
- التطبيق (Application) (من ٢١-٢٤): ويقوم الشخص في هذه المرحلة بالتدريب الفعلي على المهنة للدخول إلى العمل المناسب.
- الاستقرار (Establishment): وتمتد (من ٢٤-٣٥): وهي فترة تأكيد على المهنة المفضلة، والثبات في العمل، واستخدام وتوظيف المهارة لإظهار أن الاختيار المهني على أنه هو الاختيار الأنسب، وفي هذه المرحلة قد يعمل الفرد على تغيير مستواه المهني دون تغيير المهنة.
- الاندماج (Consolidation): وتمتد (من ٣٥ سنة فما فوق): وهي فترة إنشاء أو تأسيس في المهنة، وذلك عن طريق التقدم في المهنة من خلال الاندماج في المهنة والإخلاص لها والخبرة والأقدمية فيها.

٣. الأنماط المهنية

أدت نظرية سوبر في النمو المهني إلى فكرة الأنماط المهنية، وتقوم هذه الفكرة على أن سلوك الفرد المهني يتبع نمطاً عاماً يمكن التنبؤ به بعد دراسة شخصية الفرد، والأنماط المهنية عند سوبر عبارة عن سلسلة الوظائف والأعمال المتتالية التي يلتحق بها الشخص، ويتم التعرف عليها عن طريق مجموعة من الخصائص النفسية والجسمية والاجتماعية (Swanson & Fouad 2014).

٤. النضج المهني

يرى سوبر أنه يتوجب على الشخص لمواجهة التحديات التي تفرضها الحياة أن يكون لديه مستوى محدد من النضج المهني يمكنه من القيام باختيار اتخاذ قرار مهني سليم، إذ أن نضوج

الشخص في مرحلة معينة يجعله قادرًا على التصرف بفاعلية في أدواره في الحياة الخاصة بتلك المرحلة؛ مما يجعله مؤهلًا للانتقال إلى مرحلة النمو التالية، وبالتالي يصبح قادرًا على اتخاذ ما يدعى بالقرار المهني (العزيمي، ٢٠١١).

نظرية تايدمان Tideman Theory

تركز هذه النظرية على مراحل نمو الفرد في عملية اتخاذ القرار، وهي تتضمن مرحلتين: المرحلة الأولى: مرحلة بناء التوقع وتشتمل على أربع خطوات أساسية: (الاختيار التجريبي، والتبلور، والاستكشاف، والتوضيح والتفسير)، أما المرحلة الثانية فهي مرحلة التنفيذ والعمل، وتبدأ بمرحلة الجامعة ومن ثم الالتحاق بالعمل بحيث يصل الفرد إلى الاندماج في المجتمع المهني. (الداهري، ٢٠١١). ويرى تيدمان (Tideman) المشار إليه في السنوسي وآخرون (٢٠٠١) أن الفرد يتخذ قراره المهني من ذاته ويكون معبرًا عن قدراته الذاتية، وهو يصل للقمة في صنع القرارات المهنية من خلال ارتكازه على نقطتين هما: التفاضل والتكامل. ويقصد بالتفاضل تقييم الذات من خلال المطابقة بين ما يتكون لدى الفرد من أفكار عن ذاته وتلك التي يكونها عن عالم المهن، أما التكامل فهو وصول الفرد إلى تحقيق ذاته وتفاعله واندماجه مع جماعته المهنية، وشعوره بالقناعة والرضا لما يبذله من جهد ونشاط في عمله (آمال، ٢٠١٩).

نظرية جيلات (Gillate)

يعتبر جيلات أحد أهم الخبراء في موضوع اتخاذ القرار منذ أكثر من أربعين سنة، ولقد قدمت نظريته في اتخاذ القرار تحليلًا مفصلاً يوضح معالم المدخل العام إلى عالم المهن، وهو يعتبر أن عملية اتخاذ القرار عملية مستمرة في حياة الفرد، ويرى أن عملية اتخاذ القرار تمر بمراحل عديدة تتمثل كما يذكرها البلوشي (٢٠٠٧) في الآتي:

١. تحديد الهدف أو الغرض المراد تحقيقه، حيث يدرك الفرد أن هناك ضرورة وحاجة لاتخاذ القرار حيال مواضيع مختلفة، كأن يقرر الطالب أي مقررات سيدرسها في الصفين الحادي عشر والثاني عشر (الصف الثاني الثانوي والصف الثالث الثانوي) وما الكلية التي سيلتحق بها والتخصص الذي ينوي دراسته.

٢. جمع البيانات والمعلومات الخاصة بالموضوع مثل: ما هي التخصصات المتوفرة بالكلية، وما هو التخصص الأكثر طلباً في سوق العمل، وما هي المقررات المناسب اختيارها في المرحلة الثانوية، والتي تتيح الفرصة للالتحاق بالكلية أو التخصص المراد دراسته.

٣. تساعد المعلومات التي يتم جمعها واستخلاصها في وضع البدائل الممكنة، والتنبؤ بالنتائج المحتملة وإمكانية تحقيقها.

إن نظريات النمو المهني تقوم على فلسفة أن عملية اتخاذ القرار والاختيار تعد عملية تطويرية ونمائية، يقع فيها على عاتق المرشد مساعدة الطالب المسترشد في وصف ذاته وإدراكها بصورة سليمة ودقيقة، إضافة إلى زيادة وعيه وإدراكه بمحيطه الدراسي والمهني (العنزي والشرعة، ٢٠١٧).

ومن هذا المنطلق فعملية الاختيار الدراسي أو المهني ليست وليدة لحظة اتخاذ القرار، بل هي في الأساس عملية نمو تمر عبر مراحل متعددة للوصول بالفرد إلى مستوى من النضج المهني والتفكير الواقعي الذي يؤهله لأن يكون فاعلاً في تقرير مصيره واتخاذ قراره بنفسه؛ بالاعتماد على أهداف واضحة ومعلومات دقيقة وتقييم صحيح وموضوعي للذات والإمكانات المتاحة.

خطوات اتخاذ القرار الدراسي

تعتبر عملية اتخاذ القرار عملية عقلية مركبة تمر بسلسلة من الخطوات المتتابعة قبل الوصول إلى النتيجة المرجوة، ولقد تعددت وتنوعت هذه الخطوات حسب رؤية كل باحث ومنظر، وسيتم استعراض عدد من الآراء حول مراحل وخطوات اتخاذ القرار.

فيرى سلمان (٢٠١٢) أن عملية اتخاذ القرارات يجب أن تمر بعدد من المراحل والخطوات المتتالية؛ بهدف الوصول إلى قرارات صائبة تعالج المشكلات القائمة بالكفاءة المطلوبة، وتمر هذه الخطوات بتحديد المشكلة وجمع البيانات والمعلومات، والبحث عن البدائل وتقييم البدائل وترتيبها وفق أولوياتها، واختيار البديل الأفضل وتنفيذ القرار، ومتابعة تطبيق القرار.

كما يرى جيلاّت Gelatt أن اتخاذ القرار المهني يمر بمراحل عديدة يوردها أبو أسعد والسفاسفة (٢٠١٠) كالآتي:

١. تحديد الهدف أو الغرض المراد الوصول إليه، حيث يتطلب هذا من الفرد أن يدرك أنه بحاجة إلى اتخاذ قرار بشأن ما، كأن يقرر الطالب مثلاً أي من المواد والمقررات الدراسية سوف يختار، أو ما هي الكلية أو التخصص الذي سيلتحق به.
 ٢. جمع المعلومات والبيانات ذات الصلة بالموضوع مثل: ما التخصصات المتوفرة بالكلية، وما هي التخصصات المطلوبة في سوق العمل أكثر من غيرها، ونوعية المقررات التي يجب اختيارها للالتحاق بالتخصص المراد دراسته.
 ٣. من خلال هذه المعلومات يتم اقتراح البدائل الممكنة، والتنبؤ بالنتائج الممكنة واحتمالية تحقيقها (نظام التنبؤ).
 ٤. تقويم النتائج المترتبة انطلاقاً من القيم التي يتبناها الفرد (نظام القيم).
 ٥. تقويم النتائج وفق المحك أو المعيار أو القيمة الموضوعية من قبل الفرد، وعنده قد يتم اتخاذ قرار قد يكون نهائياً أو خاضعاً للبحث والتجريب (نظام المحك).
- وفي نفس السياق يذكر أبو علام وآخرون (٢٠١٤) أن عملية اتخاذ القرار تتطلب من الفرد اتباع خطوات مدروسة ومحددة تساعد على تحديد القرار المناسب كالآتي:
١. القيام بتحديد المشكلة المراد إيجاد حلول لها.
 ٢. وتحديد الهدف الذي يسعى الوصول إليه.
 ٣. ويجمع معلومات حول المشكلة موضوع البحث وحول الموضوع ككل لكي تتم دراستها من جميع الجوانب.
 ٤. مراقبة الحلول التي تم وضعها والتحقق من صلاحيتها لتعميم النتائج المتحصل عليها، التي يمكن تطبيقها والأخذ بها، وكذلك يجمع معلومات إضافية في حالة استدعت الضرورة تغيير قراره.

وعلى الرغم من وجود تقسيمات متعددة لمراحل وخطوات اتخاذ القرار تتراوح بين التفصيل والإجمال، إلا أن جميعها اتفقت على أهم مراحل عملية اتخاذ القرار، والتي على ضوءها يمكن وضع تصور نموذجي لاتخاذ القرار الدراسي يتضمن أربع مراحل أساسية هي على الترتيب:

التشخيص والتخطيط، التعرف والاستكشاف، التقييم والاختيار، التنفيذ والمتابعة وهذه المراحل بالتفصيل كالآتي:

١. مرحلة التشخيص والتخطيط

يعتبر تحديد وتشخيص المشكلة هو الخطوة الأولى في عملية اتخاذ القرارات، وتتوقف عليه سلامة نتائج هذه العملية، ومما لا شك فيه إذا كانت نقطة الانطلاق خاطئة بمعنى أن المشكلة لم يتم تحديدها بالشكل الصحيح، فإن الخطوات اللاحقة في عملية اتخاذ القرار ستوجه إلى الوجهة الخاطئة، وعلى أثرها سيتم اتخاذ القرار الخاطئ بشأنها.

وتشخيص المشكلة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بأهداف متخذ القرار، حيث تعد الأهداف هي الغايات التي يسعى متخذ القرار للوصول إليها، وتحديد ما يعد أمراً بالغ الأهمية لاعتبارها مؤشراً قوياً لطريقة الحل الملائمة، فتساعد على اختيار الطريقة المناسبة لحل المشكلة، كما أنها تعد المحك الذي يستخدم في الحكم على مدى ملاءمة القرار ونجاحه، وحتى يتم اتخاذ القرار بشكل سليم، فإنه لا بد له من الإعداد والتخطيط الجيد له، وتعد خطوة تحديد الأهداف العامة والأهداف الفرعية بالإضافة إلى تحديد الوسائل المناسبة والمعينة على تحقيق تلك الأهداف ومتابعتها هي أولى الخطوات التي يخطوها متخذ القرار لاتخاذ قرارات ناجحة وفاعلة، وتعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل لأنه لن تكون هناك حاجة إلى اتخاذ قرار دون وجود مشكلة، لذلك يجب تحديد المشكلة، وتحري أسبابها حتى تؤدي إلى نتائج جيدة ومرضية (أحمد، ٢٠١٤).

ومن هذا المنطلق ترى الباحثة أن عنصر التشخيص والتخطيط أمر بالغ الأهمية في خطوات اتخاذ القرار الدراسي للطالب، فعن طريقه يوظف الطالب ما اكتسبه من مهارات وخبرات سابقة ويستفيد منها لحاضره ومستقبله، ومن خلاله أيضاً يجند ويسخر الطالب كل الإمكانيات والموارد المتاحة لديه لتحقيق أهدافه والتغلب على كل التحديات التي يمكن أن تعترض طريقه. كما أنه من الأهمية بمكان في عملية الاختيار الدراسي والمهني أن يستشعر الطالب أهمية أن يتخذ قرار بشأن مستقبله الدراسي والمهني، وأن هذا القرار سيترتب عليه عددًا من النتائج، ويتطلب منه أن يكون مستعدًا للتفكير في مختلف أبعاد هذا القرار، كما يتطلب

منه وضع مجموعة من الأهداف الشخصية وتوفير الوسائل والأدوات التي تمكنه من الوصول وتحقيق تلك الأهداف في إطار إعدادة لمستقبله الدراسي والمهني.

٢. مرحلة التعرف والاستكشاف والبلورة

إن مرحلة الاستكشاف من المراحل الأولية السابقة للاختيار واتخاذ القرار، تتسم بالانفتاح والبحث عن المعلومات والتي تعتبر ذات أهمية قصوى في توسيع قاعدة البدائل وتقييم هذه البدائل وما يترتب عليها من آثار، وتهدف هذه المرحلة إلى مساعدة الطلبة على اكتشاف وبناء المشاريع الشخصية والمهنية بالاعتماد على جانبين أساسيين، معرفة الذات ومعرفة المهن والمسارات الدراسية من خلال ممارسة عدد من التمارين والتدريبات مثل الملاحظة والخيال والحوار والمناقشة وحل المشكلات. (البادري، ٢٠١٥)

ويتوقف الاختيار الدراسي الصحيح على مدى ما يعرفه الفرد عن ذاته وعن محيطه الدراسي والمهني، فتعريف الطالب بقدراته وميوله الحقيقية ونمط شخصيته وخصائصها وحدود إمكانياته الجسمية والصحية يساعده على اكتشاف ذاته، وبالتالي العمل على التوفيق بينها وبين ما يطمح إليه، ليكون في مقدوره اتخاذ القرار السليم، كما أن استكشاف المحيط الدراسي والمهني من خلال تعريف الطالب بالتخصصات والمهن المختلفة ومتطلباتها وواجباتها ومزاياها يسمح للطلاب أن يكون قادرًا التفكير بشكل إيجابي وتحمل المسؤولية، وتبني خطة منهجية لصنع قراره الدراسي وتأسيس مستقبله المهني، وبالتالي التقليل من الأخطاء والتخبط والعشوائية عند اتخاذ القرار (آمال، ٢٠١٩).

وبعد الانتهاء من فترة الاستكشاف تتبلور أمام الفرد أهدافه وقيمه ومعتقداته المهنية واهتماماته ويتسع مجال إدراكه ووعيه لذاته ولعالم العمل من حوله، فيصح أقرب إلى تحديد التخصص الرئيس، وتصبح قراراته ثابتة وراسخة، لأنه مر بمرحلة الاستكشاف المهني بشكل جيد ثم فترة التبلور المهني ليصل إلى مرحلة الاختيار المهني. وتتطلب فترة الاستكشاف مجموعة من المهارات والقدرات كالقدرة على صياغة الأسئلة وطرحها، والقدرة على اختيار مصادر المعلومات المناسبة والصحيحة، في حين تتطلب فترة التبلور بالإضافة إلى القدرات السابقة مهارة التصنيف، فبعد الحصول على نتائج البحث عن المعلومات الضرورية حول الذات وحول المحيط

الدراسي والمهني، يسعى الفرد من خلال هذه المرحلة إلى تصنيف النتائج وترتيبها لتسهيل قراءتها وفهمها وترتيبها لتشكيل فيما بعد النواة الأساسية لعملية الاختيار. (بن علي، ٢٠١٩)

٣. مرحلة التقييم والاختيار (التخصيص)

تعد هذه المرحلة من أصعب مراحل عملية اتخاذ القرار وأكثرها تعقيداً، حيث تستلزم الاستقرار على بديل مناسب لاتخاذ قرار لحل مشكلة ما، وهذا يتطلب من متخذ القرار دراسة مجموعة البدائل المقترحة والتي لكل منها إيجابيات وسلبيات، وتقييمها والمفاضلة بينها بحيث يؤدي هذا إلى استبعاد عدد كبير من البدائل والإبقاء على البديل الملائمة لحل المشكلة بالاستعانة بمجموعة من المعايير لتوفير درجة كبيرة من الدقة والموضوعية في الاختيار.

ومن هذا المنطلق فإن اختيار الطالب لمواده الدراسية أو تخصصه الجامعي يتطلب منه تأمل كافة البدائل المتاحة في مجال الدراسة أو العمل وتقييمها بشكل موضوعي في ضوء مجموعة من المعايير الخاصة به، كميوله وقدراته وقيمه وأهدافه، وهذا يتطلب عملية توقع بالنتائج المترتبة عن كل بديل، وبالتالي يتم استبعاد جميع البدائل التي لا تحقق أدنى حد من تلك المعايير. (آمال، ٢٠١٩)

٤. مرحلة التنفيذ والمتابعة (الإنجاز)

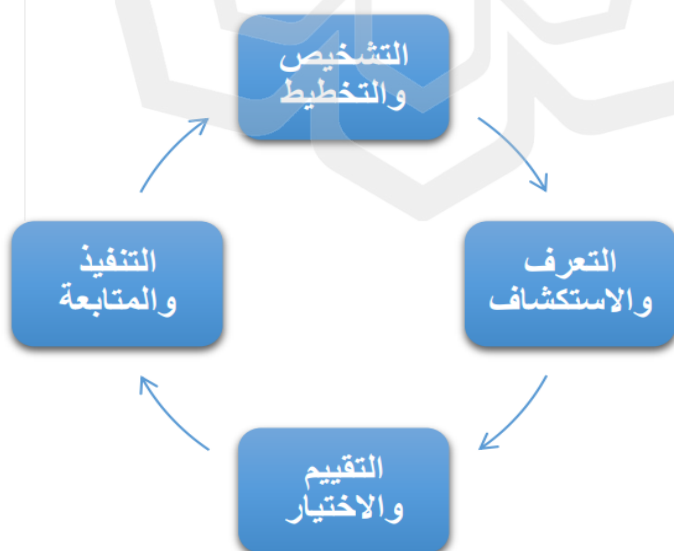
تعتبر هذه المرحلة تنويعاً لمرحلة التخصيص، وهي المرحلة الأخيرة من مراحل اتخاذ القرار، وتتميز عن سابقتها بطابع الانتقال من مرحلة المخاض الفكري والتصور المجرد إلى مستوى التعامل الفعلي مع اتخاذ القرار، وتتجسد هذه المرحلة عملياً في قدرة متخذ القرار على تحمل المسؤولية وتنفيذ القرار الذي اتخذه بكل ثقة واستقلالية.

إن عملية الثقة في تنفيذ أي قرار تتطلب من الفرد أن يكون قادراً على تجاوز مختلف الصراعات الداخلية الناجمة عن الدوافع أو الأهداف المتعارضة أو المتزامنة، في حين ترتبط الاستقلالية في اتخاذ القرار بقدرة الفرد على التحرر من كافة الضغوط الخارجية التي قد تؤثر على مخرجات عملية اتخاذ القرار.

وبالرغم من أهمية خطوة تنفيذ القرار إلا أن هناك خطوة أخرى لا تقل أهمية؛ وهي خطوة متابعة القرار ومراقبة نتائجه؛ حيث تساعد على تقييم نتائج القرار واكتشاف أي خلل أو نقص عند وقوعه لتداركه أو معالجته، كما أنها تساعد على الوقوف على الجوانب التي لم تؤخذ في الحسبان عند اتخاذ القرار (بنين، ٢٠١٩).

وفيما يتعلق بالطالب فترى الباحثة أن قيامه بتنفيذ قراره الدراسي يتم عن طريق التصريح برغبته في الالتحاق بتخصص معين من خلال تعبئة استمارة اختيار المواد الدراسية، حيث يقوم باختيار مجموعة من المواد التي يرغب بدراستها في الصفين الحادي عشر والثاني عشر، والتي تكون ضمن مجموعتين حسب أفضليتها بالنسبة إليه؛ مع متابعة ذلك القرار في ضوء النتائج المترتبة عليه، مما يتيح له إمكانية التعديل أو التغيير.

ومما يجدر ذكره أن العلاقة بين المراحل السابقة هي علاقة دائرية ومتفاعلة، حيث من المحتمل لخطوة أو مرحلة من المراحل السابقة أن تعاود الظهور مجددًا في مرحلة سابقة أو لاحقة، فعلى سبيل المثال: تحديد الأهداف أحيانًا يتطلب نوعًا من التقييم، وكذا الحال بالنسبة لتقييم البدائل قد يحتاج إلى جمع المزيد من المعلومات، وبناءً على ما سبق يمكن توضيح مراحل اتخاذ القرار الدراسي من خلال النموذج الآتي:



شكل رقم (١-٢): يوضح نموذج تخطيطي لمراحل اتخاذ القرار الدراسي (إعداد آمال، ٢٠١٩)

وبالرجوع إلى المخطط السابق ترى الباحثة أن أول خطوة في عملية الاختيار الدراسي تبدأ عندما يتولد لدى الطالب حس وإدراك بأنه بحاجة إلى اتخاذ قرار يتعلق بدراسته ومستقبله المهني، وتكون لديه الجاهزية والاستعداد للتفكير في هذا الموضوع بشكل عقلائي، محدداً أهدافه من القرار الذي يريد اتخاذه مثل:

- هل لديه رغبة في استكمال الدراسة الجامعية أم الالتحاق بسوق العمل ؟
- ما هو التخصص الذي يرغب بدراسته ؟ وما هي المواد الدراسية المناسبة التي تؤهله لدراسة هذا التخصص ؟
- ما الذي يريد فعله بعد التخرج من الجامعة ؟

وتلي هذه الخطوة مرحلة البحث وجمع المعلومات، حيث يقوم الطالب بجمع المعلومات الدقيقة والمناسبة فيما يتصل بالتخصصات الدراسية المتعلقة بالمهنة المستقبلية التي يرغب الالتحاق بها والآفاق المستقبلية التي يمكن أن تفتحها، بالإضافة إلى التعرف على الذات وتقييمها من حيث: القدرات والميول، والاتجاهات، والخصائص الشخصية... الخ ومن ثم يقوم الطالب باستعراض كافة البدائل المتاحة له، ويقوم بتقييمها من خلال المطابقة بين المواد الدراسية والتخصصات التي تؤدي إليها ومتطلباتها وحاجاتها وبين الأهداف الشخصية والقدرات والميول؛ مما يسمح بزيادة الملاءمة بين الفرص المتاحة والحاجات والرغبات، ويكون ذلك بموازنة الإشباع الشخصية التي تحققها مجموعة المواد الدراسية التي يرغب الطالب باختيارها مع توقع الصعوبات والتحديات التي تنطوي عليها، ومن ثم اختيار أنسب التخصصات واستبعاد غيرها. وختاماً يقوم الطالب بالتصريح عن رغبته في استمارة اختيار المواد الدراسية، حيث يختار منها المواد التي تناسبه بكل ثقة واستقلال، متحرراً من كافة الضغوط الداخلية وكذلك الخارجية التي قد تكون بتأثير من قبل الأهل أو الأقران والأصدقاء أو المعلمين، مع التأكد من سلامة القرار الذي تم اتخاذه.

وبناءً على ما تقدم يتضح أن عملية اتخاذ القرار ليست سهلة، وإنما هي سلسلة من الخطوات المتتابعة تتطلب التقيد والالتزام بها؛ ابتداءً من تحديد المشكلة وتوضيح أبعادها وأسبابها، ثم العمل على جمع المعلومات الدقيقة عنها والبحث عن البدائل المناسبة لحلها والقيام بتقييم هذه البدائل لاختيار أنسبها، وفي الأخير تنفيذ القرار الذي يساعد على بلوغ الأهداف

وتحقيق النتائج المرجوة وفق خطة زمنية واضحة، وفي ضوء أهداف دراسية ومهنية قابلة للإنجاز والتحقيق.

تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

إن القدرة على اتخاذ القرار الدراسي هي عملية عقلية معقدة تتطلب الكثير من القدرات الفرعية أهمها كما يوردها السواط (٢٠٠٨):

- القدرة على تحديد المشكلة تحديداً دقيقاً.
 - القدرة على تحديد الأهداف.
 - القدرة على تحديد البدائل أو اكتشاف بدائل جديدة.
 - القدرة على الموازنة والمقارنة بين البدائل حسب قيمتها، أهميتها، نتائجها
 - الجرأة والمبادرة في الإقدام على انتقاء أحد البدائل بعد تقييمها.
 - القدرة على تنفيذ ما تم اتخاذه من قرارات ومتابعته وتحمل نتائجه.
 - القدرة على التحرر من كافة الضغوط الذاتية الداخلية والخارجية ما أمكن.
- ويتضح مما تقدم أن القدرة على اتخاذ القرار الدراسي هي قدرة مكونة من عدد من القدرات والمهارات الفرعية التي تعمل للوصول بالفرد إلى اتخاذ قرار عقلائي رشيد، ويتطلب اكتسابها التدريب عليها وممارستها بشكل مستمر خلال عملية التربية والتنشئة الاجتماعية. وتذكر (أحمودة، ٢٠١٦) أن هذه القدرة يمكن تعلمها، حيث يمكن تدريب الأفراد على كيفية اتخاذ القرارات الرشيدة من خلال تدريبهم على التفكير النقدي، الحساسية للمشكلات، رسم ووضع الخطط والأهداف، وجمع المعلومات، وتطوير قدرات البحث والاستقصاء وتوليد البدائل من خلال مجموعة من التقنيات؛ كالعصف الذهني وجلسات الحوار الفكري وغيرها من المهارات التي تتطلبها هذه القدرة. وهذا الأمر يستوجب توفير برامج إرشادية منظمة ومخطط لها بشكل دقيق تساهم في تنمية واكتساب هذا النوع من المهارات أو القدرات.

وفي هذا الإطار، فإن برامج تربية الاختيارات تعد أحد أهم خدمات المساعدات التربوية المتخصصة التي تقدم للطلبة باختلاف مراحلهم الدراسية من أجل تهيئتهم لاتخاذ قرارات سليمة متعلقة بمساراتهم الدراسية والمهنية (عمروني وبوسنة، ٢٠١٣) فهي تسعى من خلال العمل

الفرد والجماعي إلى تحسين قدرة الطالب على الاختيار الدراسي والمهني، وذلك عن طريق مساعدته على أن يتعرف على ما يتوفر لديه من قدرات وأهداف وقيم وسمات شخصية، بالإضافة إلى مساعدته على أن يتعرف على محيطه الدراسي والمهني بكل دقة وموضوعية، حتى يتمكن من الربط بين ما يمتلك من قدرات وسمات وميول، وما يناسب هذه المكونات الذاتية من مجالات دراسية ومهنية محددة (علاق، ٢٠١٩)

الخلاصة:

مما لا شك فيه أن عملية اتخاذ القرار هي محور العملية الإرشادية، وهي الهدف الرئيسي الذي تسعى برامج التوجيه والإرشاد المهني المختلفة من خلاله اكساب الفرد مهارة الوصول إلى اتخاذ قرار مناسب لتطوير الذات المهنية أو حل أي مشكلة ما قد تواجهه كمشكلة التخصص الدراسي مثلاً. وتتم هذه العملية بعدة مراحل وتستلزم استخدام وسائل متنوعة حتى يتم الوصول إلى القرار الأنسب الذي يمكن الفرد من القيام بأهدافه بأعلى درجات الكفاءة والفاعلية، وتحقيق له الشعور بالسعادة والرضا.

وفي هذا الجزء تناولنا مفهوم عملية اتخاذ القرار، أهميتها، خصائصها، عناصرها وأنواع القرارات، كما تطرقنا إلى العوامل المؤثرة على عملية اتخاذ القرار والصعوبات والتحديات التي تواجهها، بالإضافة إلى أهم المساهمات النظرية التي حاولت تفسير عملية الاختيار الدراسي، والمراحل التي تمر بها عملية اتخاذ القرار، وأخيراً كيفية تنمية المقدرة على اتخاذ القرار الدراسي.

المبحث الثاني: الفعالية الذاتية المهنية

تعتبر الفعالية الذاتية المهنية أحد أهم المفاهيم النظرية والعلمية في علم النفس الحديث، وهي من العوامل المعرفية المهمة التي تؤثر على سلوك الفرد الخاص بمجال الاستكشاف الوظيفي واتخاذ القرار المهني، وقد تم اشتقاقها من مفهوم الفعالية الذاتية التي تعد أحد المكونات المهمة لنظرية التعلم الاجتماعي المعرفي التي وضعها باندورا (Bandura) وتعد فعالية الذات من أهم آليات القوى الشخصية، ومركزاً مهماً في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط، حيث تقوم بدور أساسي في توجيه السلوك وتنشيطه، وهي نتاج للقدرة الشخصية في إنجاز المهام (الزغير،

٢٠٢١). ولا ارتباط هذين المفهومين ببعضهما سنتطرق في الجزء الآتي إلى مفهوم الفعالية الذاتية وأهميتها وخصائصها ومظاهرها وأبعادها، ومن ثم سنتناول مفهوم الفعالية الذاتية المهنية.

أولاً: الفعالية الذاتية

تعد فعالية الذات من المفاهيم المهمة التي حظيت باهتمام واسع في مجال البحوث التربوية والنفسية، وهي محور مهم من محاور علم النفس التربوي، وتعتبر أحد أهم محددات التعلم، فهي تمثل تقويماً من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته ومقدار الجهد الذي يبذله ومدى المرونة التي يمتلكها في التعامل مع الصعوبات والتحديات التي تواجهه.

فقد عرفها باندورا بأنها: "مقدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في موقف معين، والتحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أداء المهام، والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بمدى الجهد، والمثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك النشاط أو العمل" (Bandura, 1986, 468).

ويعرف Dimopolou (2012) الفعالية الذاتية بأنها: ثقة الفرد في قدرته على تنظيم موضوعات العمل اللازمة وتنفيذها لإدارة المواقف المستقبلية؛ كي يكون هناك تأثير إيجابي على الطرف الآخر كالمعلم بالنسبة للتلميذ، الممرض للمريض

في حين يرى حجازي (٢٠١٣) أن الفعالية الذاتية هي: "أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس تلك التوقعات على اختيار الأنشطة المتضمنة في الأداء والجهد المبذول ومواجهة الصعوبات" (حجازي، ٢٠١٣، ٤٢٣).

ويشير خفاجي (٢٠١٧) إلى أنها "قوة اعتقاد الفرد فيما يملكه من قدرات ومهارات للقيام بمهمة معينة بشرط أن تكون هذه المهمة تتحدى قدراته، ويتطلب منه ذلك الثقة بالنفس، وتنظيم الذات، والمثابرة، وضبط الذات" (خفاجي، ٢٠١٧، ٦٩٧).

وتعرفها الحوراني (٢٠١٦) بأنها: معتقدات وتوقعات الفرد بقدراته على الاعتماد على النفس وبذل الجهد، والمثابرة، والمبادرة لمواجهة الضغوط، والمعوقات في المواقف الحياتية اليومية، من أجل تحقيق مستوى أفضل لجودة الحياة.

وتشير (أبو عيطة، ٢٠١٥) إلى أن الفعالية الذاتية تمثل معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد، أي أن الفعالية الذاتية تشير إلى الاعتقادات الافتراضية التي يمتلكها الفرد حول قدراته وتعطيه الإحساس بالثقة اتجاه إنجازاته ومهاراته المجردة.

وفي ضوء اطلاع الباحثة على ما سبق من تعريفات وتوضيحات لمفهوم الفعالية الذاتية فإن الباحثة تتبنى التعريف الآتي للفعالية الذاتية وهو: ثقة الفرد في قدراته واستعداداته وطاقاته للنجاح في أداء المهمات وإنجاز وتحقيق الأهداف.

النظريات المفسرة لفعالية الذات

هناك العديد من النظريات التي اهتمت بتفسير مفهوم فعالية الذات كنظرية شيل وميرفي (Shell & Murphy)، ونظرية شفارتسر (Schwarzer) ونظرية التوقع (Theory Value Expectancy) وسنكتفي في هذا الجزء بالحديث عن إحدى النظريات التي ستعتمد عليها الدراسة الحالية وهي نظرية الفعالية الذاتية لباندورا.

نظرية فعالية الذات لباندورا

اشتقت نظرية فعالية الذات من النظرية الاجتماعية المعرفية التي وضعها وأسسها " ألبرت باندورا"، والتي أكد فيها أن السلوك والأداء الإنساني يمكن تفسيره من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل المعرفية والشخصية والبيئية. ومن بين الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي كما يذكرها الجاسر (٢٠٠٧):

- إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، وهي موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع، كما أنها تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.

- يتعلم الأشخاص عن طريق التركيز وملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل كما هو معلوم بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن

طريق المحاولة والخطأ، ويسمح باكتساب المهارات المعقدة بشكل سريع والتي من غير الممكن اكتسابها عن طريق الممارسة.

- لدى الأفراد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والاختيار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال عن طريق التنبؤ بالنتائج، والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.

- يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية التي من جانبها تؤثر على السلوك، بالإضافة إلى ذلك يقوم الأفراد بوضع معايير شخصية لسلوكهم، يتم من خلالها تقييم هذا السلوك وقيمون سلوكهم بناءً على هذه المعايير، مما يمكنهم من بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.

- يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي والقدرة على التحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية، وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في السلوك والأفكار.

- إن الأحداث البيئية والعوامل الداخلية تتفاعل مع السلوك بطريقة متبادلة، فالأفراد يستجيبون معرفيًا وانفعاليًا وسلوكيًا إلى الأحداث البيئية. وعن طريق القدرة المعرفية يستطيعون ممارسة التحكم في سلوكهم الذاتي، والذي يؤثر على الحالات المعرفية والانفعالية، وهذا يترجمه مبدأ الحتمية المتبادلة الذي يعتبر من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية

- إن قدرات الفرد (القدرة على عمل الرموز، التفكير المستقبلي، التأمل الذاتي، التعلم بالملاحظة، التنظيم الذاتي) هي نتاج تطور الميكانزمات والأبنية النفسية - العصبية المعقدة التي تتفاعل مع بعضها من أجل تحديد السلوك وتزويده بالمرونة اللازمة.

أهمية فعالية الذات

تعد فعالية الذات من المفاهيم المهمة في علم النفس، وتعزى هذه الأهمية كما يوردها طومان (٢٠١٥) إلى مجموعة النقاط الآتية:

- تعد فعالية الذات من أهم ميكانزمات القوى الشخصية لدى الأفراد؛ حيث تؤثر على دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط، كما أنها تساعد على مواجهة الضغوط التي تعترضهم في مراحل حياتهم المختلفة.
- تعد فعالية الذات أحد موجهات السلوك، فالأفراد الذين يؤمنون بقدراتهم يكونون أكثر نشاطاً وتقديراً لذواتهم، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد ويشعره بقدرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة.
- تؤثر فعالية الذات في التصرفات وأنماط التفكير والإثارة العاطفية، فكلما ارتفعت فعالية الذات ارتفع الإنجاز وانخفضت الاستثارة الانفعالية.
- تؤثر فعالية الذات في اختيار المتعلم لأنشطة ومهام التعلم كما تؤثر في استمرار الجهد والمثابرة التي يقوم بها لتحقيق الأهداف الموضوعية، وبالتالي فالأفراد الذين يمتلكون فعالية منخفضة للذات لا يفضلون المواقف الصعبة ويسعون إلى تجنب الفشل
- ترتبط فعالية الذات بأحكام الفرد على مدى قدرته على إنجاز تصرفات مطلوبة للتعامل مع المواقف المستقبلية، وبالتالي فهي تؤثر في اختيار الفرد للأنشطة والمواقف البيئية بغض النظر عن كون هذه الأحكام كانت صائبة أو خاطئة.
- من الممكن أن تصبح فعالية الذات نمطاً من النبوءة المحققة لذاتها، والتي تعني أن الأفراد قد يبذلون كل ما يستطيعون من جهد من أجل التغلب على المشكلات التي قد تواجههم، ويعملون على تحقيق التوقعات بغض النظر عن القدرات الحقيقية التي يمتلكونها، وسواء كانت هذه التوقعات سلبية أم إيجابية.

مصادر فعالية الذات

اقترح (البرت باندورا) أربعة مصادر رئيسية تؤثر على فعالية الذات لدى الأفراد، ومن الممكن أن تضعف أو تقوى من خلالها، وتذكرها أبا الخيل (٢٠١٧) على النحو الآتي:

١. **إنجازات الأداء:** يعد هذا المصدر الأكثر تأثيراً في فعالية الذات لدى الأفراد

ويقصد به الإنجازات التي تترتب على أداء الشخص في مجال معين، ويعبر عنها أيضاً بالخبرات الشخصية الناجحة التي مرّ بها الفرد ويطلق عليها خبرات الإتيقان، أو الخبرات المباشرة، فالأداء الناجح عامل قوي وله تأثير إيجابي في رفع توقعات الفعالية، فالنجاحات المتكررة للفرد في إنجاز المهمات التي تم تكليفه بها سابقاً يولد لديه شعوراً إيجابياً حول قدرته في إتمام المهمات بنجاح، أما الأداء الضعيف والذي يترتب عليه الإخفاق فإنه يؤدي إلى تراجع ملحوظ وواضح في مستوى الفعالية الذاتية ويخفض التوقعات.

٢. **الخبرات البديلة:** ويشير هذا المصدر إلى الخبرات غير المباشرة التي يكتسبها الفرد

من خلال رؤيته للأشخاص المشابهين له، وهم يؤدون الأنشطة بنجاح (النماذج الاجتماعية). ويطلق عليه عدة أسماء من أبرزها: النمذجة أو التعلم بالملاحظة، أو الاقتداء بالنموذج. ويعد هذا المصدر أقوى تأثيراً حين تكون خبرة الشخص السابقة بالنشاط قليلة. ويرى (Bandura 1982) أن للخبرات البديلة تأثيراً على فعالية الذات حيث تزيد رؤية الفرد للمشابهين له وهم يؤدون الأنشطة بنجاح من جهده المتواصل، كما ترتفع معتقداته لأنه يمتلك نفس الإمكانيات اللازمة للنجاح، وبالتالي يستطيع توليد توقعات من عملية المشاهدة هذه مما يؤدي إلى تحسن أدائه بالتعلم من المشاهدة لهذه النماذج، وفي المقابل ولنفس السبب فإن مشاهدة أشخاص آخرين ينفقون ويفشلون في أدائهم على الرغم من مضاعفة الجهود المبذولة تؤدي إلى خفض معتقدات المشاهدين عن فعاليتهم الذاتية وتقوض جهودهم.

٣. **الإقناع اللفظي:** وهو يمثل التأثيرات الاجتماعية على الفعالية الذاتية، ويعد

أضعف من خبرات الأداء الشخصي والخبرات البديلة. ويقصد به: اقتناع الفرد

بمعلومات تأتي إليه لفظيًا عن طريق الآخرين حول خبرات معينة لهم، ويؤثر الإقناع اللفظي على سلوك الشخص أثناء محاولته لأداء المهمة؛ حيث يعمل على رفع فعالية الذات أو خفضها، فالتشجيع اللفظي الذي يتلقاه الفرد من الآخرين حول قدرته على القيام بمهمة ما تشكل دافعًا له، وفي المقابل فإن التحذيرات تؤثر سلبًا عليه. ويختلف مدى هذا التأثير حسب الشخص الذي يصدر عنه الإقناع اللفظي هل هو شخص يتمتع بالثقة أم غير موثوق به، فتتأثر فعالية الذات بالإقناع اللفظي سلبًا أو إيجابًا كلما كان الشخص موثوقًا به.

٤. **الاستثارة الحسية (الانفعالية)** ويقصد بها: كيفية تأثير الحالات الانفعالية على قوة وضعف فعالية الذات. ويعتمد الأفراد جزئيًا على الاستثارة الفسيولوجية في الحكم على فعاليتهم الذاتية، فالقلق والإجهاد يؤثران في فعالية الذات. فالأشخاص الذين يخبرون خوفًا شديدًا وقلقًا حادًا يغلب أن تكون توقعاتهم حول فاعليتهم الذاتية منخفضة، وكذلك الدافعية المدركة للاستثارة تؤثر على فعالية الفرد 'فإذا أدرك الفرد أن الخوف من الفشل أمر طبيعي فمن المتوقع أن لا تتأثر فعاليته سلبًا بل تزيد فعاليته لكي يبذل الجهد الذي يمكنه من النجاح، بالإضافة لطبيعة العمل سهل أم صعب، فالعمل السهل لا يتأثر كثيرًا بمستوى الاستثارة العاطفية على عكس الأعمال الصعبة.

خصائص فعالية الذات

يذكر النجار (٢٠١٢) أن للفعالية الذاتية خصائص عامة وهي كالتالي:

١. أن فعالية الذات ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي، فهي تمثل مجموعة من الأحكام غير مقتصرة فقط على ما ينجزه الشخص، ولكن تتضمن الحكم أيضًا على ما يستطيع إنجازه وأنها نتاج للقدرة الشخصية.
٢. أن فعالية الذات يجب أن تترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج مرغوب فيها، فهي ليست مجرد إدراك أو توقع فقط.

٣. فعالية الذات مرتبطة بالتوقع والتنبؤ، وهذه التوقعات ليست بالضرورة أن تعكس قدرات الفرد وإمكاناته الحقيقية، فمن الممكن أن يكون لدى الفرد توقع بفعالية ذات مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة.
٤. تتحدد فعالية الذات بمجموعة من العوامل مثل صعوبة المواقف وكمية الجهد المبذول، ومدى مثابرة الفرد.
٥. تتطلب توافر قدر من الاستطاعة سواء عقلية أو نفسية أو فسيولوجية بالإضافة إلى وجود الدافعية في المواقف.
٦. فعالية الذات تمثل مجموعة من الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وإمكاناته وثقته في النجاح في أداء عمل ما.
٧. فعالية الذات تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدرب واكتساب الخبرات المختلفة والمرتبطة بالتوقع والتنبؤ.
٨. فعالية الذات لا تركز على المهارات التي يمتلكها الشخص فقط ولكن أيضاً على حكم الفرد على ما يستطيع أدائه مع ما يتوافر لديه من مهارات.
٩. توقعات الفرد للأداء في المستقبل.
١٠. ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل ما.

أبعاد فعالية الذات

حدد باندورا (Bandura) ثلاثة أبعاد للفعالية الذاتية وهي كما يذكرها البديري (٢٠١٧) كالتالي:

١. قدرة الفعالية

ويعنى بها مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويتحدد هذا المستوى تبعاً لطبيعة الموقف أو صعوبته، وتبدو قدرة الفعالية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة من السهل إلى الصعب، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة متوسطة الصعوبة، غير أن

معظمها يتطلب مستوى شاقاً من الأداء، وبارتفاع مستوى فعالية الذات لدى بعض الأفراد فإنهم يتجنبون مواقف التحدي، ويعزى هذا إلى تدني مستوى الخبرة والمعلومات السابقة.

٢. العمومية

ويقصد بها تمكن الفرد من تعميم قدراته في المواقف المتشابهة، بمعنى انتقال فعالية الذات من موقف إلى موقف آخر مشابه، فالأفراد غالباً ما يعممون إحساسهم بالفعالية الذاتية في المواقف المشابهة للمواقف التي يتعرضون لها. فيمكن للفعالية الذاتية أن تكون خاصة أو بالإمكان تعميمها على مجموعة كاملة من المواقف. وتختلف درجة العمومية باختلاف عدد من المحددات أهمها: درجة تماثل الأنشطة، ووسائل التعبير عن الإمكانية، والخصائص الكيفية للموقف.

٣. الثبات (القوة أو الشدة)

يشير هذا البعد إلى ثبات الفعالية حتى عند وجود خبرات متناقضة، حيث تكون توقعات الفعالية الذاتية القوية أكثر قدرة على المقاومة. وقد بين "البرت باندورا" (Bandura) أن قوة الشعور بالفعالية الشخصية يعبر عن القدرة المرتفعة والمثابرة العالية التي تمكن من اختيار المهام والأنشطة التي سوف تؤدي بنجاح، ويذكر أن الناس يقومون بالحكم على ثقتهم في أنه يمكنهم أداء المهمة أو النشاط بشكل منظم خلال فترات زمنية في حالة التنظيم الذاتي للفعالية.

ويؤكد باندورا "Bandura" أن قوة توقعات فعالية الذات تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها للمواقف، وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، وبذل جهد أكبر في مواجهة الخبرات الشاقة، فالأفراد يثابرون في مواجهة الأداء الصعب عندما يكون اعتقادهم بالفعالية الذاتية قوياً، على عكس المعتقدات الضعيفة عن الفعالية الذاتية والتي تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة معينة أو يكون أدائه فيها ضعيفاً، (Bandura, 1997).

ويشير هذا البعد أيضاً إلى عمق الإحساس بالفعالية الذاتية، بمعنى شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن لديه الإمكانية لأداء المهام والأنشطة موضوع القياس، ويندرج بعد القوة أو الشدة على خط متصل ما بين قوي جداً إلى ضعيف جداً (الزغير، ٢٠٢١).

العوامل المؤثرة في فعالية الذات

لقد صنفَت العوامل المؤثرة في فعالية الذات إلى ثلاث مجموعات، يذكرها يوسف (٢٠١٦) كالآتي:

١. المجموعة الأولى: التأثيرات الشخصية، وفيها تعتمد إدراكات فعالية الذات لدى الطلبة في هذه المجموعة على المؤثرات الشخصية الأربعة وهي عمليات ما وراء المعرفة، والمعرفة المكتسبة وفقاً للمجال النفسي لكل منهم، والأهداف، المؤثرات الذاتية كالقلق والدافعية ومستوى الطموح.
٢. المجموعة الثانية: التأثيرات السلوكية وهي تشير إلى المؤثرات المرتبطة بالحكم على الذات التي تعني الاستجابة التي تحتوي على المقارنة المنظمة للأداء مع الأهداف المطلوب تحقيقها، والمؤثرات المرتبطة بملاحظة الذات التي تمد بمعلومات عن مدى التقدم نحو اتجاه الأهداف، ومؤثرات رد فعل الذات وهي ثلاثة أنواع: ردود أفعال سلوكية، ردود أفعال ذاتية شخصية، وردود أفعال ذاتية بيئية.
٣. المجموعة الثالثة: التأثيرات البيئية حيث أشار (Bandura, 1997) إلى دور النمذجة والصور المختلفة في التأثير على المتعلم من حيث تغيير إدراكه لفعاليتيه الذاتية مؤكداً على الوسائل المرئية كالتلفاز، كما أن للنمذجة الرمزية تأثيراً كبيراً في معتقدات الفعالية الذاتية بسبب الاسترجاع المعرفي، ويرى أن هناك خصائص متعلقة بالنموذج ولها تأثير في فعالية الذات من ضمنها خاصية التشابه: كالجنس والعمر والمستوى التربوي والتغيرات الطبيعية، وخاصية التنوع في النموذج، حيث إن عرض نماذج متعددة من المهارة أفضل من عرض نموذج واحد فقط إذ يكون تأثيرها أقوى في رفع مستوى الاعتقاد في فعالية الذات.

أنواع فعالية الذات

يمكن تصنيف فعالية الذات إلى عدة أنواع كالآتي:

١. **فعالية الذات العامة:** هي معتقدات الفرد عن نفسه فيما يتعلق بقدرته على التعلم أو أداء سلوك محدد عند مستوى معين، أو مقدرته على تنظيم وتنفيذ

مجموعة من الأفعال الضرورية للمحافظة على مستوى معين من الأداء (الزيدان، ٢٠١٤)

٢. **فعالية الذات الخاصة:** تتعلق بأحكام الفرد الخاصة المرتبطة بمقدرته على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات أو اللغة العربية... الخ (أبو عون، ٢٠١٤)

٣. **فعالية الذات الجماعية:** تشير هذه الفعالية إلى مجموعة لديها إيمان بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها، ومثال ذلك فريق كرة القدم إذا كان يؤمن في مقدرته على الفوز على الفريق المنافس له، فبالتالي تصبح لديه فعالية جماعية مرتفعة والعكس صحيح (أبو عون، ٢٠١٤)

٤. **الفعالية القومية:** وهي مرتبطة بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها مثل: انتشار التكنولوجيا الحديثة، والتغير الاجتماعي السريع في إحدى المجتمعات، بعض الأحداث التي تجري في أجزاء مختلفة من العالم ولكن تأثيرها يكون قويًا على من يعيش بالداخل؛ حيث تعمل على إكسابهم أفكارًا ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب بلد واحد وقومية واحدة (المصري، ٢٠١١)

٥. **فعالية الذات الأكاديمية:** وهي تشير إلى إدراك الفرد لقدرته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوبة، وهي تتأثر بعدد من المتغيرات منها: حجم الفصل الدراسي، العمر الزمني للدارسين، مستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي (دبي، ٢٠١٧).

٦. **الفعالية الذاتية المهنية:** تشير إلى اعتقاد الفرد بمدى قدرته على القيام بالسلوك المتعلق باتخاذ القرار المهني والتطور المهني الذي يتضمن تطوير القدرات والمهارات وتكوين قيم واتجاهات إيجابية نحو العمل (الزغير، ٢٠٢١).

مظاهر فعالية الذات

يشير أبو العطا (٢٠١٧) إلى وجود مظاهر عديدة لفعالية الذات يتصف بها الشخص الفعال ومنها:

١. الثقة بالنفس والقدرات

إن الشخص الواثق من نفسه لديه القدرة على تحديد أهدافه بنفسه، كما يقوم بأصعب الأعمال بيسر بالغ، والفرد الفعال يتصف بأنه صبور ولديه الثقة فيما يسعى إليه، ومثابر على تحقيقه.

٢. المثابرة

إن المثابرة تعين صاحبها على إخراج طموحاته من داخله إلى حيز الوجود، وهي تعني الاستمرارية والانتقال من نجاح إلى آخر، والشخصية المثابرة هي شخصية نشطة حيوية لا تفتر همتها مهما صادفت من عقبات ومواقف محيطة.

٣. تكوين علاقات سليمة مع الآخرين

وهي المقدرة على تكوين علاقات وروابط مع الآخر من خلال امتلاك سمات المرونة، والشعور بالانتماء، والذكاء الاجتماعي، وكلما كانت علاقات الفرد مع الآخرين قوية كان توافقه أفضل، وخاصة توافقه الاجتماعي والعكس تمامًا، فعدم وجود علاقات سليمة مع الآخرين من شأنه أن يصيب الفرد بالشعور بالعزلة الاجتماعية.

٤. القدرة على تقبل وتحمل المسؤولية

إن الشخص الفعال هو فرد مهياً لتقبل المسؤولية، ويكون مبدعاً في أداء واجباته، ولديه القدرة على التأثير في الآخرين واتخاذ القرار بروية وحكمة، بالإضافة إلى أنه شخص يمكن الاعتماد عليه مستقبلاً.

٥. البراعة في التعامل مع المواقف التعليمية

إن الشخص ذا الفعالية المرتفعة لديه استجابة للمواقف الجديدة بطريقة ملائمة ويعدل من نفسه ومن أهدافه وفقاً لظروف البيئة لديه، كما أن لديه مرونة إيجابية وقدرة على مواجهة المشكلات، ويتقبل كل ما هو جديد في مجال العمل من أفكار وأساليب.

ثانياً: الفعالية الذاتية المهنية

تعد الفعالية الذاتية المهنية جانباً من جوانب الفعالية الذاتية العامة التي تظهر فيها فعالية وكفاءة الفرد في إتمام المهام المتعلقة بالاختيار المهني. ولقد تم ادخال هذا المفهوم لأول مرة في مجال

الإرشاد المهني على يد كلٍّ من هاكيت وبيتز (Hackett & Betz) حيث قاما بتطبيق مفهوم الفعالية الذاتية على الاختيار المهني أو السلوك المتعلق بالمهنة. وقد قام تايلور وبيتز (Tylor & Betz, 1983) بتحديد السلوك المتعلق بالمكونات الخمسة لاختيار المهنة والمستمدة من نموذج النضج المهني الذي افترضه كرايتس (Crites) والذي يوضح مجالات السلوك المتعلق بعمليات اتخاذ القرار المهني، وهذه المكونات الخمسة هي: التقييم الذاتي، جمع المعلومات المهنية، وضع الأهداف، التخطيط، حل المشكلات (أبا الخيل، ٢٠١٧). وتشكل معتقدات الفعالية الذاتية المهنية الدافعية للفرد اتجاه مهنته ومجال تخصصه، فإذا كان لديه اعتقاد بأن مهنته ستعطي نتيجة ذات قيمة فسيستولد دافع قوي للقيام بها ورغبة قوية للاستمرار فيها.

مفهوم الفعالية الذاتية المهنية

هناك عدة تعريفات لمفهوم الفعالية الذاتية المهنية نورد منها ما يلي:

يرى بيتز وهاكيت (1981) Hackett & Betz أن الفعالية الذاتية المهنية تشير إلى ثقة الفرد في قدرته على إتمام المهام المتعلقة بالاختيار المهني بنجاح. وقد عرفها الحوارنه (٢٠١٤) بأنها " ثقة الأفراد بمدى قدرتهم على أداء السلوك المتعلق باتخاذ القرار المهني ". (الحوارنه، ٢٠١٤، ٦) بينما يرى كورمير وآخرون (2009) Cormier et al أن الفعالية الذاتية المهنية تمثل معتقدات الفرد حول أدائه المتوقع من جانبه الشخصي في مجال مهنته، ومدى رضاه وقناعته بدوره في محيط هذه المهنة، حيث يرى الفرد أن هذه المعتقدات تؤثر في الأفراد الذين يتعامل معهم، وتساعده على ما يواجهه من مشكلات وعقبات.

وتعرف الزغبى (٢٠١٤) الفعالية الذاتية المهنية بأنها: " معتقدات الأفراد في قدرتهم على القيام بسلوك أو أداء معين، وثقتهم في أنفسهم لاستغلال كل الإمكانيات المتاحة للأداء في مجال مهنة معينة، واعتقادهم في قدرتهم على القيام بالمهام المنوطة بهم في هذه المهنة، وما يترتب على ذلك من الرضا والقناعة بدورهم في محيط مهنتهم " (الزغبى، ٢٠١٤، ٥٩٢).

ويشير بيتز (Betz, 1992) أن الفعالية الذاتية المهنية تقوم مقام التقييم المعرفي لقدرات الأفراد والتي تتغير تبعًا للظروف والخبرات التي يمرون بها ويعايشونها، فبسببها يتباين الأفراد ويتفاوتون في أدائهم ومستوى إنجازهم، ويتدرج هذا المستوى من ضعيف إلى ملائم، وذلك بناءً

على معتقدات الفعالية الذاتية المهنية، فإذا كانت هذه المعتقدات إيجابية وقوية فإنها تسهل سلوك الاختيار المهني، وفي حال سلبيتها وضعفها فإنها تعيق الفرد عن قيامه بعملية الاختيار. كما أنها تشير أيضاً إلى ثقة الفرد ومعتقداته حول قدرته على تنظيم وتنفيذ السلوك المطلوب لتحقيق الهدف المراد الوصول اليه بنجاح.

وفي ضوء ما تم عرضه من تعريفات للفعالية الذاتية المهنية تتبنى الباحثة التعريف الآتي للفعالية الذاتية المهنية حيث أنها: تعبر عن معتقدات الفرد في قدرته على استغلال كل الإمكانيات والمهارات التي يمتلكها بشكل منظم ومتكامل، للتغلب على الصعوبات والتحديات التي قد تواجهه في مجال مهنته، والتفاعل مع المتطلبات اليومية الحياتية بما ينعكس إيجاباً على قناعاته بدوره وشعوره بالرضا في محيطه المهني، والذي له الأثر في رفع مستوى الأداء وتحقيق الأهداف والمهام بنجاح.

مكونات الفعالية الذاتية المهنية

أورد الأحمد (٢٠٠٥) أن للفعالية الذاتية المهنية ثلاثة مكونات هي:

١. **المكون المعرفي:** وهي تشير إلى المعلومات والمهارات العقلية اللازمة لأداء الفرد للمهمة أو النشاط المنوط به.
٢. **المكون الوجداني:** يعبر عن مجموعة المشاعر والعواطف والميول التي تؤدي إلى تكوين المواقف الإيجابية التي تدفع إلى القيام بتنفيذ المهمة أو النشاط، فهي جملة الميول والاتجاهات والمعتقدات بالقيم التي لدى الفرد، والتي تغطي جوانب عدة مثل: (ثقة الفرد بنفسه، حساسية واتجاهاته نحو النشاط والمهمة)
٣. **المكون المهاري:** القدرة على أداء العمل أو المهمة الذي تشير إليه مفهوم الفعالية بأقل جهد ممكن وبأكبر سرعة وأقل تكلفة، وأداء هذه المهارات يعتمد على حصيلة الفرد من الكفايات المعرفية.

أهمية الفعالية الذاتية المهنية

تعتبر الفعالية الذاتية المهنية أحد المكونات المؤثرة على الأفراد وتعود أهميتها حسب الرغبي (٢٠١٤) إلى الآتي:

١. تؤثر الفعالية الذاتية المهنية على أنماط التفكير والتصرفات والإثارة العاطفية والانفعالية ومدى المثابرة والإنجاز، فكلما ارتفعت الفعالية الذاتية المهنية ارتفعت القدرة على النجاح والإنجاز الصادر عن الفرد، وبالتالي فإن الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من الفعالية الذاتية المهنية تكون مقدرتهم عالية على مواجهة الصعوبات أيًا كان نوعها: تربوية، اجتماعية، عاطفية، مهنية.
٢. تساعد الفعالية الذاتية المهنية الفرد على مقاومة الضغوط المهنية، وتساهم في تحديد حجم المجهود الذي سيبذل في مواجهة العقبات، بالإضافة إلى استغلال كل الإمكانيات المتاحة، والقيام بكافة المهام،
٣. تلعب الفعالية الذاتية المهنية دورًا مهمًا في مجال اختيار المهام، فهي تجعل الفرد يختار المهام التي يشعر بأنه كفء فيها. وبناء عليه فمن شأن معتقدات الفعالية الذاتية المهنية المتدنية التأثير على عملية اختيار المهنة ومستوى الإنجاز والأداء المرتبط بالمجال المهني، بالإضافة إلى أنها قد تقف عائقًا أمام المثابرة، والتي تساعد على الصمود أمام التحديات والعراقيل التي تواجه الفرد لتحقيق أهدافه المهنية المنشودة وحل المشكلات التي تعترضه.
٤. أن الأفراد الذين لديهم فعالية ذاتية مدركة أكاديميًا ومهنيًا يتمتعون بالمقدرة التلقائية على أداء الوظائف الصعبة التي تتطلب جهدًا إضافيًا، كما أن مستوى تعرضهم للاضطرابات يكون أقل من غيرهم، كما يتصفون بالتفتح العقلي والجرأة، وهم أكثر إصرارًا وتحملًا وأقل توترًا وأكثر اتزانًا من الناحية الانفعالية والعاطفية. وفي المقابل فإن التوقعات المنخفضة لفعالية الذات حول سلوك معين أو مجال سلوكي بالإمكان أن تؤدي إلى تجنب هذا السلوك، وإن انخفاض الأداء على هذا السلوك يؤدي إلى الميل للاستسلام حين يواجه الشخص أية صعوبة أو فشل.

٥. توجد علاقة ارتباطية بين الفعالية الذاتية المهنية والاختيار المهني والأكاديمي للفرد مما يجعلها تؤثر على القرارات الأكاديمية والمهنية للفرد لمعرفته المسبقة عن إمكانياته وقدراته، فمثلاً يرى بيتز (1992) Betz أن الفعالية الذاتية المنخفضة يمكن أن تدفع الفرد إلى المماطلة في اتخاذ القرارات المهنية، وأحياناً إلى التأخير في تطبيق القرار بعد اتخاذه. ويؤدي انخفاض مستوى ثقة الفرد في قدرته على الاختيار المهني والمعرفة بالفعالية الذاتية المهنية إلى أن يصنف الشخص ضمن فئة الأفراد المترددين غير المتأكدين من اختيارهم لمسارهم المهني، وهذا يعود إلى العوائق الداخلية والانفعالية والشخصية التي تحول دون الاختيار واتخاذ القرار السليم للمهنة. وضمن هذا السياق تصف (1983) Tylor الطلبة المترددين بأنهم أكثر قلقاً واعتمادية، ويكون مستوى تقدير الذات لديهم منخفضاً ويعانون من صعوبات في حل المشكلات، ويزداد شعورهم بالتوتر والضغط عندما يتوجب عليهم اتخاذ قرار بشأن المهنة التي سيلتحقون بها، كما يفتقدون الثقة بقدرتهم على الإنجاز بالإضافة إلى أنهم يفتقرون إلى المعرفة بعالم المهن والعمل، وفي المقابل؛ فإن الطلبة الذين لديهم مقدرة وعزيمة على اتخاذ القرار واختيار المسار المهني الذي يطمحون إليه يظهرون ثقة عالية في قدراتهم على تنفيذ المهمات المتعلقة بالتخطيط واختيار الهدف وجمع المعلومات والتقييم الصحيح للذات.

خلاصة

لقد تبين لنا من خلال استعراض أهم الجوانب النظرية المتعلقة بمفهوم فعالية الذات وفعالية الذات المهنية أهمية هذا المفهوم كمفهوم معرفي يسهم في تغيير السلوك وله دور فعال في الإنجاز ونجاح الأداء، إذ تعد المعتقدات الشخصية حول فعالية الذات هي المفتاح الرئيسي للقوى المحركة لسلوك الفرد، حيث تعمل كمعينات ذاتية أحياناً وكمعوقات ذاتية أحياناً أخرى. فالسلوك الإنساني يعتمد إلى حد كبير على ما يعتقد الفرد عن قدراته وكفاءته وفعاليته وعن مهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعل والتعامل مع أحداث الحياة بنجاح. ومعتقدات الفعالية الذاتية المهنية أحد المكونات المهمة لتوجيه سلوك الاختيار المهني، فهي بمثابة المصفاة المعرفية التي من خلالها

يقوم الفرد بإصدار أحكامه حول قدراته على أداء السلوك، وبالتالي فهي تؤثر على قرار الفرد حول إمكانية أن ينخرط في تلك الأنشطة ذات الطابع المهني أو يمتنع عن أدائها، وتحدد مقدار الجهد الذي سيبدله في هذه الأنشطة ومدى مثابرته واستمراريته في بذله لهذا الجهد، وصموده أمام الصعوبات والتحديات التي تقف حجر عثرة في طريق وصوله إلى الهدف المنشود. فوفقاً لنظرية باندورا فإن الأفراد الذين يتمتعون بفعالية ذاتية عالية يعتقدون أنهم قادرون على إحداث تغيير في البيئة، وفي حال واجهتهم مشكلات فإنهم يركزون جل اهتمامهم على تحليلها بغية الوصول إلى حلول مناسبة لها، بينما الأفراد الذين يتمتعون بفعالية ذاتية منخفضة، ينظرون إلى أنفسهم بأنهم عاجزون عن القيام بأداء ناجح، ويتجه تفكيرهم إلى الداخل بعيداً عن مواجهة المشكلة مركزين على جوانب الضعف لديهم وتوقع الفشل.

المبحث الثالث: الإرشاد والبرامج الإرشادية وبرامج تربية الاختيارات

يعتبر الإرشاد النفسي أحد أهم وسائل التربية الحديثة والمتطورة، وهو من الدعائم الرئيسية للمدرسة المعاصرة، ولا يمكن الحديث عن تربية حديثة تهتم بالمتعلم، وتعمل على انفتاحه وتنميته من جميع النواحي؛ دون التطرق إلى العملية الإرشادية التي تهدف من خلال الخدمات النفسية والتربوية التي تقدمها إلى تحسين العملية التربوية من مختلف جوانبها، ورفع المستوى التعليمي للمتعلمين عن طريق العمل على تحقيق توافقه النفسي والدراسي والاجتماعي.

لقد شهد مفهوم الإرشاد النفسي المدرسي تطوراً ملحوظاً، ونما وتطور شيئاً فشيئاً مع ظهور حركة التوجيه التربوي في نهاية القرن التاسع عشر حتى أصبح علماً قائماً بذاته، ولقد اشتدت الحاجة إليه مع التطور العلمي الحاصل الذي ألقى بظلاله على مختلف نواحي حياة البشر، بالإضافة إلى أن هذه الحاجة تزايدت أيضاً مع تزايد أعداد السكان وتنامي المشكلات الناجمة عن تعقيدات الحياة.

وتعتبر فئة المراهقين من طلبة المدارس من أكثر الفئات والشرائح حاجة إلى خدمات الإرشاد النفسي حيث يمرون بمرحلة تعتبر من أهم مراحل حياة الفرد، وهي مرحلة اكتمال النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، وفيها يتم الإعداد للحياة العملية وتحمل المسؤولية والمشاركة الفعالة في المجتمع، وهذا يستلزم ضرورة توفير خدمات إرشادية نفسية وتربوية

تعمل على مساعدتهم على تقبل كافة التغيرات التي تطرأ عليهم والتوافق معها بمساعدة مختصين في الإرشاد، ومن خلال الاعتماد على إعداد وتنفيذ برامج إرشادية تتميز بالتنظيم والدقة والشمولية من أجل ضمان نجاح العملية الإرشادية وتحقيق النمو الشامل لديهم.

وسنتطرق في هذا الجزء إلى الإرشاد النفسي تعريفه وأهدافه، ثم الإرشاد النفسي المدرسي من حيث مفهومه ومناهجه وأساليبه، يليه سنتطرق إلى الحديث عن البرامج الإرشادية، باعتبارها الأداة التنفيذية للخدمات النفسية والتربوية في الوسط المدرسي، فنتناول مفهومها، وأسسها، وخصائصها، وخطوات بنائها، وآخرنا سنتناول موضوع برامج تربية الاختيارات.

أولاً: الإرشاد النفسي

لقد شهد علم النفس خلال القرن الحالي تطورات كبيرة في مجالات عدة، وكان من أبرز هذه التطورات نشوء فروع متعددة لعلم النفس، وأحد أهم هذه الفروع هو الإرشاد النفسي والتربوي، الذي أضحت خدماته اليوم تغزو كل المراكز والهيئات التي تعنى بالإنسان، كالمدارس، والمستشفيات ودور الرعاية الاجتماعية والمؤسسات الاقتصادية والعسكرية وغيرها (الداهري، ٢٠١٤).

تعريف الإرشاد النفسي

هناك العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم الإرشاد النفسي نورد منها ما يلي:
ترى العلي (٢٠١٥) أن الإرشاد النفسي هو: "عملية فاعلة مخططة تهدف إلى مساعدة طلاب القطاع التعليمي، على حل مشكلاتهم وتخطي معوقاتهم، وذلك من خلال تنمية مهاراتهم وقدراتهم التي تساعدكم بدورها إلى مواجهة أو التخفيف من حدة الضغوط النفسية لديهم، وتحقيق التوافق النفسي وتخفيف الاكتئاب وتنمية الصلابة النفسية لديهم من خلال البرنامج الإرشادي" (العلي، ٢٠١٥، ٨).

وتعرف أبو عيطة (٢٠١٥) الإرشاد النفسي على أنه: مجموعة الإجراءات التي تتضمن النصائح والتشجيع وتقديم المعلومات وتفسير نتائج الاختبارات النفسية، وهو العلاقة التي يحاول

فيها شخص متخصص تقديم مساعدة لشخص آخر ليفهم ويحل مشاكل عدم التوازن لديه والتي تتمثل في مواقف الحياة المختلفة، الدراسية والمهنية، الشخصية والاجتماعية.

كما تعرف رابطة علم النفس الأمريكية الإرشاد النفسي بأنه: " عبارة عن الخدمات وفق مبادئ متفق عليها من قبل علماء النفس المختصين في علم النفس الإرشادي، وذلك لدراسة السلوك الإنسانيّ خلال مراحل التّمو المختلفة، ويسعون لمساعدة المسترشد لتأكيد الجانب الإيجابي بشخصيّته، والعمل على مساعدته ليكون أكثر تكيّفًا مع نفسه وبيئته، ويقوم الأخصائي النفسي بتدريب المسترشد على أساليب حل المشكلات، وكسب القدرة على صنع القرار، ويقدم الإرشاد لجميع الأفراد في مختلف المراحل العمرية في مجالات عديدة مثل المجال الأسري، والمدرسي، والعمل" (أحمد، ٢٠١٥، ١٥)

ومن خلال هذه التعاريف تعرف الباحثة الإرشاد النفسي بأنه: تلك العملية المخططة والمنظمة والتي تتم بين مرشد مؤهل ومسترشد يبحث عن المساعدة ليتجاوز مشكلاته، سواء كانت هذه المشكلة نفسية أو اجتماعية أو تربوية؛ من أجل إعطائه صورة واضحة عن إمكانياته وقدراته وميوله واستعداداته حتى يتمكن من اكتساب مهارات جديدة تساعد على تحقيق مطالب النمو والتوافق النفسي واتخاذ القرارات السليمة.

أهداف الإرشاد النفسي

إن للإرشاد النفسي أهدافاً عديدة تصب في صالح الأفراد والجماعات، وتختلف هذه الأهداف باختلاف الخدمات التي يسعى الإرشاد إلى تقديمها، وطبيعة المشكلة التي يتصدى لها، كما تختلف باختلاف خصائص المسترشد أو مجموعة المسترشدين وأهم هذه الأهداف هي:

١. تحقيق الذات

إن تحقيق الذات يأتي في أعلى سلم هرم الحاجات الإنسانية لدى جميع البشر الأسوياء، والمقصود به أن يكون الفرد هوية ناجحة عن ذاته، ويرغب في احتلال مكانة اجتماعية ومهنية، ولا يمكن الوصول إليها إلا بعد إشباع الحاجات الأساسية مثل: الشراب، الأمن، الحب، التقدير، الجنس.... الخ. وعندما يتحقق للفرد ذلك يكون قد وصل إلى

أقصى هدف يسعى إليه، والإرشاد النفسي يسعى إلى الوصول بالفرد لهذه الدرجة من خلال تبصيره بقدراته وميوله واتجاهاته.(عبدالمهدي والعزة، ٢٠١٤)

٢. تحقيق التوافق الشخصي

ويتحقق التوافق الشخصي للفرد من خلال إشباع دوافع الفرد وحاجاته وتلبية مطالب النمو لكل المراحل العمرية التي يمر بها، ويشمل التوافق الشخصي كما يشير إليه الخطيب (٢٠٠٩) الجوانب الآتية:

- التوافق التربوي: ويتحقق من خلال اختيار الفرد لنوع الدراسة المناسبة له التي تحقق له النجاح الدراسي، وعلى أثرها يتمكن من تجنب العقاب النفسية والاجتماعية المترتبة عن الإخفاق الدراسي.
- التوافق المهني: ويتم من خلال إرشاد الفرد إلى اختيار المهنة المناسبة له، وتلقي الإعداد لها، وبذلك يتحقق له الرضا المهني
- التوافق الاجتماعي: إن تلبية الحاجات الاجتماعية للفرد كالانتماء للجماعة وأدائه لأدواره الاجتماعية والحصول على التنشئة الاجتماعية المناسبة تحقق للفرد اندماجه الاجتماعي وراحته النفسية.

٣. تحقيق الصحة النفسية

إن الصحة النفسية هي الحالة الدائمة نسبياً والتي يكون فيها الفرد منسجماً مع نفسه ومع الآخرين، ولا يكون ذلك إلا بسلامة العقل والجسم، وهي تعبر عن الإيجابية الخلاقة المبدعة والقدرة على المبادأة وتحمل المسؤولية. ويكمن دور الإرشاد هنا في مساعدة العميل على حل مشكلاته والتعرف على أسبابها وأعراضها، وطرق الوقاية منها، وإزالة تلك الأسباب والسيطرة عليها إذا حدثت مستقبلاً. (أحمد، ٢٠١٥)

٤. تحسين العملية التربوية

إن المؤسسات التربوية هي المجال الحيوي الفعال للإرشاد، والعلاقة بينهما علاقة تكاملية، حيث لا يمكن تصور التربية بدون الإرشاد، إذ أن هذه الأخيرة في حاجة ماسة إلى خدماته، وذلك بسبب عوامل عدة مثل: اختلاف المناهج والفروقات الفردية بين الطلبة، ازدياد عددهم، وازدياد المشكلات الاجتماعية كمّاً وكيفاً، ضعف الروابط الأسرية،

انتشار وسائل التربية الموازية كالسينما، الإذاعة، التلفزيون، وغيرها. ويعمل الإرشاد النفسي على تكوين وإيجاد جو نفسي وودي بين الطالب والمعلم والإدارة والأسرة، وتشجيع الجميع على احترام إنسانية المتعلم. (أبو عيطة، ٢٠١٥)

٥. صنع القرارات

إن أحد أهم فوائد الإرشاد النفسي هي المساعدة في اتخاذ القرارات حيث يرى السفسافة (٢٠٠٣) الوارد ذكره في آمال (٢٠١٩) أنه تمر على الفرد الكثير من المواقف والخبرات والتي يحتاج فيها إلى اتخاذ قرارات مختلفة ومتدرجه في شدتها وخطورتها، كما يمر بمراحل نمائية وفترات انتقالية في حياته تستلزم اتخاذ قرارات، وبالتالي فهو بحاجة إلى تعلم إجراءات صنع واتخاذ القرار، وكذلك تعلم تعديل القرارات الخاطئة التي تم اتخاذها سابقاً، وعليه فإن الفرد بحاجة إلى مساعدة عملية فنية توضح له وتسهل عليه الخطوات التي تمكنه من الوصول إلى اتخاذ قرارات سليمة ينفذها بنفسه ويتحمل مسؤوليتها ويكون راضياً عنها.

ثانياً: الإرشاد النفسي المدرسي

يعتبر الإرشاد النفسي المدرسي جزء من الإرشاد النفسي حيث إن الأوساط المدرسية تعد أحد أبرز الميادين التي تتحقق فيها أهداف الإرشاد النفسي، وذلك عن طريق تقديم الخدمات الإرشادية النفسية والتربوية للطلبة على اختلاف مراحلهم العمرية والدراسية ونوعهم الاجتماعي من أجل تنمية شخصياتهم وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لهم.

تعريف الإرشاد النفسي المدرسي

يرى عبدالعظيم (٢٠١٣) أن الإرشاد النفسي المدرسي هو: عملية علمية فنية تعليمية تعليمية منظمة تعنى برسم الخطط التربوية وفقاً لقدرات وميول الطلاب وتقدم من خلال العملية التربوية؛ بغية تبصير الطلاب بمشكلاتهم ومساعدتهم على اختيارها، ومساندتهم في اختيار نوع الدراسة، واتخاذ القرارات، واكتشاف طاقاتهم وإبداعاتهم وتنميتها نحو الإنجاز الكفاء، وتوظيف ذلك في تحقيق التوافق والتطور والنمو المتكامل في جميع الجوانب.

أهداف الإرشاد النفسي المدرسي

يورد أبو أسعد والحواري (٢٠٠٨) مجموعة من الأهداف للإرشاد النفسي المدرسي أبرزها:

١. العمل على إرشاد المتعلم وتوجيهه من جميع النواحي النفسية والتربوية والاجتماعية والأخلاقية والمهنية، من أجل أن يكون عضواً صالحاً ويحيا حياة راضية مطمئنة.
٢. العمل على اكتشاف مواهب وقدرات وميول المتعلمين والعمل على توجيهه، واستثمار تلك المواهب الميول والقدرات بما يعود بالنفع على الطالب والمجتمع.
٣. العمل على البحث عن المشكلات التي يواجهها أو قد يواجهها المتعلمون أثناء دراستهم، ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها لينعم المتعلم بالصحة النفسية، ويتمكن من الدراسة.
٤. العمل على توثيق الروابط والتعاون بين البيت والمدرسة لتهيئة الجو المحيط المشجع على الدراسة.
٥. تعزيز المتعلمين على الجو المدرسي وتبصيرهم بنظام المدرسة، وإرشادهم إلى أفضل الطرق للدراسة والمذاكرة.
٦. مساعدة الطلبة على اختيار نوع الدراسة والمهنة، التي تتناسب مع قدراتهم وميولهم وموالبهم واحتياجات المجتمع، بالإضافة إلى تبصيرهم بالفرص التعليمية والمهنية المتوفرة، حتى يكونوا قادرين على تحديد مستقبلهم، وحثهم على إشراك أولياء أمورهم في اتخاذ مثل هذه القرارات.
٧. الإسهام في إجراء البحوث والدراسات حول مشكلات التربية والتعليم.
٨. المساعدة في تحسين العملية التربوية والتعليمية.

مناهج الإرشاد النفسي المدرسي

توجد ثلاثة مناهج أو استراتيجيات لتحقيق أهداف الإرشاد، وهي كالتالي:

١. المنهج النمائي

ويطلق عليه أحياناً بالاستراتيجية الإنشائية، وتسعى الخدمات النمائية في هذا المنهج إلى تنمية قدرات الإنسان واستغلال طاقاته إلى أقصى حد ممكن، وذلك عن طريق

معرفة وفهم صحيح للذات، ونمو مفهوم إيجابي لها، وتحديد أهداف سليمة للحياة، بالإضافة إلى رعاية مظاهر النمو الشخصية جسميًا وعقليًا، واجتماعيًا و نفسيًا، كما تسعى الخدمات النمائية هنا إلى تعديل السلوكيات السلبية وتعزيز السلوكيات الإيجابية لدى الأفراد؛ بهدف المحافظة على توافقهم النفسي والاجتماعي ورفع كفاءتهم إلى أقصى حد ممكن (العاسمي، ٢٠١٥). وفي المجال التربوي تسعى تلك الخدمات إلى استفادة الطلبة من الفرص التعليمية المتاحة، وتجنبيهم الوقوع في المشاكل والتحديات التي تعوق تقدمهم، ومن الأمثلة عليها: برامج الإرشاد المهني وبرامج تنمية المهارات الاجتماعية والأكاديمية (آمال، ٢٠١٩).

٢. المنهج الوقائي

ويعرف هذا المنهج أحيانًا بمصطلح التحصين النفسي ضد المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية، حيث يولي هذا المنهج اهتمامه الأسوياء قبل اهتمامه بالمرضى، وذلك حتى يقيهم من الوقوع في مشكلات مهما كان نوعها، وأحيانًا متوقع وقوعها، كما أنه يهدف بالدرجة الأولى لتهيئة الظروف المناسبة لتحقيق النمو السوي للأفراد و بناء علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، بالإضافة إلى بناء استجابات ناجحة في مواجهة المواقف المختلفة التي تواجه الفرد في تعاملاته اليومية (أبو حماد، ٢٠١٤).

ويحدد أبو أسعد (٢٠٠٩) ثلاث مستويات للوقاية وهي:

- الوقاية الأولية: القيام بمحاولة التصدي ومنع حدوث للمشكلة بإزالة أسبابها قبل حدوثها.
- الوقاية الثانوية: العمل على الكشف المبكر وتشخيص الاضطراب النفسي في مراحله الأولى لتجنب تطوره.
- الوقاية من الدرجة الثالثة: العمل على التقليل أو التخفيف من أثر إعاقة الاضطراب أو المشكلة.

٣. المنهج العلاجي

يتعذر أحيانًا التنبؤ ببعض المشكلات، فتحدث فعلاً، وتهدف الخدمات العلاجية هنا إلى التعامل مع الاضطرابات السلوكية، والمشكلات الانفعالية، ومشكلات التوافق

وغيرها، حتى يتمكن الفرد من العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية. ويقوم هذا المنهج تعامله مع المشكلات باستخدام الأساليب والطرق والنظريات العلمية المتخصصة لتشخيصها ودراسة أسبابها وطرق علاجها (أبو أسعد، ٢٠٠٩).

أساليب الإرشاد النفسي المدرسي

تختلف الأساليب والطرق التي يتم بها تقديم خدمات الإرشاد، ويتحتم على المرشد اختيار الأسلوب أو الطريقة الأنسب التي تمكنه من تقديم المساعدة والعون للمسترشد ليتمكن من مواجهة مشكلاته، وإيجاد الحلول الأكثر نجاعة، والتي تعود عليه بالنفع والفائدة. وبشكل عام تندرج هذه الأساليب ضمن أسلوبين أساسيين هما:

١. الإرشاد الفردي

يشير هذه الأسلوب إلى تعامل الأخصائي من خلال المقابلة وجهًا لوجه مع فرد واحد لديه مشكلات غالبًا ما تكون خاصة وتستدعي السرية، وتعتمد فعالية هذا الأسلوب على العلاقة المهنية بين الأخصائي الموجه والمسترشد؛ بحيث تكون مخططة تتم في إطار الواقع وعلى ضوء الأعراض وفي حدود الشخصية ومظاهر النمو. ويأخذ هذا النوع من التوجيه الأشكال الآتية: دراسة الحالة، النمذجة، لعب الدور، المقابلة. (عبدالعظيم، ٢٠١٣)

ويرى أبو أسعد (٢٠٠٩) أن الإرشاد الفردي يفضل استخدامه عن الإرشاد الجماعي في الحالات الآتية:

- إذا استدعت حالة المسترشد ومشكلته تركيزًا وانتباهًا خاصًا، لا يمكن توافره من خلال الإرشاد الجماعي.
- إذا كان موضوع الإرشاد يتضمن انحرافًا جنسيًا أو إدمان مخدرات.
- إذا كانت حالة المسترشد تستدعي التدخل السريع كالاكتئاب والحالات الهستيرية.
- عندما يتعذر على المسترشد تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين وتنقصه مهارة التفاعل مع الآخرين، وتكون لديه فويا اجتماعية.

ومن هذا المنطلق فالإرشاد الفردي يتعامل مع المشكلات الحادة أو الخاصة جدًا، التي لا يمكن تناولها بشكل جماعي، وهذا يتطلب من المرشد أن يتمتع بمهارات إرشادية عالية تمكنه من كسب ثقة العميل وتشجيعه على البوح والكشف عن مشكلته الحقيقية.

٢. الإرشاد الجماعي

يعتبر زهران (٢٠٠٥) هذا النوع من الإرشاد عملية تربوية قائمة أساسًا على موقف تربوي، ويتم تقديمه للجماعات وليس للأفراد، فيوجه إلى مجموعة أو صف بأكمله، ويعد أوفر من ناحية الوقت والجهد. ويهدف هذا الأسلوب في الإرشاد إلى معالجة مشكلة مشتركة بين أفراد المجموعة الواحدة قد تتعلق بطريقة دراستهم أو استعداداتهم للامتحانات أو عدم القدرة على التعبير أو الخجل،.... إلخ شريطة أن تكون الجماعة متجانسة فيما بينها.

ويرى أبو حماد (٢٠١٤) أن للإرشاد الجماعي مزايا عديدة من أهمها:

- يوفر جوًا مناسبًا لنمو العلاقات الاجتماعية في مواقف واقعية.
- يخفف من حدة تركز وتوقع المسترشد حول ذاته.
- يعوض النقص الحاصل في المرشدين ويوفر كثيرًا من الإمكانيات خاصة في الوقت.
- يعد أفضل طريقة للتعامل مع بعض الشرائح غير المتعاونة في الإرشاد الفردي كالأطفال مثلاً.

ويقدم الإرشاد الجماعي على الإرشاد الفردي في الكثير من الحالات، وخاصة في الوسط المدرسي نظرًا للنقص الواضح في أعداد المسترشدين مقابل الأعداد المتزايدة للطلاب، حيث يوفر الإرشاد الجماعي بيئة آمنة ومحفزة تشجع المسترشد على التعبير عن ذاته والاستبصار بمشكلاته مستفيدًا من القوى الإرشادية للجماعة، التي إذا ما تم اختيارها وفق أسس علمية صحيحة فإن لها تأثيرًا كبيرًا على أعضائها يسمح ببلوغ الأهداف الإرشادية. ويعتمد الإرشاد الجماعي على إعداد برامج إرشادية خاصة لكل مشكلة يتناولها ويتوقف نجاحه على خصائص هذه البرامج من حيث الأهداف، والأساليب، والإجراءات؛ بالإضافة إلى المؤهلات والمهارات التي يتمتع بها المرشد أو الأخصائي الذي يقوم بعملية الإرشاد (الداهري، ٢٠١١).

ثالثاً: البرامج الإرشادية

إن البرامج الإرشادية تعد واحدة من أهم الأدوات التي يستخدمها المرشد في تأدية عمله، وقد أصبحت من أكثر الطرق شيوعاً واستخداماً لتقديم الخدمات الإرشادية، وذلك لما تتمتع به من التنظيم والدقة والمرونة، وتستعرض في هذه السطور أهم الجوانب المتعلقة بها من حيث مفهومها وأسسها، وخصائصها، وخطوات بنائها.

مفهوم البرنامج الإرشادي

يعرف زهران (٢٠٠٣) كما ورد في (السواط، ٢٠٠٨، ١٤) البرنامج الإرشادي بأنه: "برنامج مخطط منظم في ضوء أسس عملية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم المؤسسة (المدرسة مثلاً) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو". كما يعرف العزيزي (٢٠١١) البرنامج الإرشادي بأنه: "مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظريات وفتيات مبادئ الإرشاد النفسي، وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة التي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة، بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم، واكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي، وتساعدهم على التغلب على مشكلاتهم اليومية" (العزيزي، ٢٠١١، ٩).

ويعرفه الخالدي والعلمي (٢٠٠٨) وآخرون بأنه: مجموعة من الأنشطة التي يتضمنها الإطار العام للبرنامج والأهداف الخاصة التي تسعى لتحقيقها تلك الأنشطة المختلفة في النظام التربوي، فهو عملية تربوية بناءة تهدف إلى مساعدة الطالب على فهم شخصيته وتنمية إمكانياته ليستطيع حل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يحقق أهدافه التي يسعى إليها، وهذا يحافظ على صحته النفسية.

وبناءً على ما تقدم ترى الباحثة بأن البرنامج الإرشادي عبارة عن مجموعة من المهارات والمعارف والأنشطة المختلفة التي يقدمها المرشد النفسي لمجموعة من المسترشدين الذين تجمعهم مشكلة واحدة، من خلال إجراءات إرشادية مخططة ومنظمة في صورة جلسات إرشادية فردية أو جماعية في فترة زمنية محددة وفي ضوء جو نفسي آمن وعلاقة إرشادية إنسانية،

يستند فيها إلى نظريات الإرشاد النفسي المختلفة باستخدام طرق وأساليب عديدة لتحقيق الأهداف المرجوة.

أسس بناء البرامج الإرشادية

تقوم البرامج الإرشادية على مجموعة من الأسس والمبادئ والتي لا يمكن أن يستغنى عنها عند القيام بتصميم البرامج الإرشادية حيث تعد من المحددات الأساسية لعملية التدخل الإرشادي. ومن أهم هذه الأسس نذكر:

أولاً: الأسس العامة

يرى زهران (٢٠٠٥) أن هناك مجموعة من الأسس والمبادئ العامة التي تركز عليها البرامج الإرشادية أبرزها:

- الدين ركن أساسي.
- السلوك الإنساني فردي وجماعي.
- استعداد الفرد للتوجيه والإرشاد.
- حق الفرد في التوجيه والإرشاد وفي تقرير مصيره.
- مبدأ تقبل العميل.
- مبدأ استمرارية عملية الإرشاد.
- ثبات السلوك الإنساني نسبياً وإمكانية التنبؤ به ومرونته.

ويرى الشيخ حمود وعبد الله (٢٠١٦) أنه عند تصميم وبناء البرنامج الإرشادي لابد وأن يؤخذ في الحسبان الاعتبارات التالية، وذلك لضمان ونجاح فاعلية البرنامج الإرشادي وهي:

- مراعاة العمر الزمني للمشاركين في البرنامج والخصائص النمائية للمرحلة التي يمرون بها.
- مراعاة مطالب النمو الخاصة بكل مرحلة حيث إن كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة لها مطالب ومهام تميزها عن غيرها.
- مراعاة الفروق بين الجنسين.

- مراعاة طبيعة ونوع المشكلة التي يعاني منها المشاركون في البرنامج.
- مراعاة واقعية البرنامج وأن يكون في حدود الإمكانيات المتاحة والممكنة.

ثانيًا: الأسس الأخلاقية

ترى لشهب (٢٠١٣) أن العمل الإرشادي - كأى مهنة - له أخلاقيات من الواجب احترامها أثناء الممارسة، يأتي على رأسها احترام حرية الأفراد في اتخاذ قراراتهم وتقرير مصائرهم، ومن واجب المرشد مساعدتهم على حسن الاختيار مع احترام حقوقهم وقيمهم ومبادئهم وعدم احتقارها، وفي الحالات التي تؤدي بأصحابها إلى تبني قيم ومبادئ شاذة تدفعهم إلى اتخاذ قرارات خاطئة، فإن على المرشد العمل على تبصيرهم بها ومساعدتهم على تصحيحها بأنفسهم دون مهاجمة مباشرة لها؛ لضرر ذلك على العلاقة الإرشادية التي يمكن أن يؤدي إلى إنهاءها، هذا بالإضافة إلى تحلي المرشد بجملة من الأخلاقيات التي يتشارك فيها مع المهن الأخرى: كالصدق، والأمانة، والإخلاص، والسرية، وعدم استغلال ضعف المسترشد.

ثالثًا: الأسس الفلسفية

إن نظرة المرشدين للطبيعة الإنسانية تختلف تبعًا للأطر النظرية التي يتبنونها، وعليه فستأثر العلاقة الإرشادية بصورة مباشرة بهذا المفهوم، كما ستحدد مبادئ النظرية المتبناة بدرجة كبيرة محتوى البرنامج وأساليبه وفنياته، وعليه من الأهمية بمكان أن تقوم عملية الإرشاد النفسي على أساس فهم كامل للطبيعة البشرية، وهو ما يتطلب البحث والدراسة وتنوع المصادر. (لشهب، ٢٠١٣) وعلى هذا الأساس لا بدّ للمرشد النفسي من فهم طبيعة النسق الفلسفي لمسترشديه والعمل على بناء برنامجه الإرشادي بما يتناسب مع ذلك النسق، وذلك حتى لا يتعارض العمل الإرشادي بما يتضمنه من فنيات وأهداف ومهارات مع الطبيعة العامة للعملاء واطارهم المرجعي ضمناً لتحقيق أهداف العملية الإرشادية (آمال، ٢٠١٩).

رابعاً: الأسس الاجتماعية

الإنسان كائن اجتماعي، يعيش في مجتمع يتأثر بقيمه ومعاييره وثقافته، فشخصيته هي حصيلة الثقافة الاجتماعية التي ينتمي إليها، عليه ترى لشهب (٢٠١٣) أنه يفترض بالبرنامج الإرشادي الناجح:

- الاهتمام بآثار الضغط الاجتماعي على الفرد.
- الاهتمام بدراسة التفاعل الاجتماعي وديناميكية الجماعة وعمليات المسيرة والمغايرة في السلوك.
- الاستفادة من كل وسائل ومصادر المجتمع في الإرشاد النفسي كدور العبادة، ووسائل الإعلام، المؤسسات الثقافية، ومراكز التكوين المهني.
- دراسة بيئة الفرد لأهميتها في اختيار الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة في البرنامج، والتي قد تساعد أو تعرقل تنفيذ البرنامج ونجاحه.

خامساً: الأسس النفسية والتربوية

تراعى عند بناء البرامج الإرشادية مجموعة من الأسس النفسية والتربوية لعل أبرزها كما يوردها الشيخ حمود وعبد الله (٢٠١٦) الآتي:

- مطالب النمو.
- الفروق الفردية.
- الفروق بين الجنسين.
- الفروق بداخل الفرد نفسه.

وتضيف (لشهب، ٢٠١٣) الأسس النفسية والتربوية الآتية:

- الاهتمام بشخصية المسترشد واعتبارها وحدة متكاملة.
- مراعاة الفروق الفردية بين المسترشدین خاصة عند تكليفهم بالأنشطة وتعريضهم للمواقف بحيث تتماشى مع قدراتهم وإمكانياتهم تجنباً للإحباط وتبعاته.
- الاهتمام بقياس مستوى النضج والعوامل الأخرى المساعدة على التعلم.

- ضرورة توفير المناخ الأكاديمي وتشجيع الطالب على الانتماء إليه والتفاعل معه مع تقديم الخدمات التي هو بحاجة لها.
- ضرورة قيام المرشد بدور الوسيط بين الإدارة المدرسية والطالب وإشعاره بقيمته وأهميته لديها.

سادسًا: الأسس الفيزيولوجية

إن الإنسان وحدة نفسية جسمية حيث يعبر سلوكه عن حصيلة نشاطه النفسي والجسماني معًا، بحيث تؤثر حالته النفسية أو الجسمية على بعضهما البعض بشكل متبادل، وهنا لا بد أن يكون المرشد النفسي واعيًا ومدرِّكًا لهذه العلاقة عند تصميمه للبرنامج الإرشادي (العاسمي، ٢٠٠٨).

خصائص البرامج الإرشادية

يورد العاسمي (٢٠١٥) مجموعة من الخصائص التي تتميز بها البرامج الإرشادية، أهمها:

١. التنظيم والتخطيط

تعد هذه الخاصية من أهم خصائص البرنامج الإرشادي، حيث يتحتم على المرشد إعداد خطة متكاملة قبل البدء في تنفيذ جلسات البرنامج، وذلك لضمان تغطية كافة جوانب المشكلة التي يتصدى لها البرنامج، ويضع فيها خبراته النظرية التي تخدم أهداف الإرشاد النفسي.

٢. الواقعية

والمقصود بها أن يتم عند التخطيط للبرنامج مراعاة خصائص الطالب المستهدف، وطبيعة المشكلة وظروف بيئة المسترشد، ومناسبة الاستراتيجية الإرشادية لتخطي المشكلة واختيار الأنشطة المناسبة لذلك.

٣. المرونة

والمقصود بها أن البرنامج عدم ثبوت البرنامج ثبوتًا قطعيًا من حيث الجلسات الإرشادية والفنيات المستخدمة فيه، وإنما هو لديه القابلية للتعديل في ظل الظروف والمستجدات

المحتمل أن تطرأ على العملية الإرشادية والبيئة المحيطة بها، وكذلك المتغيرات الطارئة التي قد تحدث للعميل كالمريض أو التحسن المفاجئ.

٤. الشمول

يستلزم أن يكون البرنامج شاملاً لجميع جوانب وأبعاد مشكلة المسترشد النفسية والانفعالية والاجتماعية، بالإضافة إلى شموله لأدوات القياس المناسبة والفنيات وغيرها من العناصر الأساسية في البرنامج الإرشادي.

٥. الموضوعية

تتمثل الموضوعية في البرنامج الإرشادي في النقاط الآتية:

- الإطار النظري أو الأرضية التي يستند عليها البرنامج.
- نظرة المرشد إلى مشكلة المسترشد بصورة كلية.
- المقاييس والأدوات الخاصة بالتشخيص والفحص والتقييم والتقييم.
- فنيات الإرشاد المستخدمة
- أحكام المرشد وأحكام الآخرين على عملية الإرشاد برمتها.
- الإطار المرجعي الثقافي والاجتماعي الذي يطبق فيه البرنامج.

٦. الدقة وسهولة التطبيق

والمقصود به أن يكون البرنامج يتميز بالدقة في تحديد أهدافه وسيره وتفسير نتائجه، كما يتميز بسهولة تطبيق إجراءاته من قبل المرشد والمسترشد.

٧. إمكانية التعميم

وبعني إمكانية تطبيقه - إذا توافرت الظروف المناسبة - على أفراد آخرين يعانون من نفس المشكلة التي يقوم البرنامج بالتصدي لها، وإجمالاً يمكن القول أن نجاح أي برنامج إرشادي يعتمد على التقييم الصحيح والموضوعي لحاجات الفئة المستهدفة، ويكون ذا تخطيط واضح ومنظم ومحكم، يتميز بوضوح الأهداف والوسائل والإجراءات، كما يتميز بالمرونة وسهولة التطبيق وإمكانية التعميم والتعديل بناء على الإمكانيات المتاحة والتقدم الحاصل في العملية الإرشادية.

خطوات بناء البرامج الإرشادية

تعتمد البرامج الإرشادية في تخطيطها وتصميمها على مجموعة من الخطوات المنظمة والمتسلسلة تتضمن الإجابة على مجموعة من التساؤلات التي تتعلق بالحاجة لهذا البرنامج، وهي: ماذا، ولماذا، وكيف، ولمن تقدم هذه الخدمة؟ وأين نقدمها؟ ومتى نقدمها؟ والإجابة على هذه التساؤلات تتمثل في الخطوات الأربع الأساسية التالية لتصميم البرامج الإرشادية يوردها العاسمي (٢٠٠٨) كالآتي:

أولاً: التخطيط Planing

ويتمثل التخطيط في الإجراءات والقرارات المساعدة على:

- تحديد الأولويات.
 - تحديد الأهداف العامة.
 - تحديد حاجات الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور.
 - اختيار الغايات والأهداف للبرنامج الإرشادي.
 - الإعلام بأهمية البرنامج الإرشادي وعوائده للأطراف ذات العلاقة لشد انتباههم وتحسيسهم إليه بشكل يساعد على إنجاحه.
- وينبغي أن تكون الأهداف من أولى العناصر التي يتم تحديدها عند تصميم البرامج الإرشادية، حيث إنها تساعد في تحديد الهيكل العام للبرنامج، كما تسهم في اعتماد النظرية المناسبة ووضع تصور لمحتوياته وفتياته وأنشطته، ولا بد أن تستنبط هذه الأهداف من الحاجات الإرشادية للفئة المستهدفة.

ثانياً: التنظيم (التصميم) Designing

بعد الانتهاء من وضع خطة البرنامج يتم تصميمه بشكل يتضح فيه:

- صياغة الأهداف الفرعية بشكل إجرائي.
- تحديد الأنشطة والخدمات التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف.
- توزيع المهمات بين الأطراف المشاركين في البرنامج مع وضع جدول زمني لتنفيذها.

- وضع قائمة بالوسائل المتوفرة التي تساعد في تنفيذ البرنامج لكيلا يتفاجأ المرشد أثناء الجلسة بعدم إمكانية تنفيذها، مما قد يتسبب في فشلها.
- تحديد عدد الجلسات الإرشادية ومحتوى (أنشطة - معارف - مهارات) كل جلسة، كما يتم تحديد الفنيات والأساليب المستخدمة بالاعتماد على مصادر متنوعة متعلقة بموضوع البرنامج الإرشادي.

ثالثاً: التنفيذ: Implementation

تمثل عملية الإرشاد عملية بناء، وتنفيذ البرنامج الإرشادي هو الجانب العملي له، وتبعاً للموقف والأهداف المسطرة يتولى القائمون على هذا البرنامج تقديم الخدمات المستهدفة متبعين في ذلك أساليب الإرشاد الفردية أو الجماعية. ومما يساعد على تنفيذ البرنامج الإرشادي مجموعة من العوامل أهمها: وضوح الأهداف، جودة التخطيط، ارتباطه بحاجات وواقع المسترشدين، توفر الوسائل، وأخيراً إيمان وتحمس القائمين عليه.

رابعاً: التقييم Evaluation

هو عبارة عن عملية نقدية هامة تحاول الكشف عن فعالية البرنامج الإرشادي ومدى نجاحه أو فشله في تحقيق الأهداف الموضوعية، وتشارك جميع الأطراف المعنية بالبرنامج في عملية التقييم والتي تبدأ وتستمر من أولى خطوات بنائه والتخطيط له إلى آخرها وهي التنفيذ. وتهدف إلى معرفة مدى الترابط بين الحاجات والإنجازات في هذا البرنامج من حيث فعالية العملية في تحقيق أهدافها وفعالية الطريقة المستخدمة فيه، ومدى التغير الذي حصل لدى المسترشد، من أجل تلافي أوجه القصور في خدماته ووسائله، وطرائق تنفيذه مستقبلاً.

ويضع البعض خطوات محددة لعملية التقييم وهي:

- تحديد أسئلة التقييم.
- تحديد معايير التقييم مع تقدير حال البرنامج بالنسبة إليها.
- تحديد طرائق التقييم ووسائله، واستخدامها لتحديد فعالية البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف.

- اقترح خطوات تقييم واصلاح البرنامج في ضوء نتائج عملية التقييم، وذلك بتحديد ما يجب تدعيمه أو تطويره، أو تعديله من عناصر البرنامج.

ويرى زهران (٢٠٠٥) أن تقييم البرنامج الإرشادي يعد خطوة ضرورية وهامة بهدف تقييم البرنامج وتطويره بما يتناسب مع طبيعة المشكلة التي يتصدى لها البرنامج، وخصائص المستفيدين منه والإمكانات المتاحة لتطبيقه، لأنه مهما بلغت درجة الجودة في الوسائل المستخدمة لتنفيذ البرنامج، ومهما كان تخطيط البرنامج محكمًا، فإنه لا يمكن التأكد من نجاح البرنامج إلا من خلال عملية تقييم مثلى للنتائج التي أسفر عنها في ضوء الأهداف التي رسمت له.

وبناءً على ما تقدم يتبين لنا أن عملية بناء البرنامج الإرشادي عملية منظمة تسير وفق خطوات متسلسلة بهدف تحقيق مجموعة من الأهداف، كما أنها عملية تتسم بالتعقيد تتطلب كثيراً من الجهد إعدادًا وتنفيذًا وتقييمًا، وهي تتطلب من المرشد مهارات إرشادية عالية.

رابعًا: برامج تربية الاختيارات ومنهجية (A.D.V.P)

لقد اعتمد التوجيه المهني منذ بداية ظهوره في الأوساط المهنية في ثلاثينيات القرن الماضي، ومن ثم تحول في الخمسينيات إلى الأوساط المدرسية على أساليب وطرق التوجيه التقليدية والآلية، المتمثلة في توصيف المهن وتوجيه الأفراد إليها وفق ما يتوافر لديهم من خصائص وملامح وسمات مناسبة لها بدون أن يكون لهم أي دور في ذلك، مما أدى إلى وجود خلل وتناقض واضح في عملية التوجيه الدراسي والمهني، حيث كانت الغاية والهدف المقرر لعملية التوجيه تلك منذ بدايته جعل التلاميذ قادرين على القيام باختيارات صائبة، ولكنها تم اختصارها فقط في اقتراح وتقديم برامج إعلامية عن المهن والتخصصات (فضيلة وزكريا، ٢٠١١).

ومنذ النصف الثاني من القرن الماضي تنبه بعض القائمين على عملية التوجيه إلى هذا الخلل، فبدأت مؤسسات التعليم في الدول المتقدمة في التخلي عن الأساليب الإملائية والتحكمية في توجيه التلاميذ نحو المسالك الدراسية والمهنية، وكذلك عن طرق التوجيه الآلي المرتكز على خصوصيات المهن، وبدأت تتجه أكثر فأكثر نحو رؤية تراهن على الفرد وفاعليته في تقرير مصيره بنفسه، وتدفعه باتجاه استنهاض طاقاته الإبداعية والتكيفية من خلال إعلامه

وتوعيته باختياراته، وحثه لأن يكون طرفاً فاعلاً في توجيه ذاته وإجراء عملية الاختيار على أساس وعيه بخصوصياته وما يوفره الوسط المحيط من فرص لتحقيق الذات (بولهواش، ٢٠١١). وعلى هذا الأساس - وللبعد عن النمطية في عملية التوجيه وتفادي التوجيه الاعتيابي القائم على طبيعة المهن، وتأكيداً لضرورة الانطلاق من خصوصيات الأفراد وطموحاتهم - نشط البحث منذ العقد الأخير من القرن الماضي في مجال تحديد أساليب التوجيه والإرشاد لمساعدة الطلبة على بناء ما يسمى "بالمشاريع الشخصية" والتدريب على مهاراتهم. وكان من نتائج هذا الاهتمام أن تطوّرت عدة مفاهيم وممارسات تربوية تحت مسمى "التربية على التوجيه" أو "تربية الاختيارات" كطريقة جديدة في التوجيه، تستخدم لمساعدة التلاميذ على بناء مشاريعهم الشخصية وتساهم في الوقت نفسه في تحريك وتيرة نموهم المعرفي والاجتماعي والوجداني. ولقد استخدمت هذه الطريقة عدة تقنيات أو منهجيات تعتمد على مبدأ تشجيع الطلبة وحثهم على التساؤل والبحث بأنفسهم حول ذواتهم ومحيطهم ومستقبلهم بدلاً من استقبال وتلقي المعلومات الآنية، ولعل أشهر هذه التقنيات - وتعد الأساس الذي تقوم عليه معظم برامج تربية الاختيارات منهجية أو تقنية - تنشيط نمو الميولات المهنية والشخصية (A.D.V.P) (شتح وبرجوح، ٢٠١٥).

وقبل البدء في استعراض هذه المنهجية لا بد من التطرق أولاً إلى مفهوم برامج تربية الاختيارات التي نشأت وتولدت عنها هذه المنهجية، والتي أصبحت ضرورة اجتماعية وتربوية لا يمكن الاستغناء عنها.

مفهوم برامج تربية الاختيارات

تعد برامج تربية الاختيارات من بين الحلول التي اقترحها العديد من الباحثين منهم بلتاي (Pelletier) وقيشارد (Guichard) لإيجاد حلول للمشكلات التي تواجه عملية التوجيه، وذلك من خلال جعل عملية التوجيه تتم عبر عملية التربية سواء مدمجة في المناهج الدراسية أو منفصلة عنها. وتعمل هذه البرامج على تقديم المساعدة للطلبة، وتهيئتهم على اختلاف مراحلهم الدراسية لاتخاذ قرارات سليمة فيما يخص اختياراتهم الدراسية (علاق، ٢٠١٩).

ويعرف بلهواش (٢٠١١) برامج تربية الاختيارات بأنها: أنشطة بيداغوجية تساعد على النمو التدريجي لبعض الخصائص والاتجاهات نحو المدرسة وعالم الشغل ونحو الذات، والتي من خلالها يكتسب التلميذ فكرة المشروع كمحرك أساسي لسلوكاته الحاضرة والمستقبلية.

وتعرف برامج تربية الاختيارات بأنها: طريقة تدريس كندية الأصل تركز على جملة من الأنشطة التي تساعد على التطور التدريجي لخاصية النضج المعرفي والوجداني؛ من خلال نمو بعض الكفاءات والاتجاهات التي تسمح بتعلم سيرة الاختيار من جهة - وبإعداد وبناء المشروع الشخصي من جهة أخرى. (البادري، ٢٠١٥)

ويرى كلٌّ من Suleman & Paul أن تربية الاختيارات تعبر عن ممارسة بيداغوجية ترمي إلى إكساب الطلبة مجموعة من المهارات والكفاءات التي تمكنهم من اتخاذ قراراتهم الدراسية والمهنية بأنفسهم، ويتضح من هذا التعريف أن غاية هذه البرامج وهدفها أن يكون الطالب هو الصانع والمخطط الحقيقي لمستقبله ومشروعه الشخصي (علاق ومشري، ٢٠٢٠).

كما يعتبر Jomenet برامج تربية الاختيارات هي سيرة نمو باتجاه إعداد وبناء المشاريع، حيث يحاول الطلبة أثناء التدخلات البيداغوجية الموجهة إليهم تطوير قدرتهم على التوجيه من خلال التوجيه الذاتي، وتحديد نوع التخصص المناسب لإمكاناتهم الحقيقية بكل ثقة ومسؤولية، وكذلك تحديد مستقبلهم المهني من خلال التمكن من التصور السليم لمشاريعهم المستقبلية (بن صياف، ٢٠١١).

وبناءً على ما تقدم، يتضح بأن الهدف العام لبرامج تربية الاختيارات هي تنمية القدرة على الاختيار وإعداد وبناء ما يسمى بالمشروع الشخصي والتخطيط له، ويتحقق ذلك من خلال تنمية مجموعة من الكفاءات والمهارات التي يمكن أن تكون قاعدية وأساسية للانخراط في المشروع الشخصي، أو قد تكون ثانوية تساهم في سير المشروع الشخصي بطريقة أسهل وأيسر يتحقق للفرد من خلاله الرضا عن الذات نتيجة بلوغه أهدافه.

وتعد معرفة الذات ومعرفة المحيط الدراسي والمهني البعدين الأساسيين اللذين يركز عليهما في تخطيط أهداف الأنشطة المشكلة لبرامج تربية الاختيارات، حيث إن طبيعة العلاقة بين الذات والمحيط هي التي تؤسس لنجاح الفرد في عملية اختياره وتوجيهه ونجاح مشروعه الشخصي. (بن علي، ٢٠١٥)

وتشير علاق (٢٠١٩) إلى أن فكرة تربية الاختيارات تركز على حرية الفرد واستقلاليته ومسؤوليته عن ذاته في عملية الاختيار والتوجيه وإعداد مشروعه، وتسعى برامجها من خلال العمل الفردي والجماعي إلى تحسين قدرة الطلبة على الاختيار الدراسي والمهني، من خلال مساعدتهم من جهة على التعرف على ما يتوافر لديهم من قدرات وقيم وسمات شخصية، ومن جهة أخرى مساعدتهم على التعرف على محيطهم الدراسي والمهني بكل دقة وموضوعية، حتى يتمكنوا من الربط بين ما يمتلكونه من قدرات وسمات وميول، وما يناسب هذه المكونات الذاتية من مجالات دراسية وتكوينية و مجالات مهنية محددة.

وبعد تطرق الدراسة إلى تعريف برامج تربية الاختيارات لا بد لنا من التعرف على الظروف التاريخية لنشأة هذه البرامج وتتبع تطورها

الظروف التاريخية لنشأة وتطور برامج تربية الاختيارات:

الجذور التاريخية لنشأة برامج تربية الاختيارات كطريقة جديدة في التوجيه ترجع إلى عهد بعيد، حيث ظهرت الاهتمامات التربوية بعملية التوجيه مبكرًا في كتاب فرانك بارسونز (F. Parsons) الذي تم نشره في العام ١٩٠٩ بالولايات المتحدة الأمريكية، والذي أشار من خلاله إلى ضرورة حث الفرد على الفهم الصحيح والواضح لنفسه من خلال الإجابة على الاستبيانات المهنية والشخصية، وممارسة أنشطة مختلفة ومتعددة من أجل تقييم رغباته وقدراته؛ بالإضافة إلى تزويده بالمعلومات المهنية. ومع بداية الثلاثينيات اهتم المختصون في ميدان التوجيه بتشخيص القدرات والاستعدادات، وهذا حدا بهم إلى تطوير وتحسين الأدوات السيكوتقنية التي تساعد على الكشف عن الخصائص السابقة، ولكنهم من جهة أخرى أهملوا جانبًا مهمًا في عملية التوجيه وهو تحديد الأدوات المساعدة على تنمية وتكوين الاهتمامات وسيورة الاختيارات المهنية.

وتسجل أول بوادر لبرامج تربية الاختيارات مع Léon وبعض الباحثين من المعهد الوطني لدراسات العمل والتوجيه المهني بباريس حيث اقترحوا تدريس فن تدريس الإعلام المهني لطلبة السنة الأخيرة من التعليم الابتدائي والذي كان يستهدف بالدرجة الأولى حث الطلبة على المشاركة الفعالة في بناء وإعداد مشاريعهم، وإعلامهم بغرض توسيع آفاقهم المهنية وتنمية المقدرة على صياغة اختيارات مدروسة. إلا أنه - وبالرغم من هذه الخطوة الرائدة والمقترحات التي

قدمت لتطوير برامج تربية الاختيارات - حسب رأي (Hutau, 1999) لم تؤثر بشكل كبير على تطور مسار هذه البرامج وتطبيقاتها؛ التربوية وذلك بسبب تركيز Léon وجماعته على طرق الإعلام المهني المحض وإهمال الاهتمام بطرق تحقيق سيرورة الاختيار، ومن جهة أخرى سيطرة المنحى التشخيصي على الممارسة الميدانية. (ترزولت وبوسنة، ٢٠٠٩)

وتذكر علاق (٢٠١٩) أنه يمكن إرجاع البداية الفعلية لبرامج تربية الاختيارات حسب قيشار وهيتو (Guichard & Huteau, 2001) إلى السبعينات وخاصة مع السليبات التي خلفها المنحى التشخيصي. وهي تعتبر تنويجاً لمسار المنحى التربوي أو التطوري للتوجيه، الذي تم اعتماده بدلاً من المنحى التشخيصي. وينبني المنحى التربوي للتوجيه على النمو التدريجي للسيرورات المعرفية والوجدانية التي تكلل أخيراً باكتساب الميكانيزمات الضرورية لصياغة الاختيارات المدرسية والمهنية. وهذا دفع الكثير من الباحثين والأساتذة وأخصائيي التوجيه في الجامعات الكندية من أمثال بيلتي (Pelletier) ونوازو (Noiseux) وبيجو (Bujo) إلى تصميم برامج متعددة ومتنوعة لتربية الاختيارات؛ تقوم على تصور مواقف إجرائية لمهام النمو يحقق الفرد من خلالها سيرورة اختياراته الدراسية والمهنية. وقد اعتمدوا في تصميم هذه البرامج على أعمال سوبر (super) وأعمال جينزبرغ (Ginzberg). وتعد طريقة تنشيط تنمية النمو المهني والشخصي (A.D.V.P) نموذجاً ومصدراً حقيقياً لمختلف الطرق الحديثة لبرامج تربية الاختيارات. وبالموازاة مع هذا عمل بيمارتن وليقر (Pemartin & Legres, 1988) على تجريب وضعيات بيداغوجية بهدف إدماج ومرافقة الطلبة في نموهم.

ومما تجدر الإشارة إليه أن تطور هذه البرامج ارتبط بتطور عدة عوامل اجتماعية في البلدان المتقدمة تتعلق بكل من المدرسة وعالم العمل والقيم الاجتماعية بصفة عامة وهي كما يوردها بولهواش (٢٠١١) كالتالي:

- تعميم التعليم في الطور الأول من التعليم الثانوي في السبعينات وكثرة الشعب وفرض معايير معقدة خاصة في قرارات التوجيه، بسبب الانفجار المدرسي المسجل في الخمسينات، قاد إلى التفكير في التكفل المبكر بطلبة المدارس ومرافقتهم من أجل تنمية اختياراتهم.

- ظهور مشاكل وتحولات مختلفة في ميدان العمل في مرحلة ما بعد السبعينات، مثل ظهور مهن جديدة واختفاء بعض المهن، والتغير في ظروف وطرق أداء العمل، وعدم القدرة على التنبؤ بما سيحدث من تحولات في المستقبل، دعت إلى ضرورة التفكير في خدمات توجيهية تعتمد على نشاط المرافقة.

- لقد تميز التطور الاجتماعي في السبعينيات بتغير على مستوى النسق القيمي الخاص بالفرد وعلى وجه الخصوص استقلاليته وفتحه الشخصي، مما دعا إلى البحث عن الطرق المناسبة لمساعدة النشء على اكتساب هاتين الخاصتين، والذي اتضح أنه يمكن تطويرهما من خلال برامج تربية الاختيارات.

كما أنه لا بد من الإشارة إلى نقطة مهمة وحساسة في موضوع تطور برامج تربية الاختيارات بعد فترة السبعينات، وهو أن محتوى هذه البرامج التي تم تطويرها قد تجاوز جانب تقديم المعلومات حول التخصصات الدراسية والمهنية فقط، وأدرج الباحثون البعد السيكلولوجي الذي يهدف إلى مساعدة الفرد على التعرف على ذاته، وتنمية مجموعة من الاتجاهات والكفاءات الضرورية اللازمة لبناء المشاريع المستقبلية عن طريق إدماجه في سيرورة اختياراته والعمل على التأثير الإيجابي على دافعيته للمدرسة والحد من عوامل عدم تحقيق المساواة في ميدان التوجيه. وفي وقتنا الحالي تم إدراج برامج تربية الاختيارات كطريقة جديدة في التوجيه في كثير من الدول المتقدمة، منها على سبيل المثال لا الحصر: فرنسا التي ععم فيها تطبيق هذه الطريقة على مستوى المتوسطات في العام ١٩٨٥ (ترزولت، ٢٠٠٨).

وبعد استعراض الأحداث والعوامل التي ساهمت في ظهور برامج تربية الاختيارات، نتطرق الآن إلى المصدر والأساس الذي اعتمدت عليه هذه البرامج.

مصدر برامج تربية الاختيارات

توجد في الوقت الحالي عدة طرق خاصة بتربية الاختيارات إلا أن طريقة تنشيط النمو المهني والشخصي (A.D.V.P) تعد المصدر أو الأساس الذي تقوم عليه معظم برامج تربية الاختيارات. ولقد ظهرت هذه الطريقة مع مطلع السبعينات على يد مجموعة من الباحثين في جامعة لفال Laval بكندا على رأسهم الباحث بلتاي (pelletier). وكان الهدف منها - حسب رؤية

مؤسسيها - ترشيد النمو المهني للفرد من خلال تعبئة وتجنيد كفاءاته المعرفية واتجاهاته الضرورية لتحقيق وإنجاز مهام النمو التي تمثل مراحل النمو المهني، أشارت إليها النظريات التطورية كنظرية سوبر وجينزبرغ، ونظرية جيلفورد، ونظريات الاتجاه الإنساني؛ وعلى رأسه كارل روجرز، وتمثل هذه المهام كما توردتها بن علي (٢٠١٩) في الآتي:

- مهمة الاستكشاف والتعرف: وترجم إجرائيًا في البحث النشط للمعلومات والبيانات المتعلقة بذات الفرد ومحيطه الخارجي
- مهمة التبلور: وترجم إجرائيًا في تنظيم وترتيب المعلومات المتحصل عليها.
- مهمة التخصيص: وترجم إجرائيًا في الاقتراب من فعل وتنفيذ القرار مع إدماج وتضمن كافة العوامل الضرورية لذلك.
- مهمة التحقيق: وترجم إجرائيًا في التصريح الفعلي لاختيار تخصص من التخصصات المقترحة.

الكفاءات المعرفية المقصود تطويرها من برامج تربية الاختيارات

تشير ترزولت وبوسنة (٢٠٠٩) إن الإجراءات التطبيقية لتربية الاختيارات يمكن تسجيلها ضمن إطار الطرق البيداغوجية التي تعتمد على التجربة، حيث تستند المواقف فيها على البحث والاستقصاء الشخصي وتجريب بعض الوضعيات ومعالجتها معرفيًا، حيث تتضمن نشاطات برامج تربية الاختيارات قيام الفرد بمعايشة مواقف مختلفة بالإمكان أن يتعلم منها أو يستكشف بها مختلف الأمور التي تفضي به إلى الوعي الكافي لخياراته التي سيتخذها لاحقًا. ومما تجدر الإشارة إليه أن المعالجة المعرفية لمختلف التجارب كانت هي المحور الأول في نشاطات برامج تربية الاختيارات، ومن ثم شكلت معايشة الفرد للوضعية التربوية وإعطاء معنى لتجربته الشخصية البعد الوجداني والعاطفي لمختلف الأنشطة والتدخلات التربوية. ويقدم لنا الجدول رقم (١) - (٢) أهم الكفاءات المعرفية والاتجاهات التي يكتسبها الفرد من إنجاز مهام النمو حسب سنوات الدراسة الإعدادية (ترزولت، ٢٠٠٨):

جدول رقم (١-٢) الكفاءات المعرفية والاتجاهات المتضمنة في المهام التطورية حسب سنوات الدراسة
الإعدادية (٤ سنوات)

مهام النمو المهني (الأهداف العامة)	طرق التفكير	الكفاءات المعرفية	الاتجاهات
مهمة الاستكشاف (٦)	طريقة تفكير إبداعية متنوعة	يلاحظ يصف يستجوب يتعرف ويكتشف يتخيل	الافتح التسامح حب التطلع الافتراضات
مهمة التبلور (٥)	طريقة تفكير تنظيمية تصنيفية ومفاهيمية	يختصر يجمع يرتب يلخص يضع التصنيفات	الاهتمام تقدير الذات التنظيم معنى التنسيق معنى الاستمرارية
مهمة التخصيص (٤)	طريقة تفكير تقييمية	يقارن يمتحن يرتب في تسلسل منطقي يقارن يختار ويقرر	التقدير الثقة بالنفس روح المسؤولية والالتزام الإدراك والتمييز روح النقد النزعة والميل إلى التفكير في التحقيق المنطقي معنى القرار
مهمة التحقق أو الإنجاز (٣)	طريقة تفكير استنتاجية	يستنتج يتنبأ ويتوقع يطبق يعمم يخطط يعد ويبنى	التأكيد والثبات الاندماج والدافعية الفعالية اكتساب المنظور الزمني التحديد والتحكم معنى الواقعية والعقلانية

ويشير سليمان (٢٠١٤) أن تطبيق هذه البرامج يمتد طوال فترة المرحلة الإعدادية، حيث إن كل سنة دراسية يتم تخصيصها لتقديم نماذج أو أنشطة تتطور من خلالها قدرة الطلبة على الاختيار وإنجاز المهام التطورية على النحو الآتي:

- يحاول الطالب في السنة الأولى من تطبيق البرنامج التعرف واستكشاف العلاقة الموجودة بين المدرسة وعالم العمل، ومحاولة إدراك مختلف الأدوار المهنية التي يقوم بها الأشخاص المحيطون به مع إعطاء معنى لأهمية الذات. (مهمة التعرف)

- يحاول الطالب في السنة الثانية من تطبيق البرنامج تنظيم المعلومات المتعلقة بذاته وبمحيطه المدرسي والمهني، وذلك بهدف التحكم في المعلومات المكتسبة (التبلور).

- يحاول الطالب في السنة الثالثة من تطبيق البرنامج إدراك وفهم كيفية تسيير توجيهه بطريقة مسؤولة ومستقلة من خلال توضيح المشاريع ذات الدلالة بالنسبة له .

- يحاول الطالب في السنة الأخيرة من تطبيق البرنامج انتقاء واختيار المشاريع والتخطيط لإنجازها أو تحقيقها آخذًا بعين الاعتبار الواقع

والملاحظ من خلال الأنشطة المقدمة في إطار برامج تربية الاختيارات أن مستوى التطور المهني لدى الفرد يتحسن، كما يتحسن لديه أيضًا التحكم في المعلومات المتحصل عليها؛ سواء عن ذاته أو عن محيطه، ويتعلم من خلالها أهمية التعرف على الذات وربطها بالتصورات المدرسية والمهنية.

وعليه تجدر الإشارة إلى أن مثل هذه البرامج أصبحت ضرورة ملحة للوصول بالتلميذ إلى تحديد اختيار سليم يمكنه من تحقيق مشروعه الشخصي، وذلك من خلال الاستفادة من أنشطة البرنامج بحيث تسعى هذه البرامج إلى مراعاة المراحل التي يمر بها الفرد، وإكسابه العديد من الكفاءات والسلوكات على مدار أربع سنوات، بحيث يتعلم بالتدريج كيفية الحصول على المعلومة ومن ثم بلورتها وتصنيفها وتنظيمها والتحكم فيها، ومن ثم تحديد ما يليق به من اختيار يمكنه من تحقيق توافقه النفسي. (علاق ومشري، ٢٠٢٠)

أهداف برامج تربية الاختيارات:

يعتبر الطالب محور مختلف الأهداف التي تسعى جميع برامج تربية الاختيارات إلى تحقيقها، وهذا من خلال إكسابه مجموعة من المعارف والسلوكيات والاتجاهات الضرورية لنموه المهني ومتعلقة بوسطه الدراسي والمهني، مما يمكنه من اتخاذ القرارات السليمة في اختياراته.

ويرى بولهواش (٢٠١١) أن برامج تربية الاختيارات تسعى بشكل أساسي لتنمية الكفايات الأساسية للانخراط في مشاريع شخصية ناجحة بما يحقق للفرد النجاح في اختياراته وفي توجيهه الدراسي والمهني، وأن الأهداف الإجرائية لهذه البرامج تتحدد في نوعين من الأهداف وهي:

- الأهداف المتعلقة بمعرفة الذات: وتتحقق من خلال معرفة الطالب لذاته من خلال منظوره ومن خلال منظور الآخرين، وتعرف الطالب على قيمه ومجالات اهتمامه، الوصول بالطالب إلى ربط اهتماماته وقدراته الذاتية مع متطلبات واحتياجات مشروعه الدراسي والمهني.
 - الأهداف المتعلقة بمعرفة المحيط الدراسي والمهني: وتتحقق من خلال التعرف على المدرسة والوظائف والمهن الموجودة بها، بالإضافة إلى التعرف على المهن الموجودة في المحيط الحضري الذي يعيش فيه الطالب وخارجه، كما تتحقق من خلال الزيارات الميدانية للمؤسسات التعليمية التكوينية والمهنية.
- وترتبط مختلف أهداف البرامج المصممة في برامج تربية الاختيارات بتحقيق مجموعة من التوافقات لدى الطالب على عدة مستويات وهي كما تذكرها ترزولت (٢٠٠٨) كالآتي:
- مستوى الاستكشاف: تعمل مجموعة الأنشطة لدعم هذا المستوى على التنوع من طرق التفكير والإبداع مما يسهل عملية الانفتاح على مختلف المصادر الإعلامية المدرسية والمهنية، والمواظبة على الاستعلام المتواصل..... الخ
 - مستوى التبلور: إن مجموعة الأنشطة في هذا المستوى تهدف إلى تنظيم طريقة التفكير لدى الطالب، كالقدرة على التصنيف وربط المجالات المدرسية والمهنية مع بعضها البعض.

- مستوى التخصيص: تستهدف مجموعة الأنشطة في هذا المستوى دعم آليات التقييم الذاتي لدى التلميذ، من خلال القدرة على المقارنة بين مختلف المجالات الدراسية والمهنية، واختيار المناسبة واستبعاد غير الضرورية منها.

ويتضح للباحثة من خلال ما تقدم أن أهداف برامج تربية الاختيارات تركز في تصميمها على إدراكات وتصورات الطلبة حول ذواتهم، حيث إنها تؤثر على مشاريعهم المستقبلية، كما تأخذ هذه البرامج بعين الاعتبار التصورات التي يكونها الطالب خلال ممارسة نشاطاته المدرسية، بالإضافة إلى تصوراتة نحو مختلف المهن من حيث طبيعتها، وخصائصها، ومتطلباتها، وآفاقها، وتختلف أهداف برامج تربية الاختيارات وفق المراحل الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي) ووفق المراحل النمائية (طفولة، مراهقة، رشد) التي يمر بها الفرد، ووفق احتياجات الأفراد المختلفة في هذه المراحل.

منهجية أو تقنية تنشيط تنمية الميول المهني والشخصي (A.D.V.P)

لقد تولدت عن مقارنة " تربية الاختيارات " مجموعة من المنهجيات أو التقنيات التي تعتمد التحفيز على البحث والتساؤل حول الذات والمحيط والمستقبل، أكثر منها اكتساب المعرفة الجاهزة واستهلاك المعلومة الآنية. وقد أطرت هذه التقنيات تيارات فكرية مختلفة - من أهمها النظريات النمائية لسوبر (Super) وجينزبرغ (Ginsberg) وتايدمان (Tiedman) - والتي تؤمن بقابلية الشخص لتطور مرحلي متسلسل يجمع بين النضج النفسي ونضج الميول المهني. ومن أبرز وأشهر هذه التقنيات، تقنية أو منهجية تنشيط تنمية الميول المهني والشخصي (Activation du Developpement Vocationnel et Personnel) والمعرفة اختصاراً (A.D.V.P) وهي تشكل منهجية لاتخاذ القرار وبناء المشروع الشخصي المستقبلي، وتعتمد على أربع مراحل متسلسلة ومرتبطة مع بعضها تستهدف تنمية مجموعة من الكفايات والمهارات المختلفة، وهذه المراحل يوردها شتخ وبرجوح (٢٠١٥) كالآتي:

١. مرحلة الاستكشاف

وهي المرحلة التي يتم فيها توعية الطالب بأهمية التفكير المنفتح والاستكشافي، والعمل على تحفيز سيولة أفكاره، وتحرر نطاق تساؤلاته وتصورات، وذلك بهدف الحصول على

أكبر قدر من المعطيات والمعلومات ذات العلاقة بشخصية الطالب وبطبيعة محيطه وبالإمكانات المستقبلية، وتستهدف هذه المرحلة تنمية كفاية التفكير الخلاق وعدد من المهارات والسلوكيات مثل: الفضول المعرفي، المرونة، التنوع، التراكم، الاختلاف، المرونة، سيولة الأفكار، مواجهة وضعية معقدة.

٢. مرحلة البلورة

وهي المرحلة التي تلي مرحلة الاستكشاف، وتستهدف جعل الطالب قادرًا على استيعاب الروابط بين المعلومات المتولدة لديه من خلال وضعها وتجميعها في مجموعات كبرى؛ تكون عناصرها ذات طابع مشترك يحدده الطالب حسب ما يمليه عليه المنطق والميل لديه، وتستهدف هذه المرحلة تنمية مجموعة من المهارات والسلوكيات مثل التصنيف، المقارنة، التفكير التركيبي، التمييز بين الساسي والثانوي، الاختزال، التبسيط، بالإضافة إلى تنمية كفاية التفكير المفاهيمي التصنيفي.

٣. مرحلة التخصيص

تمثل النتيجة الحتمية للتطور الحاصل عند الطالب عبر مرحلتي الاستكشاف والبلورة، وتقتضي الاستقرار على اختيار معين. وفيها ينتقل الطالب من التصور العام إلى تشكيل تصنيف تراثي لاختياراته، وهذا يستلزم منه أن يطرح جانبًا كل الاحتمالات والممكنات التي لا تلائمها، فيبدأ في تحديد ملامح قراره أو مشروعه بما يتوافق وينسجم مع ميوله وإمكانياته، وتتوج هذه المهمة بتحديد الاختيار واتخاذ القرار. وفي هذه المرحلة يتم استهداف تنمية كفاية التفكير التقييمي ومهارات التوفيق بين المطمح والممكن، المقارنة المتشعبة، قبول الواقع، الوضوح، اتخاذ قرار قابل للتنفيذ.

٤. مرحلة الإنجاز

تأتي تنويجًا لمرحلة التخصيص، وتتميز هذه المرحلة عن سابقتها بطابع الانتقال من مرحلة المخاض الفكري، والتصور المجرد إلى مستوى التعامل الفعلي مع فكرة المشروع أو اتخاذ القرار، حيث يبدأ الطالب في تركيز تفكيره حول دراسة المشروع من مختلف جوانبه العملية والإجرائية، وتوقع واستنتاج كل العوائق والصعوبات المرافقة؛ بالإضافة إلى الجوانب التي تتطلب استراتيجية وخططاً محكمة، ويخطط لكل ما من شأنه أن

يضمن حظوظاً أوفر لنجاح قراره أو مشروعه بهدف النجاح والاستمرار والصمود أمام التحديات والصعوبات. وتهدف هذه المرحلة إلى ترجمة الاختيار وتصريفه في سلوك ملموس. ويتم تنمية كفاية التفكير الاستنتاجي في هذه المرحلة، كما يتم العمل على تنمية مهارات التخطيط، التوقع، وضع استراتيجية للتنفيذ.

الخلاصة:

لقد تم في هذا المحور استعراض أهم الجوانب المتعلقة بالإرشاد النفسي والبرامج الإرشادية، بدءاً بتسليط الضوء على الإرشاد النفسي بشكل عام من حيث مفهومه وأهدافه، ومن ثم انتقلنا إلى الإرشاد النفسي المدرسي وتطرقنا فيه إلى مفهومه وأهدافه ومناهجه وأساليبه، ثم تحولنا بعدها إلى البرامج الإرشادية واستعرضنا مفهومها والأسس التي تبنى عليها وخصائصها وخطوات تصميمها، وأخيراً تم استعراض أهم الجوانب النظرية المتعلقة ببرامج تربية الاختيارات، وقد تبين لنا أهمية هذه الأخيرة في تهيئة الأفراد لاتخاذ قرار سليم بشأن اختياراتهم الدراسية والمهنية وبناء مشاريعهم الشخصية المستقبلية من خلال التركيز على الجوانب المعرفية والنمائية والوجدانية، واكسابهم العديد من المهارات والكفاءات؛ وذلك بتربيتهم على معرفة ذواتهم وربط هذه المعرفة بالمجالات الدراسية والتكوينية (المحيط الدراسي)، وبمعرفتهم للمهن وإدراك مختلف الأدوار المهنية (المحيط المهني)، وتجاوز التأثيرات الخارجية والنمطية والظروف المحيطية؛ مع الأخذ بعين الاعتبار متطلبات الواقع. وبشكل عام فإن البرامج الإرشادية - ومن ضمنها برامج تربية الاختيارات - من أكثر الوسائل نجاعة لتقديم الخدمات النفسية ومساعدة الأفراد على تحقيق أقصى درجات النمو والتكامل؛ مما يؤكد ضرورة بناء وتنفيذ مثل هذه البرامج في المدارس والمؤسسات التربوية للتعامل مع مختلف القضايا والمشكلات التي تطرح في الأوساط التربوية، ومن ذلك مشكلات الاختيار الدراسي والمهني.

الجزء الثاني: الدراسات السابقة

سيتم في هذا الجزء استعراض ومبحث وتحليل أحدث الدراسات السابقة التي تقاطعت فكرتها البحثية بمتغيراتها مع فكرة ومتغيرات الدراسة الحالية، وتهدف الباحثة من وراء ذلك إلى الاستفادة

منها في تصميم أدوات الدراسة الحالية ومنهجيتها، وأسئلتها وتفسير نتائجها لاحقاً. ويتضمن هذا الجزء (٥١) دراسة موزعة بين الدراسات العربية والأجنبية، حيث بلغ عدد الدراسات العربية (٣٤) دراسة، بينما بلغ عدد الدراسات الأجنبية (١٧) دراسة، وقد قامت الباحثة بتوزيع الدراسات على ثلاثة محاور، وذلك وفق متغيرات كل دراسة، حيث سيتم في المحور الأول استعراض وبُحث ومناقشة الدراسات السابقة المتعلقة بالمتغيرات التابعة للبحث، والمتمثلة بالفعالية الذاتية المهنية واتخاذ القرار بشكل عام وعلاقتهما ببعضهما وبمتغيرات أخرى، ثم سيتم التعقيب عليها، وتحديد ما ستتوافق فيه مع الدراسة الحالية وما ستميز به الدراسة الحالية عنها، ثم سيتم استعراض وتحليل الدراسات التي تناولت المتغير المستقل للبحث الحالي المتمثل في البرنامج الإرشادي وأثره على المتغير التابع الأول المتمثل بالفعالية الذاتية المهنية، وسيتم التعقيب على ما ستتوافق فيه مع البحث الحالي في جزئياته وما ستميز به البحث الحالي عنها، وأخيراً سيتم استعراض الدراسات السابقة بالبحث والتحليل والمتعلقة بتأثير المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) على المتغير التابع الثاني المتمثل في اتخاذ القرار المهني، كما سيتم التعليق على ما توافقت أو ما تميزت فيه مع الدراسة الحالية. وقد رتبّت الباحثة الدراسات وفقاً للتسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم في كل محور، مع ذكر الأهداف، والمنهج المستخدم، والأدوات المطبقة، وعينة الدراسة، وأهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات. وفي الختام تمت مناقشة الدراسات حسب المتغيرات لكل محور وعلاقتها بالدراسة الحالية، وجوانب الاستفادة منها وأوجه التشابه والاختلاف، وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الفعالية الذاتية المهنية واتخاذ القرار المهني بشكل عام وعلاقتهما ببعضهما وبمتغيرات أخرى.
أولاً: الدراسات العربية والأجنبية:

سعت دراسة الدميني والهادي (٢٠٢٢) إلى الكشف عن العلاقة بين مهارة اتخاذ القرار المهني والفعالية الذاتية المهنية لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة - صنعاء. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغ العدد الذي تكونت منه عينة الدراسة (٦٩٦) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية من

المدارس الحكومية في أمانة العاصمة. وقد استخدم الباحثان أداتين من إعدادهما لجمع بيانات الدراسة هما: مقياس الفعالية الذاتية ومقياس اتخاذ القرار المهني. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فعالية الذات واتخاذ القرار المهني، كما تبين أن توجد إمكانية للتنبؤ بمهارة اتخاذ القرار المهني في ضوء الفعالية الذاتية المهنية.

وأجرى غزو وآخرون (٢٠٢٢) دراسة استهدفت التعرف على مستوى صعوبات اتخاذ القرار المهني والكفاءة الذاتية للقرار المهني، كما هدفت إلى معرفة درجة الإسهام النسبي للكفاءة الذاتية للقرار المهني في التنبؤ بصعوبات اتخاذ القرار المهني. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون مقياس صعوبات اتخاذ القرار المهني لـ (Creed & Yin, 2006) ومقياس الكفاءة الذاتية للقرار المهني الذي طوره (Buyukgoze -Kavas , 2013). وقد تكونت عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة المفرق بالأردن، حيث تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وبلغ عددهم (٦٩٩) طالبًا وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن صعوبات اتخاذ القرار المهني جاءت بمستوى منخفض، في حين جاءت الكفاءة الذاتية للقرار المهني بمستوى مرتفع. وكذلك أسفرت النتائج عن وجود إسهام نسبي دال إحصائيًا للكفاءة الذاتية للقرار المهني في التنبؤ بصعوبات اتخاذ القرار المهني.

وقام (Duru et al (2021 بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين صعوبات اتخاذ القرار المهني والكفاءة الذاتية وسمات الشخصية، وكذلك تحليل صعوبات اتخاذ القرارات المهنية لطلاب المدارس الثانوية من خلال الكفاءة الذاتية والسمات الشخصية. وقد اعتمدت هذه الدراسة طريقة البحث الكمي ونموذج الارتباط لوصف العلاقة بين سمات الشخصية القائمة على الصفات، وتوقعات الكفاءة الذاتية لاتخاذ القرارات المهنية، وصعوبات اتخاذ القرار المهني. وقد تألفت عينة الدراسة من (٤٨٢) طالبًا من سبع مدارس ثانوية في منطقة أرنأووط كوي في اسطنبول. واستخدم الباحثون لجمع بيانات الدراسة المقاييس التالية: مقياس صعوبات اتخاذ القرار المهني لـ (Gati&Saka.(2001 ومقياس توقعات الكفاءة الذاتية (Betz et al(١٩٩٦ ومقياس الشخصية الذي طوره (Bacanli et al(2009 . وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين صعوبات اتخاذ القرار المهني والكفاءة الذاتية لاتخاذ القرار

المهني، كما أظهرت النتائج وجود علاقة منخفضة ومتوسطة المستوى بين الكفاءة الذاتية للقرار المهني وسمات الشخصية، وأن مستوى الكفاءة الذاتية المهنية جاء بمستوى متوسط.

أما دراسة (He et al (2021) فقد هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين صعوبات اتخاذ القرار المهني و الكفاءة الذاتية للقرار المهني والدعم الاجتماعي المدرك ونمط الشخصية الاستباقية، كما هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية للقرار المهني، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦٠٠) طالب وطالبة من ثلاث كليات مهنية في الصين. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين صعوبات اتخاذ القرار المهني و الكفاءة الذاتية للقرار المهني، وأن أبرز صعوبات اتخاذ القرار المهني هي نقص المعلومات، وجاء مستوى الكفاءة الذاتية للقرار المهني متوسطاً.

في حين أجرت الزغير، (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الفاعلية الذاتية والقدرة على اتخاذ القرار المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الخليل، وإلى التعرف إلى طبيعة العلاقة بين الفاعلية الذاتية والقدرة على اتخاذ القرار المهني، وقد تكون عينة الدراسة من (٤٢٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية لمديرية التربية والتعليم بمدينة الخليل بفلسطين. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، ومن أجل جمع البيانات تم تطوير أداتين من إعداد الباحثة وهما: مقياس الفاعلية الذاتية، ومقياس اتخاذ القرار المهني. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى مستوى الفاعلية الذاتية والقدرة على اتخاذ القرار المهني جاء بدرجة متوسطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين متوسط درجات الفاعلية الذاتية والقدرة على اتخاذ القرار المهني، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات الفاعلية الذاتية، والقدرة على اتخاذ القرار المهني تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وسعت دراسة دلال (٢٠٢١) إلى فحص نموذج مفترض يتنبأ بالعلاقة بين الفاعلية الذاتية واتخاذ القرار والتوجه نحو تحقيق الهدف " الأمل ". وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٦٢) طالباً وطالبة من السنة الثالثة ثانوي في مدينة تلمسان -الجزائر-. وقد تم استخدام المنهج التحليلي لدراسة مسار العلاقة بين المتغيرات وتأثيراتها في نموذج مقترح من خلال تقدير معاملات المسارات. ومن أجل جمع بيانات الدراسة تم استخدام مقياس اتخاذ القرار لسجان ملحم (٢٠١٣)، ومقياس الفاعلية الذاتية (Kim & Park (2000) ومقياس الدافع للإنجاز لخليفة

عبد اللطيف (٢٠٠٦)، ومقياس تحقيق الهدف لسنايدر وزملاءه (١٩٩٩). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الفعالية الذاتية ترتبط ارتباطاً موجباً باتخاذ القرار، كما أشارت إلى أن ارتفاع مستوى الفعالية الذاتية ومستوى اتخاذ القرار لدى عينة الدراسة يؤدي إلى ارتفاع مستوى الدافع للإنجاز، وبالتالي زيادة التوجه نحو تحقيق الهدف بما

وقام الغامدي (٢٠٢١) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية وكلٍ من التوافق الأكاديمي واتخاذ القرار لدى عينة من طلاب جامعة الشقراء بالسعودية، وكذلك إلى التعرف على درجة الإسهام النسبي للكفاءة الذاتية في التوافق الأكاديمي واتخاذ القرار لدى هؤلاء الطلاب. وقد اعتمد الباحث في تنفيذ إجراءات البحث على المنهج الوصفي. وقد تألفت عينة الدراسة من (٧٨٠) طالباً من طلاب الجامعة، واستخدم لجمع البيانات الأدوات التالية: مقياس الكفاءة الذاتية من إعداد المصري (٢٠١١) ومقياس التوافق الأكاديمي لسهاونة (١٩٨٩) ومقياس اتخاذ القرار إعداد البلوشي (٢٠٠٧). وقد أوضحت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية وبين التوافق الأكاديمي بجميع أبعاده، وكذلك بين الكفاءة الذاتية واتخاذ القرار المهني بجميع أبعاده، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية على جميع أبعاد مقياس اتخاذ القرار لصالح الطلاب مرتفعي الكفاءة الذاتية.

وسعت دراسة Nino & Natia (2020) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية للقرار المهني وصعوبات اتخاذ القرار المهني، وكذلك معرفة مستوى كل من الكفاءة الذاتية للقرار المهني وصعوبات اتخاذ القرار المهني لدى عينة الدراسة. وقد تألفت عينة الدراسة من (١٢٧) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في جورجيا، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس الكفاءة الذاتية للقرار المهني ومقياس صعوبات اتخاذ القرار المهني، وتم استخدام المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية للقرار المهني جاء بمستوى مرتفع، وأن أبرز صعوبات اتخاذ القرار المهني هي نقص الاستعداد، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين صعوبات اتخاذ القرار المهني و الكفاءة الذاتية للقرار المهني.

وتطرق دراسة (Firdaus & Arjangg (2020 إلى فحص العلاقة بين الفعالية الذاتية وصعوبات اتخاذ القرار المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية العليا في مدينة سيمارانج بإندونيسيا.، كما هدفت إلى تحديد الاختلافات في صعوبات اتخاذ القرار المهني بين طلاب المدارس الحكومية وطلاب المدارس الخاصة، وقد بلغ عدد المشاركين في الدراسة (١٩٣) طالباً، واعتمدت الدراسة المنهج الكمي، وجمع بيانات الدراسة استخدم مقياس صعوبة اتخاذ القرار المهني الذي تم تكييفه بواسطة (Arjangg (2017 ومقياس الفعالية الذاتية إعداد (Aini (2015). وقد خلصت هذه الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين الفعالية الذاتية المهنية وصعوبة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب المدارس الثانوية. حيث ثبت أن الكفاءة الذاتية العالية تساهم في انخفاض صعوبة اتخاذ القرار الوظيفي لدى الطلاب. علاوة على ذلك؛ لم يكن هناك فرق كبير في صعوبة اتخاذ القرار المهني بين طلاب المدارس الثانوية العامة وطلاب المدارس الثانوية الخاصة.

بينما أجرى (Wu et al (2020 دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الفعالية الذاتية للقرار المهني وإلى فحص العلاقة الارتباطية بين سمات الشخصية والفعالية الذاتية للقرار المهني، وكذلك معرفة الفروق في مستوى الفعالية الذاتية للقرار المهني تعزى لمتغير الجنس. وقد تألفت عينة الدراسة من (٢٠٢) طالب وطالبة من طلبة الجامعة في الصين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس سمات الشخصية الخمس الكبرى، ومقياس الفعالية الذاتية للقرار المهني والمنهج الوصفي كمنهج للدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في مستوى الفعالية الذاتية للقرار المهني تعزى لمتغير الجنس، كما جاء مستوى الفعالية الذاتية للقرار المهني مرتفعاً.

وقامت الفورية والظفري (٢٠١٨) بدراسة للتعرف على مستوى أبعاد اتخاذ القرار المهني والدافعية الداخلية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في سلطنة عمان، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أبعاد اتخاذ القرار المهني والدافعية الداخلية تعزى لمتغير الجنس، والمستوى التعليمي للأُم والأب. وشملت عينة الدراسة (٢٢٠) طالبا وطالبة تم اختيارهم بشكل عشوائي من مدارس ولايتي مسقط وقریات. وتم استخدام مقياس اتخاذ القرار المهني ومقياس الدافعية الداخلية. وقد أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى أبعاد اتخاذ القرار والدافعية الداخلية لدى أفراد العينة.

فيما سعت دراسة (Ogutu et al 2017) إلى الكشف عن تأثير الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرارات المهنية، حيث تألفت عينة الدراسة من (٣٦٤) طالبًا من طلاب السنة الرابعة في المرحلة الثانوية في مقاطعة بوسيا في كينيا، وقد تم استخدام متغيرات العمر والجنس ونوع المدرسة؛ كمتغيرات تحكم في الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرارات المهنية. ولجمع بيانات الدراسة تم تطوير مقياسين أحدهما لقياس الفاعلية الذاتية والآخر لقياس اتخاذ القرار المهني، ولقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية واتخاذ القرار المهني، مما يعني أن الفاعلية الذاتية تؤثر في اتخاذ القرار المهني، كما أظهرت النتائج أن عوامل الجنس والعمر ونوع المدرسة ساهمت بشكل كبير في العلاقة بين الفاعلية الذاتية واتخاذ القرار المهني.

وأجرت أبا الخيل (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الفاعلية الذاتية المهنية ودرجة صعوبة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز، وإلى استقصاء العلاقة بين الفاعلية الذاتية المهنية ودرجة صعوبة اتخاذ القرار المهني، بالإضافة إلى دراسة إمكانية تنبؤ الفاعلية الذاتية المهنية بصعوبة اتخاذ القرار المهني. وقد شملت عينة الدراسة (٢٥٧) طالبًا وطالبة من طلبة السنة التحضيرية بأقسامها العلمية والأدبية منهم (١٦٧) طالبة و (٩٠) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وتم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية المهنية لـ Taylor ورفاقه (١٩٩٦) ومقياس صعوبة اتخاذ القرار المهني من إعداد الباحثة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية المهنية جاء مرتفعًا، كما جاءت درجة صعوبة اتخاذ القرار المهني بمستوى متوسط، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية ودالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية المهنية وصعوبة اتخاذ القرار المهني، كما أظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بدرجة صعوبة اتخاذ القرار المهني لدى عينة طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك عبد العزيز بمعلومية مستوى الفاعلية الذاتية المهنية لديهم.

كما أجرى كل من (Baglama & Uzunboylu 2017) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الفاعلية الذاتية لاتخاذ القرار المهني وتوقعات النتائج المهنية لمعلمي التعليم الخاص قبل الخدمة في شمال قبرص. وقد اعتمدت هذه الدراسة على منهج البحث الكمي، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٥٦) معلمًا من معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة. تم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية للقرار الوظيفي ومقياس توقعات النتائج المهنية لجمع البيانات. وقد تم تحليل

النتائج باستخدام طرق التحليل الإحصائي التي تنطوي على التحليل الإحصائي الوصفي. وقد أشارت النتائج إلى أن العمر يرتبط ارتباطاً كبيراً بالفعالية الذاتية لاتخاذ القرارات المهنية. وأظهرت النتائج أيضاً أن هناك علاقة كبيرة بين الكفاءة الذاتية لاتخاذ القرارات المهنية، وتوقع النتائج المهنية، حيث إن معتقدات الكفاءة الذاتية المهنية تتنبأ بشكل كبير بتوقعات النتائج المهنية. وقام **Chiesa et al (2016)** بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الفعالية الذاتية والقدرة على اتخاذ القرارات المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية في إيطاليا. كما هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الفعالية الذاتية واتخاذ القرار المهني، وقد تألفت عينة الدراسة من (٢٨٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي والمقاييس الآتية لجمع بيانات الدراسة: مقياس الفعالية الذاتية ومقياس اتخاذ القرارات المهنية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الفعالية الذاتية واتخاذ القرار المهني جاء متوسطاً، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الفعالية الذاتية المهنية والقدرة على اتخاذ القرارات المهنية.

أما دراسة السيد وحسين (٢٠١٣) فقد استهدفت التعرف على الفروق في الذكاءات المتعددة والفعالية الذاتية واتخاذ القرار لدى عينة من العاملين في الحقل الطبي، وإلى التعرف على العلاقة بين الذكاءات واتخاذ القرار والفعالية الذاتية، والتنبؤ باتخاذ القرار من الذكاءات المتعددة والفعالية الذاتية، وكان المنهج الوصفي الارتباطي هو المنهج الذي اتبع لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٩) من العاملين بالجال الطبي من مختلف التخصصات ومن عدة مستشفيات بمنطقة مكة المكرمة. وتم استخدام مقياس الفعالية الذاتية ومقياس الذكاءات المتعددة ومقياس اتخاذ القرار للتحقق من فروض الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والمنطقي والشخصي وكل من الفعالية الذاتية واتخاذ القرار، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بدرجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات ودرجاتهم على مقياس اتخاذ القرار، كما اتضح أن الفعالية الذاتية من أكثر المنبئات على اتخاذ القرار، يليها الذكاء الشخصي ثم الذكاء الاجتماعي ثم الذكاء المنطقي.

في حين هدفت دراسة السواط (٢٠١٠) إلى التعرف على فعالية الذات وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار المهني. وقد تألفت عينة الدراسة من (٣٨٢) طالباً وطالبة من طلبة الصف

الأول الثانوي في محافظة الطائف. وتم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة مع استخدام مقياس فعالية الذات للعدل (٢٠٠١) ومقياس مهارة اتخاذ القرار المهني للباحث لجمع بيانات الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية المهنية ومهارة اتخاذ القرار المهني، كما بينت نتائج الدراسة أيضاً أنه يمكن التنبؤ بمهارة اتخاذ القرار المهني في ضوء الفعالية الذاتية المهنية.

ثانياً: التعقيب على الدراسات السابقة:

وإجمالاً تم في هذا المحور تناول الدراسات السابقة التي استهدفت المتغيرات التابعة للدراسة؛ والمتمثلة في متغير الفعالية الذاتية المهنية ومتغير اتخاذ القرار المهني في علاقتهما ببعضهما وبمتغيرات أخرى، وقد تم استعراض كل دراسة من حيث هدفها ومنهجها والعينة البحثية فيها والأدوات المستخدمة فيها لجمع البيانات وأهم النتائج التي توصلت إليها والتي تصب في الآن ذاته في خدمة اتجاه هدف الدراسة الحالية.

وقد تبين للباحثة من خلال الاستعراض الاستقرائي الدقيق للدراسات في هذا المحور ما يأتي:

١. تنوعت وتعددت أهداف الدراسات السابقة إلا أنها في العموم استهدفت استقصاء واستكشاف العلاقة بين الفعالية الذاتية المهنية واتخاذ القرار المهني بشكل عام، مثل دراسة (الدميني والهادي، ٢٠٢٢؛ الزغير، ٢٠٢١؛ Ogutu et al , 2017؛ السواط، ٢٠١٠) بينما قامت دراسات أخرى ببحث العلاقة بين اتخاذ القرار المهني والفعالية الذاتية المهنية ومتغيرات أخرى مثل دراسة (غزو وآخرون، ٢٠٢٢؛ Duru et al , 2021؛ دلال، ٢٠٢١؛ الغامدي، ٢٠٢١؛ Firdaus & Arjangg , 2020؛ Baglama & Uzunboylyu , 2017؛ أبا الخيل، ٢٠١٧؛ Ogutu et al , 2017؛ السيد وحسين، ٢٠١٣)، ومن ناحية أخرى استهدفت بعض الدراسات التعرف على درجة الإسهام النسبي للكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني كما في دراسة غزو وآخرون (٢٠٢٢) ودراسة الغامدي (٢٠٢١)، واقتربت دراسة كل من (غزو وآخرون، ٢٠٢٢؛ الزغير، ٢٠٢١؛ أبا الخيل، ٢٠١٧؛ Duru

et al , 2021 ؛Nino & Natia,2020 ؛Wu et al ,2020 ؛He et al , 2021) بشكل جزئي من هدف الدراسة الحالية في استهدافها لقياس مستوى الفعالية الذاتية المهنية، بينما تقاطعت الدراسات (Chiesa et al , 2016؛ الزغير، ٢٠٢١؛ الفورية والظفري، ٢٠١٨) بشكل كبير مع هدف الدراسة الحالية في التعرف على مستوى اتخاذ القرار المهني والفعالية الذاتية المهنية لدى عينة الدراسة، وهو ما يعزز تضمينهما في الدراسة الحالية لتحديد مستوياتهم لديهم.

٢. وظفت جميع الدراسات السابقة في هذا المحور المنهج الوصفي بأنواعه للتوصل إلى النتائج، فمثلاً استخدمت دراسة دلال (٢٠٢١) المنهج الوصفي التحليلي، في حين اعتمدت دراسة (الدميني والهادي، ٢٠٢٢؛ الزغير، ٢٠٢١؛ Ogutu et al , 2017 ؛ السواط، ٢٠١٠؛ الغامدي ٢٠٢١؛ Duru et al , 2021؛ الفورية والظفري، ٢٠١٨؛ Baglama & Uzunboy lu , 2017؛ أبا الخيل، ٢٠١٧؛ Ogutu et al , 2017 ؛ السيد وحسنين ، ٢٠١٣؛ Nino & Natia,2020 ؛ Wu et al , 2020؛ He et al , 2021) على المنهج الوصفي الارتباطي.

٣. يلاحظ وجود تنوع في مجتمعات وعينات دراسات هذا المحور، حيث استهدفت معظم الدراسات السابقة الطلبة في الجامعات والمدارس كعينات للمبحوثين، وهذا يشير إلى منطقية الفكرة البحثية التي قامت عليها الدراسة الحالية، في حين انفردت دراسة (Baglama & Uzunboy lu (2017 باستهداف عينة معلمي التربية الخاصة، كما استهدفت دراسة السيد وحسنين (٢٠١٣) العاملين في المجال الطبي.

٤. اقتربت بعض الدراسات السابقة بشكل جزئي من استهداف المجتمع المقصود في البحث الحالي المتمثل في طلبة المرحلة الثانوية مثل دراسة (الغامدي، ٢٠٢١، غزو وآخرون، ٢٠٢٢؛ الزغير، ٢٠٢١؛ دلال، ٢٠٢١؛ Duru et al , 2021؛ Firdaus & Arjangg,2020؛ Ogutu et al,2017؛ Duru et al , 2021)؛ Nino & Natia,2020؛ He et al , 2021؛ Wu et al ,2020)، بينما تقاطعت بعض الدراسات بشكل كامل من استهداف المجتمع المقصود في البحث الحالي؛ من حيث تحديد

طلبة الصف العاشر بالبحث مثل دراسة (الدميني والهادي، ٢٠٢٢؛ السواط، ٢٠١٠؛ الفورية والظفري، ٢٠١٨).

٥. وظفت جميع الدراسات السابقة في هذا المحور (المقياس) كأداة بحثية ورئيسة لتحقيق أهدافها، وفي هذا دعم جزئي للإجراء الذي سيتم اتباعه في البحث الحالي، حيث يعتزم البحث الحالي توظيف أداة البحث (المقياس) إلى جانب (البرنامج الإرشادي) وذلك وفقاً للأهداف المحددة للدراسة الحالية؛ الهادفة إلى قياس فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الفعالية الذاتية المهنية وتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي.

٦. اقتربت بعض الدراسات من أحد الأهداف الذي تعتزم الدراسة الحالية التحقق منه وقياسه وتتبعه عبر إجراءاتها بشكل كبير؛ حيث كشفت نتائج بعض الدراسات السابقة في هذا المحور عن وجود مستوى متوسط لكل من متغير الفعالية الذاتية المهنية ومتغير اتخاذ القرار المهني، مثل دراسة (Chiesa et al, 2016؛ الزغير، ٢٠٢١) وهو ذات الإجراء الذي تعتزم الدراسة الحالية القيام به والتحقق منه، في حين كشفت بعض الدراسات عن وجود مستوى متوسط من الفعالية الذاتية المهنية مثل دراسة (Duru et al (2021 ودراسة (He et al (2021، بينما أظهرت دراسات (Wu et al, 2020؛ غزو وآخرون، ٢٠٢٢؛ الفورية والظفري، ٢٠١٨؛ أبا الخيل، ٢٠١٧؛ Nino & Natia, 2020) عن وجود مستوى مرتفع من الفعالية الذاتية المهنية لدى عينات الدراسة فيها.

٧. كشفت نتائج العديد من الدراسات التي تعرضت إلى استقصاء العلاقة بين الفعالية الذاتية المهنية واتخاذ القرار المهني عن وجود علاقة إيجابية بينهما، كما في دراسة (الدميني والهادي، ٢٠٢٢؛ الزغير، ٢٠٢١؛ دلال، ٢٠٢١؛ الغامدي، ٢٠٢١؛ Ogotu et al, 2017؛ السواط، ٢٠١٠). وكذلك وجود علاقة عكسية بين الفعالية الذاتية المهنية وصعوبة اتخاذ القرار المهني كما في دراسة أبا الخيل، ٢٠١٧؛ Firdaus & Arjangg, 2020؛ Duru et al, 2021) وهذا يعطي مؤشراً إيجابياً للدراسة الحالية باهتمامها بهذين المتغيرين.

٨. وأخيراً يلاحظ من خلال بعض الدراسات السابقة في هذا المحور أنه يوجد اتفاق على إمكانية التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار المهني من خلال الفعالية الذاتية المهنية مثل دراسة (غزو وآخرون، ٢٠٢٢؛ الغامدي، ٢٠٢١؛ Baglama & Uzunboylu، 2017؛ أبا الخيل، ٢٠١٧؛ السيد و حسنين، ٢٠١٣)، كما أن معظم هذه الدراسات أشارت الى وجود علاقة إيجابية بينهما وهو ما يعزز توجه الدراسة الحالية في اختيار متغير الفعالية الذاتية المهنية ومتغير اتخاذ القرار الدراسي معا ومحاولة التحقق من إمكانية هذا التنبؤ وهذه العلاقة من خلال دراسة تأثير برنامج ارشادي مصمم في ضوء منهجية حديثة وهي منهجية (A.D.V.P) على تحسين الفعالية الذاتية المهنية وبالتالي تحسن القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والمهني وهو ما لم تبحث فيه الدراسات السابقة في هذا المحور. وملخص القول أن الدراسات السابقة في هذا المحور قد قدمت للباحثة منهجية واسعة وساهمت في وضع قاعدة مرجعية علمية وأطر نظرية؛ قد استفادت منها الباحثة في التصميم النظري والمنهجي للدراسة الحالية.

المحور الثاني: الدراسات التي تتعلق ببرامج اتخاذ القرار الدراسي والمهني أولاً: الدراسات العربية والأجنبية

أجرت السعيدية (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشادي جمعي عبر الإنترنت مستند على نظرية هولاند في تحسين مهارات اتخاذ القرار المهني لدى طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان. وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي لملائمته لتحقيق أهداف الدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة من طالبات الصف العاشر، تم توزيعهن بشكل عشوائي على مجموعتين الأولى ضابطة ضمت (٢٠) طالبة والثانية تجريبية ضمت (٢٠) طالبة، وتم إخضاع هذه المجموعة التجريبية لجلسات برنامج إرشاد جمعي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة مقياس اتخاذ القرار إعداد الكوشة (٢٠١٧). كما تم تصميم برنامج إرشادي جمعي عبر الإنترنت لتحسين مهارات اتخاذ القرار المهني. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي على مقياس اتخاذ القرار المهني بين أداء

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي؛ مما يدل على استمرارية الأثر العلاجي للبرنامج الإرشادي.

وهدفت دراسة **العزيمة (٢٠٢١)** إلى الكشف عن فاعلية برنامج توجيه مهني مستند إلى نظرية سوبر لتنمية مفهوم الذات وصنع القرار لدى طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان. وقد تألفت عينة الدراسة من (٣٠) طالبة من طالبات الصف العاشر في ولاية صور بسلطنة عمان. وقد تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية مكونة من (١٥) طالبة، ومجموعة ضابطة مكونة من (١٥) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، كما تم تطبيق مقياسي صنع القرار المهني ومفهوم الذات اللذين تم تطويرهما لأغراض هذه الدراسة، وتم تطبيق برنامج إرشادي مكون من (١٤) جلسة على المجموعة التجريبية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات طالبات الصف العاشر على مقياس مفهوم الذات وصنع القرار المهني لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدي والتتبعي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياسي مفهوم الذات وصنع القرار المهني، مما يبين استمرار أثر برنامج التوجيه المهني على المجموعة التجريبية.

أما دراسة **الصبيحات (٢٠٢١)** فقد هدفت إلى التعرف على مستوى مهارة اتخاذ القرار المهني، ومستوى الارتياح النفسي لدى عينة من طالبات الصف العاشر في مدارس لواء البتراء بالأردن، كما هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الارتياح النفسي وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طالبات الصف العاشر واستمرار فاعلية البرنامج الإرشادي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي وشبه التجريبي. وقد تكونت عينة الدراسة المسحية من (٨٥) طالبة، أما العينة التجريبية والتي تم اختيارها بطريقة قصدية فقد بلغت (٣٠) طالبة تم توزيعهن مناصفة عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وبواقع (١٥) طالبة وتجريبية وبواقع (١٥) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس الارتياح النفسي ومقياس اتخاذ القرار، كما تم بناء برنامج إرشادي يتكون من (١٧) جلسة إرشادية، وقد أشارت نتائج الدراسة أن مستوى الارتياح النفسي ومستوى مهارة اتخاذ القرار المهني قد جاء منخفضاً،

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مستوى مهارة اتخاذ القرار والارتياح النفسي في القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى مهارة اتخاذ القرار المهني في القياسين البعدي والتتبعي، وهذا مؤشر على استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي.

وهدفت دراسة الجهني والشوبكي (٢٠٢٠) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مبني على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (Triz) في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين في محافظة جدة. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث قام باختيار العينة من طلبة الصف العاشر الموهوبين واشتملت على (٨٨) طالبًا وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية ومجموعة ضابطة و. استخدم لجمع بيانات الدراسة: برنامج تدريبي مبني على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (Triz) مكون من (٨) جلسات تدريبية، ومقياس اتخاذ القرار (إعداد الطراونة، ٢٠٠٦) تم تطبيق القياس القبلي للعينة، ثم تم تطبيق البرنامج الإرشادي على العينة التجريبية، وتم تطبيق القياس البعدي على العينتين التجريبية والضابطة. وأظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في الأداء البعدي على مقياس اتخاذ القرار ولصالح المجموعة التجريبية.

في حين هدفت دراسة العبدالات (٢٠٢٠) إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية هولاند في تنمية الذات المهنية واكتساب مهارة اتخاذ القرار المهني لدى عينة من طالبات الصف العاشر في الأردن. وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي نظراً لملاءمته لأهداف الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من عدد (٦٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في إحدى مدارس مدينة عمان؛ التي تم اختيارها المدرسة بالطريقة القصدية؛ حيث تم توزيع أفراد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين متكافئتين: التجريبية (٣٠) طالبة، والضابطة (٣٠) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة مقياس الذات المهنية وبناء مقياس اكتساب مهارة اتخاذ القرار المهني، وأعدت الباحثة أيضاً برنامجاً إرشادياً في ضوء نظرية هولاند، وتكون البرنامج من (١٤) جلسة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية

من المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لمقياسي الذات المهنية واكتساب اتخاذ القرار المهني، وفي الأبعاد الفرعية لكل من المقياسين لصالح المجموعة التجريبية.

وسعت دراسة آمال (٢٠١٩) إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي مقترح في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى عينة من طلبة السنة الرابعة متوسط بمدينة الوادي بالجزائر. وباستخدام المنهج شبه التجريبي، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٢٨) طالبًا موزعين بالتساوي وبطريقة عشوائية بين مجموعتين: تجريبية (١٤ طالبًا) و ضابطة (١٤ طالبًا). ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم برنامج إرشادي مكون من (١٢) جلسة إرشادية بالإضافة إلى إعداد مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي. وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي، حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القدرة على اتخاذ القرار الدراسي على المقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المقياس البعدي ومقياس المتابعة، الأمر الذي يؤكد استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي بعد انقضاء فترة المتابعة.

أما الكيلاني والزعي (٢٠١٩) فقد هدفت دراستهما إلى التحقق من فاعلية برنامج حل المشكلات المستقبلية في تنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف العاشر في التعليم الخاص بمدينة عمان، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث قام باختيار العينة عشوائيًا، واشتملت على (١٠٠) طالب وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين (٢٥ طالب، ٢٥ طالبة) ومجموعة ضابطة (٢٥ طالب، ٢٥ طالبة) واستخدم لجمع بيانات الدراسة: برنامج حل المشكلات المستقبلية مكون من (٨) جلسات تدريبية، ومقياس اتخاذ القرار (إعداد المخاترة، ٢٠٠٧) تم تطبيق المقياس القبلي للعينة، ثم تم تطبيق البرنامج الإرشادي على العينة التجريبية، وتم تطبيق المقياس البعدي على العينتين التجريبية والضابطة. وأظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في الأداء البعدي على مقياس اتخاذ القرار ولصالح المجموعة التجريبية في المقياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

في حين سعت دراسة الشريفي (٢٠١٩) إلى التعرف على أثر برنامج إرشاد مهني قائم على نظرية هولاند في تحسين المرونة النفسية ومهارات اتخاذ القرار المهني لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات بمنطقة الجوف بالسعودية. وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وتألّفت عينة الدراسة من (٣٠) طالبة، تم تقسيمها بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية قوامها (١٥) طالبة وضابطة عددها (١٥) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة مقياس المرونة النفسية اعداد (2003) Davison&Conner ومقياس مهارات اتخاذ القرار المهني الصورة ب ١ (اعداد Kritis)، وبرنامج إرشادي مكون من (١٣) جلسة إرشادية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي؛ على مقياسي المرونة النفسية ومهارة اتخاذ القرار المهني لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين المرونة النفسية ومهارة اتخاذ القرار المهني، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتبعي في مستوى مهارات اتخاذ القرار المهني، مما يدل على ثبات فاعلية البرنامج الإرشادي لدى عينة الدراسة التجريبية في القياس التبعي.

وقامت الصقور (٢٠١٩) بدراسة استهدفت التعرف على فاعلية برنامج إرشاد جمعي مهني في تنمية مفهوم الذات ومهارة اتخاذ القرار لدى عينة من الطلبة الموهوبين في مدينة السلط بالأردن. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر، تم توزيعهم بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية عددها (١٥) طالبًا و(١٥) طالبة ومجموعة ضابطة تتكون من (١٥) طالبًا و(١٥) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس اتخاذ القرار (إعداد الباحثة) وتطوير مقياس مفهوم الذات ل (2016) Veiga&Leite، كما تم بناء برنامج إرشاد جمعي مهني في ضوء نظرية سوبر يتكون من (١٤) جلسة إرشادية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لمقياسي اتخاذ القرار ومفهوم الذات، وفي الأبعاد الفرعية للمقياسين لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي.

وأجرى Seward & Gaesser (2018) دراسة بهدف التعرف على كيفية اتخاذ القرار المهني لدى الطلبة الريفيين الموهوبين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج النوعي. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٩) طالبًا وطالبة من مدرستين ريفيتين من مدارس الثانوية العليا ولاية انديانا بالولايات المتحدة. وقد تم تقسيمهم إلى أربعة مجموعات تركيز بحيث تضم كل مجموعة من أربعة إلى ستة أعضاء تم اختيارهم بشكل عشوائي من كل مدرسة؛ مع الحرص على إبقاء تمثيل المدرستين متساويين قدر الإمكان. ولجمع بيانات الدراسة تم استخدام أسلوب المقابلات؛ بتوجيه مجموعة من الأسئلة تدور حول برامج التطوير المهنية من k-12 والتي تساعد الطلبة على استكشاف الفرص الجامعية والوظيفية. وقد أظهرت النتائج بعد تحليل نصوص المقابلات أن برامج التوجيه المهني في المدارس لا تساعد الموهوبين في عملية اتخاذ القرار في مجال المهنة.

وهدفت دراسة المومني (٢٠١٨) إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشاد جمعي موجه لطلقات الصف العاشر وأمهاتهن في مدرسة باب الواد بمنطقة لواء ماركا في تحسين مهارات اتخاذ القرار المهني وزيادة الوالدية الإيجابية لدى الطالبات وأمهاتهن، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي. وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة قصدية تألفت من (٤٠) فردًا، وتم توزيع أفراد الدراسة عشوائيًا إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (ن=١٠) طالبات و(ن=١٠) أمهاتهن، والمجموعة الضابطة (ن=١٠) طالبات و(ن=١٠) أمهاتهن. ولجمع بيانات الدراسة تم تطبيق مقياس الوالدية الإيجابية نسختين للطالبات وأمهاتهن، ومقياس اتخاذ القرار المهني للطالبات (اعداد المرزوق، ٢٠١٧)، كما تم تصميم برنامج إرشاد جمعي وفق نظرية (آن رو) مكون من (١٤) جلسة إرشادية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقاييس الدراسة: الوالدية الإيجابية نسختي (الأم والطالبات) واتخاذ القرار المهني في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ما يشير إلى كفاءة برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة، كما أشارت النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس اتخاذ القرار المهني للطالبات، ما يؤكد احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بالمهارات التي حققوها في التطبيق البعدي.

أما دراسة العنزي والشرعة (٢٠١٨) فقد هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي مهني يستند إلى الاتجاه التطوري في اكتساب مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالبًا من الكلية التقنية في تبوك تم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين ضابطة تضم (١٦) طالبًا و مجموعة تجريبية تضم (١٦) طالبًا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم برنامج إرشادي مهني مستند إلى الاتجاه التطوري في الإرشاد المهني، كذلك تم إعداد مقياس مهارة اتخاذ القرار المهني واستخدام في الدراسة المنهج شبه التجريبي. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارات اتخاذ القرار لصالح أفراد المجموعة التجريبية، مما يدل على أن البرنامج الإرشادي كان فعالاً في اكتساب مهارات اتخاذ القرار، كما أظهرت نتائج الدراسة أن للبرنامج الإرشادي استمرارية في احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بمهارات اتخاذ القرار بعد شهر من التطبيق البعدي.

كما أجرت الفوارعة (٢٠١٧) دراسة بهدف التعرف على أثر برنامج إرشادي مهني يستند لنظرية هولاند في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لدى طلبة مدارس مديرية وسط الخليل. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتم اختيار عينة قصدية عشوائية مكونة من (٤٠) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر، وقسمت هذه العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بحيث تضم كل مجموعة (٢٠) طالبًا وطالبة. ولجمع بيانات الدراسة استخدمت الباحثة مقياس لقياس قدرة الطلبة على اتخاذ القرار، كما تم إخضاع المجموعة التجريبية لبرنامج إرشادي تكون من (١١) جلسة إرشادية، بينما لم تخضع المجموعة الضابطة لأي معالجة. وبعد إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة أظهرت الدراسة النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مستوى اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي المهني، كما لم تظهر النتائج وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية البرنامج المهني تعزى لمتغير الجنس والمستوى التعليمي للوالدين وتقدير الطالب الأكاديمي.

وسعت دراسة Thabet, et al (2017) إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة الجامعيين في جامعة المنيا بمصر. ولأغراض الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، كما تم استخدام مقياس مهارات اتخاذ القرار

للممرضين ومقياس أساليب اتخاذ القرار، كما تم تصميم برنامج قائم على حل المشكلات لجمع بيانات الدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٤) طالبًا وطالبة من طلبة السنة الرابعة في كلية التمريض بجامعة المنيا، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي تعزى لتطبيق البرنامج القائم على حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة الكوشة (٢٠١٧) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى امتلاك طلبة الصف العاشر لمهارة اتخاذ القرار المهني ومستوى جودة الحياة لديهم في لواء ماركا بالأردن، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي يستند لنظرية هولاند في تحسين كل من متغيرات مهارة اتخاذ القرار المهني ومتغير جودة الحياة. وقد تكونت عينة الدراسة المسحية من (٢٥٠) طالبًا من طلاب الصف العاشر في حين تكون العينة التجريبية من (٣٠) طالبًا تم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبية تضم (١٥) طالبًا ومجموعة ضابطة تضم (١٥) طالبًا. ولتحقيق أهداف الدراسة قد استخدمت الدراسة المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، كما استخدمت مقياس اتخاذ القرار المهني ومقياس جودة الحياة (إعداد الباحث)، كما تم بناء برنامج إرشادي قائم على نظرية هولاند. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك طلاب الصف العاشر لكل من متغير مهارة اتخاذ القرار المهني ومتغير جودة الحياة جاء متوسطًا. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق داله إحصائيًا لكل من متغير مهارة اتخاذ القرار المهني ومتغير جودة الحياة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى لتطبيق البرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي في مستوى اتخاذ القرار المهني، مما يشير إلى احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بأثر البرنامج الإرشادي.

أما (Masseiemi 2016) فقد أجرت دراسة بهدف التحقق من فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على نظرية الكفاءة الذاتية في التعبير عن الذات واتخاذ القرارات المهنية لدى طلاب المدارس الثانوية في برلين . وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٨) طالبًا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي، كما استخدمت الأدوات الآتية: برنامج قائم على نظرية الكفاءة الذاتية مكون من (١٤) جلسة، مقياس الاستكشاف

الوظيفي، مقياس (Vocational Rating Scale “VRS”)، مقياس توقعات المشاركين والدافعية للتغيير. وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج الإرشادي في زيادة معرفة الذات المهنية في اتخاذ القرار المهني، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وقامت نوافلة (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على نظرية هولاند في تعزيز الطموحات المهنية وتنمية مهارات اتخاذ القرار المهني لدى طلبة العاشر في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٤) طالبًا وطالبة من مدارس دار الأرقم الإسلامية موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، كما استخدم مقياس الطموح المهني ومقياس مهارة اتخاذ القرار المهني كأدوات لجمع بيانات الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود فروق لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من مقياس الطموح المهني البعدي ومقياس اتخاذ القرار المهني البعدي، تبعًا لمتغير البرنامج الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي المهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار المهني وتعزيز الطموحات المهنية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق للتفاعل ما بين الجنس والبرنامج الإرشادي الجمعي على كل من مقياس الطموح المهني ومقياس اتخاذ القرار المهني لصالح الذكر.

في حين هدفت دراسة (Heidari & Shahbazi 2014) إلى التحقق من فعالية التدريب على حل المشكلات في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة كلية التمريض في مدينة بروجن في إيران. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي لملائمته لتحقيق أهداف الدراسة. وقد تألفت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة قسموا بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة (٥٠) فردًا وتجريبية (٥٠) فردًا. ولجمع بيانات الدراسة تم تصميم برنامج مكون من (٨) جلسات قائم على حل المشكلات مع استخدام مقياس مهارات اتخاذ القرار. وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مهارات اتخاذ القرار تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي.

وأجرى البلوشي (٢٠١٢) دراسة بهدف الكشف عن فاعلية برنامج التوجيه المهني في تحسين مستوى النضج المهني واتخاذ القرار المهني ومنطقية خيارات المواد الدراسية لطلبة الصف

العاشر، واختبار أثر كل من الجنس والمستوى التحصيلي للطلبة في النضج واتخاذ القرار المهني . وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان، وقد استخدم الباحث مقياساً لاختبار مستوى النضج المهني وآخر لقياس مستوى اتخاذ القرار المهني. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha > 0.05$) بين أداء طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة على كل من مقياس النضج المهني ومقياس اتخاذ القرار المهني، واستمارة رغبات المواد الدراسية لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة **العيزي (٢٠١١)** فقد هدفت إلى استقصاء أثر برنامجي إرشاد جمعي يستندان لنظريتي هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لدى طلاب التعليم الأساسي في منطقة الظاهرة بسلطنة عمان. وقد تألفت العينة من (٣٦) طالباً من طلبة الصف العاشر الأساسي، وهم الحاصلون على أقل الدرجات في القياس القبلي لمقياس اتخاذ القرار المهني، وقد تم توزيعهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، حيث دربت المجموعة التجريبية الأولى على برنامج إرشاد جمعي لتحسين مستوى اتخاذ القرار المهني يستند إلى نظرية هولاند، والمجموعة الثانية إلى برنامج إرشاد جمعي يستند إلى نظرية سوبر، حيث تم توزيع أفراد العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، بينما لم تلق المجموعة الضابطة أية معالجة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني، كما أشارت النتائج إلى أن أداء الطلبة الذين تدرّبوا على البرنامج الذي يستند إلى نظرية هولاند كان أفضل من أداء الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني، كما أشارت النتائج إلى أن أداء الطلبة في المجموعة التجريبية الثانية والذين تدرّبوا على البرنامج الإرشادي الذي يستند إلى نظرية سوبر كان أفضل من أداء الطلبة في المجموعة الضابطة في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني، وهذا يشير إلى فاعلية النموذجين المستخدمين في هذه الدراسة، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي تدرّب أفرادها على البرنامج الإرشادي الذي يستند إلى نظرية هولاند.

ثانيًا: التعقيب على الدراسات السابقة:

لقد تم في هذا المحور تناول الدراسات السابقة التي استهدفت متغير اتخاذ القرار المهني كمتغير تابع لعملية توظيف البرامج الإرشادية، حيث تنوعت البرامج الإرشادية الموظفة في الدراسات السابقة، وبصورة مجملة تم التعرض إلى أهداف كل دراسة والعينة البحثية المستهدفة فيها، والأدوات البحثية الموظفة في تصميم كل دراسة، وأهم النتائج التي كشفت عنها كل دراسة والتي تخدم توجه الدراسة الحالية، وقد قدمت الدراسات المستعرضة في هذا المحور تأطيرًا منهجيًا متكاملًا ودعمًا نظريًا شاملاً حول القضية المدروسة

وقد تبين للباحثة بعد مراجعتها للدراسات السابقة في هذا المحور ما يلي:

١. تنوعت وتعددت أهداف الدراسات السابقة إلا أنها في العموم اتفقت بشكل جزئي مع هدف الدراسة الحالية من حيث تحري وقياس فاعلية برنامج إرشادي؛ كمتغير مستقل في تحسين القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والمهني كمتغير تابع. وهذا يعطي عمقًا أكبر وقاعدة منهجية واسعة للدراسة الحالية.
٢. استهدفت بعض الدراسات قياس فاعلية برامج إرشادية في تحسين وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني فقط مثل دراسة (السعيدية ٢٠٢٢؛ آمال، ٢٠١٩؛ العنزي والشرعة، ٢٠١٨؛ الفوارعة، ٢٠١٧؛ العزيزي، ٢٠١١)، وفي المقابل استهدفت دراسات أخرى قياس فاعلية هذه البرامج في تحسين مهارة اتخاذ القرار المهني ومتغيرات أخرى؛ مثل مفهوم الذات والذات المهنية في دراسة العريمية، ٢٠٢١؛ العبدلات، ٢٠٢٠؛ الصقور، ٢٠١٩؛ الشريف، ٢٠١٩)، ومتغير الارتياح النفسي في دراسة الصبيحات (٢٠٢١)، ومتغير المرونة النفسية في دراسة الشريف (٢٠١٨)، ومتغير زيادة الوالدية الإيجابية في دراسة المومني (٢٠١٨) ومتغير مستوى جودة الحياة في دراسة الكوشة (٢٠١٧)، وفي دراسة نوافلة (٢٠١٤) تم تناول متغير الطموحات المهنية إلى جانب متغير اتخاذ القرار وكان متغير النضج المهني هو المتغير الذي تم قياس فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسينه جنبًا إلى جنب مع متغير اتخاذ القرار المهني في دراستي البلوشي (٢٠١٢) والسواط (٢٠١٠).

٣. تنوعت الأطر والنظريات التي بنيت وصممت في ضوءها البرامج الإرشادية المستخدمة في الدراسات السابقة في هذا المحور، حيث استخدمت العديد من الدراسات نظرية هولاند كأساس في تصميم برامجها، مثل دراسة (السعيدية، ٢٠٢٢؛ الصقور، ٢٠١٩؛ الصبيحات، ٢٠٢١؛ العبدلات، ٢٠٢٠؛ الشريفى، ٢٠١٩، الفوارعة، ٢٠١٧؛ الكوشة، ٢٠١٧؛ نوافلة، ٢٠١٤) في حين اعتمدت دراسة المومني (٢٠١٨) على نظرية آن رو، أما دراستا (العنزي والشرعة ٢٠١٨) ودراسة آمال (٢٠١٩) على الاتجاه التطوري ونظريات اتخاذ القرار والنمو المهني، وانفردت دراسة العزيزي (٢٠١١) بتطبيق نظريتين في تصميم برامجها الإرشادية؛ وهما نظرية هولاند وسوبر، ولم ترصد أي دراسة وظفت منهجية (A.D.V.P) وهي منهجية حديثة لتنمية مهارات اتخاذ القرار المهني- في تصميم برنامجها لتحسين القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والمهني، وهذا يعطي دعمًا رياديًا للبحث الحالي من حيث الفكرة في استهداف تطبيق برنامج إرشادي قائم على هذه المنهجية في تحسين مهارة اتخاذ القرار المهني.

٤. وظفت معظم الدراسات السابقة اجراءات المنهج التجريبي أو شبه التجريبي للتحقق من صحة الفرضيات البحثية في الدراسة، وفي هذا إشارة إلى قوة المنهج المتبع في الدراسة الحالية مثل دراسة (العنزي والشرعة، ٢٠١٨؛ آمال، ٢٠١٩؛ السعيدية، ٢٠٢٢؛ الصقور، ٢٠١٩؛ العريمية، ٢٠٢١؛ العبدلات، ٢٠٢٠؛ الشريفى، ٢٠١٩؛ الفوارعة، ٢٠١٧؛ نوافلة، ٢٠١٤؛ المومني، ٢٠١٨؛ البلوشي، ٢٠١٢؛ العزيزي، ٢٠١١)، في حين تم الجمع بين المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي في دراسة الصبيحات (٢٠٢١) ودراسة الكوشة (٢٠١٧).

٥. في العديد من الدراسات السابقة التي تم تناولها في هذا المحور، والتي استخدمت المنهج التجريبي أو شبه التجريبي تم توظيف تصميم المجموعتين (الضابطة والتجريبية) مع الاختبار القبلي والاختبار البعدي، وهو ذات التصميم الذي سيتم توظيفه في تصميم تجربة البحث الحالي، وهذا مؤشر على قوة التصميم الذي تم

تبنيه في الدراسة الحالية، وانفردت دراسة العززي (٢٠١١) بتصميم مجموعتين تجريبتين ومجموعة ضابطة مع اختبار قبلي وبعدي.

٦. تركزت معظم العينات البحثية في الدراسات السابقة في هذا المحور على الطلبة في الجامعات والمدارس، وفي هذا إشارة إلى منطقية الفكرة البحثية التي قامت عليها الدراسة الحالية، كما يعطي مؤشراً إيجابياً للدراسة الحالية نحو سلامة اختيار مجتمع الدراسة وعينتها، فكانت عينة المبحوثين من طلبة الجامعات في دراسة (العززي والشرعة (٢٠١٨)، واقتربت عينة المبحوثين في دراسة الشريفين (٢٠١٩) - الصف التاسع- من استهداف المجتمع المقصود في الدراسة الحالية المتمثل في طلبة المدارس، بينما تقاطعت بعض الدراسات بشكل كامل في استهداف المجتمع المقصود في الدراسة الحالية، وهم طلبة الصف العاشر مثل دراسة (آمال، ٢٠١٩؛ السعيدية، ٢٠٢٢؛ الصقور، ٢٠١٩؛ العريمية؛ ٢٠٢١؛ العبدلات، ٢٠٢٠؛ الفوارعة، ٢٠١٧؛ نوافلة، ٢٠١٤؛ المومني، ٢٠١٨، البلوشي، ٢٠١٢؛ العززي، ٢٠١١)

٧. وظفت معظم الدراسات السابقة في هذا المحور مقياساً واحداً أو اثنين مع البرنامج الإرشادي كأدوات بحثية للتأكد من صحة الفرضيات البحثية، وهذا يدعم توجه الدراسة الحالية من حيث عزمها على توظيف البرنامج الإرشادي وأداة المقياس لتتبع فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الفعالية الذاتية المهنية والقدرة على اتخاذ القرار المهني، وانفردت دراسة العززي (٢٠١١) باستخدام برنامجين إرشاديين ومقياس واحد كأدوات بحثية لها.

٨. لوحظ أن معظم الدراسات السابقة في هذا المحور قامت بتطبيق الاختبار التبعي بعد تطبيق الاختبار القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية؛ للتأكد من بقاء واستمرارية أثر البرنامج، وهو ذات الإجراء الذي تعتمده الدراسة الحالية القيام به، وفي هذا دعم كامل لمنهجية البحث وقوته، في حين اكتفت بعض الدراسات بتطبيق البرنامج الإرشادي وإجراء الاختبار القبلي والبعدي مثل دراسة (الصقور،

٢٠١٩؛ العبدلات، ٢٠٢٠؛ الفوارعة، ٢٠١٧؛ نوافلة، ٢٠١٤؛ البلوشي،
٢٠١٢، العزيزي، ٢٠١١).

٩. اقتربت بعض الدراسات من الهدف ذاته الذي تعزم الدراسة الحالية التحقق منه وقياسه وتتبعه عبر إجراءاتها بشكل كبير؛ حيث كشفت جميع النتائج في الدراسات السابقة لهذا المحور عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي للأداة ما عدا دراسة (Seward & Gaesser)، وفي هذا إشارة إلى فاعلية البرامج الإرشادية في تحسين مهارة القدرة على اتخاذ القرار المهني، مما يعزز اهتمام الدراسة الحالية بدراسة متغير اتخاذ القرار الدراسي والمهني، وذلك لعلاقته بالبرامج الإرشادية والمهنية في ضوء نتائج هذه الدراسات، وهذا ما ستسعى الدراسة الحالية إلى تأكيده والتحقق منه عبر تصميم تجربة البحث الذي سيتم توظيفه.

وخلاصة القول - ومن خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة في هذا المحور - يلاحظ أنه يوجد اتفاق على وجود معاناة لدى طلبة الصف العاشر تتمثل في أن هؤلاء الطلبة يواجهون صعوبة في اتخاذ القرار الدراسي والمهني، وعليه تم إجراء العديد من الدراسات القائمة على البرامج الإرشادية التي تستهدف تحسين وتنمية مهارات اتخاذ القرار الدراسي والمهني لدى هؤلاء الطلبة، وحسب ما هو مشار إليه أجريت هذه الدراسات في مناطق جغرافية وبيئات خارج حدود البيئة العمانية، ولم يحظى موضوع دراسة فاعلية البرامج الإرشادية المصممة في ضوء منهجيات وطرق جديدة ومختلفة عن الطرق التقليدية كمنهجية (A.D.V.P) لتحسين وتنمية مهارة اتخاذ القرار بالاهتمام الكافي من قبل الباحثين العمانيين، لذا وجدت الباحثة نقصا كبيرا في الدراسات التي بحثت في هذا الموضوع في السلطنة، فوجدت الباحثة دراسة من قبل العزيزي (٢٠١١) عن فاعلية برنامجين إرشاديين لتحسين مهارة اتخاذ القرار مصممين في ضوء نظريتي هولاند وسوبر، وأخرى من قبل العريمية (٢٠٢١) تم تصميم برنامجها لتحسين مهارة صنع القرار على أساس نظرية سوبر، إضافة إلى دراسة السعيدية (٢٠٢٢) التي تناولت تحسين هذه المهارة من خلال برنامجها المصمم بالاعتماد على نظرية هولاند. وبالرغم من أهمية هذه البرامج إلا أن الباحثة لم تعثر على أي دراسة استخدمت منهجية (A.D.V.P) في تصميم برنامجها الإرشادي

لتحسين مهارة اتخاذ القرار في السلطنة حيث تشكل هذه الأخيرة منهجية عامة وطريقة جديدة أولتها المتقدمة عناية خاصة في تعليم وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني، ونتيجة للنقص الكبير في الدراسات التي تبحث في فاعلية البرامج الإرشادية عامة وفاعلية وجدوى البرامج المصممة في والقائمة على منهجية (A.D.V.P) خاصة ، فقد دفع هذا الباحث لتبني هذه الطريقة في تصميم البرنامج الارشادي للدراسة الحالية، لتأتي هذه الدراسة مساهمة منها في تعويض هذا النقص، وردم الفجوة البحثية من خلال التحقق من مدى فاعلية برنامج ارشادي قائم على تقنية (A.D.V.P) في تحسين القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والمهني في سلطنة عمان ، ومما لا شك فيه أن هذه الدراسات قد أمدت الباحث ببنية وأساس مرجعي وقاعدة علمية أضاءت للباحث نواحي وزوايا متنوعة، ووضعت أسس نظرية مهمة استفادت منها في تصميم البحث الحالي.

المحور الثالث: الدراسات التي تتعلق ببرامج الفعالية الذاتية المهنية

أولاً: الدراسات العربية والأجنبية

أجرى عبد السيد (٢٠٢٢) دراسة استهدفت قياس فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام البرمجيات الرياضية التفاعلية في تنمية الأداء التدريسي والكفاءة الذاتية المهنية لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية بجامعة حلوان. ولقد وظف الباحث أساليب المنهج شبه التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة) من خلال تطبيق أدوات البحث (بطاقة الملاحظة – مقياس الكفاءة الذاتية المهنية (إعداد الباحث) – برنامج تدريبي قائم على استخدام البرمجيات الرياضية التفاعلية) على عينة المبحوثين من الطلبة المعلمين عددهم (٣٠) طالباً معلماً في تخصص رياضيات شعبة اللغة الإنجليزية. وأسفرت نتائج البحث عن فاعلية استخدام البرنامج المقترح في تنمية الأداء التدريسي والكفاءة الذاتية المهنية لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية.

وسعت دراسة القيسي (٢٠٢١) إلى الكشف عن مستوى المهارات الإرشادية والكفاءة الذاتية المهنية لدى عينة من مرشدي محافظة الكرك (الأردن)، و إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إشرافي، يستند إلى نموذج تثقيف الأقران الجمعي في تنمية المهارات الإرشادية والكفاءة الذاتية المهنية لدى عينة الدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) مرشداً تربوياً موزعين بطريقة عشوائية إلى مجموعتين، هما: المجموعة الضابطة (١٥)، والمجموعة التجريبية

(١٥)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، كما استخدمت الدراسة مقياسين، هما: مقياس المهارات الإرشادية لـ (الصمادي والشاوي، ٢٠١٤)، ومقياس الكفاءة الذاتية المهنية إعداد (الشريفين، ٢٠١٤)، كما تم تصميم برنامج إشرافي لتنمية المهارات الإرشادية والكفاءة الذاتية المهنية تكون من (١٤) جلسة إشرافية. وقد أظهرت النتائج أن مستوى المهارات الإرشادية والكفاءة الذاتية المهنية لدى مرشدي محافظة الكرك جاء متوسطاً، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة في المهارات الإرشادية والكفاءة الذاتية المهنية لصالح المجموعة التجريبية التي تلقى أفرادها البرنامج الإشرافي على القياس البعدي، وأشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدي والتتبعي في جميع الأبعاد لمقياسي المهارات الإرشادية والكفاءة الذاتية المهنية، مما يبين استمرار أثر برنامج التوجيه المهني على المجموعة التجريبية.

بينما أجرت محمود (٢٠٢٠) دراسة استهدفت تنمية مهارات تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ من خلال برنامج إرشادي معرفي سلوكي بما يتضمنه من فنيات متعددة. واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي بنموذجيه: نموذج المجموعة الواحدة (القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية) ونموذج المجموعتين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة). وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٠ طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني الإعدادي بإحدى مدارس مدينة نصر بالقاهرة. ولجمع بيانات الدراسة استخدمت الدراسة مقياس تنظيم الذات للمراهقين (إعداد الباحثة)، ومقياس فاعلية الذات للمراهقين (إعداد الباحثة)، كما قامت الباحثة بإعداد برنامج إرشادي معرفي سلوكي مكون من ست عشرة جلسة بمعدل جلستين أسبوعياً، مدة كل جلسة ٤٥ دقيقة. وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج في أبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة نفسها بعد فترة المتابعة في أبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية للمقياس.

أما دراسة باقازي (٢٠٢٠) فقد سعت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية المهنية في القراءة لدى طالبات التدريب الميداني مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من جميع طالبات التدريب الميداني (٣٠) طالبة من طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالسعودية حيث تم تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة عددها (١٥) طالبة وتجريبية تضم (١٥) طالبة. واستخدمت الدراسة لجمع البيانات مقياس الفاعلية الذاتية المهنية (إعداد الباحثة) بالإضافة إلى أنه تم بناء برنامج تدريبي مكون من (١١) جلسة لتحسين مستوى الفاعلية الذاتية المهنية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، مما يدل على بقاء أثر تعلم البرنامج حتى بعد فترة زمنية طويلة.

وقام (Schipper, et al (2018 بدراسة بهدف الكشف عن مدى فاعلية برنامج (LS) على معتقدات المعلمين حول فعاليتهم الذاتية المهنية وسلوكهم التدريسي التكيفي. وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة. وقد تألفت عينة الدراسة من عدد (٤٨) معلمًا ومعلمة من جنوب وشرق هولندا، وتم تقسيمهم بالتساوي تقريبًا إلى مجموعتين: مجموعة التدخل عدد أفرادها (٢٦) معلمًا ومعلمة ومجموعة المقارنة عددها (٢٢) فردًا. وبجانب البرنامج التدريبي تم استخدام مقياس إحساس المعلمين بالفعالية (TSE). وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في كل من فاعلية الطلبة في المشاركة مع المعلمين، بالإضافة إلى وجود فروق لصالح مجموعة التدخل (التجريبية) في القدرة على إدارة الصف وتقديم التعليمات.

وهدف دراسة الخليفات (٢٠١٨) إلى التعرف على مستوى الفاعلية الذاتية والكفايات المهنية لدى المرشدين التربويين في محافظتي عمان والعقبة بالأردن، كما هدفت الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي تدريبي على مهارات الإرشاد لتنمية الكفايات المهنية والفاعلية الذاتية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي والمنهج شبه

التجريبي، وقد تألفت عينة الدراسة من (٣٦) مرشدًا تربويًا موزعين بطريقة عشوائية إلى مجموعتين مجموعة ضابطة عددها (١٨)، ومجموعة تجريبية عدد أفرادها (١٨) خضعوا للبرنامج التدريبي. ولجمع بيانات الدراسة تم تطوير مقياسين لقياس الفاعلية الذاتية، والكفاية المهنية (إعداد الباحث) كما تم بناء برنامج إرشادي لتنمية المهارات الإرشادية يتكون من (١٦) جلسة إرشادية، مدة كل منها (٦٠) دقيقة، بواقع جلستين أسبوعيًا. أشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط في الفاعلية الذاتية، ومستوى متوسط في الكفاية المهنية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الكفاية المهنية والفاعلية الذاتية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، وأشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتبقي في مستوى الكفاية المهنية والفاعلية الذاتية، مما يؤكد على احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بأثر البرنامج.

وأجرت العلوية (٢٠١٧) دراسة بهدف استقصاء فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية لاتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر في محافظة مسقط باستخدام بعض استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجيات حل المشكلات، وتم اعتماد المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة. وقد تألفت عينة الدراسة من ٦٠ طالبًا وطالبة يمثل (٣٠) طالبًا منهم المجموعة الضابطة و(٣٠) طالبًا المجموعة التجريبية، وقد تم إخضاع المجموعة التجريبية لبرنامج إرشادي في حين تعرضت المجموعة الضابطة لأنشطة حصص التوجيه المهني. وقد استخدم في هذه الدراسة مقياس الفاعلية الذاتية لاتخاذ القرار المهني، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية المهنية لاتخاذ القرار المهني، وأظهرت كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي وقياس المتابعة ويعزى لاستمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي.

وقام الكوشة وأبو عيطة (٢٠١٧) بدراسة للتحقق من أثر برنامج إرشادي جمعي يستند إلى نظرية معالجة المعلومات في تحسين فاعلية الذات المهنية ومهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف العاشر. وقد وظف الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة

من (٢٠) طالبًا من طلبة الصف العاشر في مدارس مديرية ماركا (الأردن)، تم توزيعهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين مجموعة ضابطة عددها (١٠) طلاب ومجموعة تجريبية عددها (١٠) طلاب طبق عليها البرنامج التدريبي . وقد استخدمت الدراسة مقياس الفعالية الذاتية إعداد (1996) Taylor, Betz & Klien ومقياس اتخاذ القرار المهني لـ (1982) Hepner & Peterson بالإضافة إلى برنامج إرشادي وفق نظرية معالجة المعلومات مكون ١٤ جلسة إرشادية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في تحسين الفعالية الذاتية المهنية ومهارة اتخاذ القرار المهني تعزى لتطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

وسعت دراسة (2016) Ueazko إلى تحديد أثر برنامج التدخل المهني الذي تم تصميمه في ضوء نظريات الإرشاد المهني على فعالية الذات المهنية في اتخاذ القرارات المهنية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٩) طالبًا في المرحلة الثانوية في الصومال. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي لملاءمته لطبيعة الدراسة. وقد تم استخدام الأدوات التالية لجمع بيانات الدراسة: (Vocational Rating Scale VRS) ومقياس الكفاءة الذاتية. ولقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تحسن دال في الاختبار البعدي للكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني؛ تعزى لتطبيق البرنامج بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج تراجعًا دالًا في مستوى الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرار المهني، مما يشير إلى الحاجة لفترة أطول للتدخل والحاجة لجلسات دعم للحفاظ على الأثر.

وقامت (2016) Yoo بدراسة لاختبار فاعلية برنامج عبر شبكة الإنترنت مختص بتطوير تجارب المعلمين على فعاليتهم الذاتية المهنية، وكذلك فحص التحليل الذاتي الوصفي لجميع المشاركين لتغيير درجاتهم لتحليل سمات المعلمين لتغيير فعاليتهم الذاتية المهنية. وتم استخدام المنهجين الكمي النوعي لتحليل البيانات. وقد تألفت عينة الدراسة من (١٤٨) من المعلمين الذكور والإناث من مواقع وبلدان مختلفة. ولجمع بيانات الدراسة تم استخدام مقياس الفعالية الذاتية للمعلمين (TSES) الذي طوره (2001) Hoy & Moran، وقد استجاب المشاركون على المقياس مرتين بفارق زمني مدته خمسة أسابيع. وأشارت النتائج إلى ارتفاع الفعالية الذاتية المهنية

للمعلمين الذين استخدموا البرنامج، وقد عبر المعلمون عن مدى تأثير التجارب على فعاليتهم المهنية.

أما دراسة الحوارنة (٢٠١٤) فقد أجريت بهدف التعرف على فاعلية برنامج توجيه مهني في تحسين الفعالية الذاتية المهنية واكتساب مهارة اتخاذ القرار المهني بالاستناد إلى نظرية كرومبلتز، وقد وظف الباحث إجراءات المنهج شبه التجريبي، وقد تألفت عينة الدراسة من (٤٧) طالباً من طلاب الصف العاشر بمدرسة الثنية الثانوية بمحافظة الكرك، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة عددها (٢٣) طالباً وتجريبية (٢٤) طالباً، وقد تم استخدام الأدوات التالية في الدراسة هي: مقياس الفعالية الذاتية المهنية، مقياس مهارة اتخاذ القرار المهني (إعداد الباحث)، كما تم بناء برنامج توجيه مهني وفق نظرية كرومبلتز. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في متوسطات أداء أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارة اتخاذ القرار المهني والفعالية الذاتية المهنية في القياس البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية برنامج التوجيه المهني.

وقامت كياي (٢٠١١) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج في التوجيه المهني في تحسين مستوى الفعالية الذاتية المهنية وحل المشكلات، و تعديل الأفكار المهنية السلبية لدى عينة من طالبات الصف العاشر في مدينة عمان، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي في الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة تضم (٣٠) طالبة ومجموعة تجريبية تضم (٣٠) طالبة، كما استخدمت الدراسة الأدوات التالية لجمع البيانات: مقياس الفعالية الذاتية المهنية، ومقياس الأفكار المهنية السلبية ومقياس حل المشكلات مع تصميم برنامج توجيه مهني. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لمقياس حل المشكلات ومقياس الفعالية الذاتية المهنية ولأفكار المهنية السلبية، حيث كان متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على المقاييس الثلاثة أعلى منه لدى المجموعة الضابطة، مما يشير إلى وجود أثر للبرنامج في تحسن كل من الفعالية الذاتية المهنية وحل المشكلات، وتعديل الأفكار المهنية السلبية لدى عينة الدراسة.

كما قام Tarigan & Wimbarati (2011) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج التخطيط المهني في زيادة الفعالية الذاتية في البحث المهني لدى مجموعة من الطلبة الجدد

من حملة شهادة البكالوريوس في إندونيسيا. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي . وقد تألفت عينة الدراسة من (٣٩) مشاركًا من الخريجين الجدد حيث تم توزيعهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم تعريض المجموعة التجريبية لبرنامج التخطيط المهني، ولم يتم إخضاع المجموعة الضابطة لهذا البرنامج. وبيّنت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد الذين لديهم فعالية ذاتية مرتفعة في البحث المهني (SSE) سوف يكون لديهم فعالية في أداء الأنشطة المتعلقة بالاستكشاف والبحث المهني، كما أظهرت النتائج أن برنامج التخطيط المهني كان فعالاً في زيادة الفعالية الذاتية في البحث المهني، وكان أكثر النشاطات في الاستكشاف المهني.

وأجرت (Medina 2010) دراسة لاستقصاء أثر حصص في التوجيه المهني مستندة إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في تحسين مستويات الفعالية الذاتية المهنية والأمل وتقدير الذات. وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبًا من طلبة الصف الأول الثانوي، تم توزيعهم بشكل عشوائي مناصفة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. واستخدمت الدراسة لجمع البيانات مقياس الفعالية الذاتية المهنية ومقياس الأمل ومقياس تقدير الذات، و مجموعة من الحصص في التوجيه المهني مستندة إلى النظرية المعرفية الاجتماعية، والتي تم تطبيقها على المجموعة التجريبية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الحصص في تحسين مستوى الفعالية الذاتية المهنية لدى عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مستوى الأمل وتقدير الذات.

ثانيًا: التعقيب على الدراسات السابقة

لقد تم في هذا المحور استعراض وتناول الدراسات السابقة التي استهدفت متغير الفعالية الذاتية المهنية كمتغير تابع وتأثير البرامج الإرشادية عليه، ولقد تنوعت البرامج الإرشادية المستخدمة في الدراسات السابقة وتباينت من ناحية الأسس النظرية التي اعتمدت في تصميمها، وفي المجمل تم استعراض هدف كل دراسة والمنهج المتبع فيها وعينة المبحوثين المستهدفة فيها والأدوات البحثية التي تم استخدامها في كل دراسة، وقد أفادت عملية التحليل الاستقرائي للدراسات السابقة الدراسة الحالية، وقدمت للباحثة إطارًا منهجيًا وخلفية نظرية مهمة استفادت منها الباحثة.

وقد اتضح للباحثة بعد مراجعة الدراسات السابقة في هذا المحور ما يلي:

١. على الرغم من التباين الواضح في أهداف الدراسات المذكورة في هذا المحور إلا أن معظمها يتقاطع مع هدف الدراسة الحالية وهو تقصي فاعلية برنامج إرشادي كمتغير مستقل في تحسين الفعالية الذاتية المهنية والقدرة على اتخاذ القرار المهني كمتغيرات تابعة وهذا يعطي عمقا أكبر وأساسا بحثيا أوسع للبحث الحالي.

٢. تحدد هدف عدد من الدراسات السابقة في هذا المحور في تقصي فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الفعالية الذاتية المهنية بشكل عام مثل دراسة (Yoo, 2016؛ Schipper et al, 2018)، ومن جانب آخر استهدفت بعض الدراسات تحسين الفعالية الذاتية المهنية في مجالات مختلفة مثل القراءة في دراسة باقازي (٢٠٢٠) و الاستكشاف الوظيفي مثل دراسة (Tarigan & Wimbarati, 2011)، كما استهدفت العديد من الدراسات تقصي فاعلية البرامج الإرشادية أو التدريبية في تحسين الفعالية الذاتية المهنية، ومتغيرات أخرى كالأداء التدريسي في دراسة عبدالسلام (٢٠٢٢)؛ والمهارات الإرشادية في دراسة القيسي (٢٠٢١)؛ ومهارات تنظيم الذات في دراسة محمود (٢٠٢٠)، ومهارات الإرشاد في دراسة الخليفات (٢٠١٨) والأمل وتقدير الذات في دراسة (Medina, 2010)، والأفكار المهنية السلبية وحل المشكلات في دراسة كيالي (٢٠١١)، بينما اقتربت بعض الدراسات السابقة من هدف الدراسة الحالية بشكل كبير فاستهدفت تقصي فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الفعالية الذاتية المهنية والقدرة على اتخاذ القرار المهني مثل دراسة (العلوية، ٢٠١٧؛ الكوشة وأبو عيطة، ٢٠١٧؛ الحوارنة، ٢٠١٤؛ Ueazk, 2016) وقد اختلفت الدراسة الحالية عن هذه الدراسات في المنهجية التي تم تصميم البرنامج في ضوءها.

٣. تنوعت الأطر النظرية والمنهجية والنماذج التي صممت في ضوءها البرامج الإرشادية أو التدريبية لتحسين الفعالية الذاتية المهنية في الدراسات السابقة لهذا المحور، ففي دراسة عبدالسلام (٢٠٢٢) استخدم برنامج قائم على البرمجيات الرياضية التفاعلية، وفي بعض الدراسات استخدمت النماذج، كنموذج تثقيف

الأقران الجمعي في دراسة القيسي (٢٠٢١)، كما صمم البرنامج الإرشادي في دراسة العلوية (٢٠١٧) في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وقد استخدمت نظرية معالجة المعلومات المعرفية في تصميم البرامج الإرشادية في دراسة كل من (الكوشة وأبو عيطة، ٢٠١٧؛ كيالي، ٢٠١١؛ والخليفات، ٢٠١٨) أما دراسة الحوارنة (٢٠١٤) فقد صمم برنامجها الإرشادي وفق نظرية كرومبلتزر، ووفق النظرية المعرفية الاجتماعية تم تصميم برامج الدراسات الآتية (Medina 2010) ودراسة باقازي (٢٠٢٠) واستخدمت نظريات الإرشاد المهني وفتيات الإرشاد المعرفي السلوكي في دراسة محمود (٢٠٢٠) ودراسة (Ueazk 2016)، أما الدراسة الحالية فقد انفردت في تصميم برنامجها بمنهجية حديثة تعتبر تنويجًا للمنحى التطوري وهي منهجية (A.D.V.P).

٤. وظفت معظم الدراسات السابقة في هذا المحور المنهج شبه التجريبي في تصميم الدراسة للتحقق والتأكد من صحة الفرضيات البحثية، وفي هذا إشارة إلى قوة المنهج المتبع في الدراسة الحالية، ومثال ذلك دراسة (عبدالسلام، ٢٠٢٢؛ محمود، ٢٠٢٠؛ Schipper et al, 2018؛ العلوية، ٢٠١٧؛ الحوارنة، ٢٠١٤؛ كيالي، ٢٠١١؛ باقازي، ٢٠٢٠؛ الكوشة وأبو عيطة، ٢٠١٧؛ Medina, 2010؛ Tarigan & Wimbarati, 2011) ، وفي المقابل انفردت بعض الدراسات بتوظيف نوعين من المناهج، كالمنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي مثل دراسات (القيسي، ٢٠٢١؛ Yoo, 2016؛ والخليفات (٢٠١٨)).

٦. لوحظ أن جميع الدراسات السابقة في هذا المحور والتي وظفت إجراءات المنهج شبه التجريبي قد اتبعت تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية مع الاختيار القبلي والبعدي، وهو التصميم ذاته الذي سوف يتم توظيفه في تجربة الدراسة الحالية، وهذا يعطي مؤشراً على اتساق منهج البحث الحالي مع الاتجاه العام للدراسات السابقة، كما يؤكد على قوة هذا المنهج.

٧. لوحظ من خلال تتبع العينات البحثية في دراسات هذا المحور اتجاه الكثير من الدراسات لاستهداف عينات مختلفة لأهم أطراف العملية التعليمية كالطلبة في الجامعات والمدارس والمرشدين التربويين، وفي هذا دعم منهجي لفكرة البحث الحالي من حيث استهدافها لأحد أطراف العملية التعليمية وأهمها وهو الطالب، فدراسة كل من (القيسي، ٢٠٢١؛ والخليفات، ٢٠١٨) استهدفت المرشدين التربويين بينما ضمت دراسة (عبد السلام، ٢٠٢٢؛ باقازي، ٢٠٢٠؛ Tarigan & Wimbarati, 2011؛ Schipper et al, 2018) الطلبة الجامعيين، في حين ضمت دراسة (Schipper et al (2018) ودراسة (Yoo, 2016) فئة المعلمين كعينة للمبحوثين.
٨. اقتربت بعض الدراسات السابقة في هذا المحور بشكل جزئي في عينة المبحوثين من العينة المستهدفة في الدراسة الحالية من حيث استهدافها لطلبة المدارس مثل دراسة (محمود، ٢٠٢٠؛ العلوية، ٢٠١٧؛ الكوشة وأبو عيطة، ٢٠١٧؛ Ueazk, 2016؛ الحوارنة، ٢٠١٤؛ كيالي، ٢٠١١)، في حين تقاطعت بعض الدراسات بشكل كامل مع الدراسة الحالية من حيث استهدافها لطلبة الصف العاشر تحديداً، مثل دراسة العلوية (٢٠١٧)؛ الكوشة وأبو عيطة، ٢٠١٧؛ الحوارنة، ٢٠١٤؛ Medina, 2010) كعينة للمبحوثين.
٩. وظفت جميع الدراسات السابقة أداة (المقياس) وأداة أخرى (البرنامج الإرشادي) كأدوات للبحث للتحقق من صحة الفرضيات، وفي هذا دعم كامل للإجراء الذي سيتم اتبعه في الدراسة الحالية التي تستهدف توظيف المقياس والبرنامج الإرشادي كأدوات بحثية في الدراسة الحالية الهادفة إلى تقصي فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الفعالية الذاتية المهنية، والقدرة على اتخاذ القرار المهني.
١٠. لوحظ أن معظم الدراسات السابقة في هذا المحور اكتفت بتطبيق البرنامج الإرشادي وإجراء الاختبار القبلي والبعدي على عينة الدراسة؛ في حين قامت بعض الدراسات بتطبيق الاختبار التتبعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي والاختبار القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية، مثل دراسة (القيسي، ٢٠٢١؛ محمود، ٢٠٢٠؛ باقازي، ٢٠٢٠؛ والخليفات، ٢٠١٨؛ العلوية، ٢٠١٧) وذلك للتأكد

من بقاء واستمرارية أثر البرنامج، وهو ذات الإجراء الذي تعتمزم الدراسة الحالية القيام به، وفي هذا دعم كامل لمنهجية البحث.

ومن خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة في هذا المحور، نجد أن موضوع دراسة فاعلية البرامج الإرشادية لتحسين مستوى الفعالية الذاتية المهنية لاتخاذ القرار المهني لم تنل اهتماما كافيا من قبل الباحثين. حيث نجد أن أغلب الدراسات استخدمت برامج لتحسين الفعالية الذاتية المهنية وربطتها مع متغيرات أخرى كالأداء التدريسي في دراسة عبدالسلام (٢٠٢٢)؛ والمهارات الإرشادية في دراسة القيسي (٢٠٢١)؛ ومهارات تنظيم الذات في دراسة محمود (٢٠٢٠)، ومهارات الإرشاد في دراسة الخليفات (٢٠١٨) والأمل وتقدير الذات في دراسة Medina (2010)، والأفكار المهنية السلبية وحل المشكلات في دراسة كيالي (٢٠١١)، ونجد أن فقط عدد قليل جدا من الباحثين تناولوا فاعلية البرامج الإرشادية في تحسين الفعالية الذاتية المهنية لاتخاذ القرار المهني مثل (العلوية، ٢٠١٧ ؛ الكوشة وأبوعيطه، ٢٠١٧ ؛ الحوارنة، ٢٠١٤)، وقد تم تصميم هذه البرامج في هذه الدراسات في ضوء أطر ونظريات مختلفة كما أشير إليها سابقا، إلا أنه لم توجد دراسة — على حد علم الباحثة — استخدمت منهجية (A.D.V.P) لقياس أثر هذه الطريقة في تحسين الفعالية الذاتية المهنية لاتخاذ القرار المهني بالرغم من أن هذه المنهجية هي طريقة جديدة لاقت رواجا كبيرا في الدول المتقدمة. ومن هنا تتضح الفجوة البحثية التي تبين نقص كبير في الدراسات التي تناولت دراسة أثر برامج إرشادية معتمدة على منهجية (A.D.V.P) في تحسين الفعالية الذاتية المهنية لاتخاذ القرار المهني، وهذا يشير إلى أن هناك حاجة ماسة إلى إجراء مزيد من الدراسات لقياس فاعلية هذه المنهجية وهذا ما ستسعى الدراسة الحالية إلى التحقق منه عبر تصميم تجربة البحث الذي سيتم توظيفه للتحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي المصمم في ضوء هذه المنهجية.

وخلاصة القول هنا أن عموم الدراسات السابقة في هذا المحور قد أعطت منهجية مرجعية متكاملة أفادت في تصميم البحث الحالي، ومنحت الباحثة أبعادًا وزوايا متنوعة وإضاءات مختلفة حول الدراسة.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

يتبين من خلال الدراسات السابقة التي تم استعراضها تنوعها وفق المحاور الثلاثة التي حددتها الباحثة والتي تتلاءم مع أسئلة الدراسة وأهدافها، وإجمالاً يمكن استخراج عدد من المؤشرات وهي كالآتي:

- تناولت بعض الدراسات السابقة علاقة الفعالية الذاتية المهنية باتخاذ القرار المهني، وركزت بعض منها على تنفيذ برامج تدريبية أو إرشادية ودراسة أثرها على متغير الفعالية الذاتية المهنية، أو متغير اتخاذ القرار المهني أو عليهما معاً.
- كان لمعظم البرامج الإرشادية أو التدريبية لهذه الدراسات المعروضة أثر إيجابي على تحسن كل من الفعالية الذاتية المهنية والقدرة على اتخاذ القرار الدراسي والمهني، لدى جميع المشاركين من مختلف الفئات العمرية.
- وجود علاقة بين الفعالية الذاتية واتخاذ القرار المهني حيث تؤثر الفعالية الذاتية في اتخاذ القرار المهني، ومن الممكن التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار المهني أو التنبؤ بصعوبة اتخاذ القرار المهني في ضوء الفعالية الذاتية المهنية.
- أجريت الدراسات السابقة على عينات مختلفة من الطلبة، فهناك دراسات تناولت طلبة مدارس التعليم الأساسي (١-١٠)، وأخرى تناولت طلبة المرحلة الثانوية، ودراسات أخرى تناولت طلبة الجامعات والمرشدين التربويين.
- عدم توفر أي دراسة محلية استخدمت الأسلوب أو المنهجية الحالية الذي استخدمته الدراسة الحالية في تصميم برنامجها الإرشادي، كذلك ندرة الدراسات العربية التي استخدمت هذه المنهجية وهذا النوع من البرامج، في حين نجد أن هذه البرامج قد تم تطبيقها في عدد من الدراسات الأجنبية، وقد أجمعت على أن تدريب الطلبة المشاركين على برامج مستندة إلى منهجية "تنشيط تنمية الميول المهني والشخصي" (A.D.V.P) قد ساهمت في التأثير على المشاركين بها من مختلف الفئات العمرية من خلال الفهم الواضح والدقيق لذواتهم واكتشاف المحيط الدراسي والمهني المحيط بهم بالشكل الصحيح، وأغنت معلوماتهم عن المهن ومكنتهم هذه البرامج بالتالي من تحسين فعاليتهم الذاتية المهنية لاتخاذ القرارات

المناسبة والمتعلقة باختيار مهنة المستقبل. وبناء عليه، سوف تكون هذه الدراسة مساهمة علمية في رفد الجانب النظري بدور منهجية أو تقنية تنشيط تنمية الميول المهني والشخصي في تنمية مهارة اتخاذ القرار المهني وتحسين الفعالية الذاتية المهنية. ويمكن تلخيص أهم الفوائد التي حصلت عليها الباحثة من خلال اطلاعها على الدراسات السابقة التي تم استعراضها - العربية منها والأجنبية - في النقاط التالية:

- التعرف على البرامج التدريبية والإرشادية التي تم بناءها بالاستناد على أطر نظرية مختلفة، والتي أفادت الباحثة في بناء الدراسة الحالية.
- تركيز معظم الدراسات السابقة على فئة طلبة الصف العاشر، مما يشير إلى أهمية هذه المرحلة باعتبارها تمثل بداية مرحلة المراهقة وهي مرحلة خطرة وحساسة، وذلك لما يصاحبها من التغييرات والصعوبات التي قد يواجهها المراهق والتي قد تؤثر على حياته المستقبلية، وبالتالي فهو بأمر الحاجة إلى التدريب على العديد من المهارات والتي على رأسها مهارة اتخاذ القرار.
- الإفادة والتعرف من النماذج والأساليب المتعددة لاتخاذ القرار، والتي أثرت الباحثة بالحصول على معرفة شاملة وعميقة للموضوع من مختلف جوانبه، مما مكن الباحثة من استخدام الفنيات المناسبة لبرنامج هذه الدراسة.
- التعرف على الأساليب التدريبية والأسس التي بنيت عليها البرامج المستخدمة في الدراسات السابقة، والإجراءات التي اعتمدها والأنشطة التدريبية التي جرى تنفيذها فيه، والإفادة منها في تحقيق أهداف الدراسة الحالية، وهي تحسين الفعالية الذاتية المهنية وتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والمهني.
- التعرف على أهم المعالجات الإحصائية المستخدمة في هذا النوع من الدراسات.
- التعرف على أنواع من المقاييس المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية، والتي أشير إلى صدقها وثباتها وفعاليتها في هذه الدراسات.
- الاستفادة من النتائج والتوصيات التي توصلت إليها الدراسات السابقة لتدعيم الدراسة الحالية.

مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فيما يلي:

- تتفق الدراسة الحالية في مجملها مع هذه الدراسات في تناولها لنفس مشكلة الدراسة، ألا وهي إشكالية ضعف الفعالية الذاتية المهنية والقدرة على اتخاذ القرار الدراسي والمهني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بصفة خاصة، وضرورة العمل على تصميم برامج خاصة لتنميتها وتحسينهما.
- استخدام أنشطة متنوعة وبنىات متعددة أجمعت معظم الدراسات والأبحاث السابقة على جدواها في عملية تحسين مستوى كل من الفعالية الذاتية والقدرة على اتخاذ القرار الدراسي والمهني، وهذا بدوره انعكس على فاعلية هذه البرامج.
- في حين تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها:
 - استخدمت برنامجاً إرشادياً قائم على منهجية وتقنية (A.D.V.P)، وهي تشكل منهجية عامة وطريقة يعتبرها الكثيرون في الدول المتقدمة من الطرق المثلى لاتخاذ القرار الدراسي والمهني، وتعد هذه الدراسة هي الأولى - على حد علم الباحثة - على المستوى المحلي في سلطنة عمان.
 - اهتمت الدراسة الحالية بقياس المتابعة بعد مرور وانقضاء شهرين من مدة التطبيق البعدي.

لقد كان للدراسات السابقة العربية منها والأجنبية التي اطلعت عليها الباحثة الأثر الكبير في توسيع وإغناء معلوماتها في الجانب النظري والتطبيقي لموضوع هذه الدراسة، مستفيدة من إيجابيات هذه الدراسات، ومن الجوانب التي أغفلتها في إعداد برنامج الدراسة الحالية، كما كان للنقص في الدراسات العربية والمحلية التي أهملت بناء برامج في تربية الاختيارات، والتي تعد من الاتجاهات الحديثة في التربية في البلدان المتقدمة حافزاً قوياً للباحثة لتقوم بهذه الدراسة؛ بهدف سد هذا النقص، مما يمكن اعتباره بداية لدراسات أعمق تحقق أهدافاً أكثر شمولية.

الخلاصة:

وخلاصة لهذا الفصل فإنه تمت مناقشة ومعالجة مفردات الجزء الأول المتعلقة بالإطار النظري الذي تتبناه الدراسة الحالية، والتي سيتم توظيفها واستخدامها فيه، والمتمثلة بالجزء الخاص بالمتغيرات التابعة وهي المتغير التابع الأول المتمثل في اتخاذ القرار الدراسي والمهني من حيث المفهوم، والأهمية، والخصائص، والأنواع، والعوامل المؤثرة فيه، والنظريات المفسرة لعملية اتخاذ القرار، وخطوات اتخاذ القرار، ثم تناول المتغير التابع الثاني المتمثل في الفعالية الذاتية المهنية من حيث مفهوم الفعالية الذاتية بشكل عام، وأهميتها، ومظاهرها، ومصادرها، وأبعادها، وخصائصها، والنظريات المفسرة لها، وأخيراً مفهوم الفعالية الذاتية المهنية، وفي الجزء الخاص بالمتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي تم تناول مفهوم الإرشاد والبرامج الإرشادية وأخيراً برامج تربية الاختيارات ومنهجية (A.D.V.P)، ثم تم في الجزء الثاني من هذا الفصل استعراض الدراسات السابقة لمتغيرات الدراسة المذكورة على شكل محاور وتمت مناقشتها والتعقيب عليها.

الفصل الثالث

المنهجية والإجراءات

تمهيد

تجمع العلوم الاجتماعية والإنسانية عند دراستها لأي ظاهرة اجتماعية أو إنسانية بين جانبين أساسيين؛ هما الجانب النظري لموضوع الدراسة بالإضافة إلى الجانب الميداني، والذي يعد وسيلة هامة لجمع البيانات من أرض الواقع، وذلك لأنه لا يمكن الاعتماد فقط على الدراسة النظرية للكشف عن الحقائق المتعلقة بالموضوع المدروس. وتتوقف القيمة العلمية للنتائج التي تتوصل إليها أي دراسة على صحة ودقة الإجراءات المتبعة والأساليب المستخدمة في معالجة موضوع الدراسة، وحسن اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة وأدوات مناسبة لجمع البيانات، بالإضافة إلى مدى ملائمة الأساليب الإحصائية التي اعتمدت لمعالجة وتحليل النتائج.

ومن هذا المنطلق، وبعد أن تطرقت الدراسة في الفصول السابقة لمشكلة الدراسة وإطارها النظري، سيتم في هذا الفصل عرض الإجراءات المنهجية المتبعة، وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة للحصول على النتائج، وذلك من خلال عرض لمنهج الدراسة والتصميم المستخدم فيها، وفرضياتها، ثم نتطرق إلى الدراسة الاستطلاعية، وضبط متغيرات الدراسة، وننتقل بعد ذلك إلى وصف مجتمع الدراسة، والإجراءات المتبعة لاختيار عينة الدراسة، ومن ثم نعرض فيما بعد وصفاً لأدوات الدراسة وإجراءات تطبيقها، والمعالجة المستخدمة في تحليل البيانات التي تم الحصول عليها.

منهج الدراسة وتصميمها:

يعرف المنهج بأنه: "خطوات منظمة يتبعها الباحث في معالجة الموضوعات التي يقوم بدراستها إلى نتيجة معينة" (كماش، ٢٠١٩، ٤٤). وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي Quasi- Experimental Method والذي يقوم في الأساس على دراسة الظواهر الإنسانية كما هي دون تغيير (محاسنة، ٢٠٢٠)، وذلك من خلال توظيف واستخدام إجراءات أحد

تصميماته المتمثلة في تصميم المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) مع ثلاث قياسات (قبلي - بعدي - تتبعي)، ويوضح الجدول رقم (١-٣) التصميم شبه التجريبي المستخدم في الدراسة الحالية من أجل التحقق من صحة الفرضيات البحثية وتحقيق أهداف الدراسة المحددة في قياس فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى منهجية (A.D.V.P) في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي وتحسين الفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان. إذ تم أولاً تطبيق العشوائية في اختيار وتحديد الصف الذي يمثل المجموعة التجريبية والصف الذي يمثل المجموعة الضابطة وإجراء التكافؤ بينهما، ثم تم تطبيق القياس القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية معاً، بعدها تم إخضاع المجموعة التجريبية للمتغير المستقل (Independents Variable) المتمثل في تطبيق البرنامج الإرشادي لمعرفة أثره على المتغيرات التابعة (dependent Variables) وهي (الفعالية الذاتية المهنية والقدرة على اتخاذ القرار الدراسي) مع حجبها عن المجموعة الضابطة، وبعد انتهاء مدة تطبيق البرنامج تم إجراء القياس البعدي لكلا المجموعتين من أجل قياس الفروق بين استجابات الأعضاء في المتغيرات التابعة. وأخيراً، وللتأكد من مدى فاعلية البرنامج واستمرار أثره على المجموعة التجريبية، تم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بشهرين إجراء قياس المتابعة عليهما، والجدول التالي يوضح التصميم التجريبي المعتمد في هذه الدراسة:

جدول رقم (١-٣) التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة	القياس	المعالجة	القياس	القياس
التجريبية G1	قبلي	البرنامج الإرشادي	البعدي	المتابعة
	O1	x	O2	O3
الضابطة G2	قبلي	بدون معالجة	البعدي	بدون معالجة
	O1	بدون معالجة	O2	بدون معالجة

حيث تشير الرموز إلى الآتي:

G1: المجموعة التجريبية O1: القياس القبلي X: المعالجة (البرنامج الإرشادي)
G2: المجموعة الضابطة O2: القياس البعدي

ومما تجدر الإشارة إليه أن الباحثة قد حاولت ضبط عدد من العوامل والمصادر التي قد تهدد هذا التصميم الذي تم اتباعه في هذه الدراسة وهي كالتالي:

١. الفترة الزمنية للبحث

ويقصد به إن إجراء البحث قد يستغرق أحيانا فترة زمنية طويلة، وقد يحدث في أثناء هذه الفترة بعض الأحداث أو العوامل الخارجية والتي ليست جزءا من المعالجة التي تؤثر على المتغير التابع؛ مما يغير من واقع النتائج التي يمكن الحصول عليها. لذا راعت الباحثة ألا تكون فترة تطبيق المتغير المستقل طويلة بحيث لا يؤثر عامل الوقت على فعالية المتغير التابع.

٢. النضج

ويقصد به أنه قد تحدث تغيرات بيولوجية أو نفسية أو عقلية على المفحوصين أنفسهم في أثناء فترة التجربة؛ بحيث تؤثر إيجاباً أو سلباً على المتغير التابع. لذا راعت الباحثة أن يكون جميع المفحوصين في نفس المرحلة العمرية مع التأكد من سلامتهم النفسية والجسدية والعقلية.

٣. خبرة الاختبار القبلي

ويعني أن الاختبار القبلي الذي يطبق على مجموعات الدراسة لضرورة تقتضيها طبيعة البحث قد يؤثر على الاختبار البعدي، خاصة مع قصر وقت التجربة، لذا راعت الباحثة أن تكون الفترة الزمنية بين تطبيق الاختبارين ليست طويلة جدا تسمح بتدخل عوامل خارجية ولا قصيرة يألف من خلالها المفحوص موقف الاختبار ومضمونه مما قد يؤثر على نتائج البحث.

٤. أداة القياس

ويقصد به أن تغيير أداة القياس أو عدم ثباتها أو استخدام أداة غير موثوق فيها من أجل قياس الأداء القبلي والأداء البعدي للتجربة قد يشكل مصدراً تهديد يؤثر على المتغير التابع أو نتائج البحث، لذا قامت الباحثة باستخدام أداة قياس واحدة حتى تضمن عدم اختلاف نتائج الاختبارين نتيجة لاختلاف الأداة.

٥. الاختيار أو التعيين

وهو عدم التحيز في توزيع أفراد العينة على المجموعتين التجريبية و الضابطة، لذا قامت الباحثة باستخدام طريقة عشوائية Sample Random في اختيار عينة الدراسة و في توزيع أفراد العينة على المجموعتين التجريبية و الضابطة.

٦. التفاعل بين الاختبار والنضج

ويقصد به أنه قد يزيد عمر أفراد إحدى مجموعات الدراسة عن أعمار أفراد المجموعة الأخرى، أو يكون مستوى النمو في مجموعة أعلى من المجموعة الأخرى، مما يؤثر على المتغير التابع. لذا قامت الباحثة بتوحيد أعمار العينة في المجموعتين التجريبية و الضابطة، تجدر الإشارة إلى أن ضبط جميع هذه العوائق يعد مؤشرا قويا للدلالة على الصدق الداخلي للتجربة.

مجتمع وعينة الدراسة الأساسية

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف العاشر في المدارس الحكومية التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الشرقية والمسجلين في العام الدراسي ٢٠٢١ / ٢٠٢٢، والبالغ عددهم (١٨٤٢) طالبة، موزعين على ولايات المحافظة حسب الإحصائيات من الصادرة قسم التخطيط بالمديرية التابعة لمحافظة شمال الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٠). وقد وقع الاختيار على طالبات الصف العاشر، لأنه في هذا الصف وفي هذه الفترة تحديداً يسمح للطلبة باختيار المواد الدراسية التي سيدرسونها في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي (الصفين الحادي عشر والثاني عشر) والتي في ضوئها يتحدد مسار الطالب الأكاديمي وتخصصه الدراسي في الجامعة ومستقبله الوظيفي والمهني، والجدول رقم (٢-٣) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب أسماء مدارس التعليم الأساسي حسب الإحصاء الصادر من المديرية العامة بمحافظة شمال الشرقية.

جدول رقم (٢-٣) توزيع مجتمع الدراسة حسب أسماء ولايات محافظة شمال الشرقية وأسماء مدارس التعليم الأساسي للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١

الولاية	عدد المدارس	العدد	النسبة المئوية
إبراء	٧	٤٧٠	% 25.51
المضيبي	١٢	٧٩١	% 42.94
بديه	٣	٢٦٥	%14.38
القابل	١	١٠٩	%5.92
وادي بن خالد	١	٦٥	%3.53
دماء والطائيين	٢	١٤٢	%7.71
المجموع	٢٦	١٨٤٢	%100

عينة الدراسة

يختلف حجم عينة الدراسة من باحث إلى آخر ومن دراسة إلى أخرى، ولا يوجد اتفاق بين الباحثين على وضع حد معين على أساس علمي أو إحصائي يحدد الحجم المناسب أو الأمثل للعينة لكي تمثل المجتمع الذي تسحب منه تمثيلاً جيداً، غير أن هناك بعض الأسس التي تم التعارف عليها من خبرات الباحثين ومن خلال الطرق الاحتمالية، وبالنسبة للعينات الاحتمالية ينصح باستخدام ما نسبته ٢٠ % من أفراد مجتمع صغير نسبياً (بضع مئات)، و ١٠ % لمجتمع كبير (بضعة آلاف)، و ٥ % لمجتمع كبير جداً (عشرات الآلاف) (كماش، ٢٠١٩). وقد تكونت العينة في الدراسة الحالية من (٤٨) طالبة من طالبات الصف العاشر بمدرسة سمية للتعليم الأساسي، التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١ واللواتي تتراوح أعمارهن بين (١٥-١٧) حيث بلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية (٢٣) طالبة، فيما كان عدد طالبات المجموعة الضابطة (٢٥) طالبة وتم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة؛ لكون أفراد مجتمع الدراسة يشكلون مساحة جغرافية كبيرة، أضف إلى ذلك أن اختيار عينة أو أفراد من فصول ومدارس مختلفة بشكل عشوائي وتجميعهم خارج مجموعاتهم الأصلية التي ينتمون إليها غير متاح من الناحية العملية، علاوة على ذلك فإن الوقت والإمكانات المتاحة تشكل عقبة في تحقيق ذلك، ومن الجدير بالذكر أن حجم العينة

يتلاءم مع توصية القاضي (٢٠١٣) وأبو علام (٢٠١٨) على أنه يجب ألا يقل عدد عناصر المجموعة الواحدة في حالة الدراسات التجريبية أو شبه التجريبية ذات المجموعتين أو أكثر عن خمسة عشر عنصرًا حتى يمكن افتراض التكافؤ الإحصائي بين المجموعات ، ويمكن الثقة في النتائج بشكل أكبر اذا ارتفع عدد أفراد كل مجموعة إلى عدد ٢٠ فردا أو ٣٠ فردا.

وقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في اختيار العينة:

١. تم إجراء قرعة بين قطاعي محافظة شمال الشرقية والمتمثلة في قطاع إبراء وقطاع المضبي، وبعد سحب القرعة وقع الاختيار على قطاع إبراء.
٢. بعد استبعاد مدارس الذكور، تم إجراء قرعة بين مدارس الإناث في قطاع إبراء والبالغ عددها (١٥) مدرسة، ووقع الاختيار بعد القرعة على مدرسة سمية للتعليم الأساسي (١٠-١٢).
٣. ولاختيار وتحديد المجموعة التجريبية تم إجراء قرعة بين صفوف الصف العاشر الأساسي في المدرسة وعددها (٥) صفوف، ووقع الاختيار بعد القرعة على الصف العاشر / خامس. وبهذا تكون المجموعة التجريبية من طالبات الصف عاشر / خامس حيث بلغ عددها (٢٣) طالبة بعد استبعاد الطالبات المعيدات، والطالبات غير العمانيات.
٤. لتحديد المجموعة الضابطة اتبعت نفس الخطوات السابقة، حيث تم إجراء القرعة على الصفوف المتبقية، وبعد القرعة وقع الاختيار على الصف العاشر / أول، وبهذا تكون المجموعة الضابطة من طالبات الصف العاشر / أول حيث بلغ عددها (٢٥) طالبة بعد استبعاد الطالبات غير العمانيات.

الدراسة الاستطلاعية

إن من الخطوات الضرورية والمهمة لإنجاز أي بحث علمي القيام بدراسة استطلاعية يكون الغرض منها القيام ببحث مصغر لجمع معلومات واختبار مختلف عناصر البحث، وهذا من شأنه أن يوفر على الباحث الكثير من الوقت والجهد ويجنبه الوقوع في الأخطاء ويرشده إلى التعديلات الواجب القيام بها قبل إجراء الدراسة الأساسية. وتعد ماجد (٢٠١٦) الدراسة

الاستطلاعية أساساً جوهرياً في بنية البحث، وعند قيام الباحث بإهمال الكتابة عنها فهذا ينقص البحث أحد العناصر الأساسية فيه، ويسقط عن الباحث جهداً كبيراً كان قد بذله في المرحلة التمهيديّة للبحث.

أهداف الدراسة الاستطلاعية

وقبل أن نتطرق إلى اجراءات الدراسة الأساسية، فقد تم القيام بدراسة استطلاعية لتحقيق مجموعة الأهداف وهي:

- استكشاف ميدان الدراسة والتعرف عن قرب على إجراءات عملية التوجيه واختيار المواد الدراسية.
- التعرف على الصعوبات والتحديات التي يواجهها كل من أخصائي التوجيه المهني والطلبة أثناء عملية التوجيه واختيار المواد الدراسية.
- التعرف على الحاجات الإرشادية لطلبة الصف العاشر المتعلقة باتخاذهم قراراتهم الدراسي وفعاليتهم المهنية؛ لأخذها بعين الاعتبار عند بناء وتصميم البرنامج.
- تحديد ميدان الدراسة من خلال التعرف على نوع وإمكانيات التسهيلات التي يمكن الحصول عليها، بالإضافة إلى تحديد المدة الزمنية لإجراء الدراسة الأساسية.
- حساب الخصائص السيكومترية لمقياسي القدرة على اتخاذ القرار الدراسي ومقياس الفعالية الذاتية المهنية والتأكد من صدقهما وثباتهما .
- الوقوف على أهم الصعوبات والتحديات التي يمكن أن نواجهها من أجل العمل على تفادي الوقوع فيها لاحقاً.

إجراءات الدراسة الاستطلاعية

ولتحقيق الأهداف السابقة الذكر، قمنا باتباع الإجراءات الآتية:

- التواصل مع مركز التوجيه المهني والإرشاد الطلابي بوزارة التربية والتعليم ومع قسم التوجيه المهني بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الشرقية، وذلك

للحصول على بعض الإحصائيات والمعطيات الخاصة بطلبة الصف العاشر في مدارس المحافظة لحصر مجتمع وعينة الدراسة.

- الاطلاع على مختلف الوثائق الخاصة بعملية التوجيه المهني واختيار المواد الدراسية (كتب، استمارات، قرارات،...) التي تنظم وتساعد في عملية التوجيه واختيار المواد الدراسية.

- اللقاء ببعض أخصائيي التوجيه المهني وإجراء مقابلات معهم، والاطلاع على أعمالهم، والاستفادة من الأدوات والوسائل التي يستخدمونها ورقية أو الكترونية (مطويات، بوسترات، فيديوهات.. الخ) للاسترشاد بها أثناء بناء وتصميم أنشطة البرنامج الإرشادي.

- تطبيق مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي ومقياس الفعالية الذاتية المهنية على العينة الاستطلاعية وحساب خصائصهما السيكومترية.

- تحديد الحاجات الإرشادية لطلبة الصف العاشر فيما يتعلق بفعاليتهم الذاتية المهنية واتخاذ قرارهم الدراسي لأخذها بعين الاعتبار أثناء تصميم أنشطة البرنامج الإرشادي.

- عرض البرنامج الإرشادي في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء نتائج التحكيم.

- تجريب بعض من جلسات البرنامج بهدف التدرب على تطبيقه، ووضع خطة عمل لسير الجلسات تراعي نقاطاً عدة، مثل المدة الزمنية لتنفيذ الأنشطة والوسائل المادية اللازمة لها، كيفية التغلب على صعوبات التطبيق.

نتائج الدراسة الاستطلاعية

تم التوصل من خلال الدراسة الاستطلاعية إلى الآتي:

- تحديد ميدان الدراسة والمجتمع الأصلي لها، وعينتها.
- تعميق الفهم بموضوع الدراسة وأهميته التطبيقية.

- التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة والتي تعطي الثقة لاستخدامها.
- وضع خطة متكاملة لتطبيق الدراسة الأساسية تتضمن (الجدول الزمني، مكان تنفيذ الجلسات، الوسائل اللازمة لتنفيذ الأنشطة، ميزانية البرنامج وغيرها).

أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الأدوات الآتية:

١. مقياس الفعالية الذاتية المهنية (من اعداد تايلور ورفاقها Taylor , et al. (1996) ترجمة (كيالي، ٢٠١١)
٢. مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي (من إعداد آمال) (٢٠١٩)
٣. البرنامج الإرشادي (من إعداد الباحثة)

توصيف أدوات الدراسة

أولاً: مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

١. وصف المقياس (الصورة الأصلية)

يتكون مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي في صورته الأصلية والذي أعدته (آمال، ٢٠١٩) من (٣٦) فقرة منها (١٧) إيجابية الاتجاه و (١٩) فقرة سالبة الاتجاه (ملحق رقم ١ - ٣) موزعة على أربعة أبعاد وثمان مؤشرات بطريقة عشوائية، ويهدف هذا المقياس إلى قياس قدرة الطلبة على اتخاذ قرارهم الدراسي، ويعطى المفحوص الدرجة بناءً على استجابته وفق مقياس خماسي التدرج، حيث يعطى عند تصحيح الفقرات الإيجابية (٥) درجات إذا أجاب (كبيرة جداً)، (٤) درجات إذا أجاب (كبيرة) و (٣) درجات إذا أجاب (متوسطة)، و (٢) درجات إذا أجاب (ضعيفة) ودرجة واحدة إذا أجاب (ضعيفة جداً)، أما عند تصحيح الفقرات السلبية فيعطى (١) درجة إذا أجاب (كبيرة جداً)، و (٢) درجات إذا أجاب (كبيرة) و (٣) درجات إذا أجاب (متوسطة)، (٤) درجات إذا أجاب (ضعيفة)، و (٥) درجات إذا أجاب (ضعيفة جداً).

٢. الخصائص السيكمترية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي (الصورة الأصلية)

□ الصدق

استخدمت آمال (٢٠١٩) الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية)، للتحقق من صدق مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي، وقد أشارت النتائج المسجلة، أن جميع قيم " ت المحسوبة بين المجموعتين الطرفيتين على فقرات مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي دالة إحصائيًا عند درجة حرية (٢٦) وبمستوى عال من الثقة، وهو ما يشير إلى صدق المقياس بجميع فقراته، كما تم التحقق أيضًا من صدق مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي من طرف آمال (٢٠١٩) باستخدام الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وأشارت النتائج أن جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى الدلالة (0.01) أو مستوى الدلالة (0.05) حيث تراوحت معاملات الارتباط لبعد "التشخيص والتخطيط" بين (0.337-0.622)، أما بعد " التعرف والاستكشاف " فكانت معاملات الارتباط بين (0.329-0.710)، وبالنسبة لبعد التقييم والاختيار فقد تراوحت هذه المعاملات بين (0.285-0.686)، وأخيرًا تراوحت معاملات الارتباط لبعد الإنجاز والمتابعة بين (0.398-0.612) وهذا يوفر دليلًا على قياس هذه الفقرات ما يقيسه البعد الذي تنتمي إليه وتقيس ما يقيسه المقياس الكلي، الأمر الذي يعد مؤشرًا على صدق المقياس.

□ الثبات

أما بالنسبة لثبات مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي فقد استخدمت (آمال، ٢٠١٩) طريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين نصفي الفقرات 0.715 وبعد تعديله بمعادلة سبيرمان بلغ 0.834، كما أن معاملات الارتباط بيرسون بين نصفي فقرات كل بعد من الأبعاد الفرعية تراوحت بين 0.510 و 0.609، وبعد تعديله بمعادلة سبيرمان براون تراوحت بين 0.676 و 0.757، كما تراوحت معاملات ثبات الفا كرونباخ للأبعاد الفرعية بين 0.551 و 0.720 وتعد جميع هذه القيم مقبولة وتعطي الثقة لاستعمال المقياس في الدراسة الحالية.

٣. الخصائص السيكمترية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي في الدراسة الحالية:

□ الصدق

للتحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية تم اتباع الخطوات الآتية:

أ. صدق المحتوى (صدق المحكمين)

للتأكد من صدق المقياس وبعد أن تم حذف فقرة رقم (٣٣) لعدم توافقها مع ما يتم تداوله في المنظومة التربوية في سلطنة عمان، وإعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات بشكل يتناسب مع البيئة العمانية، تم عرض المقياس في صورته الأولية والمكون من (٣٥) بنداً (ملحق رقم ٢-٣) على عدد (١٨) محكمًا من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية والإرشاد النفسي والتربوي والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي في كل من جامعة السلطان قابوس، وجامعة نزوى وجامعة الشرقية وجامعات أخرى (ملحق رقم ٩-٣)، وذلك للتحقق من صدق المحتوى وإبداء آرائهم حول بنود المقياس، بهدف الكشف والتحقق من الآتي:

- مدى وضوح العبارات وملائمتها لقياس ما وضعت لقياسه.
- مدى انتماء الفقرة للبعد الذي وضعت فيه.
- سلامة ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات.
- إبراز أي ملاحظات أو مقترحات

وبعد جمع الأداة من المحكمين، والاطلاع على آرائهم ومقترحاتهم وتفرغها وقبول كل فقرة أجمع عليها (٨٠ %) فأكثر من المحكمين، تم الإبقاء على فقرات المقياس مع إحداث بعض التغييرات في الصياغة اللغوية، ليستقر المقياس في صورته النهائية على (٣٥) فقرة والملحق رقم (٤-٣) يتضمن مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بصورته النهائية.

ب. الاتساق الداخلي (الصدق البنائي)

للتحقق من الاتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك للتحقق أيضًا من الاتساق بين كل بعد من أبعاد المقياس مع الأبعاد الأخرى من جهة، ومع الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، تم إجراء دراسة استطلاعية للأداة، وذلك بتطبيقها على عينة لها نفس خصائص العينة الأصلية مكونة

من (٦٠) طالبة من طالبات الصف العاشر، وبعد تصحيح إجاباتهن وإجراء التحليل الإحصائي كانت النتائج كما يظهرها الجدولان (٣-٣) و (٣-٤).

١. معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٣-٣) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي ودرجة البعد الذي تنتمي إليه

التشخيص والتخطيط		التعرف والاستكشاف		التقييم والاختيار		التنفيذ والمتابعة	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.509**	11	.436**	20	.595**	29	.468**
2	.561**	12	.393**	21	0.630**	30	.515**
3	0.135	13	.403**	2٢	.506**	31	.482**
4	.557**	14	.521**	23	.613**	32	.665**
5	.505**	15	.631**	24	.662**	33	.606**
6	.476**	16	.556**	25	0.740**	34	.548**
7	.634*	17	.563**	26	.440**	35	.592**
8	.295*	18	.572**	27	.659**	36	.594**
9	.634**	19	.630**	28	.473**		
10	0.444**						

* دال عند 0.05

** دال عند 0.01

يتضح من الجدول (٣-٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين بنود المقياس والدرجة الكلية للبعد التابعة له قيم دالة على مستوى الدلالة (0.01) أو (0.05) باستثناء الفقرة رقم (٣) فقد تم استبعادها من المقياس لأنها غير دالة.

٢. معامل ارتباط كل عبارة بالمجموع الكلي للمقياس

جدول (٣-٤) يبين معامل الارتباط المصحح لكل عبارة بالمجموع الكلي لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
0.481	19	٠.593	1
0.411	20	٠.448	2
0.548	21	-0.061	3
٠.461	22	٠.518	4
0.593	23	٠.236	5
0.649	24	0.201	6
٠.198	25	٠.457	7
٠.439	26	-٠.228	8
٠.281	27	٠.622	9
٠.352	28	٠.437	10
٠.474	29	٠.266	11
٠.176	30	٠.245	12
٠.586	31	٠.304	13
٠.522	32	٠.397	14
٠.297	33	٠.646	15
٠.314	34	٠.578	16
0.516	35	0.452	17
		٠.458	18

يتضح من الجدول (٣-٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط المصحح جيدة ومرتفعة ما عدا الفقرة رقم (٣) التي جاءت بمعامل ارتباط مصحح غير مقبول (-0.061)، لذلك فقد تم حذف هذه الفقرة، وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (٣٤) فقرة. والجدول رقم (٣-٥) يوضح الفقرات المحذوفة من المقياس.

جدول رقم (٣-٥) يوضح الفقرة المحذوفة من الصورة الأولية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

الرقم	الفقرة	البعد الذي تنتمي إليه
أعتقد أن اختيار التخصص الدراسي أمر بسيط ولا يحتاج إلى تفكير طويل	21	التشخيص والتخطيط

٣. معامل ارتباط كل بعد بالبعد الآخر والمجموع الكلي للمقياس

إضافة إلى ما سبق تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والدرجة الكلية والجدول رقم (٣-٦) يوضح ذلك:

جدول رقم (٣-٦) يبين معامل ارتباط كل بعد بالبعد الآخر، والمجموع الكلي في مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

المحاور	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
الأول				
الثاني	0.712**			
الثالث	0.502**	0.736**		
الرابع	0.561**	0.600**	0.613**	
المجموع	0.829**	0.906**	0.836**	0.811**

** تعني أن مستوى الدلالة عند 0.01

يتضح من الجدول (٣-٦) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0.811 و 0.906) في حين تراوحت معاملات ارتباط الأبعاد فيما بينها بين (0.502 و 0.736) وكلها قيم موجبة ودالة إحصائية عن مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس. وبالنظر إلى جميع معاملات الارتباط السابقة نجد أنها ذات دلالة صدق كافية يمكن الوثوق بها لتطبيق الدراسة الحالية.

ثانيًا: ثبات المقياس

على عينة الصدق نفسها تم التأكد من ثبات مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي عن طريق حساب معامل ألفا- كرونباخ (Cronbach's Alpha) لجميع أبعاد المقياس والمجموع الكلي، ويوضح الجدول رقم (٧-٣) معاملات الثبات

جدول رقم (٧-٣) يوضح معامل ألفا - كرونباخ لجميع أبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والمجموع الكلي:

الأبعاد	معامل ثبات الفا كرونباخ
التشخيص والتخطيط	0.71
التعرف والاستكشاف	0.76
التقييم والاختيار	0.78
التنفيذ والمتابعة	0.69
المجموع الكلي للمقياس	0.870

ويتضح من خلال الجدول (٧-٣) أن معامل ثبات الفا - كرونباخ لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي قد بلغ (0.870) في حين تراوحت معاملات ثبات الفا كرونباخ للأبعاد الفرعية بين (0.69 و 0.78) وهي معاملات ثبات يمكن الوثوق بها لإجراء هذه الدراسة، وبذلك أصبحت الأداة تتكون في صورتها النهائية من (٣٤) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وثمان مؤشرات موزعة بطريقة عشوائية. انظر الملحق رقم (٤-٣)، ويوضح الجدول رقم (٨-٣) أبعاد المقياس ومؤشراته والفقرات المتضمنة:

جدول (٣-٨) يوضح توزيع فقرات مقياس اتخاذ القرار الدراسي على أبعاده ومؤشراته

الأبعاد	المؤشرات	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	المجموع
التشخيص والتخطيط	تشخيص المشكلة	1, 3, 10	3	9
	التخطيط	9, 15, 24, 29, 31, 34	6	
التعرف والاستكشاف	التعرف على الذات	18, 27, 33, 35	4	9
	استكشاف المحيط الدراسي والمهني	7, 12, 20, 28, 32	5	
التقييم والاختيار	تقييم البدائل	13, 14, 23	3	8
	اختيار البديل الأنسب	6, 17, 19, 26, 30	5	
التنفيذ والمتابعة	الاستقلالية	5, 8, 16, 21, 36	5	8
	الثقة	2, 11, 25	3	
المجموع الكلي للفقرات				34

ويظهر من خلال الجدول (٣-٨) أن المقياس مكون من أربعة أبعاد وثمان مؤشرات حيث يحتوي بعدي كل من بعدي التشخيص والتخطيط، والتعرف على الاستكشاف على (٩) بنود في حين يشتمل بعدي التقييم والاختيار، والتنفيذ والمتابعة على (٨) بنود ويشتمل كل بعد على مؤشرين اثنين، ويضم كل مؤشر عددًا من الفقرات يتراوح بين ٣ إلى ٦ فقرات مصاغة بطريقة إيجابية وسلبية وفقًا لما يوضحه الجدول رقم (٣-٩):

جدول (٣-٩) يوضح الفقرات الإيجابية والسلبية في مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

نوع العبارات	إيجابية	سلبية
أرقام العبارات	3,4, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 23, 25, 27, 28, 31, 33, 34	1, 2, 5, 8, 11, 16, 18, 19, 20, 21,22, 24, 26, 29, 30, 32
المجموع	18	16

ويتضح من خلال الجدول (٣-٩) أن المقياس مكون من عدد (١٨) عبارة إيجابية و (١٦) عبارة سلبية، تم توزيعها بطريقة عشوائية، وبالإضافة إلى هذه العبارات تم وضع مقدمة استهلاكية لإعطاء الطالبات فكرة عن موضوع المقياس وتعليمات الإجابة، وتحفيزهن على الإجابة وإعطاء المعلومات بطريقة موضوعية بعدما وضح لهن أن إجاباتهن لن تستغل إلا لأغراض علمية، ولن يطلع عليها سوى الباحثة، كما تم وضع مثال توضيحي بغرض التبسيط والتعريف بطريقة الإجابة. (ملحق رقم ٤-٣)

ثالثاً: تصحيح المقياس

يتكون المقياس من (٣٤) عبارة، يتم الإجابة عليها من خلال مقياس خماسي، بحيث تكون الأوزان في حساب هذه الاستجابات بشكل تنازلي من (١-٥) إذا تمت صياغة العبارة بشكل إيجابي، أما في حال صيغت العبارة بشكل سلبي فيكون التنقيط تصاعدياً من (١-٥)، كما يوضحه الجدول (٣-١٠):

جدول رقم (٣-١٠) يوضح طريقة التصحيح للعبارات الإيجابية والسلبية في مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

العبارة	تنطبق علي			
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
الإيجابية	5	4	3	2
السلبية	1	2	3	4

وبعد الحصول على علامات كل مفحوص في جميع أبعاد المقياس، يتم جمع علامات المفحوص في جميع الأبعاد للحصول على الدرجة الكلية، ويتم تصنيف درجات المفحوصين في مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي وأبعاده الفرعية، وفق ثلاث مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع). وقد تم تحديد تلك المستويات بناءً على حساب مدى الفرق بين أقل درجة وأعلى درجة على سلم ليكرت الخماسي ($5-1=4$) وبعد ذلك قسمة الناتج على ثلاثة لإيجاد

طول الخلية، والذي يضاف إلى أقل درجة في المقياس أو البعد في كل مستوى، كما هو موضح أدناه:

$1.00 + 1.33 = 2.33$
$2.34 + 1.33 = 3.67$
$3.68 + 1.33 = 5.00$

والجدول (١١-٣) يوضح معيار الحكم على المتوسطات الحسابية في مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

المستوى	مدى الاستجابة
منخفض	1-2.33
متوسط	2.34-3.67
مرتفع	3.68-5

ثانيًا: مقياس الفعالية الذاتية المهنية

١. وصف المقياس (الصورة الأصلية)

يتكون مقياس الفعالية الذاتية المهنية في اتخاذ القرار المهني في صورته الأصلية والذي أعدته تايلور ورفاقها (Taylor, Klein, Betz, ١٩٩٦) من (25) فقرة -ملحق رقم (٥-٣) - مدرجة بطريقة ليكرت الخماسي، حيث يهدف إلى تحديد درجة ثقة الفرد بقدرته على إنجاز المهام المتعلقة باختيار التخصص الأكاديمي و المهني، ويتألف المقياس من خمسة أبعاد تمثل الفعالية الذاتية في اتخاذ القرار المهني، وضعها كرايتس (Crites, ١٩٦١) بحيث يتضمن كل بعد خمس فقرات موزعة بشكل عشوائي وهي: بعد التقييم الصحيح للذات وبعد جمع المعلومات المهنية، وبعد وضع واختيار الأهداف، وبعد إعداد الخطط المستقبلية، وبعد حل المشكلات.

٢. الخصائص السيكومترية للمقياس (الصورة الأصلية)

الصدق والثبات

وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس الأصلي، حيث تم حساب الثبات الداخلي عن طريق معامل الثبات الفا كرونباخ الذي بلغ (0.95)، أما معاملات الفا للأبعاد الفرعية فقد

بلغت (0.81) لبعء تقييم الذات و(0.82) للمعلومات المهنية، و (0.87) لاختيار الأهداف، و(0.084) لإعداد الخطط المستقبلية، و(0.081) لحل المشكلات، كما تم حساب ثبات المقياس أيضاً بطريقة الإعادة، حيث بلغ (0.83).

وتم التحقق من صدق المحتوى باستخدام التحليل العاملي الذي دعم الأساس النظري الذي اعتمدت عليه أبعاد المقياس، وأما الصدق التلازمي فقد تم إجراءه بمقارنة المقياس مع مقاييس أخرى، كمقياس اتخاذ القرار المهني لأوسبايو ورفاقه (Osipow, et al.1987) ومقياس موقفي المهني لـ (Holland, et al, 1980) حيث بلغت معاملات الارتباط مع مقياس اتخاذ القرار المهني (0.84)، بمعنى أن المستوى المرتفع للفعالية الذاتية المهنية مرتبط بالمستوى المنخفض لاتخاذ القرار المهني، أما معاملات الارتباط بين مقياس الفعالية ومقياس موقفي المهني فقد بلغت (0.40)، أما فيما يتعلق بصدق البناء فلقد تراوحت معاملات الارتباط بين التردد في اتخاذ القرار المهني والفعالية من (0.19 – 0.66) للتردّد ومن (0.03 – 0.76) للتأكد من القرار. ويمكن القول بناء على ما تقدم أنه قد توفرت للمقياس دلالات صدق وثبات معقولة في صورته الأصلية.

وقد قامت (كيالي) ٢٠١١ بتعريب هذا المقياس وترجمته إلى اللغة العربية، ومن ثم عرضه على متخصصين في اللغة الإنجليزية للتأكد من سلامة الترجمة والصياغة اللغوية لفقرت المقياس، وللتحقق من صدق المقياس وثباته ومدى ملاءمته لعينة الدراسة في البيئة الأردنية، استخدمت (كيالي، ٢٠١١) صدق المحتوى بعرض المقياس على عشرة محكمين من المتخصصين في علم النفس والإرشاد والتربية للتحقق من وضوح الفقرات ومدى ارتباطها بالبعء الذي تنتمي إليه، ومدى مناسبتها للغرض الذي أعدت له. حيث تم قبول الفقرات التي أوصى بقبولها (80 %) وقد تم تعديل صياغة بعض العبارات وعددها (4) في ضوء آراء المحكمين لتكون ملائمة للبيئة العربية، وكان عدد العبارات نفس عدد عبارات المقياس المترجم (25) فقرة. والملحق رقم (٦-٣) يتضمن المقياس بصورته الأولية.

أما بالنسبة لثبات المقياس فقد تم استخدام طريقة إعادة الاختبار بفواصل زمني مقداره أسبوعان، وعلى عينة مكونة من (54) طالبة من خارج عينة الدراسة الأساسية. وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون على الدرجة الكلية للمقياس (0.81)، كما تم حساب الثبات باستخدام معادلة

كرونباخ الفا على التطبيق الأول، حيث بلغ الثبات (0.85) وتعد هذه النسبة مقبولة لغايات الدراسة الحالية.

٣. الخصائص السيكومترية لمقياس الفعالية الذاتية المهنية في الدراسة الحالية:

□ الصدق

للتحقق من صدق مقياس الفعالية الذاتية المهنية في الدراسة الحالية تم اتباع الخطوات الآتية:

أ. صدق المحتوى (صدق المحكمين):

للتأكد من صدق المقياس تم عرض الصورة المعربة للمقياس ملحق رقم (٦-٣) على عدد (٣٠) طالبة من طالبات الصف العاشر من غير عينة الدراسة، وسجلت تساؤلاتهم على الفقرات، ثم أعيدت صياغة الفقرات التي لم تكن واضحة، ومن ثم تم عرض المقياس على عدد (١٨) محكمًا من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد النفسي والتربوي والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي في كل من جامعة السلطان قابوس، وجامعة نزوى وجامعة الشرقية وجامعات أخرى (انظر ملحق رقم (٩-٣)، وذلك للتحقق من صدق المحتوى وإبداء آرائهم حول بنود المقياس، بهدف الكشف والتحقق من الآتي:

- مدى وضوح العبارات وملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه.
- مدى انتماء الفقرة للبعد الذي وضعت فيه.
- سلامة ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات.
- إبراز أي ملاحظات أو مقترحات

وبعد جمع الأداة من المحكمين، والاطلاع على آرائهم ومقترحاتهم وتفريغها وقبول كل فقرة أجمع عليها (80 %) فأكثر من المحكمين، تم إعادة صياغة بعض الفقرات بناءً على رأي المحكمين لعدم وضوحها، ولم يتم حذف أي منها ليستقر المقياس في صورته النهائية على (25) فقرة (انظر الملحق رقم ٨-٣) وهي نفس عدد فقرات المقياس الأصلي التي جرى تطبيق دراسة استطلاعية عليها.

ب. الاتساق الداخلي (الصدق البنائي)

للتحقق من الاتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك للتحقق أيضاً من الاتساق بين كل بعد من أبعاد المقياس مع الأبعاد الأخرى من جهة ومع الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى؛ تم إجراء دراسة استطلاعية للأداة، وذلك بتطبيقها على عينة لها نفس خصائص العينة الأصلية مكونة من (60) طالبة من طالبات الصف العاشر، وبعد تصحيح إجاباتهن وإجراء التحليل الإحصائي كانت النتائج كما يظهرها الجدولان (١٢-٣) و(١٣-٣):

١. معامل ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه:

جدول رقم (١٢-٣) يبين معامل ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه في مقياس الفعالية الذاتية المهنية

التقييم الصحيح للذات		جمع المعلومات المهنية		وضع واختيار الأهداف		إعداد الخطط المستقبلية		حل المشكلات	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.516**	6	.503**	11	.589**	16	.552**	21	.838**
2	.639**	7	.753**	12	.672**	17	.735**	22	.653**
3	.647**	8	0.760**	13	.633**	18	.726**	23	.615**
4	.660**	9	.704**	14	.695**	19	.671**	24	.733**
5	.487**	10	.644**	15	.721**	20	.740**	25	.622**

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (١٢-٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين بنود المقياس والدرجة الكلية للبعد التابعة له قيم دالة عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

٢. معامل الارتباط المصحح لكل عبارة بالمجموع الكلي للمقياس

جدول (٣-١٣) يبين معامل الارتباط المصحح بين كل فقرة مع المجموع الكلي لمقياس الفعالية الذاتية المهنية

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
٠.540	14	0.394	1
٠.578	15	0.463	2
٠.280	16	٠.474	3
٠.496	17	٠.502	4
٠.635	18	0.281	5
٠.430	19	٠.420	6
٠.704	20	٠.543	7
٠.607	21	٠.537	8
٠.599	22	٠.483	9
٠.315	23	٠.362	10
٠.509	24	٠.420	11
٠.543	25	٠.583	12
		٠.232	13

يتضح من الجدول (٣-١٣) أن جميع المفردات ذات معاملات ارتباط مصحح جيدة ومرتفعة، مما يدل على صدق فقرات أبعاد مقياس الفعالية الذاتية المهنية، وبهذا تحكم الباحثة على تحقق الاتساق الداخلي للمقياس، وصلاحيته جميع الفقرات للتطبيق العلمي على عينة الدراسة.

٣. معامل ارتباط كل بعد بالبعد الآخر والمجموع الكلي للمقياس

إضافة إلى ما سبق تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والدرجة الكلية والجدول رقم (٣-١٤) يوضح ذلك:

جدول رقم (٣-١٤) يبين معامل ارتباط كل بعد بالبعد الآخر والمجموع الكلي في مقياس الفعالية الذاتية

المحاور	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
الأول					
الثاني	0.591**				
الثالث	0.537**	0.518**			
الرابع	0.599**	0.547**	0.517**		
الخامس	0.601**	0.473**	0.558**	0.584**	
المجموع	0.808**	0.780**	0.791**	0.808**	0.816**

** تعني أن مستوى الدلالة عند 0.01

يتضح من الجدول (٣-١٤) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس الفعالية الذاتية المهنية والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0.780 و 0.816) في حين تراوحت معاملات ارتباط الأبعاد فيما بينها بين (0.473 و 0.601) وكلها قيم موجبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس. وبالنظر إلى جميع معاملات الارتباط السابقة نجد أنها ذات دلالة صدق كافية يمكن الوثوق بها لتطبيق الدراسة الحالية.

ثانياً: ثبات المقياس

على عينة الصدق نفسها تم التأكد من ثبات مقياس الفعالية الذاتية المهنية عن طريق حساب معامل ألفا - كرونباخ (Cronbach's Alpha) لجميع أبعاد المقياس والمجموع الكلي، ويوضح الجدول رقم (٣-١٥) معاملات الثبات

جدول (٣-١٥) يوضح معامل ألفا - كرونباخ لجميع أبعاد مقياس الفعالية الذاتية المهنية والمجموع الكلي:

الأبعاد	معامل ثبات ألفا كرونباخ
التقييم الصحيح للذات	0.74
جمع المعلومات المهنية	0.69
وضع واختيار الأهداف	0.66

0.70	إعداد الخطط المستقبلية
0.72	حل المشكلات
0.891	المجموع الكلي للمقياس

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معامل ثبات الفا -كرونباخ لمقياس الفعالية الذاتية المهنية قد بلغ (0.891) في حين تراوحت معاملات ثبات الفا كرونباخ للأبعاد الفرعية بين (0.66 و 0.74) وهي معاملات ثبات يمكن الوثوق بها لإجراء هذه الدراسة، وبذلك أصبحت الأداة تتكون في صورتها النهائية من (٢٥) فقرة موزعة على خمسة أبعاد بطريقة عشوائية. انظر الملحق رقم (٣-٨) ويوضح الجدول رقم (٣-١٦) أبعاد المقياس والفقرات المتضمنة في كل بعد.

جدول رقم (٣-١٦) يوضح توزيع الفقرات على أبعاد مقياس الفعالية الذاتية المهنية

رقم البعد	الأبعاد	أرقام الفقرات	المجموع
1	التقييم الصحيح للذات	4, 5, 14, 18, 22	5
2	جمع المعلومات المهنية	1, 10, 15, 19, 23	5
3	وضع واختيار الأهداف	2, 6, 11, 16, 20	5
4	إعداد الخطط المستقبلية	7, 3, 12, 21, 24	5
5	حل المشكلات	8, 9, 13, 17, 25	5

يتضح من خلال الجدول السابق أن المقياس يتكون من خمسة أبعاد، ويضم كل بعد عددًا من العبارات مجموعها خمس عبارات في كل بعد، جميعها إيجابية الاتجاه، وبالإضافة إلى هذه العبارات تم وضع مقدمة استهلاكية لإعطاء الطالبات فكرة عن موضوع المقياس وتعليمات الإجابة وتحفيزهم على الإجابة وإعطاء المعلومات بطريقة موضوعية؛ بعدما تم وضّح لهن أن إجاباتهن لن تستغل إلا لأغراض علمية، ولن يطلع عليها سوى الباحثة، كما تم وضع مثال توضيحي بغرض التبسيط والتعريف بطريقة الإجابة. (ملحق رقم ٣-٨)

ثالثاً: تصحيح المقياس

يتكون المقياس من (25) فقرة، يتم الاستجابة عليها من خلال مقياس ليكرت الخماسي (لا ثقة لي على الإطلاق، القليل من الثقة، ثقة متوسطة، الكثير من الثقة، ثقة تامة) والذي عدلته الباحثة إلى (لا ثقة لي على الإطلاق، ثقة قليلة، ثقة متوسطة، ثقة عالية، ثقة عالية جداً) وقد أعطيت هذه الاستجابات العلامات الآتية كما يوضحها الجدول (٣-١٧):

جدول (٣-١٧) يوضح طريقة تصحيح العبارات في مقياس الفعالية الذاتية المهنية

العبارة	درجة الثقة				الدرجة
	لا ثقة لي على الإطلاق	ثقة قليلة	ثقة متوسطة	ثقة عالية	ثقة عالية جداً
	1	2	3	4	5

وتم حساب متوسط درجة كل بعد بتقسيم مجموع تقديرات الأفراد على عدد عبارات ذلك المجال، مع العلم أن عدد العبارات في كل مجال من مجالات المقياس هي (5) عبارات، وجميعها إيجابية، وعليه تكون الدرجة الكلية في كل مجال من مجالات مقياس الفعالية الذاتية المهنية (25) درجة، والدرجة الدنيا هي (5) درجات، ولغاية هذه الدراسة تم اعتماد المعيار التالي في الحكم على الفقرات خلال احتساب المتوسط الحسابي وتحديد مستوى كل فقرة بعد الاستئناس برأي المتخصصين في القياس والتقييم (عودة، ٢٠١٠)، والجدول رقم (٣-١٨) يوضح ذلك

جدول رقم (٣-١٨) يوضح معيار الحكم على المتوسطات الحسابية في مقياس الفعالية الذاتية المهنية

المستوى	مدى الاستجابة
منخفض	1-2.33
متوسط	2.34-3.67
مرتفع	3.68-5

وتم اعتماد هذا التقدير من خلال تقسيم الدرجة العظمى (5) على ثلاث فئات متساوية ضمن المدى (٥-١) وذلك حسب المعادلة التالية: القيمة العليا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة على عدد المستويات الثلاثة (منخفضة، متوسطة، مرتفعة)؛ أي ($1.33 = 5 \div 3 - 1$) وتعبّر هذه القيمة عن طول الفئة بين المستويات الثلاثة (منخفضة، متوسطة، مرتفعة) والذي يضاف إلى أقل درجة في المقياس أو البعد في كل مستوى كما هو موضح أدناه.

$1.00 + 1.33 = 2.33$
$2.34 + 1.33 = 3.67$
$3.68 + 1.33 = 5.00$

ثالثاً: البرنامج الإرشادي

قامت الباحثة ببناء برنامج إرشادي جمعي بالاستناد إلى منهجية تنشيط نمو الميول المهني والشخصي (A.D.V.P) وفتيات النظرية المعرفية الاجتماعية؛ إضافة إلى الدراسات السابقة التي هدفت إلى بناء برامج إرشادية قائمة على الإرشاد النفسي كدراسة (آمال، ٢٠١٩؛ العلوية، ٢٠١٧؛ الحوارنة، ٢٠١٤؛ الكوشة، ٢٠١٧). ويهدف هذا البرنامج الذي ضم مجموعة من الأنشطة المخططة والمنظمة إلى تحسين الفعالية الذاتية المهنية، وتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والمهني لدى عينة من طالبات الصف العاشر في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان. وفيما يلي عرض لتفاصيل البرنامج الإرشادي الذي سيتم تطبيقه على المجموعة التجريبية.

١. الإطار النظري للبرنامج الإرشادي

استند في تصميم البرنامج الإرشادي المقترح إلى منهجية تنشيط نمو الميول المهني والشخصي (A.D.V.P)، وفتيات نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي بالإضافة إلى نظريات اتخاذ القرار والتي تفترض أن اتخاذ القرار عملية عقلية مركبة تتضمن سلسلة من الخطوات المنظمة والمتتابعة؛ للوصول إلى قرار عقلائي سليم ابتداءً من التشخيص والتخطيط وانتهاءً بالتنفيذ والمتابعة، كما استند البرنامج إلى نظريات النمو المهني التي تؤكد على أن الفعالية

الذاتية المهنية والقدرة على اتخاذ القرار الدراسي يمكن تنميتها وتطويرها من خلال تدخلات تربوية وإرشادية مناسبة.

٢. بناء البرنامج الإرشادي

عند بناء وتصميم البرنامج تمت مراعاة أسس بناء المناهج بشكل عام وبرامج التوجيه والإرشاد بشكل خاص وهي كما يوردها السفاسفة وأبو أسعد (٢٠١١) كالآتي:

أ. الأسس الأخلاقية:

وتعني مراعاة الأطر المحددة لأخلاقيات العمل الإرشادي، وفيها يتم التأكيد على أن العلاقة القائمة بين المرشد والمسترشد مبنية على الثقة المتبادلة والاحترام، ويكون المرشد صادقاً مع نفسه ومع المسترشد، ويؤكد على سرية المعلومات المتداولة أثناء جلسات البرنامج، بالإضافة إلى التزام الطالب بالنظم واللوائح من حيث الانضباط والفهم التام لمسؤولياته.

ب. الأسس التربوية:

وفيها تعتبر عملية الإرشاد عملية متممة لعملية التعليم والتعلم وجزءاً لا يتجزأ منها؛ إذ تعطيها دفعا لتجعلها أكثر فعالية، وذلك من خلال تناغم أهدافها مع أهداف العملية التعليمية، والتي تؤكد على البناء السوي للطلاب، وكذلك التعاطي مع بعض المواقف التي تقف عائقاً أمام المدرسة في أداء أدوارها التعليمية والتربوية كمؤسسة اجتماعية.

ج. الأسس النفسية:

وهذه الأسس تتعلق بطبيعة المتعلم وقدراته وحاجاته ومشكلاته وخصائصه النفسية وربطها مع المنهج أو البرنامج، وترى هذه الأسس أن طبيعة الأفراد مختلفة، فلكل فرد ما يميزه من صفاته الشخصية، كما تراعى مرحلة النضوج، فترى أن عملية التوجيه هي عملية تعلم واكتساب عادات واتجاهات.

د. الأسس الفلسفية:

وهذه الأسس قائمة على احترام الفرد، وتؤكد على قيمته وأهميته وحقه في تقرير مصيره، مع أنه يتحمل ذلك داخل الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه، وترى

أنه يجب إعطاء الفرد الحرية لأن يختار، ويقرر بشأن مستقبله، وأن يحقق رغباته في حدود ما يقبله المجتمع.

هـ. الأسس الاجتماعية:

وتعني الأسس التي تتعلق بثقافة المجتمع وبحاجات المجتمع وأفراده وتطورها في مختلف المجالات، وقيمه الدينية والأخلاقية، ويلعب المجتمع بمؤسساته المختلفة والطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد دورًا في الإرشاد المهني.

كما تم الأخذ بعين الاعتبار عند تصميم هذا البرنامج بعض الأمور الهامة والضرورية التي يعتمد عليها عند بناء برامج التوجيه والإرشاد المهني لتساهم في نجاحه وتضمن تحقيق أهدافه وهي:

- اعتماد البرنامج على أساس نظري وتربوي في التربية وعلم النفس.
- مراعاة البرنامج للفروق الفردية بين الطلاب من خلال تضمينه أنشطة وإجراءات وفنيات متنوعة.
- مناسبة إجراءات البرنامج لأفراد عينة الدراسة من الناحية الثقافية والاجتماعية والعمرية.
- مرونة البرنامج وعدم اتصافه بالجمود والتقييد بالتفاصيل الدقيقة، إنما روعي في تصميمه أن تكون وقائع الجلسات تبعًا لمتطلبات الموقف الذي تفرضه كل جلسة مع الالتزام بالخطوط العريضة.
- التنظيم الجيد لمواد البرنامج بحيث تحتوي كل جلسة على مهارات تحقق أهداف الجلسة بالإضافة إلى معلومات وأنشطة يمارسها المدربون، وكذلك خبرات توضح للطالبات أهمية هذا البرنامج ومدى الاستفادة منه في شتى مجالات حياتهم، ومن ذلك الاستفادة من الفهم الصحيح للذات والاستفادة في كيفية التعامل مع الأفكار السلبية واللاعقلانية، ومن مهارات اتخاذ القرار المهني في اتخاذ قرارات أخرى خاصة بالطالبة.
- مراعاة التسلسل المنطقي في جلسات البرنامج بحيث تكون الجلسات متتابعة ومتراصة؛ إذ كل جلسة معتمدة على سابقتها وتؤدي إلى التي تليها.

- اتصاف الجلسات بالحيوية حتى لا تثير الملل لدى المتدربات وتستثير لديهم الانتباه والتركيز.
- اعتماد البرنامج على أمثلة واقعية من حياة العينة حتى تكون دافعا ومعينا لهم على المواصلة والاستمرارية.
- مراعاة أن تكون الأدوات المستخدمة كالمقاييس سهلة ومناسبة تتسم بسهولة التطبيق وعدم التعقيد.

٣. عناصر بناء البرنامج الإرشادي

يقوم بناء البرنامج على ثلاثة جوانب رئيسية وهي:

- الجانب المعرفي: يتجلى في المعلومات المقدمة للطلابات حول ذواتهن من حيث: القدرات والميول والاستعدادات والقيم. الخ، وكذلك معلومات حول المحيط الدراسي والمهني من حيث المسارات الدراسية المختلفة والتخصصات الجامعية وآفاقها المهنية، بالإضافة إلى معلومات حول عملية اتخاذ القرار الدراسي.
- الجانب المهاري: يتمثل في تدريب الطالبات على المهارات المختلفة للتعرف على الذات (الميول - القدرات - الاستعدادات - القيم) وتحديد الأهداف و استكشاف المحيط الدراسي والمهني، وممارسة خطوات عملية اتخاذ القرار الدراسي بشكل عملي لاكتساب القدرة على التشخيص والتخطيط ووضع الأهداف لمشكلة الاختيار، جمع المعلومات، التعرف على البدائل المطروحة في المحيط الدراسي والمهني، تقييم البدائل واختيار الأنسب منها المطروحة، وفي الختام تنفيذ القرار المتخذ ومتابعة نتائجه.
- كما تضمن البرنامج مهارات اجتماعية متعلقة بقواعد المناقشة والعمل ضمن فريق: كالمشاركة، والإصغاء، احترام الرأي الآخر، التعبير الحر عن الأفكار والآراء، واحترام الدور،... وكذلك مهارات معرفية كالتحليل والتركيب والمقارنة والاستنتاج.
- الجانب الوجداني: يتمثل في تدعيم الاتجاهات الإيجابية لدى الطالبات مثل: الاستقلالية، الدافعية، زيادة الوعي بالذات، الثقة بالنفس، المرونة.

٤. أهداف البرنامج الإرشادي

يتمثل الهدف العام للبرنامج الإرشادي المقترح في تحسين الفعالية الذاتية المهنية لطالبات الصف العاشر وتنمية قدرتهن على تقرير مصيرهن الدراسي والمهني بأنفسهن؛ من خلال مرافقتهن أثناء بناء المشروع المستقبلي واختيار التخصص الدراسي على أساس عقلائي مستقل، يعتبر عملية اتخاذ القرار عملية منطقية واعية، تتم وفق خطوات منطقية متسلسلة مبنية على تخطيط واعٍ وسليم، ومعلومات كافية وتقييم موضوعي للإمكانيات والبدائل الدراسية والمهنية، وذلك بالاعتماد على تمارين مستوحاة من منهجية "تنشيط نمو الميولات المهنية والشخصية (A. D. V.P) التي وضع أسسها الباحث الكندي بيلتياني.

وقد تفرّع عن هذا الهدف العام الأهداف الفرعية التالية:

- تنمية فعالية الذات والمبادرة والتنبؤ والانخراط في سيرورة الزمن المستقبلي.
- تنمية القدرة على تشخيص مشكلة اتخاذ القرار الدراسي من خلال التوعية بأهمية هذا القرار، وضرورة التفكير فيه بجدية ورفع درجة الاستعداد والجاهزية لديه لاتخاذ.
- تنمية مهارة التخطيط وتحديد الأهداف والتدريب على كيفية وضع خطة زمنية تتضمن الأهداف والإجراءات والوسائل وطرق التقييم.
- المساعدة في التعرف على الذات (الميول، القدرات، القيم، الاتجاهات، الخ) واستكشاف المحيط الدراسي والمهني.
- تنمية القدرة على تقييم البدائل الدراسية والمهنية المتاحة له من خلال التعرف على إيجابياتها وسلبياتها، والعمل على تحليل بعض المهن وتقييمها بشكل موضوعي.
- تنمية القدرة على المفاضلة بين البدائل الدراسية والمهنية المتاحة في ضوء بعض المعايير، ومن ثم تقليصها وترتيبها واختيار أنسبها.
- تنمية القدرة على تنفيذ القرارات الدراسية والمهنية بكل ثقة واستقلالية من خلال التشجيع على تحمل مسؤولية اتخاذ هذا القرار، وعدم التأثير بآراء

الآخرين (الأهل، الأقران، إلخ) والتدرب على تعبئة استمارة اختيار المواد الدراسية.

- تشجيع الطالبات على متابعة تنفيذ القرارات التي تم اتخاذها والمحافظة على وضعية مرنة تمكن من التعديل حسب تطور خصائص الفرد، أو تغير متطلبات المحيط الاقتصادي والاجتماعي.

٥. الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج الإرشادي

استخدمت الباحثة العديد من الأدوات أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي منها: جهاز الحاسوب، جهاز التلفزيون، جهاز العرض (البروكسيما)، وأوراق ذات استخدامات متعددة، وأقلام، وأقلام السبورة، وشاشة عرض ذكية والسبورة الحائطية.

٦. الفئة المستهدفة من البرنامج الإرشادي:

لقد استهدف برنامج الدراسة الحالية طالبات الصف العاشر التي تتراوح أعمارهن بين (١٥-١٧) سنة بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان.

٧. الصورة الأولية للبرنامج الإرشادي

تم تصميم البرنامج الإرشادي في صورته الأولى من خلال اتباع الخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدب التربوي والنظري المتعلق بموضوع الدراسة.
- تحديد الهدف العام من البرنامج وهو تحسين الفعالية الذاتية المهنية للطالبات وتنمية قدرتهن على اتخاذ القرار الدراسي.
- تحديد الفئة المستهدفة من البرنامج وهن طالبات الصف العاشر الأساسي.
- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناولت متغيري الفعالية الذاتية المهنية واتخاذ القرار الدراسي والمهني، وخاصة تلك التي تناولت تصميم برامج إرشادية في المتغيرين.
- تحديد الإطار النظري الذي سيعتمد عليه البرنامج والمتمثل في منهجية تنشيط النمو المهني والشخصي (A.D.V.P) بالإضافة إلى نظريات النمو المهني ونظرية التعلم الاجتماعي المعرفي ونظريات اتخاذ القرار.

- تحديد الأسلوب الإرشادي الذي سيستخدم في البرنامج، وهو أسلوب الإرشاد الجمعي مع فنياته المختلفة.
- تحديد محاور البرنامج الإرشادي وفق الإطار النظري للبرنامج وبما يتفق وينسجم مع المقاييس المعدة للدراسة.
- صياغة محتوى البرنامج في صورة أنشطة إرشادية في ضوء هدفه العام وأهدافه الفرعية موزعة على عدد من الجلسات الإرشادية، بحيث تتراوح مدة كل جلسة بين (٤٥-٩٠) دقيقة، وكذلك تحديد أهم الإجراءات والأساليب والأنشطة والفنيات التي ستستخدم في الجلسات.
- تحديد الواجب المنزلي الخاص بكل جلسة إرشادية بحيث يراعى أن يكون مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بأهداف الجلسة ومحتواها من جهة، ومن جهة أخرى يكون ممهّداً للجلسة التالية لتحقيق الانسجام والتنسيق بين جلسات البرنامج.
- تصميم وسائل التقييم المناسبة مثل استمارات التقييم وكشف الحضور والغياب.
- عرض البرنامج على بعض المحكمين المختصين في الإرشاد النفسي والتربوي.

٨. تحكيم البرنامج الإرشادي

بقصد التحقق من صلاحية البرنامج للتطبيق، وبعد الانتهاء من بناء البرنامج في صورته المقترحة، تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال الإرشاد النفسي والتربوي في عدد من الجامعات داخل سلطنة عمان وخارجها، والذي بلغ عددهم (١٠) محكماً (أنظر الملحق رقم ١٠-٣)، وقد طلب منهم تحكيم البرنامج في الجوانب الآتية:

- مدى وضوح أهداف البرنامج العامة والفرعية
- مدى ملائمة عدد الجلسات لموضوعات البرنامج
- مدى تغطية المواضيع لأهداف البرنامج

- مدى كفاية المدة الزمنية المخصصة لتطبيق البرنامج.
 - مدى ملائمة الفنيات المستخدمة لتحقيق أهداف البرنامج.
- وقد أجمع المحكمون على صلاحية البرنامج وملاءمته لأفراد العينة مع إضافة بعض المقترحات والتي كان من أهمها:

- زيادة عدد الجلسات من (١٢) إلى (١٤) جلسة، وقد اعتبروا هذا العدد الحالي مناسباً للتحقق من فعالية البرنامج، وجاءت نسبة الاتفاق (٨٠٪).
- تقليص المدة الزمنية لبعض الجلسات من (٩٠) دقيقة إلى (٤٥) دقيقة.
- زيادة الوقت المخصص لبعض الجلسات المحدد ب (٦٠) دقيقة ليصل إلى (٩٠) دقيقة في بعض الجلسات للسماح بإنجاز الأنشطة المقترحة بشكل أفضل.

وبعد الاطلاع على جميع الملاحظات والآراء المقدمة ومقارنتها مع بعضها البعض، تم خروج البرنامج في صورته النهائية للتطبيق والذي يهدف إلى تحسين مستوى الفعالية الذاتية المهنية وتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، وقد تألف البرنامج في صورته النهائية من (١٤) جلسة إرشادية متصلة مع بعضها البعض فكل جلسة مرتبطة بسابقتها وتكملها، وتؤدي إلى التي تليها بما يؤدي إلى تحقيق أهداف البرنامج. والملحق رقم (١٢-٣) يبين الصورة النهائية للبرنامج.

٩. التجربة الاستطلاعية للبرنامج الإرشادي

بعد الانتهاء من تحكيم البرنامج، وإجراء التعديلات المشار إليها سابقاً، تم تطبيق البرنامج على عينة عشوائية من طالبات الصف العاشر قوامها (٢٥) طالبة من خارج العينة الأساسية للدراسة، وذلك للتأكد والوقوف على مدى ملائمة الأنشطة والفنيات المستخدمة في البرنامج لأفراد العينة، ومدى مناسبة زمن الجلسات الإرشادية لممارسة الفنيات المستخدمة، إضافة إلى تدريب الباحثة نفسها على تطبيق البرنامج والوقوف على أهم الصعوبات التي قد تعترض تطبيق البرنامج للعمل على تلأفيها خلال الدراسة الأساسية، وقد أسفرت هذه التجربة الاستطلاعية عن عدة نتائج أهمها:

- تم التأكد من مناسبة الوقت المخصص للجلسات الإرشادية لتنفيذ الأنشطة والسماح بالمناقشة والتحليل لموضوعات الجلسة.
- العمل على توفير مادة مكتوبة لأنشطة البرنامج تتضمن مخططات ورسومات ومقاطع فيديو وعروضًا تقديمية؛ تحتفظ بها الطالبات في ملف خاص؛ مما يسهل عليهم متابعة محتوى البرنامج من خلال الرجوع إليها والاستفادة منها.
- العمل على تخصيص فترة راحة لمدة عشر دقائق تجديدًا لنشاط الطالبات وتخفيف الضغط عليهن للسماح لهن بإتمام الجلسات بنفس الحماس والنشاط.
- الاتفاق مع إدارة المدرسة على تخصيص وقت ثابت لتنفيذ الجلسات.

١٠. الصورة النهائية للبرنامج الإرشادي

وفقًا للتعديلات المشار إليها سابقًا ونتائج الدراسة الاستطلاعية، تم الخروج بالصورة النهائية للبرنامج (الملحق رقم ١٢-٣)، والجدول التالي يوضح أهم محتويات البرنامج:

جدول (١٩-٣) يوضح أهم محتويات البرنامج الإرشادي

رقم الجلسة	موضوعها	الوسائل	الفنيات	مدة الجلسة
الأولى	التعارف وبناء العلاقة الإرشادية	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، تلفزيون، أقلام، أوراق	الحوار، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي	45 دقيقة
الثانية	قرارك مستقبلك	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، أقلام، أوراق	الحوار والمناقشة الجماعية، القصة، العصف الذهني، التعزيز، الواجب المنزلي.	45 دقيقة

90 دقيقة	الحوار والمناقشة الجماعية، القصة، العصف الذهني، التعزيز، الواجب المنزلي.	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، تلفزيون، أقلام، أوراق	التخطيط قطار الناجحين	الثالثة
60 دقيقة	الحوار والمناقشة الجماعية، القصة، العصف الذهني، التعزيز، الواجب المنزلي.	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، تلفزيون، أقلام، أوراق	اكتشف ذاتك (١)	الرابعة
٩٠ دقيقة	الحوار والمناقشة الجماعية، العصف الذهني، التعزيز، الواجب المنزلي	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، تلفزيون، أقلام، أوراق	اكتشف ذاتك (٢)	الخامسة
٩٠	الحوار والمناقشة الجماعية، العصف الذهني، لعب الدور، النمذجة، التعزيز، الواجب المنزلي.	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، تلفزيون، أقلام، أوراق	اكتشف ذاتك (٣) نشاط تدريبي حول الميل والقدرات في المواد الدراسية	السادسة
٤٥	المحاضرة، الحوار والمناقشة، الاستقصاء التعاوني، التعزيز، الواجب المنزلي.	أقلام، أوراق، السبورة، مطويات تعريفية، جهاز كمبيوتر	استكشاف المحيط الدراسي	السابعة
٦٠	المحاضرة، الحوار والمناقشة، لعب الدور، الاستقصاء	أقلام، أوراق، السبورة، مطويات	استكشاف المحيط المهني (١)	الثامنة

	تعريفية، جهاز كمبيوتر	التعاوني، التعزيز، الواجب المنزلي	
التاسعة	استكشاف المحيط المهني (٢)	أقلام، أوراق، السبورة، مطويات تعريفية، جهاز كمبيوتر	٩٠ المحاضرة، الحوار، المناقشة، النمذجة، التعزيز، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.
العاشرة	حل المشكلات	أقلام، أوراق، السبورة، جهاز عرض، جهاز كمبيوتر	٦٠ المناقشة الجماعية، لعب الدور، العصف الذهني، الواجب المنزلي
الحادية عشر	كيف اتخذ قراري	أقلام، أوراق، السبورة، جهاز عرض، جهاز كمبيوتر	٤٥ المناقشة الجماعية، القصة، التعزيز، النمذجة، الواجب المنزلي
الثانية عشر	(البلورة والتخصيص) توليد وتقييم البدائل واختيار أنسبها	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، تلفزيون، أقلام، أوراق	٦٠ المناقشة الجماعية، القصة، التعزيز، النمذجة، الواجب المنزلي
الثالثة عشر	إدراك أهمية الثقة والاستقلالية عند تنفيذ القرار (الإنجاز والمتابعة)	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، تلفزيون، أقلام، أوراق	٦٠ القصة، التعزيز، النمذجة، الواجب المنزلي
الرابعة عشر	الإنهاء والتقييم	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، تلفزيون، أقلام، أوراق	٤٥ المناقشة الجماعية، التعزيز

كما أنه لا بد من الإشارة إلى أن جلسات البرنامج الإرشادي قد سارت وفق تسلسل ثابت تضمن الخطوات التالية:

- بدء الجلسة بالترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور
- مراجعة وتلخيص للجلسة السابقة.
- مناقشة الواجب المنزلي، وتقييم أعمال الطالبات وتقديم التغذية الراجعة.
- مناقشة موضوع الجلسة وهدفها، وتقديم أنشطتها باستخدام الفنيات الخاصة بها.
- وتلخيص وقائع الجلسة وتقديم الواجب المنزلي الجديد للطالبات .
- تقييم أعضاء المجموعة الإرشادية للجلسة من خلال استمارات التقييم.
- تقديم الشكر لأعضاء المجموعة الإرشادية على الحضور والمشاركة مع التأكيد عليهن لحضور الجلسة القادمة.

١١. مراحل تطبيق البرنامج الإرشادي

مر تطبيق البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية بعدة مراحل هي: مرحلة ما قبل تطبيق البرنامج (التمهيدية)، ومرحلة البدء، ومرحلة البناء، ومرحلة الانتهاء، ومرحلة ما بعد البرنامج (المتابعة)، والجدول رقم (٢٠-٣) يوضح هذه المراحل والجلسات الخاصة بكل مرحلة:

جدول رقم (٢٠-٣) مراحل تطبيق البرنامج الإرشادي

الجلسات	الأهداف	مراحل البرنامج
جلسة ما قبل البرنامج	تضمنت هذه المرحلة مجموعة من الإجراءات أهمها: ١- اختيار الطالبات التي سيتم تطبيق البرنامج عليهن. ٢- تحديد مكان الجلسات الإرشادية . ٣- الاجتماع بأفراد العينة لتطبيق الاختبار القبلي. ٤- اختيار المجموعة التي ستشارك في البرنامج الإرشادي. ٥- اللقاء بأعضاء المجموعة الإرشادية المشاركة في البرنامج للاتفاق على زمان ومكان عقد الجلسات وأهداف البرنامج ومدته وإجراءاته.	مرحلة ما قبل تطبيق البرنامج

الجلسة الأولى	١-التعارف وبناء العلاقة الإرشادية بين المرشدة والمسترشدات. ٢- التعرف على أهداف البرنامج وأهميته، والتطرق إلى محتويات الجلسات الإرشادية، وتوقعات المشاركات. ٣- التعرف على حقوق وواجبات المجموعة الإرشادية وقواعد العمل في المجموعة من أجل الالتزام بها.	مرحلة البدء (التمهيدية)
الجلسة الثانية	١-التأكيد على أهمية اختيار الفرد لمهنته. ٢-التعرف على أهمية المرحلة الدراسية والعمرية للطالبات. ٣- التركيز على القضية الأساسية التي يعالجها البرنامج وهي تحسين الفعالية الذاتية المهنية وعملية اتخاذ القرار الدراسي والمهني.	مرحلة الانتقال
الجلسة الثالثة إلى الجلسة الحادية عشر	العمل على تحقيق الأهداف الموضوعة للبرنامج، والمتمثلة بشكل أساسي في تحسين الفعالية الذاتية المهنية للطالبات وتنمية مقدرتهن على اتخاذ القرار الدراسي، وذلك من خلال الأنشطة المقترحة.	مرحلة العمل والبناء
الجلسة الثانية عشر	١-تلخيص أهم وقائع ومحتويات البرنامج الإرشادي. ٢-التأكيد على أعضاء المجموعة الإرشادية ضرورة الاستفادة، مما قدم لهم في هذا البرنامج في حياتهم اليومية والمستقبلي. ٣- التحقق من بلوغ البرنامج لأهدافه باستخدام وسائل التقييم المناسبة (استمارات التقييم - القياس أو الاختبار البعدي)	مرحلة الإنهاء (الاقفال)
جلسة المتابعة	متابعة العينة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي لمدة لا تقل عن شهرين لمعرفة مدى استمرارية وفعالية البرنامج من خلال إجراء قياس المتابعة	

١٢. تقييم البرنامج الإرشادي

للتأكد من فعالية البرنامج تم تقييمه وفق المستويات التالية:

- **تقييم الجلسات:** عن طريق " استمارة تقييم الطالبة لجلسات البرنامج " حيث يطلب من كل عضو في المجموعة الإرشادية إبداء رأيه في موضوعات الجلسة، ومدى استفادته من أنشطة الجلسة، ومقترحاته لتحسين الجلسات المقبلة، وقد تم إرفاق استمارة التقييم هذه مقدمة توضح أهمية الآراء التي سوف تقدمها الطالبة، وأهمية اقتراحاتها في نجاح البرنامج والوصول إلى أفضل النتائج. كما أن هذه الاستمارة تقدم تغذية راجعة للباحثة حول تجارب أفراد العينة مع إجراءات الدراسة، كما أن لهم أثرًا حيث تشعر المجموعة الإرشادية بأهمية آرائهم ومقترحاتهم في إثراء البرنامج، مما يزيد من إقبالهم على العملية الإرشادية.
- **التقييم الختامي (البعدي):** وذلك من خلال تطبيق مقياس الفعالية الذاتية المهنية ومقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي في الجلسة الختامية للتحقق من فعاليته.
- **التقييم التتبعي:** وذلك بتطبيق مقياسي الفعالية الذاتية المهنية والقدرة على اتخاذ القرار الدراسي على أفراد المجموعة التجريبية بعد شهرين من الانتهاء من تطبيق البرنامج، وذلك للتأكد من استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي.

١٣. الفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج الإرشادي

تلعب الفنيات والاستراتيجيات المتبعة في تنفيذ أي برنامج دورًا هامًا في تحقيق أهدافه، وقد تم تنفيذ البرنامج بطريقة الإرشاد الجماعي بسبب تشابه المشكلات المتعلقة باتخاذ القرار الدراسي والمهني والفعالية الذاتية المهنية لدى أفراد العينة، كما أن تنفيذه بهذا الأسلوب يتيح لأعضاء المجموعة الإرشادية فرصة التفاعل بشكل أكبر وتبادل المعارف والأفكار والخبرات. وقد تم استخدام مجموعة من الفنيات الإرشادية، أبرزها كما أوردها الحوارنة (٢٠١٤):

- النمذجة

تقوم فكرة النمذجة كفنفة إرشادية على أثر التقليد والمحاكاة للسلوك الملاحظ، وفيها يتم تعلم الاستجابة من خلال ملاحظة سلوك الآخرين، وهي تتيح للمسترشد فرصة المشاركة والمشاهدة والاستماع والتأثر من خلال النموذج السلوكي الذي يقدم معلومات أو مهارات يتم إدخالها أو تحويلها إلى صورة ذهنية ومفاهيم معرفية تؤثر إيجاباً على سلوك المسترشد. وقد تم استخدام فنية النمذجة في هذا البرنامج بصورتها المباشرة وغير المباشرة (تخيلية) من خلال عرض بعض النماذج الحية أو المصورة؛ بهدف مساعدة أعضاء المجموعة الإرشادية على الاستبصار بذواتهم، وإحداث تغيير إيجابي على سلوكهم وتفكيرهم.

- التعزيز

ويقصد به العملية التي تحدث عندما يتبع السلوك الحاصل من الفرد مباشرة بمثير ما يعزز من احتمالية تكرار ذلك السلوك مستقبلاً، وفي مواقف مشابهة، فعندما يكون المثير المقدم للفرد محبباً؛ فإنه يزيد من احتمال تكرار ذلك السلوك، ويطلق على هذا التعزيز بالتعزيز الإيجابي، وكذلك عند إنهاء أو إيقاف وضع مؤلم يمر فيه الفرد، فإن السلوك الذي أدى إلى ذلك سوف يقوى في المستقبل ويزداد احتمال تكراره، وهذا هو التعزيز السلبي. وفي هذا البرنامج تم استخدام التعزيز الإيجابي بصورتيه اللفظي والمادي، وذلك من أجل تشجيع أعضاء المجموعة الإرشادية على المشاركة وحل الواجبات المنزلية.

- لعب الدور

والمقصود فيه أن يقوم المسترشد بالتدرب على أداء دور أو سلوك جديد قبل وقوعه فعلياً حتى يتقنه، حيث يساهم لعب الدور في التخلص من الخبرات والأفكار والاتجاهات، التي لا يعيها المسترشد غالباً، وذلك من خلال قيامه بتمثيل أجزاء من أدواره في الحياة أو تمثيل أدوار أشخاص آخرين، وتوجد أربعة مراحل على المرشد إتقانها حتى يستفيد استفادة فعالة من هذا الأسلوب وهي: عرض السلوك المطلوب تعلمه أو التدريب عليه به من قبل المرشد أو من خلال

نماذج مرئية أو صوتية، تشجيع المسترشد على أداء الدور مع المرشد أو مع شخص آخر، تصحيح الأداء أو توجيه انتباه الفرد لجوانب القصور فيه وتدعيم الجوانب الصحيحة، تكرار الأداء واعادته إلى أن يتضح للمرشد إتقان المسترشد له، الممارسة الفعلية في مواقف حية لتعلم الخبرة الجديدة.

- المحاضرة والمناقشات الجماعية

تعد المحاضرة والمناقشات من أساليب الإرشاد الجمعي التعليمي، وتهدف بشكل رئيسي إلى تغيير الاتجاهات لدى الطالبات، ويؤدي فيها عنصر التعلم وإعادة التعلم دورًا رئيسيًا، وهي تعتمد على إلقاء محاضرات سهلة على الطلبة يتخللها ويتبعها مناقشات

- الواجب المنزلي

تعد الواجبات المنزلية من المكونات الرئيسية للبرامج الإرشادية الجماعية، وتمثل الرابط بين كل جلسة وما يسبقها وما يتبعها. وتتمثل الواجبات المنزلية في مجموعة من الأنشطة العقلية والانفعالية والاجتماعية على شكل وظائف إرشادية منزلية يتم تحديدها في كل جلسة إرشادية، ومراجعتها في بداية كل جلسة لتحقيق التقدم في العملية الإرشادية. فالمهارات التي تعلمها المسترشد لا بد من التدرب عليها في مواقف الحياة الواقعية، حيث إن التحسن الحادث في الحصص التدريبية احتمال استمراره ضئيل إذا لم يتم ممارسة هذه المهارات، لذلك يعطي الطلاب واجباً منزلياً في نهاية كل حصة، وفيها تطبيق ما تعلموه في حياتهم مع أسرهم وزملائهم وفي أي مكان.

ومن هذا المنطلق تم تكليف الطالبات بواجب منزلي في نهاية كل جلسة اعتباراً من الجلسة الثانية، وتتم مناقشتها في بداية الجلسة التالية لها لتشجيع الطالبات على التعلم الذاتي وتوسيع مداركهم حول موضوع الدراسة.

- القصة

تعد القصة من الأساليب الفاعلة في التعليم التي تعمل على تشويق الطلاب، وإثارة دافعيتهم للتعلم، وهي وسيلة للتوضيح والفهم، ولها دور تربوي مهم في

تنمية الاتجاهات، والقيم، والقدرات، واقعية أو خيالية لمجموعة من الشخصيات وتعديل السلوك، وهي حكاية نثرية تصور أحداثاً تربطها عناصر مشتركة، وتقدم بأسلوب فكري وفني مشوق.

- التغذية الراجعة

تهدف التغذية الراجعة إلى توضيح ما وصل إليه الطالب من مستوى مع بيان جوانب القوة والضعف لديه؛ لأن إظهار مستوى التقدم الذي أحرزه المتدربون في صورة حقيقية له دور في تحسن مهاراتهم الاستدلالية، كما أن الاستجابة التي يسبقها تعزيز سوف تتكرر مستقبلاً.

- العصف الذهني

عملية توليد لقائمة كبيرة من البنود أو الحلول لمشاكل أو أمثلة، ولتحقيق ذلك فإن على الأفراد المشاركين أن يأتوا بمقترحات سريعة وممكنة، ومن ثم تتم مراجعة هذه القوائم للوصول إلى عدد محدد من الأفكار الممكنة والمفيدة ذات التكلفة الأقل والأبسط.

- الحوار والمناقشة:

تبرز المناقشة في أسلوب الحوار، ويشارك الطلاب مع المرشد أو المعلم في كل أسلوب لبلورة المفاهيم الأساسية، وفهمها، وتعتبر المناقشة مهمة، إنها تنقل الطالب من دور المستمع أو المشاهد إلى دور الشريك في الموقف التعليمي، فهي تحفز الطلاب على التعلم، وتطور مهاراتهم وقدراتهم على التقويم وصيانة الأفكار والحوار، وكذلك تتيح هذه الطريقة للطالب الفرصة كي يتحدث في موضوعات مهمة، وقضايا تهمه، لذا فهو يشعر بقيمة التعلم وأهميته في حياته فيزداد إقباله عليه، وتفاعله مع الأنشطة التعليمية

- أسلوب حل المشكلات:

يعمل هذا الأسلوب على تطوير مهارات حل المشكلات من خلال تطوير استراتيجية للتعامل مع المشكلات وإيجاد الحلول لها في المواقف المختلفة، وذلك

من خلال الخطوات التالية: الاعتراف بالمشكلة وإدراجها، تعريف المشكلة وتحديدّها، اقتراح الحلول المناسبة، اختيار أحد الحلول، التنفيذ.

١٤. مكان الجلسات الإرشادية:

قامت الباحثة بالتعاون مع إدارة المدرسة بالاتفاق على أن يكون مقر الجلسات الدائم هو الصف العاشر/ خامس بالمدرسة، حيث إن الصف مزود بالأدوات والتجهيزات اللازمة، مثل شاشة العرض والسبورة المتحركة والأقلام واللوحة القلابة وغيرها.

١٥. المدة الزمنية لتطبيق البرنامج الإرشادي

استغرق تطبيق البرنامج أربعة عشرة (١٤) جلسة بواقع جلستين أسبوعياً، أي ثمانية أسابيع من تاريخ ١٥ / ٣ / ٢٠٢٢ م إلى ١٥ / ٥ / ٢٠٢٢ م وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢١ / ٢٠٢٢ بمدرسة سمية للتعليم الأساسي للبنات (١٠ - ١٢) بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الشرقية.

التحقق من تجانس أفراد العينة

للقيام بقياس فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في تحسين الفعالية الذاتية المهنية وتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى طالبات الصف العاشر؛ تم التأكد من ضبط أهم المتغيرات التي من الممكن أن تؤثر على الصدق الداخلي للتجربة والتحكم فيها، وذلك للارتقاء بمستوى الدقة في التجربة، ولضمان الحصول على نتائج تُعزى للبرنامج الإرشادي، وذلك من خلال التجانس والتكافؤ بين المجموعتين في كل من المتغيرات التالية: السن، التحصيل الدراسي، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، مقدار دخل الأسرة، بالإضافة إلى التكافؤ في القياس القبلي للفعالية الذاتية المهنية، والقدرة على اتخاذ القرار الدراسي.

أ. التجانس في متغير السن

يعد السن من المتغيرات الديموغرافية التي يمكن أن تؤثر في الفعالية الذاتية المهنية للطالبات، وفي مقدرتهم على اتخاذ قرارهن الدراسي، وقد تم ضبط هذا المتغير من خلال التحقق من تجانس

أعمار أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك بتطبيق اختبار " ت " لعينتين مستقلتين،
والنتائج المسجلة يلخصها الجدول رقم (٣-٢١) :

جدول رقم (٣-٢١) يوضح دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على متغير السن

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
السن	الضابطة	25	15.360	0.489	46	1.125	0.266	غير دال
	التجريبية	23	15.173	0.650				

وتبين النتائج الموضحة بالجدول رقم (٣-٢١) أن متوسط أعمار أفراد المجموعة التجريبية قد بلغ (15.173) بانحراف معياري قدره (0.650) في حين بلغ متوسط أعمار أفراد المجموعة الضابطة (15.36) بانحراف معياري قدره (0.489) وقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.266) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أعمار العينة التجريبية ومتوسط أعمار العينة الضابطة. وهذا يؤكد التكافؤ بينهما في متغير السن.

ب. التجانس في متغير التحصيل الدراسي

لقد تم التحقق من تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى التحصيل الدراسي بتطبيق اختبار " ت " لعينتين مستقلتين والنتائج المسجلة يوضحها الجدول رقم (٣-٢٢)

جدول رقم (٣-٢٢) يوضح دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على متغير التحصيل الدراسي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
التحصيل الدراسي	الضابطة	25	4	0.816	46	0.754	0.455	غير دال
	التجريبية	23	4.173	0.777				

وتبين النتائج الموضحة بالجدول (٢٢-٣) أن المتوسط الحسابي لمتغير التحصيل الدراسي لأفراد المجموعة التجريبية قد بلغ (4.173) بانحراف معياري قدره (0.777)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة (4) بانحراف معياري قدره (0.816)، وقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.455) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التحصيل الدراسي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية. وهذا يؤكد التجانس والتكافؤ بينهما في متغير التحصيل الدراسي.

ج. التجانس في متغير المستوى التعليمي للأب

يعد المستوى التعليمي للأب من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على فعالية الذات المهنية للطالبات وعلى قراراتهن الدراسية والمهنية، وتم التحقق من تجانس وتكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير المستوى التعليمي للأب؛ بتطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والنتائج المسجلة يوضحها الجدول رقم (٢٣-٣) الآتي:

جدول رقم (٢٣-٣) يوضح دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية باختلاف المستوى التعليمي للأب

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المستوى التعليمي للأب	الضابطة	25	6.040	1.428	46	0.754	0.884	غير دال
	التجريبية	23	5.956	2.344				

وتبين النتائج الموضحة بالجدول (٢٣-٣) أن المتوسط الحسابي لمتغير المستوى التعليمي للأب لأفراد المجموعة التجريبية قد بلغ (5.956) بانحراف معياري قدره (2.344) في حين بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة (6.040) بانحراف معياري قدره (1.428) وقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.884) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي يعني عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية في متغير المستوى التعليمي للأب بين المجموعتين الضابطة والتجريبية. وهذا يؤكد التكافؤ بينهما في هذا المتغير.

د. التجانس في متغير المستوى التعليمي للأم

يعد المستوى التعليمي للأم من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على فعالية الذات المهنية للطالبات وعلى قراراتهن الدراسية والمهنية، وقد تم التحقق من تجانس وتكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير المستوى التعليمي للأم بتطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والنتائج المسجلة يوضحها الجدول رقم (٢٤-٣) الآتي:

جدول رقم (٢٤-٣) يوضح دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية باختلاف المستوى التعليمي للأم

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المستوى التعليمي للأم	الضابطة	25	6.240	1.422	46	1.454	0.153	غير دال
	التجريبية	23	5.608	0.988				

وتبين النتائج الموضحة بالجدول (٢٤-٣) أن المتوسط الحسابي لمتغير المستوى التعليمي للأم لأفراد المجموعة التجريبية يساوي (5.60) بانحراف معياري قدره (0.988) في حين بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة (6.240) بانحراف معياري قدره (1.422). وقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.153) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير المستوى التعليمي للأم بين المجموعتين الضابطة والتجريبية. وهذا يؤكد التكافؤ بينهما في هذا المتغير.

هـ. التجانس في متغير دخل الأسرة

يعد دخل الأسرة من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على فعالية الذات المهنية للطلّابات وعلى قراراتهنّ الدراسية والمهنية، وقد تمّ التحقق من تجانس وتكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير دخل الأسرة بتطبيق اختبار " ت " لعينتين مستقلتين، والنتائج المسجلة يوضحها الجدول رقم (٣-٢٥):

جدول رقم (٣-٢٥) يوضح دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في دخل الأسرة

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
دخل الأسرة	الضابطة	25	4.16	1.572	46	0.881	0.383	غير دال
	التجريبية	23	3.73	1.737				

وتبين النتائج الموضحة بالجدول (٣-٢٥) أن المتوسط الحسابي لمتغير دخل الأسرة لأفراد المجموعة التجريبية يساوي (٣,٧٣) بانحراف معياري قدره (1.737) في حين بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة (4.16) بانحراف معياري قدره (1.572). وقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.383) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير دخل الأسرة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية. وهذا يؤكد التكافؤ بينهما في هذا المتغير.

و. تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في القياس القبلي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي، تم مقارنة متوسطات كل منهما في القياس القبلي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها الأربعة، وتم ملاحظة وجود فروق ظاهرية طفيفة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعاده، وقصد التحقق من دلالة تلك الفروق، قمنا بتطبيق اختبار " ت " لعينتين مستقلتين. والنتائج المسجلة يوضحها الجدول رقم (٢٦-٣) الآتي:

جدول رقم (٢٦-٣) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
التشخيص والتخطيط	الضابطة	25	3.25	0.375	46	1.588	0.119	غير دال
	التجريبية	23	2.97	0.373				
التعرف والاستكشاف	الضابطة	25	3.07	0.554	46	0.544	0.589	غير دال
	التجريبية	23	3.04	0.275				
التقييم والاختيار	الضابطة	25	2.86	0.434	46	1.405	0.167	غير دال
	التجريبية	23	2.93	0.403				
الإنجاز والمتابعة	الضابطة	25	3.15	1.392	46	1.834	0.073	غير دال
	التجريبية	23	2.95	0.349				
المجموع الكلي	الضابطة	25	3.08	0.478	46	0.289	0.774	غير دال
	التجريبية	23	3.04	0.418				

يتضح من الجدول السابق رقم (٢٦-٣) أن القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي قدرت بـ(0.774)، كما أن القيم الاحتمالية للأبعاد الفرعية تراوحت بين (0.073) و (0.589) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي فهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها.

وفي ضوء النتائج السابقة يمكن للباحثة التأكيد على تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى القدرة على اتخاذ القرار الدراسي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، سواء تعلق الأمر بالدرجة الكلية للمقياس أو بالنسبة لكل بعد من أبعاده.

ز. تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي للفعالية الذاتية المهنية

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في القياس القبلي للفعالية الذاتية المهنية، تم مقارنة متوسطات كل منهما في القياس القبلي للفعالية الذاتية المهنية بأبعادها الخمسة، وتم ملاحظة وجود فروق ظاهرية طفيفة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي للفعالية الذاتية المهنية بأبعادها، وبقصد التحقق من دلالة تلك الفروق؛ قامت الباحثة بتطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين. والنتائج المسجلة يوضحها الجدول (٢٧-٣) الآتي:

جدول رقم (٢٧-٣) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي للفعالية الذاتية المهنية بأبعادها

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
التقييم الصحيح للذات	الضابطة	25	4.06	0.594	46	1.197	0.237	غير دال
	التجريبية	23	3.84	0.682				
جمع المعلومات المهنية	الضابطة	25	3.73	0.709	46	1.064	0.293	غير دال
	التجريبية	23	3.52	0.626				
اختيار الهدف	الضابطة	25	3.89	0.533	46	1.665	0.103	غير دال
	التجريبية	23	3.63	0.557				
إعداد الخطط المستقبلية	الضابطة	25	3.62	0.591	46	٠,٩١١	0.367	غير دال
	التجريبية	23	3.43	0.781				
حل المشكلات	الضابطة	25	3.77	0.565	46	١,٩٥٦	0.057	غير دال
	التجريبية	23	3.44	0.585				
المجموع الكلي	الضابطة	25	3.81	0.429	46	١,٨٢٦	0.074	غير دال
	التجريبية	23	3.47	0.320				

يتضح من الجدول السابق رقم (٢٧-٣) أن القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية للفعالية الذاتية المهنية قدرت بـ (0.074)، كما أن القيم الاحتمالية للأبعاد الفرعية على التوالي: (0.237، 0.293، 0.103، 0.367، 0.057) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي فهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية و متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي للفعالية الذاتية المهنية بأبعادها.

وفي ضوء النتائج السابقة يمكن للباحثة التأكيد على تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى الفعالية الذاتية المهنية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي؛ سواء تعلق الأمر بالدرجة الكلية للمقياس أو بالنسبة لكل بعد من أبعاده.

واعتماداً على ما تقدم يمكن للباحثة تأكيد التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على نتائج التجربة، وعليه فإنه بإمكاننا استخدام المنهج شبه التجريبي بكل اطمئنان، والوثوق بأن أي تغيير في المتغيرات التابعة (الفعالية الذاتية المهنية والقدرة على اتخاذ القرار الدراسي) عائد إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) وليس نتيجة عوامل أخرى.

إجراءات الدراسة Study Procedures

- مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة بالموضوع.
- اختيار مقاييس الدراسة والتأكد من خصائصها السيكمترية.
- إعداد البرنامج الإرشادي المستخدم.
- استكمال الإجراءات الإدارية لتطبيق الدراسة من حيث أخذ الموافقات الرسمية من الجهات الرسمية ذات العلاقة (ملحق رقم ١١-٣)
- إجراء دراسة استطلاعية؛ للتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة، وذلك بتطبيقها على عينة عشوائية تألفت من (٦٠) طالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها.
- تطبيق التجربة الاستطلاعية للبرنامج الذي تم إعداده على عينة عشوائية من طلبة الصف العاشر؛ للتأكد من ملاءمة المقاييس المستخدمة والفنيات المستخدمة لأفراد العينة، ولمعرفة مناسبة وقت الجلسات، ولتدريب الباحثة على تطبيق البرنامج.
- اختيار وتعيين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وفقاً للمعايير المحددة والشروط المنهجية.
- التحقق من تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

- التطبيق القبلي لمقاييس الدراسة على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية.
- التطبيق البعدي لمقياس الفعالية الذاتية المهنية ومقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية .
- التطبيق التتبعي على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من التطبيق البعدي.
- التصحيح، والجدولة للبيانات، واستخلاص النتائج، وتفسيرها، ومناقشتها.
- صياغة التوصيات، والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة .

الأساليب الإحصائية :

استخدمت الباحثة في تحليل البيانات برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS-26) لاستخراج الإحصائيات الآتية:

١. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للتعرف على وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
٢. معاملات الارتباط للتحقق من الصدق والثبات لأدوات الدراسة.
٣. اختبار " ت " T- test لمجموعتين مستقلتين للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي.
٤. اختبار " ت " T- test لمجموعتين مستقلتين لدراسة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي؛ للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي.
٥. اختبار " ت " T- test للتحقق من وجود فروق لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بين القياس القبلي والبعدي على مقاييس الدراسة.
٦. اختبارات " ت " لعينتين مترابطتين لدراسة الفروق للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس التتبعي.

خاتمة:

تطرقت الباحثة في هذا الفصل إلى المنهجية المتبعة في الدراسة ، والمتمثلة في المنهج شبه التجريبي، ومجتمع الدراسة الذي يتكون من جميع طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان، وقامت الباحثة بتحديد حجم العينة التي بلغت (48) طالبة من مجتمع الدراسة ، ومن ثم تم استعراض الدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها واجراءاتها والنتائج التي توصلت اليها ، تلاها وصف للأدوات المستخدمة في هذه الدراسة (مقياس الفعالية الذاتية المهنية ومقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي، برنامج ارشادي) وحساب خصائصها السيكومترية، لتتطرق في النهاية إلى اجراءات تطبيق الدراسة الأساسية وأدوات التحليل الاحصائي التي تم الاعتماد عليها لمعالجة البيانات المتحصل عليها وتحليلها واختبار الفرضيات ومناقشتها، وهو ما سيتم معالجته في الفصل القادم .



الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تمهيد

في هذا الفصل سيتم تناول واستعراض النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الفعالية الذاتية المهنية ومستوى اتخاذ القرار المهني لدى عينة من طالبات الصف العاشر في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان، كما هدفت إلى بناء برنامج إرشادي يستند إلى منهجية (A.D.V.P) وتقصي مدى فاعليته في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي وتحسين الفعالية الذاتية المهنية لدى عينة الدراسة، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين المشاركين في البرنامج الإرشادي (المجموعتين الضابطة والتجريبية) في مستوى كلٍّ من الفعالية الذاتية المهنية واتخاذ القرار المهني، وفيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها وفقًا للإجابة عن أسئلة الدراسة و فرضياتها باستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

والذي نص على الآتي:

ما مستوى القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى طالبات الصف العاشر بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث لأبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي، وحساب مستوى كل بعد وترتيبه كما هو موضح بالجدول رقم (١-٤):

جدول رقم (١-٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	التشخيص والتخطيط	3.33	0.351	1	متوسط
2	التعرف والاستكشاف	3.12	0.553	2	متوسط
3	التقييم والاختيار	2.95	0.460	3	متوسط
4	التنفيذ والمتابعة	2.86	1.026	4	متوسط
	المقياس ككل	3.06	0.597		متوسط

يلاحظ من خلال الجدول رقم (١-٤) أن مستوى القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى طالبات الصف العاشر جاء متوسطاً لجميع الأبعاد وبمتوسط حسابي (3.06) وانحراف معياري بلغ (0.597)، وقد جاء بعد "التشخيص والتخطيط" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.33) وانحراف معياري بلغ (0.351)، يليه بعد "التعرف والاستكشاف" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (3.12) وانحراف معياري بلغ (0.553) وجاء في المرتبة قبل الأخيرة بعد "التقييم والاختيار" بمتوسط حسابي (2.95) وانحراف معياري بلغ (0.460)، أما المرتبة الأخيرة فقد جاء بعد "التنفيذ والمتابعة" وبمتوسط حسابي (2.86) وانحراف معياري بلغ (1.026) وقد عمدت الباحثة من أجل أخذ صورة أكثر وضوحاً وشمولاً، ولتدعيم ما تم التوصل إليه من قيم ونتائج للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث لكل بعد من أبعاد المقياس في صورتها العامة؛ إلى استعراض قيم ونتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مفردات البحث على فقرات كل بعد من أبعاد المقياس على حدة، وذلك على النحو الآتي:

أ. عرض النتائج المتعلقة ببعد التشخيص والتخطيط:

ولتحليل نتائج هذا البعد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة من فقرات بعد " التشخيص والتخطيط " في مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي، والجدول رقم (٢-٤) يوضح ذلك:

جدول رقم (٢-٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لاستجابات عينة البحث لكل فقرة من فقرات بعد " التشخيص والتخطيط " من مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	أشعر أن اختياري لموادي الدراسية أمر بالغ الأهمية بالنسبة لي	3.35	0.356	4	متوسط
2	أرى أن اختياري لموادي الدراسية في الصف العاشر له تأثير كبير على مستقبلي الدراسي والمهني.	3.12	0.421	8	متوسط
3	أرى أنه مازال الوقت مبكرًا للتفكير منذ الآن في مهنة المستقبل	3.24	0.301	6	متوسط
4	أستطيع تحديد أهدافي الدراسية والمهنية بوضوح	3.42	0.318	2	متوسط
5	يمكنني ذكر الأسباب التي تدفعني إلى اختيار مواد دراسية معينة دون غيرها	3.50	0.360	1	متوسط
٦	أعتقد أن اختياري لموادي الدراسية أمر تحدده الظروف	3.14	0.356	7	متوسط
٧	ما زلت غير قادر على تحديد المسارات الدراسية والمهنية التي يمكن أن أسلكها بعد الصف العاشر أو الصف الثاني عشر	3.50	0.342	1	متوسط
٨	أستطيع كتابة خطة زمنية مفصلة لما سأقوم بإنجازه خلال المرحلة الدراسية القادمة	3.32	0.361	5	متوسط
٩	أسعى للاستفادة من كل الوسائل (اقتناء كتب، استشارة أخصائي التوجيه المهني، تطبيق اختبارات.. الخ)	3.36	0.348	3	متوسط

				التي تعينني على تحقيق أهدافي الدراسية والمهنية.
متوسط		0.351	3.33	الدرجة الكلية للبعد

يتضح من خلال الجدول رقم (٢-٤) أن مستوى القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى طالبات الصف العاشر على فقرات بعد " التشخيص والتخطيط " جاء جميعها ضمن المستوى المتوسط، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية فيه بين (3.50) و(3.12)، فجاءت في المرتبة الأولى عبارة " ما زلت غير قادر على تحديد المسارات الدراسية والمهنية التي يمكن أن أسلكها بعد الصف العاشر أو الصف الثاني عشر " بمستوى متوسط، وجاءت في المرتبة الثانية عبارة " أستطيع تحديد أهدافي الدراسية والمهنية بوضوح " بمستوى متوسط، في حين جاءت في المرتبة قبل الأخيرة عبارة " أعتقد أن اختياري لموادي الدراسية أمر تحدده الظروف "، بمستوى متوسط، وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة بمستوى متوسط أيضاً عبارة " أرى أن اختياري لموادي الدراسية في الصف العاشر له تأثير كبير على مستقبلي الدراسي والمهني "، وأخذت بقية العبارات مستويات متوسطة.

ب. عرض النتائج المتعلقة ببعد " التعرف والاستكشاف "

ولتحليل نتائج هذا البعد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والرتبة لاستجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة من فقرات بعد " التعرف والاستكشاف "، والجدول رقم (٣-٤) يوضح ذلك:

جدول رقم (٣-٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لاستجابات عينة البحث لكل فقرة من فقرات بعد " التعرف والاستكشاف " من مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١٠	ما زلت أحاول اكتشاف ميولي واهتماماتي المهنية	3.24	0.530	1	متوسط

١١	أجد صعوبة في تحديد سماتي الشخصية التي تميزني عن غيري من الناس.	3.12	0.589	5	متوسط
١٢	يمكنني بسهولة تحديد قدراتي وإمكانياتي الدراسية (نقاط القوة ونقاط الضعف).	3.05	0.602	7	متوسط
١٣	أستطيع تحديد القيم التي أؤمن بها في مجال العمل	3.14	0.547	4	متوسط
١٤	اطلعت جيداً على الخطة الدراسية للصفين الحادي عشر والثاني عشر والمواد الخاصة بهما	3.02	0.500	9	متوسط
١٥	لدي معلومات كافية عن التخصصات الجامعية وأنواع المهن التي تؤهل إليها الاختيارات الدراسية المختلفة	3.08	0.547	6	متوسط
١٦	تنقصني معلومات كثيرة عن مجالات العمل المتوفرة وشروط الالتحاق بها	3.15	0.503	3	متوسط
١٧	جمعت معلومات دقيقة من عدة أطراف (أساتذة، طلبة جامعة، دليل الطالب لمركز القبول الموحد، أخصائي التوجيه المهني..) عما تتطلبه التخصصات التي أرغب بها من قدرات وإمكانيات ومواد دراسية	3.03	0.550	8	متوسط
١٨	لا أعرف على أي أساس أختار مواد الدراسة للصفين الحادي عشر والثاني عشر	3.21	0.605	2	متوسط
الدرجة الكلية للبعد		3.12	0.553	متوسط	

يتضح من خلال الجدول رقم (٣-٤) أنه بالنسبة لبعد " التعرف والاستكشاف " فإن مستوى القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لفقرات هذا البعد وقع جميعها ضمن المستوى المتوسط؛

حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.24) و(3.02)، فقد حازت عبارة " ما زلت أحاول اكتشاف ميولي واهتماماتي المهنية " على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.24) ثم يليها المتوسط الحسابي (3.21) للفقرة " لا أعرف على أي أساس أختار موادتي الدراسية للصفين الحادي عشر والثاني عشر "، ثم يليها المتوسط الحسابي (3.15) للفقرة " تنقصني معلومات كثيرة عن مجالات العمل المتوفرة وشروط الالتحاق بها " بينما جاءت في المرتبة الأخيرة عبارة " اطلعت جيداً على الخطة الدراسية للصفين الحادي عشر والثاني عشر والمواد الخاصة بهما " بمتوسط حسابي بلغ (3.02)، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.12) بمستوى متوسط.

ج. عرض النتائج المتعلقة ببعد " التقييم والاختيار "

ولتحليل نتائج هذا البعد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة من فقرات بعد " التقييم والاختيار "، والجدول رقم (4-4) يوضح ذلك:

جدول رقم (٤-٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لاستجابات عينة البحث لكل فقرة من فقرات بعد " التقييم والاختيار " من مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١٩	يمكنني بسهولة المقارنة بين إيجابيات وسلبيات البدائل الدراسية المتوفرة لدي	3.12	0.421	1	متوسط
٢٠	يمكنني بسهولة تصنيف وترتيب البدائل المتوفرة لدي حسب ميولي وقدراتي والإمكانيات المتاحة لي	3.01	0.489	3	متوسط
٢١	أستطيع توقع الصعوبات التي قد تواجهني عند اختياري للمواد التي سوف أدرسها بالصفين الحادي عشر والثاني عشر .	2.89	0.426	6	متوسط

٢٢	نتائج الدراسة مناسبة لمتطلبات المواد التي أرغب في اختيارها	3.04	0.448	2	متوسط
٢٣	آراء ومعتقدات أسرتي لا تسمح لي بالدراسة في المجال الذي أرغب به.	2.87	0.463	8	متوسط
٢٤	أرى أن المواد الدراسية التي أرغب بها تؤهلني لمهنة ملائمة لجنسي (ذكور/إناث).	2.88	0.435	7	متوسط
٢٥	أشعر أن المواد الدراسية التي أرغب باختيارها لا تتوافق كثيرًا مع اهتماماتي المهنية	2.90	0.499	5	متوسط
٢٦	أشعر غالبًا بأن أهدافي تفوق قدراتي الحقيقية.	2.91	0.502	4	متوسط
الدرجة الكلية للبعد		2.95	0.460	متوسط	

يتضح من خلال الجدول رقم (4-4) بالنسبة لبعد " التقييم والاختيار " أن مستوى القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لفقرات هذا البعد جاءت جميعها أيضًا بمستوى متوسط؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.12) و(2.87)، فقد حازت عبارة " يمكنني بسهولة المقارنة بين إيجابيات وسلبيات البدائل الدراسية المتوفرة لدي " على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.12)، ثم يليها المتوسط الحسابي (3.04) للفقرة " نتائج الدراسة مناسبة لمتطلبات المواد التي أرغب في اختيارها "، ثم يليها المتوسط الحسابي (3.01) للفقرة " يمكنني بسهولة تصنيف وترتيب البدائل المتوفرة لدي حسب ميولي وقدراتي والإمكانيات المتاحة لي " بينما جاءت في المرتبة الأخيرة عبارة " آراء ومعتقدات أسرتي لا تسمح لي بالدراسة في المجال الذي أرغب به." بمتوسط حسابي بلغ (2.87)، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (2.95) بمستوى متوسط.

د. عرض النتائج المتعلقة ببعء "التنفيذ والمتابعة"

ولتحليل نتائج هذا البعد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة من فقرات بعد " الإنجاز والمتابعة "، والجدول رقم (٥-٤) يوضح ذلك:

جدول رقم (٥-٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لاستجابات عينة البحث لكل فقرة من فقرات بعد " التنفيذ والمتابعة " من مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
٢٧	أثق بأن والدي أعلم مني بالمجالات الدراسية والمهنية التي تناسبني	2.78	1.001	6	متوسط
٢٨	إعجابي ببعض أساتذتي يؤثر على اختياري لتخصصي الدراسي	2.95	0.951	2	متوسط
٢٩	حي لأصدقائي يدفعني إلى اختيار نفس موادهم الدراسية حتى نبقى معًا	2.77	1.008	7	متوسط
٣٠	عليّ اختيار المواد الدراسية التي تؤهلني للمهنة التي تتفق مع رغبة أهلي.	2.74	1.020	8	متوسط
٣١	حتى لو استشرت غيري، فأنا المسؤول الأول عن اختياري لموادتي الدراسية.	2.94	0.992	3	متوسط
٣٢	أشعر بالارتباك عند التفكير في اختيار المواد الدراسية التي سأدرسها بالصف الحادي عشر	2.90	1.110	4	متوسط

٣٣	لدي قناعة تامة بأن المواد التي أرغب باختيارها أفضل من غيرها بالنسبة لي.	2.81	1.024	5	متوسط
٣٤	لدي اهتمامات متعددة، ومن الصعب علي اتخاذ القرار الدراسي والمهني المناسب	2.99	1.102	1	متوسط
	الدرجة الكلية للبعد	2.86	1.026		متوسط

يتضح من خلال الجدول رقم (٥-٤) بالنسبة لبعد " التقييم والاختيار " أن مستوى القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لفقرات هذا البعد جاء بمستوى متوسط؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.99) و(2.77)، فقد حازت عبارة " لدي اهتمامات متعددة ومن الصعب علي اتخاذ القرار الدراسي والمهني المناسب " على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.99)، ثم يليها المتوسط الحسابي (2.95) للفقرة " إعجابي ببعض أساتذتي يؤثر على اختياري لتخصصي الدراسي "، ثم يليها المتوسط الحسابي (2.94) للفقرة " حتى لو استشرت غيري؛ فأنا المسؤول الأول عن اختياري لمواد الدراسة. " بينما جاءت في المرتبة الأخيرة عبارة " علي اختيار المواد الدراسية التي تؤهلني للمهنة التي تتفق مع رغبة أهلي " بمتوسط حسابي بلغ (2.74)، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (2.86) بمستوى متوسط.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

والذي نصّ على الآتي:

ما مستوى الفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر بمحافظة شمال الشرقية

في سلطنة عمان؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لإجابات أفراد عينة البحث لأبعاد مقياس الفعالية الذاتية المهنية، وحساب مستوى كل بعد

وترتيبه كما هو موضح بالجدول رقم (٦-٤):

جدول رقم (٦-٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث لأبعاد
مقياس الفعالية الذاتية المهنية

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	التقييم الصحيح للذات	3.96	0.640	1	عالي
2	جمع المعلومات المهنية	3.63	0.672	3	متوسط
3	اختيار الهدف	3.76	0.555	2	عالي
4	إعداد الخطط المستقبلية	3.53	0.687	5	متوسط
5	حل المشكلات	3.61	0.591	4	متوسط
	المقياس ككل	3.62	0.577		متوسط

يلاحظ من خلال الجدول رقم (٦-٤) أن مستوى الفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر جاء متوسطاً ولجميع الأبعاد وبمتوسط حسابي (3.62) وانحراف معياري بلغ (٠,٥٧٧) وقد تراوحت قيم المتوسطات الحسابية في الأبعاد بين (3.53) و (3.96) ، وقد جاء بعد " التقييم الصحيح للذات " في المرتبة الأولى بمستوى عالي ومتوسط حسابي بلغ (3.96) وانحراف معياري بلغ (3.96)، يليه بعد " اختيار الهدف " في المرتبة الثانية بمستوى عالي وبمتوسط حسابي بلغ (3.76) وانحراف معياري بلغ (٠.555) وجاء في المرتبة الثالثة بعد "جمع المعلومات المهنية" بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي بلغ (3.63) وانحراف معياري بلغ (٠.672)، أما المرتبة قبل الأخيرة فقد جاء فيها بعد " حل المشكلات " بمستوى متوسط بلغ وبمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري بلغ (٠.591)، وجاء في المرتبة الأخيرة بعد " إعداد الخطط المستقبلية " بمستوى متوسط أيضاً، وبمتوسط حسابي بلغ (3.53) وانحراف معياري بلغ (٠.687)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس الفعالية الذاتية المهنية (3.62) وبانحراف معياري قدره (0.577) وبمستوى متوسط.

وقد عمدت الباحثة من أجل أخذ صورة أكثر وضوحاً وشمولاً، ولتدعيم ما تم التوصل إليه من قيم ونتائج للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث لكل بعد من أبعاد المقياس في صورتها العامة؛ إلى استعراض قيم ونتائج المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لاستجابات مفردات البحث على فقرات كل بعد من أبعاد المقياس على حدة، وذلك على النحو الآتي:

أ. عرض النتائج المتعلقة ببعد التقييم الصحيح للذات:

ولتحليل نتائج هذا البعد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة من فقرات بعد "التقييم الصحيح للذات" في مقياس الفعالية الذاتية المهنية، والجدول رقم (٧-٤) يوضح ذلك جدول رقم (٧-٤).

جدول (٧-٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لاستجابات عينة البحث لكل فقرة من فقرات بعد "التقييم الصحيح للذات" من مقياس الفعالية الذاتية المهنية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الفعالية الذاتية المهنية
1	أعرف قدراتي بشكل دقيق	3.90	0.684	3	عالي
2	أحدد مواصفات الوظيفة التي تناسبني في المستقبل	4.20	0.701	1	عالي
3	اختار المهنة التي تناسب مع قيمي	3.78	0.625	5	عالي
4	أحدد قدراتي في دراسة مواد معينة والنجاح فيها	3.83	0.611	4	عالي
5	أحدد نمط المستوى المعيشي الذي أرغب العيش فيه.	4.08	0.577	2	عالي
	الدرجة الكلية للبعد	3.96	0.640		عالي

يتضح من خلال الجدول رقم (٧-٤) أن مستوى الفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر على فقرات بعد التقييم الصحيح للذات جاءت جميعها ضمن المستوى العالي؛

حيث تراوحت المتوسطات الحسابية فيه بين (4.20) و(3.78)، فجاءت في المرتبة الأولى عبارة " أحدد مواصفات الوظيفة التي تناسبني في المستقبل على المرتبة الأولى " بمتوسط حسابي بلغ (4.20)، ثم يليها المتوسط الحسابي (4.08) للفقرة " أحدد نمط المستوى المعيشي الذي أرغب العيش فيه."، ثم يليها المتوسط الحسابي (3.90) للفقرة " أحدد قدراتي في دراسة مواد معينة والنجاح فيها " بينما جاءت في المرتبة الأخيرة عبارة "اختار المهنة التي تتناسب مع قيمتي " بمتوسط حسابي بلغ (3.78)، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.96) بمستوى عالي.

ب. عرض النتائج المتعلقة ببعد " جمع المعلومات المهنية "

ولتحليل نتائج هذا البعد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والرتبة لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة من فقرات بعد " جمع المعلومات المهنية"، والجدول رقم (٨-٤) يوضح ذلك:

جدول (٨-٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لاستجابات عينة البحث لكل فقرة من فقرات بعد " جمع المعلومات المهنية " من مقياس الفعالية الذاتية المهنية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الفعالية الذاتية المهنية
6	استخدم مصادر متنوعة للحصول على معلومات عن المهن التي تهمني	3.49	0.659	4	متوسط
7	أستطيع معرفة اتجاه سوق العمل في اختياره لنوعية الموظفين في المستقبل.	3.85	0.547	1	عالي
8	أستطيع معرفة معدل رواتب الأشخاص العاملين في أي مهنة.	3.45	0.986	٥	متوسط
9	أستطيع التحدث مع شخص يعمل في مجال العمل الذي أهتم به.	3.74	0.589	2	عالي
10	أبحث عن المعلومات التي تتعلق بالجامعات والكليات المرتبطة بالتخصص أو المهنة التي أرغب بها	3.62	0.577	3	متوسط

الدرجة الكلية للبعد	3.63	0.672	متوسط
---------------------	------	-------	-------

أظهرت نتائج الجدول رقم (٨-٤) فيما يتعلق بعبارات بعد " جمع المعلومات المهنية " أن مستوى الفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر على فقرات هذا البعد وقعت ضمن المستوى المتوسط والعالي؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية فيه بين (3.85) و(3.45)، فجاءت في المرتبة الأولى عبارة " أستطيع معرفة اتجاه سوق العمل في اختياره لنوعية الموظفين في المستقبل. " بمستوى عالٍ ومتوسط حسابي بلغ (3.85) وجاءت في المرتبة الثانية عبارة " أستطيع التحدث مع شخص يعمل في مجال العمل الذي أهتم به. " بمستوى عالٍ ومتوسط حسابي بلغ (3.74)، ثم يليها المتوسط الحسابي (3.62) للفقرة " أبحث عن المعلومات التي تتعلق بالجامعات والكليات المرتبطة بالتخصص أو المهنة التي أرغب بها " بمستوى متوسط، ثم يليها المتوسط الحسابي (3.49) للفقرة " استخدم مصادر متنوعة للحصول على معلومات عن المهن التي تهمني " بمستوى متوسط، وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة " أستطيع معرفة معدل رواتب الأشخاص العاملين في أي مهنة " بمتوسط حسابي بلغ (3.45) وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.63) بمستوى متوسط.

ج. عرض النتائج المتعلقة ببعد " اختيار الهدف "

ولتحليل نتائج هذا البعد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة من فقرات بعد " اختيار الهدف "، والجدول رقم (٩-٤) يوضح ذلك:

جدول (٩-٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لاستجابات عينة البحث لكل

فقرة من فقرات بعد " اختيار الهدف " من مقياس الفعالية الذاتية المهنية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الفعالية الذاتية المهنية
11	اختار مهنة من بين قائمة المهن التي أفكر بها.	3.65	0.562	4	عالي

جدول (١٠-٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والرتبة لاستجابات عينة البحث لكل فقرة من فقرات بعد "إعداد الخطط المستقبلية" من مقياس الفعالية الذاتية المهنية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الفعالية الذاتية المهنية
16	أحدد خطوات اتبعها لتحقيق أهدافي الدراسية خلال الثلاث سنوات المقبلة	3.60	0.687	2	متوسط
17	أحدد الخطوات التي أحتاج إليها للنجاح في التخصص الذي سأختاره.	3.41	0.699	4	متوسط
18	أحدد ما إذا كنت بحاجة إلى الالتحاق بمعاهد ومراكز في مجالات معينة لتحقيق أهدافي الدراسية والمهنية.	3.39	0.725	5	متوسط
19	أعرف على بعض الموظفين والمؤسسات ذات الصلة بالمهن التي أهتم بها.	3.45	0.743	3	متوسط
20	أستطيع إجراء مقابلة للحصول على معلومات حول المهن المفضلة لدي.	3.80	0.580	1	عالي
	الدرجة الكلية للبعد	3.53	0.687		متوسط

أظهرت نتائج الجدول رقم (١٠-٤) فيما يتعلق بعبارات بعد "إعداد الخطط المستقبلية" أن مستوى الفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر على فقرات هذا البعد وقعت ضمن المستوى المتوسط والعالي؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية فيه بين (3.80) و(3.39)، فجاءت في المرتبة الأولى عبارة "أستطيع إجراء مقابلة للحصول على معلومات حول المهن المفضلة لدي" بمستوى عالٍ ومتوسط حسابي بلغ (3.80) وجاءت في

المرتبة الثانية عبارة " أحدد خطوات أتبعها لتحقيق أهدافي الدراسية خلال الثلاث سنوات المقبلة " بمستوى مستوط ومتوسط حسابي بلغ (3.60)، ثم يليها المتوسط الحسابي (3.45) للفقرة " أتعرف على بعض الموظفين والمؤسسات ذات الصلة بالمهن التي أهتم بها." بمستوى متوسط، ثم يليها المتوسط الحسابي (3.41) للفقرة " أحدد الخطوات التي أحتاج إليها للنجاح في التخصص الذي سأختاره." بمستوى متوسط وجاءت في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط عبارة "أحدد ما إذا كنت بحاجة إلى الالتحاق بمعاهد ومراكز في مجالات معينة لتحقيق أهدافي الدراسية والمهنية." بمتوسط حسابي بلغ (3.39)، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.53) بمستوى متوسط.

هـ. عرض النتائج المتعلقة ببعد " حل المشكلات "

ولتحليل نتائج هذا البعد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة من فقرات بعد " حل المشكلات "، والجدول رقم (١١-٤) يوضح ذلك:

جدول (١١-٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث لكل فقرة من فقرات بعد " حل المشكلات " من مقياس الفعالية الذاتية المهنية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الفعالية الذاتية المهنية
21	أحدد الخطوات التي يجب أن أتخذها إذا واجهتني مشكلة في التخصص الدراسي الذي سأدخله.	3.71	0.613	2	عالي
22	أستمر بالعمل لتحقيق أهدافي حتى وإن شعرت بالإحباط.	3.80	0.576	1	عالي
23	أرفض محاولات والدي وأصدقائي لدفعي إلى	3.63	0.555	3	متوسط

				الالتحاق بتخصص ومجال أعلى من قدراتي.	
متوسط	5	0.610	3.42	أغير المجال الدراسي أو المهني في حال لم أشعر بالرضا عن التخصص الذي قد التحقت به.	24
متوسط	4	0.602	3.50	أتعرف على بعض التخصصات الدراسية والمهن البديلة في حال لم أتمكن من الالتحاق بالتخصص الذي كان اختياري الأول.	25
متوسط		0.591	3.61	الدرجة الكلية للبعد	

أظهرت نتائج الجدول رقم (١١-٤) فيما يتعلق بعبارات بعد " حل المشكلات " أن مستوى الفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر على فقرات هذا البعد وقعت ضمن المستوى المتوسط والعالي؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية فيه بين (3.80) و(3.42)، فجاءت في المرتبة الأولى عبارة " أستمّر بالعمل لتحقيق أهدافي حتى وإن شعرت بالإحباط. " بمستوى عالٍ ومتوسط حسابي بلغ (3.80) وجاءت في المرتبة الثانية بمستوى عالٍ عبارة " أحدد الخطوات التي يجب أن أتخذها إذا واجهتني مشكلة في التخصص الدراسي الذي سأدخله. " ومتوسط حسابي بلغ (3.71)، ثم يليها المتوسط الحسابي (3.63) للفقرة " أرفض محاولات والدي وأصدقائي لدفعي إلى الالتحاق بتخصص ومجال أعلى من قدراتي. " بمستوى متوسط، ثم يليها المتوسط الحسابي (3.50) للفقرة " أتعرف على بعض التخصصات الدراسية والمهن البديلة في حال لم أتمكن من الالتحاق بالتخصص الذي كان اختياري الأول " بمستوى متوسط، وجاءت في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط عبارة " أغير المجال الدراسي أو المهني في حال لم أشعر بالرضا عن التخصص الذي قد التحقت به " بمتوسط حسابي بلغ (3.42)، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.61) بمستوى متوسط.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وفرضيته

نص سؤال الدراسة الثالث على الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي في القياس البعدي تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي ؟

وقد قامت الباحثة بالإجابة عن هذا السؤال من خلال التحقق من فرضية الدراسة الأولى التي تنص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على درجات مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية ".

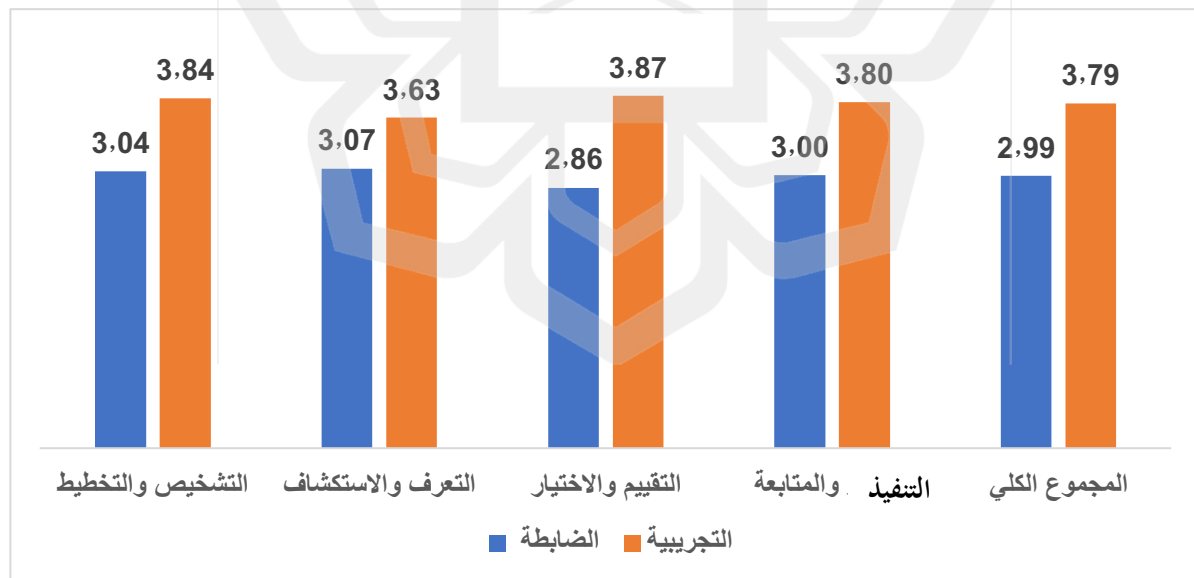
لاختبار صحة هذه الفرضية؛ قامت الباحثة بتطبيق مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، ومن ثم تم توزيع اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T test) للكشف عن وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي في التطبيق البعدي. وقبل اختبار الفرضية قمنا بمقارنة متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على كل بعد من أبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والمجموع الكلي للمقياس، وقد تحصلنا على النتائج المدونة في الجدول رقم (١٢-٤):

جدول رقم (١٢-٤) يبين الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعاده

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التشخيص والتخطيط	الضابطة	25	3.04	0.351
	التجريبية	23	3.84	0.417
التعرف والاستكشاف	الضابطة	25	3.07	0.239

0.285	3.63	23	التجريبية	التقييم والاختيار
0.434	2.86	25	الضابطة	
0.443	3.87	23	التجريبية	
0.395	3.00	25	الضابطة	التنفيذ والمتابعة
0.466	3.80	23	التجريبية	
0.240	2.99	25	الضابطة	المجموع الكلي
0.302	3.79	23	التجريبية	

يتضح من خلال الجدول رقم (١٢-٤) وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، والشكل التالي يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي، والمجموع الكلي في القياس البعدي.



شكل رقم (١-٤) الرسم البياني لمتوسط درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعاده في القياس البعدي

يتضح من خلال الشكل رقم (١-٤) أن متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية أعلى من متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة، وذلك على مستوى كل بعد من أبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي، وكذلك المجموع الكلي للمقياس في القياس البعدي. وبقصد التحقق من دلالة تلك الفروق إحصائيًا قمنا بتطبيق اختبار " ت " للعينات المستقلة والنتائج المسجلة يوضحها الجدول رقم (١٣-٤):

جدول رقم (١٣-٤) يبين نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق بين المجموعات في التطبيق البعدي على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

أبعاد المقياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	تفسيرها
التشخيص والتخطيط	الضابطة	3.04	0.351	46	7.201	0.001	توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية	3.84	0.417				
التعرف والاستكشاف	الضابطة	3.07	0.239	46	7.519	0.001	توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية	3.63	0.285				
التقييم والاختيار	الضابطة	2.86	0.434	46	8.050	0.001	توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية	3.87	0.443				
التنفيذ والمتابعة	الضابطة	3.00	0.395	46	6.470	0.001	توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية	3.80	0.466				
المجموع الكلي	الضابطة	2.99	0.240	46	10.179	0.001	توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية	3.79	0.302				

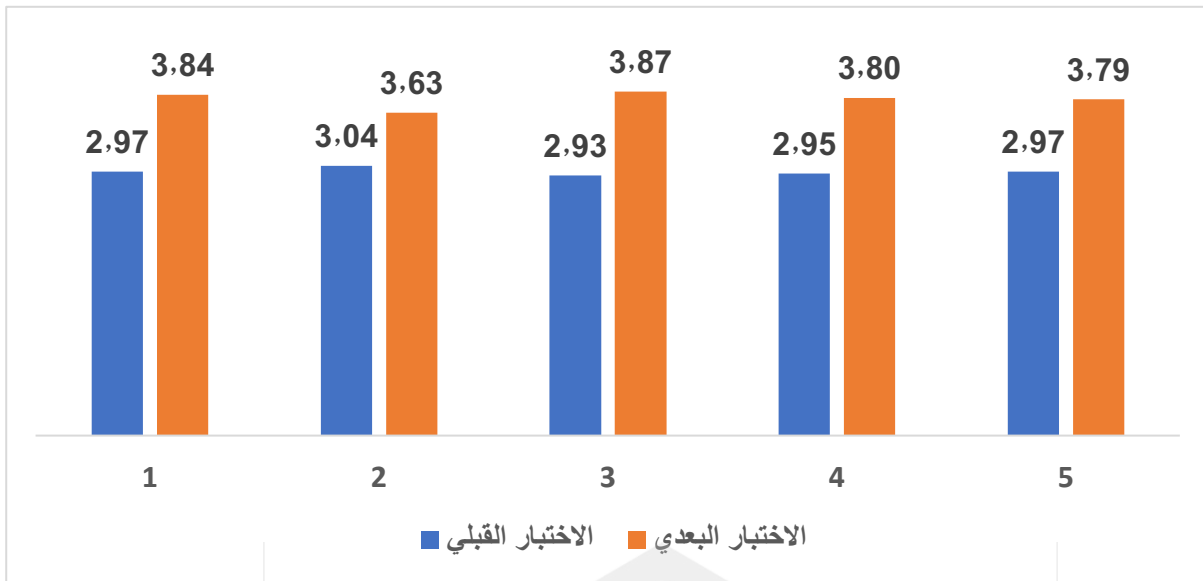
يتضح من نتائج الجدول رقم (١٣-٤) أن القيمة الاحتمالية للمجموع الكلي وللأبعاد الفرعية للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي قدرت ب (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية،

وذلك على مستوى كل بعد من أبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي، وكذلك المجموع الكلي في القياس البعدي وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح أفراد المجموعة التجريبية. كما قامت الباحثة بحساب متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية على كل بعد من أبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والمجموع الكلي في القياس القبلي والبعدي، كما يوضحها الجدول رقم (٤-١٤):

جدول رقم (٤-١٤) يبين الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

أبعاد المقياس	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التشخيص والتخطيط	القبلي	23	2.97	0.373
	البعدي	23	3.84	0.417
التعرف والاستكشاف	القبلي	23	3.04	0.275
	البعدي	23	3.63	0.285
التقييم والاختيار	القبلي	23	2.93	0.403
	البعدي	23	3.87	0.443
التنفيذ والمتابعة	القبلي	23	2.95	0.349
	البعدي	23	3.80	0.466
المجموع الكلي	القبلي	23	3.04	0.418
	البعدي	23	3.79	0.302

يتضح من خلال الجدول رقم (٤-١٤) وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي في جميع أبعاد المقياس وفي المجموع الكلي لصالح القياس البعدي. والشكل رقم (٤-٢) يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والمجموع الكلي في القياس القبلي والبعدي.



شكل رقم (٢-٤) الرسم البياني لمتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي في القياس القبلي والبعدي

يتضح من الشكل (٢-٤) وجود فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على جميع أبعاد المقياس والمجموع الكلي لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وهذا يؤكد على فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم.

وبقصد التأكد من دلالة وحجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي المقترح) في أحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع (القدرة على اتخاذ القرار الدراسي ولكل بعد من أبعادها)، قمنا بحساب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي بعد عزل أثر أداء المجموعتين في القياس القبلي باستخدام برنامج SPSS، كما قمنا باستخدام مربع إيتا (η^2) من قيمة (f) المحسوبة وذلك من خلال المعادلة الآتية (كامل، ٢٠٢٢):

$$\eta^2 = \frac{SS_{\text{Between Groups}}}{SS_{\text{Total}}}$$

حيث:

- η^2 : مربع إيتا
 - SS_{Total} : المجموع الكلي للمربعات
 - $SS_{Between Groups}$: مجموع المربعات بين المجموعات
- وهنا يتم تحديد حجم التأثير المرتبط بقيمة مربع إيتا (η^2) من خلال المقياس التالي هي:

▪ $\eta^2 = 0.01$ تأثير صغير

▪ $\eta^2 = 0.06$ تأثير متوسط

▪ $\eta^2 = 0.14$ تأثير كبير

والجدول رقم (١٥-٤) يوضح قيمة (F) و (η^2) وحجم التأثير للمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) في القياس البعدي لمستوى القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

جدول رقم (١٥-٤) : يبين قيمة (F) و (η^2) وحجم التأثير للمتغير المستقل في القياس البعدي لمستوى القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

الأبعاد	قيمة f	مستوى الدلالة	قيمة " η^2 "	حجم التأثير
التشخيص والتخطيط	2.651	0.001	0.728	كبير
التعرف والاستكشاف	1.052	0.001	0.743	كبير
التقييم والاختيار	0.179	0.001	0.765	كبير
التنفيذ والمتابعة	2.744	0.001	0.690	كبير
المجموع الكلي	1.645	0.001	0.832	كبير

من خلال الجدول (١٥-٤) يتبين أن قيمة (f) لجميع أبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي ، ولجميعه الكلي دالة عند مستوى (0.001)، كما أن قيمة η^2 المحسوبة للمجموع الكلي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي تساوي (0.832)، مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي في المتغير التابع " القدرة على اتخاذ القرار الدراسي " كان بنسبة تأثير (83.2%) ، وهذا يعني أن نسبة (83.2%) من تباين أفراد العينة على مقياس

القدرة على اتخاذ القرار الدراسي تعود الى البرنامج الإرشادي المقترح وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر. وفي هذا دلالة على أن التحسن الذي ظهر على أداء أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمستوى الفعالية الذاتية المهنية يعزى إلى البرنامج الإرشادي، مما يشير إلى قوة العلاقة بين المعالجة التجريبية (البرنامج الإرشادي) والقياس البعدي.

واعتمادًا على النتائج السابقة يمكن قبول الفرضية الأولى، والتي تنص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على درجات مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية ". مما يؤكد على وجود أثر إيجابي لتطبيق البرنامج الإرشادي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى أعضاء المجموعة الإرشادية .

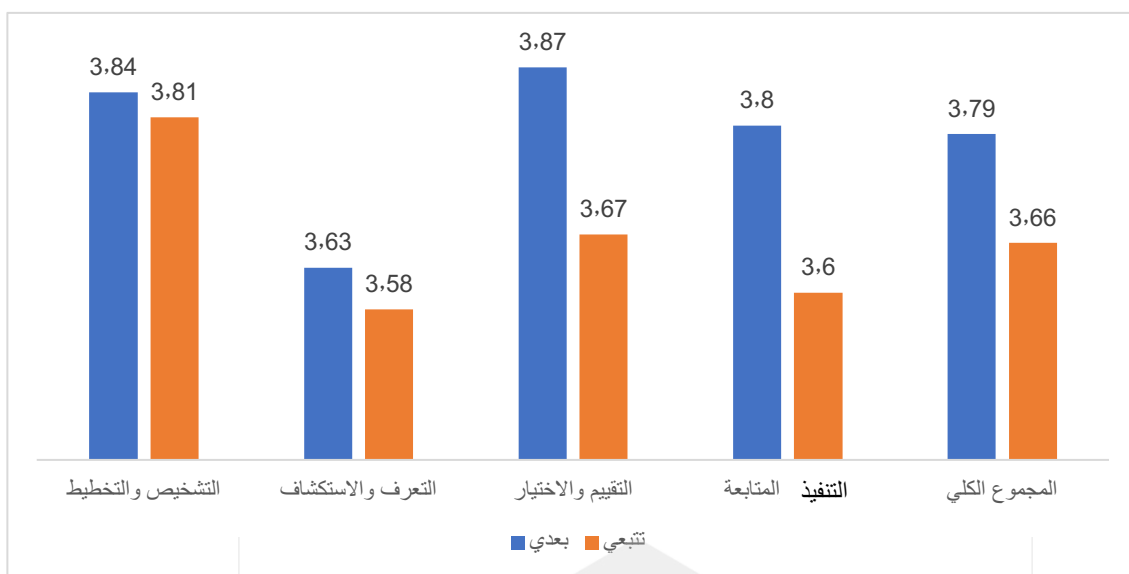
رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وفرضيته

نص سؤال الدراسة الرابع على الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وبعد مرور فترة المتابعة على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي؟

وقد قامت الباحثة بالإجابة عن هذا السؤال من خلال التحقق من فرضية الدراسة الثانية التي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي".

قبل عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية تمت مقارنة متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها، والتي يوضحها الشكل (٣-٤):



شكل رقم (٣-٤) يوضح مقارنة متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعاده

يتضح من الشكل (٣-٤) أنه توجد فروق ظاهرية بسيطة لدى أفراد المجموعة التجريبية في جميع أبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والمجموع الكلي في القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس التتبعي، وللتأكد من دلالة تلك الفروق، وبهدف تحديد الأسلوب الاحصائي المناسب؛ قمنا بفحص اعتدالية توزيع البيانات، وذلك بتطبيق اختبار شايفرو - ويلك Shapiro-Wilk، فكانت النتائج كما يظهرها الجدول رقم (١٦-٤)

جدول (١٦-٤) يوضح نتائج اختبار شايفرو للتوزيع الاعتدالي لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي

المجموعة التجريبية	قيمة الاختبار	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
قياس بعدي	0.969	23	0.658
قياس تتبعي	0.979	23	0.885

يتبين من الجدول رقم (١٦-٤) أن القيمتين الاحتماليتين (0.885 - 0.658) للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ما يعني أن البيانات تتبع التوزيع الاعتدالي، مما يسمح لنا باستخدام الاحصاء

البارامتر المتمثل في اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين بين متوسطات درجات القياس البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية، والجدول رقم (١٧-٤) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (١٧-٤) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها

أبعاد المقياس	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
التشخيص والتخطيط	بعدي	23	3.84	0.417	23	0.230	0.819	غير دال
	تتبعي	23	3.81	0.473				
التعرف والاستكشاف	بعدي	23	3.63	0.285	23	0.393	0.697	غير دال
	تتبعي	23	3.58	0.581				
التقييم والاختيار	بعدي	23	3.87	0.443	23	1.418	0.163	غير دال
	تتبعي	23	3.67	0.554				
التنفيذ والمتابعة	بعدي	23	3.80	0.466	23	1.286	0.205	غير دال
	تتبعي	23	3.60	0.612				
المجموع الكلي	بعدي	23	3.79	0.302	23	1.304	0.199	غير دال
	تتبعي	23	3.66	0.340				

يتضح من خلال النتائج المسجلة في الجدول رقم (١٧-٤) لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي؛ أن القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي قدرت بـ (0.199)، كما أن القيم الاحتمالية للأبعاد الفرعية تراوحت بين (0.163) و (0.819) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار البعدي والاختبار التتبعي بالنسبة للدرجة الكلية للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي، وكذلك في كل بعد من الأبعاد الفرعية.

وبناءً على النتائج السابقة يمكن القول بقبول الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي". وهذا يشير ويؤكد على استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي بعد انقضاء فترة المتابعة.

خامسا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وفرضيته

نص سؤال الدراسة الخامس على الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الفعالية الذاتية المهنية في القياس البعدي تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي؟

حيث قامت الباحثة بالإجابة عن هذا السؤال من خلال التحقق من فرضية الدراسة الثالثة التي نصت على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على درجات مقياس الفعالية الذاتية المهنية في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية".

لاختبار صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بتطبيق مقياس الفعالية الذاتية المهنية على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، ومن ثم تم توظيف اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T test) للكشف عن وجود فروق بين ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على مقياس الفعالية الذاتية المهنية في التطبيق البعدي

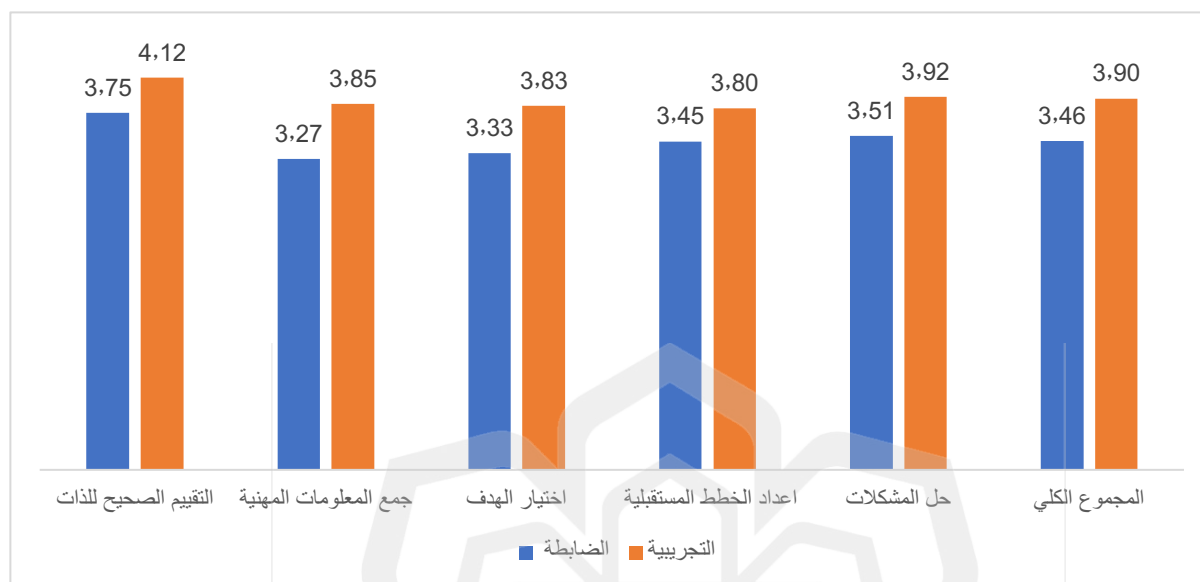
وقبل اختبار الفرضية قمنا بمقارنة متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على كل بعد من أبعاد مقياس الفعالية الذاتية المهنية والمجموع الكلي للمقياس، وقد تحصلنا على النتائج المدونة في الجدول (١٨-٤):

جدول رقم (١٨-٤) يبين الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الفعالية الذاتية المهنية بأبعاده

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التقييم الصحيح للذات	الضابطة	25	3.75	.648
	التجريبية	23	4.12	.541
جمع المعلومات المهنية	الضابطة	25	3.27	.798
	التجريبية	23	3.85	0.559
اختيار الهدف	الضابطة	25	3.33	0.659
	التجريبية	23	3.83	0.399
إعداد الخطط المستقبلية	الضابطة	25	3.45	0.592
	التجريبية	23	3.80	0.542
حل المشكلات	الضابطة	25	3.51	0.717
	التجريبية	23	3.92	0.450
المجموع الكلي	الضابطة	25	3.46	0.433
	التجريبية	23	3.90	0.339

يتضح من خلال الجدول (١٨-٤) وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس الفعالية الذاتية المهنية لصالح أفراد المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموع الكلي لمقياس الفعالية الذاتية المهنية للمجموعة التجريبية (3.90) بانحراف معياري (0.339) بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.46) بانحراف معياري (0.433)، كما أن المتوسطات الحسابية للأبعاد الفرعية لمقياس الفعالية الذاتية المهنية لأفراد المجموعة التجريبية تراوحت بين (3.80) و(4.12)، وجميعها أكبر من المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة التي تراوحت بين (3.27)

و(3.75) والشكل رقم (٤-٤) يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس الفعالية الذاتية المهنية والمجموع الكلي في القياس البعدي.



شكل رقم (٤-٤) الرسم البياني لمتوسط درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الفعالية الذاتية المهنية بأبعاده في القياس البعدي

يتضح من خلال الشكل رقم (٤-٤) أن متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية أعلى من متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة، وذلك على مستوى كل بعد من أبعاد مقياس الفعالية الذاتية المهنية، وكذلك المجموع الكلي للمقياس في القياس البعدي. وبقصد التحقق من دلالة تلك الفروق إحصائياً قمنا بتطبيق اختبار "ت" للعينات المستقلة، والنتائج المسجلة يوضحها الجدول رقم (٤-١٩):

جدول رقم (٤-١٩) يبين نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق بين المجموعات في التطبيق البعدي على مقياس الفعالية الذاتية المهنية

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	تفسيرها
التقييم الصحيح للذات	الضابطة	25	3.75	0.684	46	2.134	0.038	توجد فروق لصالح
	التجريبية	23	4.12	0.541				المجموعة التجريبية

توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية	0.006	2.891	46	0.798	3.27	25	الضابطة	جمع المعلومات المهنية
				0.559	3.85	23	التجريبية	
توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية	.0003	3.160	46	0.659	3.33	25	الضابطة	اختيار الهدف
				0.399	3.83	23	التجريبية	
توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية	0.042	2.092	46	0.592	3.45	25	الضابطة	إعداد الخطط المستقبلية
				0.542	3.80	23	التجريبية	
توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية	0.023	2.348	46	0.717	3.51	25	الضابطة	حل المشكلات
				0.450	3.92	23	التجريبية	
توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية	0.008	2.778	46	0.433	3.46	25	الضابطة	المجموع الكلي
				0.339	3.90	23	التجريبية	

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٩-٤) أن القيمة الاحتمالية للمجموع الكلي للفعالية الذاتية المهنية قدرت بـ (0.008) كما أن القيم الاحتمالية للأبعاد الفرعية تراوحت بين (0.006) و (0.042) وجميعها أقل من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية، وذلك على مستوى كل بعد من أبعاد مقياس الفعالية الذاتية المهنية، وكذلك المجموع الكلي في القياس البعدي وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح أفراد المجموعة التجريبية .

كما قامت الباحثة بحساب متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية على كل بعد من أبعاد مقياس الفعالية الذاتية المهنية، والمجموع الكلي في القياس القبلي والبعدي، كما في الجدول (٢٠-٤):

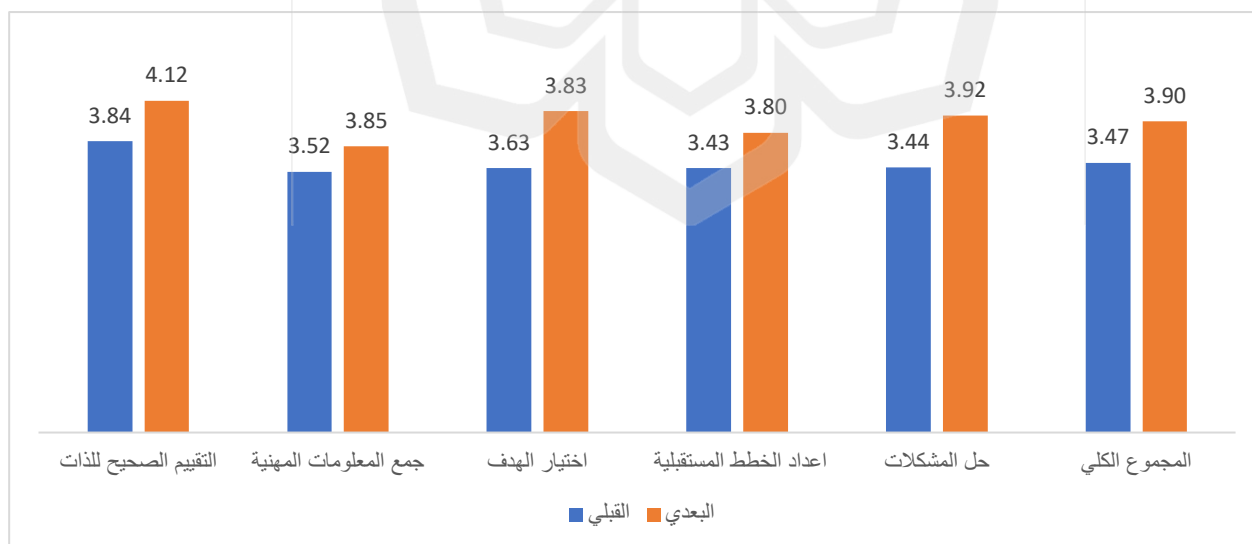
جدول رقم (٢٠-٤) يبين الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الفعالية الذاتية المهنية

أبعاد المقياس	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التقييم الصحيح للذات	القبلي	23	3.84	0.682
	البعدي	23	4.12	0.541

0.626	3.52	23	القبلي	جمع المعلومات المهنية
0.559	3.85	23	البعدي	
0.557	3.63	23	القبلي	اختيار الهدف
0.399	3.83	23	البعدي	
0.781	3.43	23	القبلي	إعداد الخطط المستقبلية
0.542	3.80	23	البعدي	
0.585	3.44	23	القبلي	حل المشكلات
0.450	3.92	23	البعدي	
0.320	3.47	23	القبلي	المجموع الكلي
0.339	3.90	23	البعدي	

يتضح من خلال الجدول (٤-٢٠) وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الفعالية الذاتية المهنية في جميع أبعاد المقياس، وفي المجموع الكلي لصالح القياس البعدي .

والشكل التالي (٤-٥) يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس الفعالية الذاتية المهنية، والمجموع الكلي في القياس القبلي والبعدي



شكل رقم (٤-٥) الرسم البياني لمتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفعالية الذاتية المهنية في القياس القبلي والبعدي

يتضح من الشكل (٥-٤) وجود فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على جميع أبعاد المقياس والمجموع الكلي لمقياس الفعالية الذاتية المهنية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. وهذا يؤكد على فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين الفعالية الذاتية المهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم. وبقصد التأكد من دلالة وحجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي المقترح) في أحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع (الفعالية الذاتية المهنية ولكل بعد من أبعادها)، قمنا بحساب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي بعد عزل أثر أداء المجموعتين في القياس القبلي باستخدام برنامج SPSS ، كما قمنا باستخدام مربع إيتا (η^2) من قيمة (f) المحسوبة وذلك من خلال المعادلة الآتية (كامل، ٢٠٢٢) :

$$\eta^2 = \frac{SS_{Between\ Groups}}{SS_{Total}}$$

حيث:

- η^2 : مربع إيتا
- SS_{Total} : المجموع الكلي للمربعات
- $SS_{Between\ Groups}$: مجموع المربعات بين المجموعات

وهنا يتم تحديد حجم التأثير المرتبط بقيمة مربع إيتا (η^2) من خلال المقياس التالي هي:

- $\eta^2 = 0.01$ تأثير صغير
- $\eta^2 = 0.06$ تأثير متوسط
- $\eta^2 = 0.14$ تأثير كبير

والجدول رقم (٢١-٤) يوضح قيمة (F) و (η^2) وحجم التأثير للمتغير المستقل في القياس البعدي لمستوى الفعالية الذاتية المهنية

جدول رقم (٢١-٤) : يبين قيمة (f) و (η^2) وحجم التأثير للمتغير المستقل في القياس البعدي

لمستوى الفعالية الذاتية المهنية

الأبعاد	قيمة f	مستوى الدلالة	قيمة " η^2 "	حجم التأثير
التقييم الصحيح للذات	1.165	0.001	0.700	كبير
جمع المعلومات المهنية	5.527	0.001	0.687	كبير
اختيار الهدف	4.734	0.001	0.558	كبير
إعداد الخطط المستقبلية	0.262	0.001	0.524	كبير
حل المشكلات	3.741	0.001	0.561	كبير
المجموع الكلي	1.308	0.001	0.742	كبير

من خلال الجدول (٢١-٤) يتبين أن قيمة (f) لجميع أبعاد مقياس الفعالية الذاتية المهنية، وللمجموع الكلي دالة عند مستوى (0.001)، كما أن قيمة η^2 المحسوبة للمجموع الكلي لمستوى الفعالية الذاتية المهنية تساوي (0.742)، مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي في المتغير التابع "الفعالية الذاتية المهنية" كانت بنسبة تأثير (74.2%)، وهذا يعني أن نسبة (74.2%) من تباين أفراد العينة على مقياس الفعالية الذاتية المهنية تعود إلى هذا البرنامج الإرشادي وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر. وفي هذا إشارة على أن التحسن الذي ظهر على أداء أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمستوى الفعالية الذاتية المهنية يعزى إلى البرنامج الإرشادي، مما يشير إلى قوة العلاقة بين المعالجة التجريبية (البرنامج الإرشادي) والقياس البعدي.

واعتماداً على النتائج السابقة يمكننا قبول الفرضية الثالثة، التي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على درجات مقياس الفعالية الذاتية المهنية في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية". مما يؤكد على وجود أثر إيجابي لتطبيق البرنامج الإرشادي في تحسين الفعالية الذاتية المهنية لدى أعضاء المجموعة الإرشادية

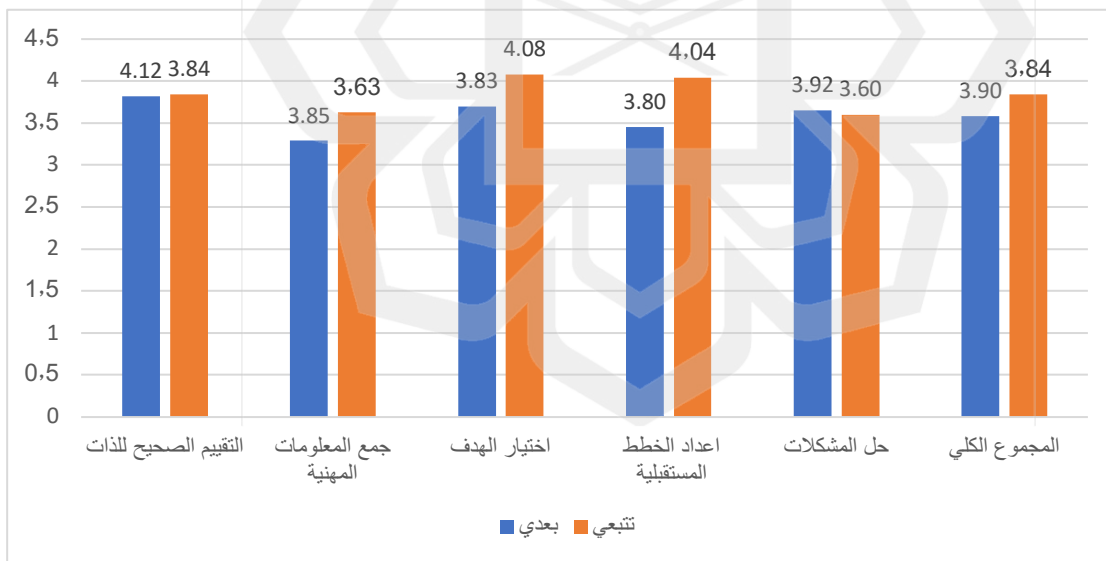
سادسا: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس وفرضيته

نص سؤال الدراسة السادس على الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد مرور فترة المتابعة على مقياس الفعالية الذاتية المهنية ؟

وقد قامت الباحثة بالإجابة عن هذا السؤال من خلال التحقق من فرضية الدراسة الرابعة التي نصت على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفعالية الذاتية المهنية بأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي".

قبل عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة تمت مقارنة متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للفعالية الذاتية المهنية بأبعادها، والتي يوضحها الشكل رقم (٦-٤) الآتي:



شكل رقم (٦-٤) يوضح مقارنة بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفعالية الذاتية المهنية بأبعاده

يتضح من الشكل السابق أنه توجد فروق ظاهرية بسيطة لدى أفراد المجموعة التجريبية في جميع أبعاد مقياس الفعالية الذاتية المهنية والمجموع الكلي في القياسين البعدي والتتبعي لصالح

القياس التتبعي؛ ما عدا البعد الخامس، فهذه الفروق لصالح القياس البعدي، وللتأكد من دلالة تلك الفروق، وبهدف تحديد الأسلوب الاحصائي المناسب؛ قمنا بفحص اعتدالية توزيع البيانات، وذلك بتطبيق اختبار شايبرو - ويلك Shapiro-Wilk، فكانت النتائج كما يظهرها الجدول الآتي:

جدول (٢٢-٤) يوضح نتائج اختبار شايبرو Shapiro-Wilk للتوزيع الاعتدالي لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي للفعالية الذاتية المهنية

المجموعة التجريبية	قيمة الاختبار	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
قياس بعدي	0.932	23	0.122
قياس تتبعي	0.942	23	0.201

يتبين من الجدول رقم (٢٢-٤) أن القيمتين الاحتماليتين (٠,١٢٢ - ٠,٢٠١) للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لمقياس الفعالية الذاتية المهنية أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) ما يعني أن البيانات تتبع التوزيع الاعتدالي، مما يسمح لنا باستخدام الاحصاء البارامترى المتمثل في اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين بين متوسطات درجات القياس البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية، والجدول رقم (٢٣-٤) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٢٣-٤) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي للفعالية الذاتية المهنية بأبعادها

أبعاد المقياس	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
التقييم الصحيح للذات	بعدي	23	4.12	0.541	23	0.106	0.916	غير دال
	تتبعي	23	3.84	0.597				
	بعدي	23	3.85	0.559	23	1.751	0.087	غير دال

جمع المعلومات المهنية	تتبعي	23	3.63	0.538			
اختيار الهدف	بعدي	23	3.83	0.399	23	1.816	غير دال
	تتبعي	23	4.08	0.690		0.076	
إعداد الخطط المستقبلية	بعدي	23	3.80	0.542	23	1.835	غير دال
	تتبعي	23	4.04	0.575		0.073	
حل المشكلات	بعدي	23	3.92	0.450	23	1.080	غير دال
	تتبعي	23	3.60	0.666		0.0286	
المجموع الكلي	بعدي	23	3.90	0.339	23	1.424	غير دال
	تتبعي	23	3.84	0.515		0.161	

يتضح من خلال النتائج المسجلة في الجدول رقم (٢٣-٤) لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للفعالية الذاتية المهنية أن القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية للفعالية الذاتية المهنية قدرت بـ (0.161)، كما أن القيم الاحتمالية للأبعاد الفرعية تراوحت بين (0.073) و (0.0916) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار البعدي والاختبار التتبعي بالنسبة للدرجة الكلية للفعالية الذاتية المهنية، وكذلك في كل بعد من الأبعاد الفرعية.

وبناءً على النتائج السابقة يمكن القول بقبول الفرضية الصفرية الرابعة التي تنص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفعالية الذاتية المهنية بأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي ". وهذا يشير ويؤكد على استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي، وذلك حتى بعد انقضاء فترة المتابعة.

خاتمة:

لقد تم في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة الحالية التي تم اجراءها احصائيا باستخدام الإصدار رقم (26) لبرنامج (spss) حيث تم استعراض نتائج السؤال الأول وأبعاده الفرعية الأربعة ، ثم تم الانتقال إلى عرض نتائج السؤال الثاني ونتائج أبعاده الخمسة ، بعدها تم الانتقال إلى سؤال الدراسة الثالث وعرض النتائج المتعلقة بالفرضية المنبثقة عنه وهي الفرضية الأولى، وفيما بعد تم الانتقال إلى السؤال الرابع وعرض نتائج الفرضية الثانية المنبثقة عنه، انتقلنا بعدها إلى السؤال الخامس وعرض نتائج فرضيته وهي الفرضية الثالثة ، وأخيرا تم استعراض النتائج المتعلقة بفرضية السؤال السادس تمهيدا لمناقشتها في الفصل القادم.



الفصل الخامس

مناقشة النتائج

تمهيد

يتضمن هذا الفصل مناقشة لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، والتي أسفرت عنها تساؤلات الدراسة الفرعية المنبثقة عن التساؤل الرئيس الذي نصه: " ما فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى منهجية (A.D.V.P) في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي وتحسين الفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان؟"، مع تحليلها وربطها مع ما جاء في الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة ومتغيراتها، بالإضافة إلى تقديم جملة من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

أولاً: مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول:

والذي نص على الآتي:

ما مستوى القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان؟ بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية في الفصل الرابع في جدول (١-٤) يتبين أن مستوى القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان جاءت بمستوى متوسط؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمستوى القدرة على اتخاذ القرار الدراسي (3.06) بانحراف معياري بلغ (0.597). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Chiesa et al (2016) حيث أظهرت النتائج أن مستوى القدرة على اتخاذ القرار المهني جاء بدرجة متوسطة، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة الزغير (٢٠٢١) ودراسة أبو دريع والراحلة (٢٠٢٠)، وكذلك دراسة الكوشة (٢٠١٧) التي أشارت نتائجها جميعاً إلى حصول العينات فيها على مستوى متوسط

في مهارة اتخاذ القرار المهني، كما وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الصبيحات (٢٠٢١) التي أشارت إلى أن مستوى مهارة اتخاذ القرار المهني جاء منخفضاً.

ويمكن عزو حصول طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان على مستوى متوسط على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي إلى أن جاهزيتهن ليست بالمستوى المطلوب للإقدام على عملية اتخاذ القرار الدراسي، وذلك بسبب أن البناء الشخصي لديهن غير واضح الملامح بشكل يساعدن على تشكيل مستوى من الطموح والدافعية لرسم خطط تتناسب مع مستقبلهن المهني، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصبيحات (٢٠٢١) التي أظهرت النتائج فيها عدم امتلاك الطالبات الميول والرغبات تجاه مهارة اتخاذ القرار المهني فيها، كما أن المرحلة العمرية التي تتزامن مع مرحلة المراهقة - وما يرافقها من مشاعر القلق والارتباك والتردد والخوف - تعدّ عاملاً آخر في صرف انتباههن، وأحياناً الهروب من عملية التفكير في عملية اتخاذ القرار الدراسي. وهذا يتفق مع دراسة (Mtemeri, 2017) التي أشارت إلى حساسية هذه المرحلة والتغيرات المصاحبة لها.

كما يمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى ضعف خدمات التوجيه والإرشاد المهني المقدمة للطالبات في المدارس، حيث إنه وبالرغم من الجهود المبذولة في تجويد وتطوير هذه الخدمة بمدارس السلطنة إلا أن عدداً من الدراسات - كدراسة الشحي (٢٠١٦) - أظهرت وجود جوانب ضعف وقصور في منظومة التوجيه المهني في السلطنة، وهي ذات النتيجة التي توصلت إليها دراسة الفورية (٢٠١٧) في أن هذه الخدمة إلى الآن لا تقدم بالمستوى المطلوب، وأوصت هذه الدراسات بضرورة مراجعة هذه المنظومة وسد الثغرات الموجودة ها؛ لضمان حصول الطلبة على مساعدات تمكنهم من معرفة ذواتهم بشكل صحيح ودقيق، وتضمن حصولهم على معلومات دقيقة عن عالم المهن وسوق العمل؛ بحيث يكونوا قادرين على التوفيق بين قدراتهم ورغباتهم ومتطلبات سوق العمل الحالي، مما ينعكس على حسن الاختيار واتخاذ القرار الدراسي والمهني المناسب.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في أن الطالبات لديهن ضعف في مهارات اتخاذ القرار، وهن بحاجة إلى مران وتدريب على امتلاك هذه المهارات وإلى كيفية الحصول على المعلومات من مصادر المعرفة، وهذا يتفق مع دراسة الكوشة (٢٠١٧) التي أظهرت نتائجها وجود ضعف

في مهارات اتخاذ القرار المهني؛ كتحديد المشكلة ومعرفة أسبابها ودراسة أعراضها وجمع المعلومات عنها، وتحديد البدائل المناسبة لحلها وترتيب هذه البدائل وفق أولوياتها؛ بطريقة تساعد في اتخاذ القرار الدراسي والمهني المناسب، واستناداً إلى ما سبق ترى الباحثة أنه لا بد من توافر برامج إرشادية مهنية تراعي احتياجات الطلبة؛ بحيث تتضمن تدريب الطلبة في كيفية الحصول على المعلومات من مصادرها الصحيحة، كما تتضمن تدريبهم على مهارات اتخاذ القرار من تحليل وتركيب وتقييم، وتركز على تعليمهم أساليب فعالة لاتخاذ القرار حتى يتخذوا قراراتهم بأنفسهم وباستقلالية دون التأثير عليهم من قبل الآخرين. وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة أبا الخيل (٢٠١٧) التي أظهرت نتائجها انخفاض مستوى صعوبات اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الثانوية التي اشتملت عليها عينة الدراسة.

وعند مقارنة مستوى القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بالنسبة لعبارات مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي ولكل مجال من مجالات المقياس على حده يتضح ما يأتي:

أظهرت النتائج المتعلقة بالبعد الأول أن مستوى بعد " التشخيص والتخطيط " جاء متوسطاً، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الكوشة (٢٠١٧) التي أشارت نتائجها إلى أنه بعد تحديد المشكلة جاء كذلك بمستوى متوسط، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى عدم جاهزية الطالبات لعملية الاختيار المهني، وضعف مهارة تحديد وتشخيص المشكلة بسبب قلة المعلومات المتوفرة لديهن، أضف إلى ذلك أن هذا البعد يتطلب مستويات معينة من الذكاء ومن الخبرات والمهارات الحياتية، والطالبات في هذه المرحلة غالباً لا تتوافر لديهن هذه المهارات والخبرات بالشكل المطلوب؛ مما يجعل من عملية التخطيط المستقبلي لديهن ضعيفة وغير واضحة المعالم، ويؤدي إلى عجزهن عن اتخاذ القرار السليم.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى عدم امتلاك الطالبات الوعي والإدراك الكافي بأهمية عملية الاختيار الدراسي والمهني وأهمية القرار الذي سيتخذنه، وتأثيره على مستقبلهن الدراسي والمهني، ويتفق هذا مع أشار إليه البلوشي (٢٠١٢) في أن قضية الاختيار الدراسي تشكل تحدياً كبيراً للطلبة في السلطنة، يضاف إلى ذلك وجود ضعف لدى الطالبات في القدرة على التخطيط وتحديد الأهداف المهنية بوضوح، وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة (الزردار

٢٠٠٤ الذي ورد في بنين ٢٠١٩) في أن أهم مشكلات المراهقين والشباب في الوطن العربي، والتي تتسبب في حيرتهم وقلقهم وترددتهم هو عدم قدرتهم على تكوين فكرة أو تصور واضح عن الأهداف التي يسعون لتحقيقها، وكذلك عدم القدرة على التخطيط لبلوغ الأهداف بصورة صحيحة تتسم بالموضوعية.

وأما بالنسبة لبعد " التعرف والاستكشاف " - وهو البعد الثاني من المقياس - فقد أظهرت النتائج أن مستوى هذا البعد جاء أيضاً متوسطاً، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الكوشة (٢٠١٧) التي أظهرت نتائجها أن بعد البحث عن بدائل جاء بمستوى متوسط، كما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة غزو وآخرون (٢٠٢٠) التي أشارت النتائج فيها إلى أن بعد نقص المعلومات جاء بمستوى منخفض. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبات لا زلن بحاجة إلى معرفة ذواتهن بصورة دقيقة، وإلى استكشاف البدائل التي يوفرها المحيط الدراسي والمهني، وهذا يتفق مع نظرية سوبر التي أشارت إلى أن هذه المرحلة العمرية هي مرحلة الاستكشاف والبلورة التي يبدأ فيها الطلبة بتكوين تصورات وأفكار عن العمل المناسب، وتطوير مفهوم الذات المهنية وتحديد الأهداف من خلال الوعي بقدراتهم وميولهم (العيزي، ٢٠١١) حتى يستطيعن امتلاك الأدوات التي تمكنهن من بناء اختيارات مهنية على أسس واقعية وسليمة، وهذا يستلزم تدريب الطالبات على اكتساب الآليات الضرورية التي تمكنهن من الحصول على المعلومات التي يحتاجنها، وفي الوقت الذي يناسبهن، وهذا ما أشارت إليه دراسة العنزي والشرعة (٢٠١٧) في أن الوعي المهني لا يتشكل نتيجة الخبرة أو نتيجة المحاولة والخطأ، أو التحصيل الأكاديمي في المدارس والجامعات فقط، وإنما يحتاج إلى تعليم وتدريب منظم وصريح يرتقي به إلى مستوى مناسب.

وفيما يتعلق ببعد " التقييم والاختيار " فقد أظهرت النتائج المتعلقة بهذا البعد أن المستوى جاء متوسطاً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Chiesa et al (2016) وكذلك دراسة الكوشة (٢٠١٧) التي أشارت نتائجها إلى أن بعد فحص البدائل وتحديد أفضلها جاء بمستوى متوسط، كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الصبيحات (٢٠٢١) التي جاء فيها بعد فحص البدائل وبعد اتخاذ القرار بمستوى منخفض. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى قلة خبرة الطالبات وافتقارهن إلى المعرفة الدقيقة في عدة جوانب: كاستكشاف البدائل المهنية بطريقة

تكشف لمن الإيجابيات والسلبيات لكل البدائل، وتحديد البديل المناسب من بين البدائل المطروحة والتقييم الموضوعي لها لاختيار أفضلها، وهذا قد يكون عائدًا إلى ضعف المعلومات وعدم وضوح الأفكار التي يملكها حول البدائل المهنية، وربما النظرة الضيقة التي تركز على بديل واحد فقط وتهمل دراسة بقية البدائل والاحتمالات الممكنة لحل المشكلة واتخاذ القرار المناسب لها. وأخيرًا أظهرت النتائج المتعلقة بالبعد الأخير - وهو بعد " التنفيذ والمتابعة " - أن مستوى هذا البعد جاء هو الأخير بمستوى متوسط، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الصبيحات (٢٠٢١) التي جاء فيها بعد سعة الأفق بدرجة منخفضة. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الضغوط الداخلية (الخوف - القلق - التردد) والضغوط الخارجية (تدخلات الأهل - نصائح الأساتذة والأقران) التي تمارس على الطالبات، وعدم قدرتهن على التحرر منها؛ مما ينعكس على تنفيذ ومتابعة القرار المتوصل إليه، وهذا يتفق مع ما أكدت عليه دراسة البلوشية (٢٠٠٩) في أن الطلبة في الصف العاشر يواجهون قلقًا وترددًا حول اختياراتهم الدراسية والمهنية. وربما تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى ضعف ثقة الطالبات في أنفسهن وفي مقدرتهن على اتخاذ القرار وتحمل تبعاته بكل استقلالية واقتدار؛ بسبب قلة وعدم كفاية المعلومات التي تزود بها الطالبات، والتي يعدها جيلات الوقود لصانع القرار، والإجراءات التي تحقق الهدف النهائي (أبو عيطة، ٢٠١٥)، حيث إنها تساعد على بلورة تصورات مهيكلة ومحددة المعالم لمسارهن الدراسي والمهني ينعكس أثرها على اتخاذ قرار مستقبلي ناضج وصحيح.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

والذي نص على الآتي:

ما مستوى الفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بمحافظة

شمال الشرقية بسلطنة عمان؟

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية في الفصل الرابع في جدول (٦) -

(٤) يتبين أن مستوى الفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة

شمال الشرقية بسلطنة عمان جاءت بمستوى متوسط؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة

الكلية لمستوى الفعالية الذاتية المهنية (3.62) بانحراف معياري بلغ (0.577).

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من (الزغير، ٢٠٢١ ؛ He et al , 2021 ؛ القيسي، ٢٠٢١؛ Duru et al, 2021؛ الخليفات، ٢٠١٨ ؛ Chiesa et al, 2016 ؛ صفوري، ٢٠١٤) التي أشارت النتائج في كل منها إلى أن مستوى الفعالية الذاتية المهنية جاء بمستوى متوسط لدى عينة الدراسة فيها، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (غزو وآخرون، ٢٠٢٢ ؛ Nino & Natia , 2020 ؛ Wu et al, 2020 ؛ أبا الخيل، ٢٠١٧ ،) حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن مستويات الفعالية الذاتية المهنية جاءت بدرجة مرتفعة. ويمكن عزو هذا الاختلاف إلى اختلاف عينات المبحوثين وثقافتهم في تلك الدراسات.

ويمكن عزو حصول الطالبات على هذا المستوى في الفعالية الذاتية المهنية إلى ضعف وقلة الخبرات الناجحة التي تعرضن لها، والتي تريد من مستوى هذه الفعالية، لأنه - وبحسب الإطار النظري للفاعلية الذاتية الذي وضعه باندورا - فإن الفرد يطور معتقدات الفعالية الذاتية المهنية من خلال تجارب الإنجاز الناجحة، وهي تعتبر الأكثر تأثيراً على تكوين هذه المعتقدات، كما يطورها من خلال خبرات التعلم غير المباشرة التي يكتسبها الفرد بوجود نماذج يقتدي بها، وحيث إن هؤلاء الطالبات لم يتم تعريضهن لخبرات تدريبية من خلال برامج إرشادية مهنية تقدم لهن خبرات فعلية في مجال التخطيط، كأن يدربن على كيفية التخطيط للمستقبل المهني لثلاث أو خمس سنوات قادمة، ويدربن على التخطيط لإجراء مقابلات مع مهنيين، ولم يدربن على كيفية الحصول على المعلومات المهنية من مصادرها الصحيحة؛ لكي تكون لديهن فكرة ومعلومات عن المهن من حيث فرص التوظيف ومستوى الدخل، وعمّا ستكون عليه المهن في عشر السنوات المقبلة؛ جاءت اعتقادات الطالبات المتعلقة بمستوى فعاليتهن الذاتية المهنية في حل المشكلات والتخطيط المهني وكيفية الحصول على المعلومات بمستوى متوسط. وهذا يتفق مع نتيجة دراسة أبا الخيل (٢٠١٧) التي أشارت إلى أن عينة الدراسة فيها لم يتعرضن إلى أي برامج تدريبية ترفع من اعتقاداتهن بمستوى فعاليتهن الذاتية في مجال التخطيط والبحث عن المعلومات.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التطور والتدرج الذي تمر به عملية بناء وتشكيل مفهوم الذات، فالفرد عند انتقاله من مرحلة عمرية إلى أخرى يتطور مفهوم الذات لديه ويسعى إلى توكيدها، وتصبح أكثر تمايزاً مع تقدم العمر، وذلك بتنظيم الأحداث والمواقف التي تواجهه،

ومن هذا المنطلق؛ فإن الطالبات في مرحلة الصف العاشر لا يزلن في بدايات مرحلة التفكير المجرد ولم يصلن بعد إلى مرحلة التصرف الذاتي والاعتماد على النفس بشكل كلي، حيث تنقصهن العديد من المهارات والاستراتيجيات التي تساعدن على مواجهة الأحداث والمواقف التي يتعرضن لها؛ مما ينتج عنه محدودية في الخبرات المكتسبة من الحياة، وعليه تكون ثقتهن بقدراتهن الفردية على أداء المهمات في المجالات المختلفة والتغلب على التحديات التي تواجههن يشوبها شي من الشك والتردد.

وعند مقارنة مستوى الفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بالنسبة لعبارات مقياس الفعالية الذاتية المهنية ولكل مجال من مجالات المقياس على حده يتضح ما يأتي:

نجد فيما يتعلق ببعدي التقييم الصحيح للذات واختيار الهدف؛ فإن مستوى الفعالية الذاتية المهنية لديهما جاء مرتفعاً مقارنة ببقية الأبعاد، وتعزى هذه النتيجة إلى احتمالية تعرض الطالبات إلى خبرات كان لها الأثر في مساعدتهن على تقييم ذواتهن وتعريفهن بمهاراتهن وقدراتهن، وعززت من شعورهن واعتقادهن بقدرتهن على وضع واختيار الأهداف التي تتلاءم مع ميولهن واهتماماتهن إذا ما تم وضع هذه الأهداف ضمن قائمة يستطعن الاختيار من بينها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفورية (٢٠١٨) التي أشارت إلى دور برنامج التوعية باختيار المواد الدراسية الذي يقدم لطلبة الصف العاشر والحادي عشر، وكذلك الدور الإيجابي الأخصائي في توعية الطلاب حول أنفسهم وحول سوق العمل. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة أبا الخيل (٢٠١٧) التي أشارت نتائجها إلى أن بعدي التقييم الصحيح للذات واختيار الهدف جاءا بمستوى مرتفع، وكذلك تتفق مع دراسة غزو وآخرون (٢٠٢٢) التي أشارت النتائج فيها أن بعد اختيار الهدف جاء هو الآخر بدرجة مرتفعة.

وأما بالنسبة لبعد " جمع المعلومات المهنية " فقد جاءت النتيجة لتشير إلى حصول العينة على مستوى متوسط في هذا البعد، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة أبا الخيل (٢٠١٧) التي أظهرت أن هذا البعد جاء بمستوى متوسط، كما أنها تختلف مع دراسة غزو وآخرون (٢٠٢٢) التي أظهرت النتائج فيها أن هذا البعد جاء بمستوى مرتفع. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى عدم دراية الطالبات بنوعية المعلومات التي عليهن جمعها، والتي تساعد في عملية

التخطيط المهني، بالإضافة إلى جهلهم بالمصادر الصحيحة للحصول على هذه المعلومات واعتمادهم على مصادر غير موثوقة كالعائلة والأصدقاء والإعلام أحياناً في الحصول على هذه المعلومات، كما أن قلة تعرض الطالبات لخبرات تدريبية تمكنهن من اكتساب المهارات والكفايات الأساسية اللازمة لجمع المعلومات بطرق صحيحة وموثوقة قد تكون من الأسباب لحصول الطالبات على هذا المستوى، حيث تعزز هذه الخبرات من ثقة الطالبات في أدائهن لهذه المهمة، وبالتالي تزيد من مستوى فعاليتهن الذاتية المهنية، وهذا يتفق هذا مع دراسة كيالي (٢٠١١) ودراسة الحوارنة (٢٠١٤) اللتان أشارتا إلى أن الخبرات المباشرة أو الخبرات البديلة ترفعان من مستوى الفعالية الذاتية المهنية.

وبنفس النتيجة جاء بعد " إعداد الخطط المستقبلية " بمستوى متوسط أيضاً، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبا الخيل (٢٠١٧) التي أظهرت أن اعتقادات الطلاب بمستوى فاعليتهم في التخطيط المهني جاءت بمستوى متوسط، ويمكن أن نرجع هذه النتيجة إلى ضعف مهارات التخطيط التي تمتلكها الطالبات في هذه المرحلة العمرية، كالتشخيص وتحديد الأهداف المهنية وجمع المعلومات وغيرها، ما يجعل من عملية ومهمة التخطيط عملية صعبة وغير واضحة، وتتفق هذه النتيجة مع أشارت إليه دراسة الصبيحات (٢٠٢١) في أن فترة المراهقة فترة حساسة تتميز بعدم جاهزية وقدرة الطالبات على عملية التخطيط وتحديد الأهداف؛ بسبب عدم تشكل الصورة لديهن بشكل واضح حول توجهاتهن المستقبلية، وبآلية وطريقة جمع المعلومات الصحيحة. يضاف إلى ذلك قلة تعرض الطالبات إلى برامج إرشادية وخبرات ناجحة يستطعن من خلالها اكتساب مهارات التخطيط وتعزز من ثقتهن في أنفسهن في مقدرتهن على التخطيط والإعداد للمستقبل، الأمر الذي ينعكس بدوره على معتقداتهن حول فعاليتهن الذاتية المهنية في هذه المهمة. وهذا يتفق مع نتائج دراسة الكوشة وأبو عيطة (٢٠١٧) التي أشارت نتائجها إلى فعالية هذه البرامج في رفع معتقدات الطالبات في فعاليتهن الذاتية في إعداد الخطط.

وأخيراً جاءت نتيجة بعد " حل المشكلات " هي الأخرى بمستوى متوسط. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة غزو وآخرون (٢٠٢٢) التي أشارت النتائج فيها إلى أن بعد حل المشكلات جاء بمستوى مرتفع، وكذلك تختلف مع دراسة أبا الخيل (٢٠١٧) التي أظهرت أن مستوى اعتقاد الطلبة في فعاليتهن الذاتية في بعد حل المشكلات جاء مرتفعاً. ويمكن عزو هذه

النتيجة إلى ضعف مهارة تحديد وتشخيص المشكلة لدى الطالبات وعدم مقدرتهم على توسيع قاعدة البدائل والخيارات بسبب قلة المعلومات المتوفرة لديهن، كما تتطلب مهارة حل المشكلات مستوى معيناً من الخبرات والمهارات الحياتية نفتقر إليها الطالبات في هذه المرحلة العمرية، ويمكن عزو النتيجة أيضاً إلى قلة تعرض الطالبات لخبرات تدريبية ناجحة تمكنهن من القدرة على الأداء الجيد وحل المشكلات مما ينعكس على معتقداتهن حول فعاليتهم الذاتية المهنية في القيام بمهمة حل المشكلات، وهذا يتفق مع دراسة محمود (٢٠٢٠) وكذلك دراسة باقازي (2020) في أن التدريب على مهارة حل المشكلات تعزز من مفهوم الذات لدى الأفراد وترفع من ثقتهم في أنفسهم على إنجاز المهام، وهو ما يؤدي إلى ارتفاع مستوى الفعالية الذاتية المهنية.

مناقشة نتائج السؤال الثالث وفرضيته

الذي نص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي في القياس البعدي تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي ؟ " الذي انبثقت منه الفرضية الأولى الناصة على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على درجات مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي؛ في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية ".

لقد أظهرت النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٢-٤) والجدول رقم (١٣-٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما كانت نتائج اختبار " ت " للعينات المستقلة دالة إحصائياً، حيث قدرت القيمة الاحتمالية للمجموع الكلي وللأبعاد الفرعية للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي ب(0.001) وهي أقل من (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وهذا يعني تحقق فرضية البحث. كما يؤكد حجم الأثر المحسوب حسب تصنيف كوهين والذي تراوحت قيمه للأبعاد

بين (٦٩٪ - ٧٢٪) وللمقياس ككل (٨٣٪) على وجود تأثير كبير للبرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة، والمستند إلى منهجية تنشيط تنمية الميول المهني والشخصي في تحسين القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والمهني لدى طالبات الصف العاشر عما كان عليه سابقاً، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات في هذا المجال. فقد اتفقت كل الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة على وجود أثر وفاعلية للبرامج الإرشادية أو التدريبية في تحسين مهارات اتخاذ القرار بشكل عام والقرار الدراسي أو المهني بشكل خاص، واختلفت في الأطر النظرية والمنهجية التي صممت في ضوءها هذه البرامج.

فقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الصبيحات (٢٠٢١) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ومع نتائج دراسة الجهني والشوبكي (٢٠٢٠) التي أشارت نتائجها إلى أن البرنامج المستخدم في الدراسة كان فعالاً في تنمية وتحسين مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين في محافظة جدة، وكذلك اتفقت نتائجها مع دراسة العبدلات التي استخدمت نظرية هولاند في تصميم برنامجها الإرشادي، وجاءت النتائج فيها لتوضح فاعلية البرنامج المستخدم في اكتساب مهارة اتخاذ القرار المهني. وجاءت دراسة آمال (٢٠١٩) مشابحة أيضاً لنتيجة الدراسة الحالية في فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم فيها في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى عينة الدراسة؛ حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي. واتفقت نتيجة دراسة (Masseiemi, 2016) مع نتيجة الدراسة الحالية في فعالية برنامجها المبني على نظرية الكفاءة الذاتية في زيادة معرفة الذات المهنية في اتخاذ القرار المهني. كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات التي أجريت في البيئة المحلية كدراسة السعيدية (٢٠٢٢) حيث أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية على مقياس اتخاذ القرار المهني، وتوصلت نتيجة دراسة العريمية (٢٠٢١) إلى وجود أثر إيجابي للبرنامج المقترح فيها في تنمية وتحسين القدرة على اتخاذ القرار المهني وهي ذات النتيجة التي توصلت إليها نتيجة الدراسة الحالية. وعلى النقيض من ذلك اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Seward & Gaesser, 2018) التي أشارت إلى

برامج التوجيه والإرشاد المهني لا تساعد الموهوبين ولا تحسن من مهاراتهم في عملية اتخاذ القرار في مجال المهنة. وهو ما يتعارض مع غالبية الدراسات التي أثبتت فاعلية التدخلات الإرشادية المختلفة (البرامج) في مساعدة الطلبة في عملية اتخاذ القرار الدراسي والمهني، وقد يعزى هذا التعارض إلى اختلاف طبيعة الثقافات والبيئة الاجتماعية للعينة، والتباين في محتويات البرامج المصممة وظروف تطبيقها، كما قد يعود الاختلاف إلى طبيعة وحجم العينة من دراسة إلى أخرى.

ويمكننا تفسير وإرجاع هذه النتائج الإيجابية للبرنامج الإرشادي المقترح في هذه الدراسة إلى مجموعة من العوامل والمقومات التي توافرت في البرنامج، والتي كان لها الأثر الإيجابي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى أعضاء المجموعة الإرشادية، ومن بين هذه العوامل ثراء محتويات البرنامج ووضوح أهدافه وارتباط جلساته وأنشطته بواقع حياة الطالبات، وما يعانيه في هذه المرحلة العمرية وفي هذا الصف تحديداً من القلق والحيرة والتردد في اتخاذ القرار الخاص باختيار المواد الدراسية، وهذا يتفق مع ما أشار إليه العاسمي (٢٠٠٨) حول أهم خصائص البرنامج الإرشادي الجيد، وهو أن يكون شاملاً لجميع جوانب وأبعاد مشكلة المسترشد النفسية والانفعالية والاجتماعية، وذي أهداف واضحة ومحددة مستنبطة من الحاجات الإرشادية للفئة المستهدفة، حيث إن وضوح الأهداف يسهم في اعتماد النظرية المناسبة للبرنامج ووضع تصور واضح لمحتوياته وفنياته وأنشطته. وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة (الصبيحات، ٢٠٢١؛ الشريف، ٢٠١٩؛ آمال، ٢٠١٩؛ الفوارعة، ٢٠١٧) التي أشارت إلى أن وضوح أهداف البرنامج المستخدم فيها والأنشطة والإجراءات المثيرة التي تضمنها كانت من العوامل التي ساعدت على تنمية مهارة اتخاذ القرار الدراسي والمهني وانجاح هذه البرامج.

ويمكن أن يعزى هذا التحسن أيضاً إلى الأنشطة والإجراءات التي تم اتباعها في الجلسات، والتي ساهمت في توسيع مدارك الطالبات ووجهت اهتمامهن إلى التفكير المنطقي الواعي بالقرار الذي سيتخذه، والابتعاد قدر الإمكان عن التخبط والعشوائية والأخطاء عند اتخاذ القرار، حيث صممت أنشطة البرنامج وإجراءاته في ضوء منهجية (A.D.V.P) وتوزعت على مراحلها الأربعة (التشخيص والتخطيط، والتعرف والاستكشاف والبلورة، و التقييم والاختيار، والتنفيذ والمتابعة)، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، حيث إن

هذه المنهجية تعتبر تنويجًا لمسار المنحى التطوري للتوجيه، وتعتمد على تحفيز وتشجيع الطلبة على البحث والتساؤل حول الذات والمحيط والمستقبل أكثر من اكتساب المعرفة الجاهزة واستهلاك المعلومة الآنية؛ من خلال التركيز على الجوانب المعرفية والنمائية والوجدانية وتنمية مجموعة من الكفايات والمهارات، ويرى (شتح وبرجوح، ٢٠١٥) أن منهجية تنشيط تنمية الميول المهني والشخصي ومن خلال مجموعة الكفايات والمهارات التي تستهدف تنميتها، تشكل منهجية ناجحة لاتخاذ القرار وبناء المشروع الشخصي المستقبلي، وقد أكدت على ذلك عدد من الدراسات مثل دراسة لشهب (٢٠١٣) ودراسة مشري (٢٠١٣) ودراسة بن صياف (٢٠١١). وباعتماد الدراسة على هذه المنهجية في تصميم برنامجها فقد اختلفت مع دراسات (السعيدية، ٢٠٢٢؛ الصقور، ٢٠١٩؛ الصبيحات، ٢٠٢١؛ العبدلات، ٢٠٢٠؛ الشريفى، ٢٠١٩، الفوارعة، ٢٠١٧)؛ الكوشة، ٢٠١٧؛ (Masseiemi, 2016؛ نوافلة، ٢٠١٤) التي اعتمدت على نظرية هولاند في تصميم برامجها، كما اختلفت مع دراسة المومني (٢٠١٨) التي صممت برنامجها في ضوء نظرية آن رو، واختلفت مع دراسة العنزي والشرعة (٢٠١٨) ودراسة آمال (٢٠١٩) التي صممت برامجها في ضوء الاتجاه التطوري، ومع دراسة العزيزي (٢٠١١) التي طبقت نظريتين في تصميم برامجها الإرشادية، وهما نظرية هولاند وسوبر، وتعد هذه النظريات من النظريات الأوائل في عملية التوجيه والاختيار واتخاذ القرار المهني.

هذا بالإضافة إلى أن تصميم هذا البرنامج جاء انطلاقًا من الحاجات الإرشادية المهنية للعينة المستهدفة، وتحديدًا في ما يتعلق بقضية الاختيار الدراسي والمهني والتخطيط للمستقبل، حيث تعد الحاجات المهنية لدى طلبة المدارس والجامعات من أهم الحاجات الإرشادية التي تتزايد الحاجة إليها ضمن خدمات الارشاد النفسي. ففي دراسة (العصفور، ٢٠٠٤) حول أهم الحاجات الإرشادية لطلبة المدارس الثانوية في سلطنة عمان احتلت الحاجة الإرشادية المهنية المرتبة الثانية بعد الحاجات الدراسية، وأشارت نتائج دراسة البحراني والخواجة (٢٠٠٨) إلى أن الحاجة إلى المعلومات وفهم بيئة العمل، والحاجة إلى فهم الذات، والحاجة إلى اتخاذ القرار كانت من أكثر الحاجات الإرشادية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، ما يعني أن هؤلاء الطلبة هم في أشد الحاجة إلى من يساعدهم في اكتشاف ذواتهم ويمدهم بالمعلومات الضرورية حول

المسارات الدراسية والمهنية، وبالتالي تتزايد حاجتهم إلى خدمات الإرشاد النفسي خاصة في المجال المهني والتخطيط للمستقبل.

كما جاء البرنامج مراعيًا للخصائص النمائية ومطالب النمو لمرحلة المراهقة التي تمر بها عينة الدراسة، والتي يكونون فيها في أشد الحاجة إلى المعرفة أنفسهم وتحقيق قدر مناسب من الاستقلالية وتحديد أهدافهم وخططهم المستقبلية. والتعرف على محيطهم الدراسي والمهني، خاصة وأنهم مقبلون في نهاية السنة على محطة حرجة في مسارهم الدراسي، وهي انتقالهم إلى مرحلة التعليم ما بعد الأساسي، التي تعد اللبنة الأولى التي تقودهم إلى مهنة المستقبل، وهذا يتفق مع دراسة الصقور (٢٠١٩) التي أظهرت نتائجها أن جلسات البرنامج ساهمت في رفع وعي الطلبة بما يملكونه من قدرات ومهارات، وبما يمرون به من تغيرات في شخصياتهم ووعيهم لذاتهم وخصائصهم الانفعالية وعالم المهن، وللتحديات التي يمرون بها.

كما ساهم مناخ التطبيق الذي اتسم بجو انفعالي ووجداني أكثر منه تلقيني ورسمي طوال جلسات البرنامج في خلق أجواء نفسية دافئة تحتاجها الطالبات في هذه المرحلة، حيث أتاحت الفرصة لهن للتفكير بحرية والتعبير عن آرائهن بكل أريحية، والمناقشة والحوار والإقناع والافتناع. وهذا تماشيًا مع المبدأ الذي تم الاتفاق عليه مسبقًا، وهو حرية الرأي واحترام الرأي الآخر، وهذا يتفق مع أشارت إليه دراسة الشريف (٢٠١٩؛ الكوشة، ٢٠١٧؛ Heidari & Shahbazi, 2014، البلوشي، ٢٠١٢) التي أشارت إلى أن البيئة الإرشادية الآمنة والمتقبلة التي اتسمت بها جلسات البرنامج الإرشادي كانت عاملاً مساعداً كبيراً في إقبال الطلبة على البرنامج وزيادة فاعليته ونجاحه.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى ما تقدمه لأعضاء المجموعة التجريبية من توعية حول العوامل والمؤثرات التي تؤثر على قرارهم المهني، وتوضيح آثارها السلبية والإيجابية على عملية الاختيار المهني وكيفية التعامل معها، حيث حرص البرنامج من خلال أنشطة الجلستين العاشرة والحادية عشرة على تدعيم ثقة الطالبة بنفسها واستقلاليتها في اتخاذ القرار الدراسي والمهني دون ضغوط وإملاءات، فكثير من قرارات الطلبة في هذه المرحلة تكون نابعة من خارجهم، كما تتسم بالتذبذب لتأثرها بالعوامل المحيطة كالأسرة والأصدقاء ووسائل الإعلام والنماذج المهنية في المجتمع والخبرة والتردد، وهو ما يتفق مع دراسة أجراها المحبوب (١٩٨٧) ورد في الزهراني،

٢٠١٠) التي توصلت إلى أن العوامل الذاتية والمهنية والاجتماعية هي العوامل الأكثر تأثيراً في قرارات الطلبة للالتحاق بالجامعة، وكل هذه العوامل وغيرها مما كانت من الاعتبارات قد تم توضيحها للطلبات من أجل أخذها بعين الاعتبار، وهو ما انعكس على نتائج الدراسة.

كما يمكن تفسير النتائج في ضوء الفنيات الإرشادية التي تم استخدامها في البرنامج الحالي كالمناقشة، والحوار، والتعزيز، والقصة، والنمذجة، ولعب الدور، الواجبات المنزلية، التلخيص... والتي ساهمت في خلق أجواء نفسية مميزة ينشدها المراهق في هذه الفترة، وعملت على ترسيخ المعارف والخبرات والمهارات لدى الطالبات وتكوين اتجاهات عن قدراتهن وميولهن وإمكاناتهن والتعرف على التخصصات والمهن المختلفة، كما ساهمت في نفس الوقت على تصحيح الأفكار الخاطئة لديهن عن ذواتهن وعن الوسط المحيط بهن وتصحيح سلوكياتهن الخاطئة أو تعليمهم أخرى بديلاً عنها، مما عزز بدوره من دافعيتهن للاستفادة من البرنامج بحماس واضح. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج أغلب الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة حول الدور الإيجابي لهذه الفنيات وفعاليتها في إنجاح البرامج الإرشادية والتدريبية ومنها (العززي والشرعة، ٢٠١٨؛ آمال، ٢٠١٩؛ السعيدية، ٢٠٢٢؛ الصقور، ٢٠١٩؛ العريمية، ٢٠٢١؛ Thabet et al (2017؛ العبدلات، ٢٠٢٠؛ الشريف، ٢٠١٩؛ الفوارعة، ٢٠١٧؛ نوافلة، ٢٠١٤؛ المومني، ٢٠١٨؛ البلوشي، ٢٠١٢؛ العززي، ٢٠١١؛ Aydin, 2009؛ المومني، ٢٠١٨؛ Heidari & Shahbazi, 2014).

فقد ساهمت فنيات المحاضرات والمناقشات الجماعية المستخدمة في زيادة وعي الطالبات بأنفسهن وتعرفهن على محيطهن الدراسي والمهني من خلال الإجابة على تساؤلاتهن واستفساراتهن، وحثهن على جمع المعلومات اللازمة للاختيار المتعلقة بالتخصصات الدراسية والجامعية والمهن المختلفة، كما ساهمت هذه الفنيات في إتاحة الفرصة للطلبات لعرض تجاربهن وتبادل الخبرات مع بقية أعضاء المجموعات، أما فنية النمذجة فقد أسهمت من خلال النماذج المتميزة التي تم عرضها سواء كانت حية أو نماذج مصورة بالفيديو في إعطاء الطالبات فكرة واضحة عن عملية اتخاذ القرار المهني والمراحل والصعوبات التي مروا أثناءها وكيف تخطوها، وقد سمح لهم الاحتكاك المباشر بهذه النماذج من طرح تساؤلاتهن واستفساراتهن، كما وجه تفكيرهن إلى ذواتهن ومحاولة البحث عن جوانب التفوق والإبداع لديهن وبناء تصورات أكثر واقعية عن

أنفسهن وعن عالم الدراسة والعمل، وزاد من حصيلتهن المعرفية وكان دافعاً لهن للقيام بتقييم أفضل لإمكانياتهن وقدراتهن الخاصة من جهة وللبدائل الدراسية والمهنية المتاحة من جهة أخرى. كما ساهمت فنية لعب الدور في اكتساب الطالبات لأنماط سلوكية جديدة وخاصة تلك الأنشطة الموجهة للتعرف على الذات، حيث كانت حافزاً لهن للتفكير في ذواتهن ومحاولة اكتشاف ميولهن وقدراتهن وقيمتهم وسماتهن الشخصية، والمواءمة بين أنماط شخصياتهن ومختلف الأدوار والبيئات المهنية. وكان لاستخدام فنية التعزيز بأشكالها المتنوعة الأثر الواضح في زيادة درجة انخراط الطالبات في العمليات المتعلقة بالبحث والاستكشاف والتقييم لمحاولة الوصول إلى القرار الصحيح والمناسب. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آمال (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن لهذه الفنيات دوراً بارزاً ومهماً في البرنامج، مع بقية الفنيات التي ساعدت في اكتساب مهارة اتخاذ القرار الدراسي.

أما الواجبات المنزلية التي تمثل الرابط بين كل جلسة وما يسبقها وما يليها؛ فقد ساعدت في اكتساب الطالبات للكثير من المعلومات والمعارف الدراسية والمهنية لعملية اتخاذ القرار التي ساهمت في تصور وتمثل المستقبل المهني بشكل أكثر واقعية وموضوعية، كما أن مراجعة الواجبات المنزلية التي كانت تتم في كل جلسة مواءمة كان لها الأثر في زيادة وعي الطالبات وتنمية قدرتهن على اتخاذ القرار الملائم؛ من خلال التعرف على تصوراتهن الدراسية والمهنية ومحاولة ترسيخ الصحيح منها وتصحيح التصورات الخاطئة وتداوك أي خلل أو نقص في وصول المعلومات الصحيحة للطالبات. وقد روعي مناقشة الواجب المنزلي باختصار في بداية كل جلسة مع مكافأة الطالب على جهده، عن طريق فنية التعزيز، وهذا يتفق مع دراسة الحوارنة (٢٠١٤) التي أشارت إلى أن فنية الواجبات المنزلية كان لها الأثر الواضح في ترسيخ المعارف والخبرات لدى الطالبات وتكوين اتجاهات عمّا يمتلكه من قدرات ومهارات، والتعرف على التخصصات وعالم المهن. ولقد ساهمت فنية الاستقصاء الجماعي في تعزيز عمليات البحث والاستكشاف، حيث مكنت الطالبات من جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات الدراسية والمهنية اللازمة لعملية الاختيار في وقت قليل، وهو ما عزز وضاعف من قدرة الطالبات على تصور أوضح لمستقبلهن الدراسي والمهني في ضوء المعلومات التي تم الحصول عليها. كما يمكن تفسير النتيجة السابقة أيضاً في ضوء استخدام أسلوب الإرشاد الجماعي الذي وفر لأعضاء المجموعة

التجريبية جوًّا نفسيًّا مساعدًا على التنفيس والإحساس بالانتماء والتقبل؛ لكونهن يعانين من نفس الإشكالية، وساعد في توفير بيئة محفزة قائمة على التعلم التعاوني أتاحت الفرصة للطالبات للتعبير بكل حرية وأريحية عن أفكارهن وآرائهن والاستفادة من خبرات بعضهن البعض، ومناقشة مختلف القضايا المتعلقة باختيارهن الدراسية والمهنية. هذا يتفق مع ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات كالدراسة التي أجراها Babcock & Kufman (١٩٧٤) على عينة قوامها ٧٧ طالبًا من جامعة كورنل الأمريكية التي خلصت إلى أن الإرشاد الجماعي أدى إلى تسهيل عملية النمو المهني لدى الطلبة بشكل أكبر من الإرشاد الفردي، وذلك نظرًا لما يتضمنه من مجموعة أنشطة صفية تنفذ أثناء الجلسات، وأخرى لا صفية يكلف بها الطلبة كواجبات منزلية، علاوة على أنه يمتاز بتوفير الوقت حيث يقدم لمساعدة عدد من الأفراد في نفس الوقت (السواط، ٢٠٠٨).

ويعد موضوع اتخاذ القرار الخاص باختيار المواد الدراسية موضوعًا جديدًا على الطالبات، حيث تم تحديد توقيت تطبيق البرنامج في فترة تشعر فيها الطالبات بضغط اختيار المواد الدراسية للسنة الدراسية المقبلة، الأمر الذي جعل أفراد العينة التجريبية يقبلون على هذا البرنامج بكل حرص واهتمام لحل مشكلة الاختيار والتخفيف مما تسببه من ضغط وقلق، حيث اتسمت مشاركتهن بالجدية والتفاعل الإيجابي، إضافة إلى حرصهن على المواظبة على حضور الجلسات، الشيء الذي انعكس على نتائج الدراسة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود الرغبة والدافعية لدى الطالبات في التغيير في مسار حياتهن نحو الأفضل، والرغبة في تحديد أهداف مهنية وتخطيط سليم للحياة المهنية للوصول إلى قرار مهني سليم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العريمية (٢٠١٧) ونتيجة دراسة البلوشي (٢٠١٢) ودراسة العريزي التي تزامنت فترة تطبيق البرامج فيها مع الفترة التي يقوم فيها الطلبة باختيار موادهم الدراسية للسنة المقبلة.

وتفسر هذه النتائج الإيجابية أيضًا أنه وفي ضوء حجب البرنامج الإرشادي عن أفراد المجموعة الضابطة وعدم تعريضهم له؛ فقد حرّموا من فرصة اكتشاف ذواتهم بالشكل الصحيح، وكذلك التبصر بالمحيط الدراسي والمهني ومتطلبات سوق العمل الحالية والمستقبلية، كما حرّموا من اكتساب المهارات الأساسية واللازمة لعملية اتخاذ القرار الدراسي والمهني، الأمر الذي انعكس على نتائج هذه المجموعة، إذ لم يطرأ عليها أي تحسن يذكر، مما قاد إلى أن تكون الفروق في درجات القياس البعدي كانت لصالح المجموعة التي تعرضت لهذا البرنامج.

وتعطي نتائج هذه الفرضية مؤشراً واضحاً للمعالم بالدور الذي يجب أن تضطلع به المدرسة من خلال خدمات التوجيه والإرشاد المهني، الذي يتطلب منها توفير بيئات مناسبة لإكساب طلبتها المهارات المهنية اللازمة لهم في هذه المرحلة، التي في نفس الوقت تتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم الخاصة من خلال توفير برامج إرشادية مهنية مخططة ومنظمة بشكل مدروس؛ تجعل الطالب على دراية واسعة بعالم الدراسة والعلم واحتياجات سوق العمل من جهة، وتبصيره بذاته وقدراته واستعداداته وإمكانياته من جهة أخرى؛ حتى يتسنى له اتخاذ قراره المهني بكل ثقة واقتدار .

وأخيراً يمكن تفسير هذه النتيجة بأن تحسن الطالبات في موضوع الفعالية الذاتية المهنية - وخاصة في الحصة الأولى من البرنامج - أثر وانعكس بشكل إيجابي فيما بعد على حصص القرار المهني، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحوارنة (٢٠١٤) التي أشارت إلى أن جلسات البرنامج الأولى والتي ركزت على تحسين الفعالية الذاتية المهنية كان لها تأثير على تحسن مهارة اتخاذ المهني، كما وأكدت العديد من الدراسات كدراسة السواط (٢٠١٠) ودراسة العتيبي (٢٠١٤) ودراسة (أبا الخيل، ٢٠١٧) في أنه من الممكن التنبؤ بمستوى اتخاذ القرار المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال الفعالية الذاتية، وفي نفس السياق أشارت دراسة (السواط، ٢٠١٠)، ودراسة (Ogutu et al Peter, 2017)، ودراسة الزغير (٢٠٢١)، ودراسة (Baglama & Uzunboyly (2017) ودراسة (الدميني والهادي (٢٠٢٢)، ودراسة دلال (٢٠٢١) ودراسة الغامدي (٢٠٢١) إلى أنه توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية والقدرة على اتخاذ القرار المهني؛ مما يعني أن الفعالية الذاتية المهنية تؤثر في اتخاذ القرار المهني، كما تأتي هذه النتيجة متوافقة مع الافتراضات التي وضعها " باندورا " في نظريته في أن الفعالية الذاتية تؤثر على أداء الفرد واختياراته.

وفي ضوء النتائج السابقة يمكننا أن نؤكد على فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في تنمية القدرة، على اتخاذ القرار الدراسي لدى أعضاء المجموعة التجريبية؛ لا سيما وأنها المرة الأولى التي يتم تعريضهم فيها لهذا النوع من البرامج الإرشادية، كما تأتي هذه النتيجة مكملية لنتائج العديد من الدراسات في هذا المجال، والتي أكدت على أهمية الإرشاد المهني للطلبة في مختلف المراحل

الدراسية، كما أثبتت معظمها وجود أثر إيجابي للبرامج الإرشادية في تحسين وتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والمهني.

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

الذي نص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد مرور فترة المتابعة على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي ؟ وانبثقت منه الفرضية الثانية التي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي".

لقد أظهرت النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٧-٤) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بدلالته الكلية وأبعاده الفرعية، كما أشارت نتائج اختبار " ت " أن القيمة الاحتمالية للمجموع الكلي (0.199) وقيمتها للأبعاد الفرعية تتراوح بين (0.163-0.819) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وهذا يعني تحقق فرضية البحث. وتشير النتيجة السابقة إلى استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج وانقضاء فترة المتابعة، إشارة إلى أن عامل الزمن لم يؤثر تأثيراً دالاً على استجابات أعضاء العينة التجريبية.

ويمكن أن تعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى أن تطبيق البرنامج جاء توقيته في فترة تركز فيها اهتمام الطالبات بقضية اختيار المواد الدراسية التي يتوقف عليها مستقبلهن الدراسي والمهني، وهذا يتفق مع دراسة البلوشي (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن قضية الاختيار الدراسي تشكل تحدياً كبيراً أمام الطلبة في هذه المرحلة الدراسية، فجاءت محتويات البرنامج ملبية لحاجات الطالبات في هذه الفترة، حيث ركز البرنامج على تنمية مهارة تشكل حاجساً لهن في هذه المرحلة، وهي مهارة اتخاذ القرار الدراسي والمهني التي أكدت دراسة الكوشة (٢٠١٧) حاجة

الطلبة فيها إلى تعلم أساليب فعالة في اتخاذ القرار المهني، الأمر الذي شجعهم على الإقبال والمشاركة بالبرنامج طوعية وعن رغبة واقتناع، مما ساهم في استمرار وبقاء أثر البرنامج الإرشادي لديهم حتى بعد انتهاء فترة التطبيق. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السعيدية (٢٠٢٢) التي أشارت إلى استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي عبر الإنترنت والمصمم في ضوء نظرية هولاند في تحسين مهارات اتخاذ القرار المهني بعد انقضاء فترة المتابعة، كما اتفقت هذه النتيجة مع ما أثبتته دراسة العريمية (٢٠٢١) من استمرار فاعلية برنامج توجيه مهني مستند إلى نظرية سوبر لتنمية مفهوم الذات وصنع القرار بعد مرور فترة شهرين من انتهاء الجلسات، وهي ذات النتيجة التي توصلت إليها دراسة الصبيحات (٢٠٢١) من استمرار أثر وفاعلية برنامجها الذي استهدف تنمية مهارة اتخاذ القرار المهني، واتفقت نتيجة دراسة آمال (٢٠١٩) مع نتيجة الدراسة الحالية في احتفاظ أعضاء المجموعة التجريبية بأثر البرنامج الإرشادي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بعد مرور شهر من تطبيقه، أما دراسة الشريفي (٢٠١٩) فهي الأخرى جاءت نتائجها متفقة مع الدراسة الحالية، فقد استمر أثر البرنامج الإرشادي المستند إلى فيها نظرية هولاند في تحسين المرونة النفسية ومهارات اتخاذ القرار المهني بعد انقضاء فترة المتابعة، كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع ما أظهرت نتائج دراسة كل من (الكوشة، ٢٠١٧؛ العنزي والشرعة، ٢٠١٨؛ المومني، ٢٠١٨) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي في مستوى اتخاذ القرار المهني، مما يشير إلى احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية في جميع هذه الدراسات بأثر البرنامج الإرشادي بعد انتهاء فترة المتابعة. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة كل من (العبدلات، ٢٠٢٠؛ الجهني والشوبكي، ٢٠٢٠؛ الكيلاني والزعي، ٢٠١٩؛ الصقور، ٢٠١٩؛ الفوارعة، ٢٠١٧؛ Thabet et al, 2017؛ Masseiemi, 2016؛ Heidari & Shahbazi, 2014؛ نوافلة، ٢٠١٤؛ البلوشي، ٢٠١٢، العيزي، ٢٠١١؛ Aydin, 2009) في عدم تضمن هذه الدراسات لقياسات واختبارات تتبعية واكتفت فقط بالقياس والتطبيق البعدي.

كما يمكن إرجاع استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي إلى التدريب العملي لطالبات المجموعة الإرشادية على مهارات اتخاذ القرار المهني وحل المشكلات، وإلى النشاطات التي تلقينها في ضوء منهجية (A.D.V.P) والمصممة بطريقة مخططة ومنظمة، بحيث زادت من وعي

الطالبات المهني، وأكسبهن مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات والتخطيط لمهنة المستقبل بشكل عملي؛ كان له الأثر في استمرار وبقاء هذه الخبرات، وهذا يتفق مع دراسة العيزي (٢٠١١) وكذلك دراسة الحوارنة (٢٠١٤) ودراسة الكيلاني (٢٠١١) والتي أشارت جميعها إلى الأثر الإيجابي للممارسة العملية والتدريب على اكتساب مهارات اتخاذ القرار المهني وحل المشكلات، كما يتفق ما أكدته نتائج دراسة الكوشة (٢٠١٧) التي أشارت إلى أن الطلبة بحاجة إلى مساعدة في كيفية اتخاذ القرار المهني وتعليمهم أساليب فعالة في اتخاذ القرار، وهم بحاجة إلى برامج أكثر تهتم بموضوع اتخاذ القرار الدراسي والمهني، كما أنهم بحاجة إلى توفير معلومات صحيحة حول ذواتهم ومعلومات حديثة حول سوق العمل. كما أن الفنيات الإرشادية والاستراتيجيات التي تم توظيفها في البرنامج كالجوانب المنزلية والتغذية الراجعة ولعب الدور والنمذجة والحوار والمناقشة وغيرها زادت من انفتاح الطالبات، وشجعتهم على العمل بروح الفريق، وعززت من قدراتهم الإبداعية وقدرتهم على حل المشكلات؛ مما ساهم في استيعاب الطالبات لأنشطة البرنامج بصورة أفضل، كما سمح بانتقال أثر التعلم واستمرار فاعلية البرنامج الإرشادي بعد انقضاء فترة المتابعة. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه محمود (٢٠٢٠) في أن ممارسة الفنيات الإرشادية خلال مدة معينة وتدعيمها بالتكليفات المنزلية التي تثبت آثارها له أثر واضح على بقاء أثر البرنامج حتى بعد انتهاء فترة المتابعة.

مناقشة نتائج السؤال الخامس

الذي نص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الفعالية الذاتية المهنية في القياس البعدي تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي ؟ " وفرضيته التي تنص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على درجات مقياس الفعالية الذاتية المهنية في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية " .

لقد أظهرت النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٨-٤) والجدول رقم (١٩-٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الفعالية الذاتية المهنية في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما كانت نتائج اختبار " ت " للعينات المستقلة دالة إحصائية، حيث قدرت القيمة الاحتمالية للمجموع الكلي وللأبعاد الفرعية للفعالية الذاتية المهنية ب(0.008) وهي أقل من (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وهذا يعني تحقق فرضية البحث. كما يؤكد حجم الأثر المحسوب حسب تصنيف كوهين والذي تراوحت قيمه للأبعاد بين (52% - 70%) وللمقياس ككل (74%) على وجود تأثير كبير للبرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة والمستند إلى منهجية تنشيط تنمية الميول المهني والشخصي في تحسين الفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر عما كانت عليه سابقاً، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات في هذا المجال.

فقد تحسن مستوى أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي في أبعاد المقياس الفرعية وفي الدرجة الكلية؛ مما يشير إلى تحسن مستوى مقياس الفعالية الذاتية المهنية عما كان عليه سابقاً مقارنةً بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتحسن أدائهم في القياس البعدي. وهذا يعني أن للبرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة أثراً فعالاً في تحسين الفعالية الذاتية المهنية. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات التي تمت الإشارة إليها سابقاً في هذا المجال مثل دراسة عبدالسلام (٢٠٢٢) التي أشارت نتائجها إلى إن البرنامج المستخدم في الدراسة كان فعالاً في تنمية وتحسين الكفاءة الذاتية المهنية للطلاب المعلمين، كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة محمود (٢٠٢٠)، ودراسة باقازي (٢٠٢٠) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الفعالية الذاتية المهنية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك اتفقت نتائجها مع دراسة (Schipper et al, 2018) التي أظهرت وجود أثر إيجابي للبرنامج المستخدم لتحسين الفعالية الذاتية المهنية، واتفقت كذلك مع نتيجة دراسة العلوية (٢٠١٧) التي جاءت النتائج فيها لتوضح فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين الفعالية الذاتية المهنية، ومع دراسة كل من (الكوشة وأبو عيطة، ٢٠١٧؛ Yoo, 2016؛ Ueazko, 2016؛

Mullen et al,2015 الشرفين، ٢٠١٥؛ Mullen et al,2015؛ ؛ الحوارنة، ٢٠١٤؛ كيالي،

(Medina(2010)؛ Tarigan & Wimbarati,2011؛ ٢٠١١؛

التي أظهرت النتائج فيها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، مما يدل على وجود أثر إيجابي لهذه البرامج في تحسين الفعالية الذاتية المهنية وهي ذات النتيجة التي توصلت إليها نتيجة الدراسة الحالية.

وقد يعزى هذا التحسن في مستوى الفعالية الذاتية المهنية إلى محتوى البرنامج والإجراءات والأنشطة التي تم تصميمها في ضوء منهجية (A.D.V.P) وبلاستعانة بنظرية الفاعلية الذاتية لباندورا وبعض من فنيات الإرشاد الجمعي، مما كان لها الأثر الإيجابي في مساعدة الطالبات على المعرفة الحقيقة لذواتهن والبحث عن المعلومة بالشكل الصحيح وبأسلوب منظم، كما ساعدت في توسيع مدارك الطالبات المعرفية والمهارية وترسيخ المهارات والخبرات التي اكتسبنها، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن بقية الدراسات حيث اختلفت مع دراسة العلوية (٢٠١٧) التي صمم برنامجها في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، واختلفت مع دراسة كل من (الكوشة وأبو عيطة، ٢٠١٧؛ كيالي، ٢٠١١؛ والخليفات، ٢٠١٨) التي استخدمت نظرية معالجة المعلومات المعرفية في تصميم البرامج الإرشادية ومع دراسة الحوارنة (٢٠١٤) التي صمم برنامجها الإرشادي وفق نظرية كرومبلتز، كما اختلفت مع دراسة كل من (Medina (2010 ودراسة باقازي (٢٠٢٠) التي استخدمت برامج مصممة وفق النظرية المعرفية الاجتماعية ومع دراسة محمود ٢٠٢٠ ودراسة Ueazk, 2016 التي استخدمت نظريات الإرشاد المهني، أما الدراسة الحالية فقد انفردت في تصميم برنامجها بمنهجية حديثة تعتبر تنويجاً للمنحى التطوري للتوجيه وهي منهجية (A.D.V.P).

كما يمكن أن نعزو هذا التحسن في الفعالية الذاتية المهنية إلى الدور الهام الذي تلعبه الدافعية في عملية التعلم والأداء وفي توجيه السلوك وتنشيطه، حيث حرص القائمون على البرنامج عند تقديمه على تشجيع الطالبات على الالتحاق به من خلال توضيح أهدافه وفوائده وإيجابياته مستقبلاً على حياتهن، مما شكل دافعاً لديهن لحضور البرنامج والالتزام بجلساته رغبة منهن في التغيير وتحقيق النجاح في الحياة المهنية، من خلال التعرف الصحيح على ذواتهن

واكتساب معلومات تثري معرفتهن بالمحيط الدراسي والمهني، ومهارات عملية تساعدن على التخطيط الصحيح للمستقبل، وهذا ما تم التركيز عليه في البرنامج الإرشادي حيث جاء بأسلوب محبب إلى الطالبات مختلفاً وبعيداً عن المنهاج والمواد الدراسية التي اعتدن عليها. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الحوارنة (٢٠١٤) التي أظهرت نتائجها أن البرنامج ساهم في تطوير دافعية لدى أعضاء المجموعة الإرشادية للتعلم كان لها الدور في رفع مستوى الفعالية الذاتية المهنية، كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة الصبيحات (٢٠٢١) التي أشارت إلى أن برنامج الدراسة المستخدم مثل شيئاً مثيراً للطالبات؛ زاد من دافعيتهن للإقبال عليه، وانعكس بالتالي على ارتفاع مستوى الفعالية الذاتية المهنية، وكذلك تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الفورية (٢٠١٨) التي أظهرت النتائج فيها دافعية عالية لدى الطلبة في هذه المرحلة لحب الاستطلاع لمعرفة الأشياء والمثيرات من حولهم.

كما يمكن أن يعود التحسن في مستوى الفعالية الذاتية المهنية إلى طبيعة البرنامج الإرشادي، والذي تميز بوضوح أهدافه وبثراء محتوياته وتنوع أنشطته وإجراءاته التي استهدفت زيادة درجة وعي الطالبات وتنمية معرفتهن بذواتهن وبالعالم المهن والعمل، حيث حرص البرنامج في تصميم أنشطته على التركيز في الكشف عن ميول الطالبات وقدراتهن والقيم والمهارات التي يمتلكنها، مما ساهم في أن يصبحن أكثر دراية وفهماً لذواتهن، كما ساعد في تصحيح بعض الأفكار السلبية الخاطئة حول ذاتهن، وبالتالي أدى هذا كله إلى زيادة تقديرهن لذواتهن وإحساسهن بفاعليتها، وتتفق نتيجة هذه الدراسة أيضاً مع نتائج دراسة العلوية (٢٠١٧) ونتائج دراسة الكوشة وأبو عيطة (٢٠١٧) ودراسة الحوارنة (٢٠١٤) والتي أشارت جميعها إلى أن البرامج الإرشادية المستندة إليها استطاعت أن تصل بأعضاء المجموعة الإرشادية إلى معرفة ذواتهم بالشكل الصحيح، وساعدتهم في كيفية الحصول على المعلومات التي تهم مستقبلهم، وتوظيفها التوظيف الأمثل لرفع مستوى فعاليتهم الذاتية المهنية لاتخاذ قرار مهني سليم. كما تتفق مع دراسة كيالي (٢٠١١) التي أشارت نتائجها إلى أن البرنامج كان له أثر إيجابي في تصحيح الأفكار السلبية حول ذواتهن والوسط المحيط.

كما تضمن البرنامج العديد من المفاهيم والمهارات التي لعبت دوراً في تحسين الفعالية الذاتية المهنية، حيث اهتم البرنامج بتنمية قدرة الطالبات على تحديد أهدافهن الدراسية والمهنية

من خلال تعريفهن بأهمية وضع الأهداف، وأنواع الأهداف، ومواصفات الهدف الجيد الأمر.. الذي ساعدهن على امتلاك هذه المهارة، وهو ما بدا واضحاً في مناقشات الطالبات وحواراتهن، وكذلك من خلال إنجاز الواجبات المنزلية، حيث تمكنت الطالبات من التدرب على حل مشكلات مختلفة، ومن وضع أهداف جيدة في مختلف الجوانب الصحية والأسرية والدراسية والمهنية. وإلى جانب ذلك، ركز البرنامج أيضاً على امتلاك الطالبات مهارات التخطيط لمهنة المستقبل، حيث اهتم بتدريب الطالبات على مبادئ التخطيط عن طريق وضع خطة زمنية تتضمن الأهداف ومعايير التقييم ووسائل التنفيذ لتوجيه تفكير الطالبات إلى التخطيط لمهنة المستقبل على أسس موضوعية، وقد لاقت هذه الأنشطة تجاوباً كبيراً من الطالبات تجسدت في الخطط المتميزة التي وضعنها لتحقيق أهداف متنوعة تتعلق بالدراسة وإنجاز الواجبات المنزلية والتخطيط لمهنة المستقبل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (محمود، ٢٠٢٠؛ Medina, 2010؛ الحوارنة، ٢٠١٤؛ Ueaizko, 2016) والتي دلت على وجود أثر إيجابي للبرامج المستخدمة من خلال تمكين أعضاء المجموعة الإرشادية فيها من القدرة على تحديد أهداف واضحة (قريبة/ بعيدة المدى) تتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم، ورسم خطة واضحة لتحقيقها. كما ساهم توظيف مصادر الفعالية الذاتية من خلال ترجمتها في أنشطة البرنامج في تحسن مستوى الفعالية الذاتية المهنية للطالبات، فكان لتقديم الخبرات المباشرة الناجحة - وهو المصدر الأول من مصادر الفعالية الذاتية المهنية - الأثر الواضح في زيادة وتحسين مستوى الفعالية الذاتية المهنية لأعضاء المجموعة الإرشادية، ومن هذه الخبرات تعريض الطالبات لخبرة جمع المعلومات عن المهن ومتطلباتها، بالإضافة إلى التدريب على إجراء المقابلات للحصول على المعلومات من الموظفين في الجهات والمؤسسات التي يرغبون في العمل بها مستقبلاً؛ من خلال فنيات المناقشة و النمذجة ولعب الدور، وهذا يتفق مع ما أشار إليه Hacket(1995) في أن المرجع الأساسي لإحساس الأفراد بفعاليتهم الذاتية هو تعريضهم لخبرات ناجحة (كيالي، ٢٠١١). وبدوره ساهم المصدر الثاني من مصادر الفعالية الذاتية المهنية - وهو الخبرات البديلة الذي تجسد في زيارة الطالبات وإجراء مقابلات لموظفات ناجحات يعملن في المهن التي يرغبن العمل بها في المستقبل - في تحسين مستوى الفعالية الذاتية المهنية للطالبات، وهذا كله يأتي متسقاً مع الإطار النظري للفاعلية الذاتية الذي وضعه (١٩٨٦) Bandura, حيث افترض أن

الفرد يطور معتقدات الفاعلية الذاتية من خلال تجارب الإنجاز الناجحة وخبرات التعلم غير المباشرة، التي يكتسبها الفرد من خلال وجود نموذج يقتدي به، وأن خبرة الفرد هي الأكثر تأثيراً على بناء معتقداته حول فاعلية الذاتية (أبا الخيل، ٢٠١٧). وفي نفس السياق كان لاستخدام أسلوب الإقناع الاجتماعي - وهو المصدر الثالث للفاعلية الذاتية المهنية المتمثل في استخدام التغذية الراجعة والتشجيع - أثره في رفع مستوى الفاعلية الذاتية المهنية للطلّابات. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة باقازي (٢٠٢٠) ودراسة محمود (٢٠٢٠) أن استخدام هذه الأساليب يعزز من ثقة الأفراد بأنفسهم ويرفع من مستوى فعاليتهم الذاتية المهنية.

وتفسر هذه النتائج الإيجابية أيضاً أنه وفي ضوء حجب البرنامج الإرشادي عن أفراد المجموعة الضابطة وعدم تعريضهم له؛ فقد حرّموا من فرصة اكتشاف ذواتهم الحقيقية، وكذلك التبصر بالمحيط الدراسي والمهني وجمع المعلومات عن متطلبات سوق العمل الحالية والمستقبلية، كما حرّموا من اكتساب المهارات الأساسية كالخطّيط وتحديد الأهداف وحل المشكلات واللازمة والتي تحسّن من فعاليتهم الذاتية المهنية، الأمر الذي انعكس على نتائج هذه المجموعة، إذ لم يطرأ عليها أي تحسّن يذكر، مما قاد إلى أن تكون الفروق في درجات القياس البعدي كانت لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت لهذا البرنامج، وهذا يتفق مع نتائج دراسة باقازي (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الفاعلية الذاتية المهنية، والذي جاء لصالح المجموعة التجريبية أحد أسبابه عدم تعريض المجموعة الضابطة لمثل هذا النوع من البرامج؛ الذي يرفع ويعزز من مستوى الفاعلية الذاتية المهنية لديهم.

كما أسهمت الفنيات والأساليب الإرشادية المستخدمة كالتعزيز والحوار والمناقشة والواجبات المنزلية والتلخيص والقصة وفنيات أخرى غيرها في تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي، فمثلاً ساهمت فنية النمذجة ولعب الدور في توفير النماذج السلوكية الإيجابية، التي أتاحت لأعضاء المجموعة التجريبية بعداً مناسباً للمشاهدة والاستمتاع والمشاركة، وتمثل النموذج السلوكي الملاحظ، مما أثر إيجاباً عليهم، كما سهلت هذه الفنيات إجمالاً على أعضاء المجموعة الإرشادية الإقبال على البرنامج الإرشادي والشعور بالراحة النفسية، والمشاركة في تعلم واكتساب مهارات معرفية وسلوكية؛ أسهمت في رفع مستوى فعاليتهم الذاتية المهنية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمود (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن فنيات برنامج الدراسة المتمحورة حول أبعاد فاعلية

الذات ساهمت في تزويد أعضاء المجموعة الإرشادية بأفكار إيجابية، ترفع من دافعتهم لإنجاز المهام وتنمية الثقة بالنفس، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبد السلام (٢٠٢٢) ودراسة Schipper et al (2018)، ودراسة Mullen et al (2015)، Tarigan & Wimbarati (2011) التي أشارت نتائجها إلى الدور الإيجابي للفنيات المستخدمة في هذه البرامج لرفع وتعزيز مستوى الفعالية الذاتية المهنية. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحوارنة (٢٠١٤) التي أظهرت نتائجها أن هذه الفنيات الإرشادية قد عملت على تغيير نوعي لدى الطلاب أعضاء المجموعة التجريبية.

وقد يرجع التحسن الذي حدث للطالبات بعد تطبيق البرنامج إلى أن التوجيه أو الإرشاد المهني الذي تتلقاه الطالبات ربما ليس بالمستوى المطلوب، حيث إنه وبالرغم من توفر خدمة التوجيه المهني بالمدارس من خلال أخصائيين يقدمون هذه الخدمة؛ إلا أن هناك بعض الثغرات في منظومة التوجيه المهني مرجعها طريقة التطبيق وتقديم الخدمة من جهة، واستجابات الطلبة من جهة أخرى، بحيث لا يزال الطالب أو الطالبة يحصلون على المعرفة أو المعلومات عن ذواتهم وعن سوق العمل أو المهن والتخطيط لحياته المهنية؛ من خلال تأثرهم بآراء أسرهم وأصدقائهم وأساتذتهم ووسائل الإعلام.. وهذا بدوره يؤثر على فعاليتهم الذاتية و اختياراتهم الدراسية والمهنية، وتتفق هذه النتيجة مع ما تؤكدته نتيجة دراسة الشحي (٢٠١٦) التي أشارت إلى وجود قصور في العديد من جوانب منظومة التوجيه المهني المعمول بها بالسلطنة، وضرورة مراجعة المهام والأدوار التي تقوم بها، ووضع خطة واضحة المعالم محددة بفترات زمنية وخطوات واضحة، كما تتفق مع دراسة الفورية (٢٠١٧) التي أشارت إلى قصور وضعف في المهارات التي يتضمنها منهج مسارك المهني أحد أعمدة منظومة التوجيه المهني، مثل مهارات حل المشكلات وتحديد الأهداف والتخطيط واتخاذ القرار، وأوصت بضرورة إعادة تأليفه، كما تتفق مع نتيجة دراسة البادري (٢٠١٢) التي كانت لتقييم واقع التوجيه المهني في سلطنة عمان، وأشارت نتائجها إلى أن عملية التوجيه المهني في سلطنة عمان وبالرغم من أنها تمتاز بعدد من السمات والخصائص الإيجابية؛ إلا أنها لا تزال مفتقرة للعديد من هذه الخصائص.

مناقشة نتائج السؤال السادس

الذي نص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وبعد مرور فترة المتابعة على مقياس الفعالية الذاتية المهنية؟ وانبثقت منه الفرضية الرابعة التي تنص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفعالية الذاتية المهنية بأبعاده في القياسين البعدي والتبعي".

لقد أظهرت النتائج الموضحة بالجدول رقم (٢٣-٤) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي لمقياس الفعالية الذاتية المهنية بدلالته الكلية وأبعاده الفرعية، كما أشارت نتائج اختبار " ت " أن القيمة الاحتمالية للمجموع الكلي (0.161) وقيمتها للأبعاد الفرعية تتراوح بين (0.073-0.916) وجميعها أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وهذا يعني تحقق فرضية البحث. وتشير النتيجة السابقة إلى استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين الفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج وانقضاء فترة المتابعة اشارة إلى أن عامل الزمن لم يؤثر تأثيرا دالا على استجابات أعضاء العينة التجريبية.

ويمكن تفسير استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى الفعالية الذاتية المهنية لدى أعضاء المجموعة التجريبية إلى أن التحاق الطالبات بالبرنامج كان نابعا من رغبة صادقة و إحساس بالمسؤولية، وبأهمية المشاركة في مثل هذه البرامج من أجل تنمية واكتساب مجموعة المهارات والمعارف التي توفرها هذه البرامج كمهارة التعرف إلى الذات ومهارات التخطيط لمهنة المستقبل وحل المشكلات، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة الحوارنة (٢٠١٤) التي أوضحت أن إقبال الطالبات على البرنامج كان مصدره رغبة ملحة لديهن في اكتساب وتعلم مجموعة من المعارف والمهارات المتعلقة بتنمية الذات والوسط المحيط، وكذلك تشكل معتقد لديهن بأن البرنامج سيكون ذو أثر إيجابي عليهن بعد عرض محتواه.. الأمر الذي انعكس على استمرارية أثره عليهن فيما بعد، خاصة وهن يعشن مرحلة حرجة، وهي فترة المراهقة التي تفرض التغيرات

الفيزيولوجية والمهرمونية التي تطرأ على المراهق فيها العديد من المشكلات والضغطات التي تعيق توافقه الدراسي والنفسي والاجتماعي؛ وبالتالي كفاءته في إنجاز المهام الموكلة إليه، مما يضعف من ثقته بنفسه وإحساسه بفعاليته الذاتية، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Juvonen 2012) Reynolds & في أن المراهقين يواجهون انحداراً في قيم الذات وصعوبات في استيعاب مجموعة الأقران والمقارنة الاجتماعية والمنافسة وانخفاض في الدافعية الأكاديمية والإنجاز نتيجة التغيرات المصاحبة المرحلة المراهقة والتي تنعكس على ثقفتهم وكفاءتهم الذاتية.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى الإجراءات والأنشطة العملية التي تم تنفيذها خلال جلسات البرنامج باستخدام عدد من أساليب وفنيات الإرشاد كالعصف الذهني، والاستقصاء، والحوار والمناقشة وغيرها من الفنيات التي ساهمت في توفير بيئة آمنة تسودها الألفة والتعزيز والتقبل غير المشروط، وتم الابتعاد فيها قدر الإمكان عن أسلوب التلقين والحشو والمحاضرات التي تجعل المتعلم سلبياً في الموقف التعليمي، الأمر الذي مكن طالبات المجموعة الإرشادية من التفاعل فيما بينهن من جهة ومع المرشدة من جهة أخرى، وزاد من دافعيتهن نحو الفهم والمشاركة الفاعلة والإيجابية أثناء الجلسات الإرشادية، مما انعكس على استمرار أثر البرنامج فيما بعد، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة الصبيحات (٢٠٢١) في أن برنامج الدراسة المستخدم كان مثيراً وممتعاً للطلبة بعيداً عن الملل والرتابة، وهو ما أدى إلى إقبال أعضائه عليه وتفاعلهم معه واستمرار أثره عليهم فيما بعد، كما أن التغذية الراجعة التي تم تزويد الطالبات بها من جلسة إلى أخرى؛ علاوة على الواجبات المنزلية المستمرة؛ ساهمت في الربط بين جلسات البرنامج، وتحقيق الأهداف الإرشادية، وكان لها أثر بالغ الأهمية في نقل الأثر الإيجابي الذي تعلمته الطالبات وتدربن عليه إلى حياتهن الأسرية والاجتماعية. وعليه يمكن أن نقول إن الاستراتيجية والأساليب والفنيات المعتمدة في هذا البرنامج لم تساهم فقط في استيعاب أنشطة البرنامج ومحتوياته؛ بل أيضاً كان لها دور في استمرارية الاحتفاظ بها وبقاء أثر التعلم حتى بعد انقضاء فترة المتابعة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (القيسي ٢٠٢١) التي أشارت إلى استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي حتى بعد انتهاء فترة المتابعة، ومع دراسة باقازي (٢٠٢٠) التي أكدت احتفاظ أعضاء المجموعة الإرشادية بأثر البرنامج بعد انقضاء فترة المتابعة، كما اتفقت هذه

النتيجة مع نتيجة دراسة محمود (٢٠٢٠) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس الكفاءة الذاتية المهنية، واتفقت نتيجة دراسة الخليفات (٢٠١٨) مع نتيجة الدراسة الحالية التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والتتبعي، مما يؤكد استمرار فاعلية هذه البرامج، وهي ذات النتيجة التي توصلت إليها دراسة العلوية (٢٠١٧) في عدم وجود فروق داله إحصائيًا بين التطبيقين القبلي والمتابعة، مما يؤكد احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بأثر البرنامج. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (عبدالسلام، ٢٠٢٢؛ Schipper et al 2018؛ الكوشة وأبو عيطة، ٢٠١٧؛ Yoo, 2016؛ Ueazko, 2016؛

Mullen et al, 2015؛ الشريفين، ٢٠١٥؛ الحوارنة، ٢٠١٤؛ Tarigan & Wimbarati 2011؛ كيالي، ٢٠١١؛ Medina, 2010) حيث اكتفت جميع هذه الدراسات بالتطبيق القبلي والبعدي لبرامجها الإرشادي، ولم تعتمد القياسات التتبعية فيها.

الاستنتاجات

تعتبر عملية التوجيه المهني عملية متممة ومكملة لعملية التربية والتعليم، حيث أن عملية التوجيه تعطي للعملية التربوية دفعا لتجعلها أكثر فاعلية، وباعتبار الطالب محور نشاط عملية التوجيه ، والبرامج الإرشادية أحد أهم أدوات هذه العملية، لذا هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج ارشادي قائم على منهجية (A.D.V.P) - تقنية تولدت عن مقارنة تربية الاختيارات- يعمل على تحسين الفعالية الذاتية المهنية وتنمية قدرة الطالبات على اتخاذ القرار الدراسي، كما سعت الدراسة ومن خلال استخدام المنهج شبه التجريبي للتحقق من فعالية هذا البرنامج وتحقيقه للأهداف المسطرة له مسبقا. وفي ضوء نتائج هذه الدراسة توصلت الباحثة الى مجموعة من الاستنتاجات، الموضحة على النحو الآتي:

١. ان عملية اتخاذ القرار الدراسي والمهني ليست مجرد فعل آني مرتبط بموقف الاختيار أو وليد لحظة الاختيار بل لا بد أن تسبقه مجموعة من المراحل، أولها الشعور بأهمية قرار الاختيار والإستعداد للتفكير فيه بجدية، ووضع أهداف واضحة بناء على معرفة دقيقة بالذات والمحيط الدراسي والمهني، وكذلك من خلال اطلاع

جيد على البدائل المتاحة وما تتطلبه من شروط ومؤهلات، يليها تقييم هذه البدائل والمفاضلة بينها، ومن ثم اختيار أنسبها، وصولاً إلى تنفيذ القرار الذي تم اتخاذه ومتابعة تنفيذه.

٢. تشكل تقنية تنشيط تنمية الميول المهني والشخصي (A.D.V.P) منهجية عامة لاتخاذ القرار وبناء المشروع الشخصي المستقبلي، وأثبتت هذه الدراسة وغيرها من الدراسات نجاعة وفاعلية هذه الطريقة ودورها الكبير في مساعدة الطلبة على الاستبصار بذواتهم واستكشاف محيطهم الدراسي والمهني، وإكسابهم التصور السليم للمشاريع الدراسية والمهنية بحيث يصبح الطالب فاعلاً في تقرير مصيره وصياغة اختياراته مما يؤكد ضرورة تبني المدارس والمؤسسات التربوية لهذه الطريقة وبناء وتنفيذ برامج إرشادية في تربية الاختيارات قائمة على هذه المنهجية للتعامل مع مختلف القضايا والمشكلات التي تواجه عملية التوجيه ومن ذلك مشكلات الاختيار الدراسي والمهني.

٣. تكتسب البرامج الإرشادية أهمية بالغة في تربية اختيارات الطلبة وتنمية قدرتهم على اتخاذ قراراتهم الدراسية بكل ثقة واستقلالية، ولذلك فمن الأهمية بمكان أن يبدأ التكفل بهؤلاء الطلبة منذ مراحل دراسية مبكرة بحيث يتم تقديم خدمات التوجيه المهني على امتداد المراحل التعليمية لمساعدتهم على اتخاذ قرار الاختيار المناسب وبصفة أخص في نهاية مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم ما بعد الأساسي حيث تصبح خدمات التوجيه والإرشاد النفسي والمهني أكثر ضرورة والحاحاً.

٤. تؤثر معتقدات الفعالية الذاتية المهنية على قدرة الأفراد على اتخاذ القرار الدراسي والمهني حيث يؤدي انخفاض مستوى ثقة الفرد وتوقعاته عن نفسه في قدرته على إنجاز المهام المتعلقة باتخاذ القرار المتعلق بمهنة المستقبل إلى التردد والمماطلة وأحياناً الامتناع عن اتخاذ القرار المهني، وفي المقابل فإن الأفراد ذوي المعتقدات المرتفعة لديهم مقدرة وعزيمة على اتخاذ القرار واختيار المسار المهني الذي يطمحون إليه، وعليه فإنه من الضروري معرفة وتحديد مستوى الفعالية الذاتية المهنية لدى الأفراد

من أجل المساهمة من خلال برامج ارشادية مخطط لها في تحسينها وبالتالي زيادة ورفع قدرة هؤلاء الأفراد على اتخاذ القرار الدراسي والمهني.

٥. من المهم أن تتسم البرامج الإرشادية في التوجيه المهني بالوضوح، والدقة، بالإضافة إلى الواقعية، والمرونة، والشمول وأن تكون محددة ومخطط لها ونابعة من احتياجات الفئة المستهدفة فيما يتعلق باختياراتهم الدراسية والمهنية، وأن تراعي البساطة والتنوع والتدرج في تقديم الأنشطة أو المادة المقترحة من أجل أن تحقق الأهداف المنشودة في تنمية قدرة المشاركين على اتخاذ قرارهم الدراسي والمهني.

التوصيات والمقترحات:

استنادا الى النتائج التي تم التوصل اليها من خلال تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح في هذه الدراسة والتي كشفت عن وجود أثر إيجابي له في تنمية قدرة الطالبات على اتخاذ قرارهن الدراسي وتحسين الفعالية الذاتية المهنية لديهن ، وبعد ما لمسناه من مشكلات وتحديات تتعلق بعملية التوجيه في المدارس، تتقدم الباحثة ببعض التوصيات المهمة في الجانب التطويري والتي تمكن المسؤولين في مختلف المستويات التنظيمية (الوزارة، المديرية، المدارس) من الاسترشاد بها لتعزيز قدرة الطلبة على اتخاذ القرار الدراسي والمهني السليم وتحسين فعاليتهم الذاتية المهنية، وهي على النحو الآتي:

١. ضرورة تبني المنحى التربوي في ميدان التوجيه من قبل وزارة التربية والتعليم في السلطنة كأساس فلسفي تنبثق منه النصوص والتشريعات في هذا الميدان.
٢. ضرورة ادخال تعديلات على برامج اعداد اخصائيي التوجيه المهني في الجامعات والكليات وذلك بالتعرض الى مختلف تناولات التوجيه ونظرياته وتطبيقاته مع التركيز على موضوع وفكرة تربية الاختيارات لدى الطلبة ومفهوم المشروع الشخصي المستقبلي كغاية وهدف تربوي لعمل اخصائي التوجيه المهني.
٣. تدريب أخصائيي وأخصائيات التوجيه المهني في مدارس السلطنة على تطبيق الأساليب والبرامج الحديثة في التوجيه - ومنها برنامج تربية الاختيارات المستخدم

في الدراسة الحالية – لتمكين الطلبة من اتخاذ القرار الدراسي والمهني بطريقة علمية سليمة.

٤. إجراء مراجعة شاملة للبرامج الإرشادية المهنية التي أثبتت فعاليتها لتصميم محتوى أو مادة يستعين بها أخصائيو التوجيه المهني في إرشاد الطلبة وتوجيههم.
٥. دعوة وزارة التربية والتعليم إلى اعتماد البرنامج المستخدم في هذه الدراسة والمستند إلى منهجية (A.D.V.P) كأحد الخيارات لأخصائيي التوجيه المهني في تحسين قدرة الطلبة على اتخاذ القرار الدراسي والمهني والفعالية الذاتية المهنية لديهم؛ لثبوت فاعليته وجدواه وتطبيقه في مراحل دراسية أخرى.
٦. الاهتمام بتطبيق برامج التوجيه المهني ومنها برامج تربية الاختيارات في المراحل التعليمية المختلفة وخاصة في المراحل المبكرة من حياة الطالب لتربية اختياراته بشكل سليم.
٧. العمل على بناء برامج في الإرشاد والتوجيه المهني بما يلبي احتياجات الطلبة وينمي لديهم المهارات والقدرات التي تساعد على الاختيار الدراسي والمهني المناسب ، كما ينمي معتقداتهم عن فاعليتهم الذاتية، مما يمكنهم من التعامل مع ما سيواجهونه من تحديات مهنية مستقبلاً.
٨. تهيئة بيئات العمل في المدارس بمتطلبات عملية التوجيه، مثل توفير الاخصائيين المدرسين والأجهزة والأجهزة والأدوات وتوفير المرافق والقاعات وغيرها من الإمكانيات التي تسهم في رفع مستوى خدمة التوجيه المهني.
٩. تذليل الصعوبات والتحديات التي تواجه اخصائيي التوجيه المهني في عملهم مع تفعيل الشراكة المجتمعية لمنح امتيازات وتسهيلات تساهم في إنجاح عملية التوجيه المهني.

محددات الدراسة

الدراسة الحالية مثلها مثل الدراسات التربوية الأخرى، فهي ليست خالية من المحددات أو النواقص اما لطبيعة هذه الدراسة واقتصار أهدافها على البحث في تأثير فاعلية برنامج ارشادي

قائم على تقنية (A.D.V.P) في تنمية وتحسين القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان أو لضيق الوقت كون الدراسة محددة بفترة زمنية حسب النظام المتبع في الجامعة، ونستعرض في هذا الجزء أهم هذه المحددات والتي يمكن الاستفادة منها في الدراسات المستقبلية وهي على النحو الآتي :

١. تكون مجتمع هذه الدراسة من طالبات الصف العاشر في مدرسة واحدة من مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ومحافظة واحدة من المحافظات التعليمية في سلطنة عمان وهي محافظة شمال الشرقية، إلا أنها لم تشمل المدارس الأخرى الموجودة في المحافظة وكذلك المحافظات التعليمية الأخرى التي لم تكن ضمن عينة هذه الدراسة، كما أنها لم تشمل المراحل أو الحلقات التعليمية الأخرى في مدارس السلطنة مثل الحلقة الأولى التي تضم الصفوف (١-٤)، وحلقة التعليم ما بعد الأساسي للصفوف (١١-١٢) بحكم أن هذه الدراسة محددة بفترة زمنية معينة لانجازها، وبناء عليه فإنه من الأفضل اجراء دراسات مماثلة تشمل جميع المراحل التعليمية وفي جميع المحافظات التعليمية من أجل تعميم نتائجها.

٢. بحثت هذه الدراسة فاعلية برنامج ارشادي مبني على منهجية (A.D.V.P) في تحسين الفعالية الذاتية المهنية وتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى طالبات الصف العاشر بمعنى أنه اقتصر تطبيق هذا البرنامج على الطلبة من فئة الإناث، ولم يتم دراسة تأثير هذا البرنامج على فئة الذكور، لذا فإنه من المهم تكرار تطبيق هذه الدراسة في المستقبل ليشمل تأثير هذا البرنامج المتضمن في هذه الدراسة فئة الذكور، وفي هذا السياق تقترح الباحثة اجراء دراسات أخرى تضم الطلبة الذكور والإناث معا.

٣. أجريت هذه الدراسة على عينة من طالبات الصف العاشر في إحدى مدارس التعليم الحكومي إلا أنها لم تشمل المدارس الخاصة التي تقع تحت إشراف وزارة التربية والتعليم، ومن ثم فإنه من المفيد تكرار هذه الدراسة وتطبيق هذا البرنامج على طلبة وطالبات المدارس الخاصة.

٤. استخدمت هذه الدراسة الاستبانة بوصفها أداة لجمع البيانات والمعلومات حول متغيرات الدراسة، وفي هذا السياق تقترح الباحثة اجراء دراسات أخرى بالطريقة الكيفية التي يتم فيها اجراء المقابلات للتعلم أكثر في معرفة مشكلة البحث ومناقشتها والمتمثلة في ضعف الفعالية الذاتية المهنية والقدرة على اتخاذ القرار الدراسي والمهني وهي من المواضيع المهمة والشائكة في الحقل التربوي لما له من أثر كبير في تقدم العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

الدراسات والبحوث المقترحة

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها، ترى الباحثة أن هذه الدراسة تناولت أثر برنامج ارشادي قائم على منهجية (A.DV.P) في تنمية وتحسين الفعالية الذاتية المهنية للطالبات وقدرتهن على اتخاذ القرار الدراسي، ومن المهم والمفيد جدا إضافة متغيرات أخرى واجراء دراسات جديدة مستقبلا مثل:

١. إجراء دراسات مشابهاة على عينات أوسع من التلاميذ وفي مستويات ومراحل دراسية مختلفة
٢. اجراء دراسات تتناول فاعلية برامج تربية اختيارات لتنمية العوامل النفسية والسلوكية المرتبطة باتخاذ القرار كالدافعية، والنضج المهني، والثقة بالنفس، وغيرها
٣. إجراء دراسة حول فاعلية البرنامج الإرشادي الخاص بالدراسة الحالية لدى عينات خاصة من التلاميذ كالموهوبين والمتفوقين والمتأخرين دراسياً.
٤. إجراء دراسات وبحوث لاحقة في مجال الفعالية الذاتية المهنية، ومجال اتخاذ القرار الدراسي والمهني، وعلاقة ذلك بمتغيرات أخرى.

خاتمة:

تناولت الدراسة الحالية واحدة من أهم القضايا المثارة في البيئة التعليمية العمانية، وهي قضية اختيار التخصص أو المهنة والتي تعد من أصعب العمليات التي يقدم عليها الطالب في حياته بسبب تشعب المسارات الدراسية وآفاقها المهنية، وكذلك التحولات السريعة التي أصبحت تعرفها المجالات العلمية والإقتصادية، وذلك من خلال تقصي فاعلية برنامج تربية اختيارات يستند إلى منهجية تنشيط تنمية الميول المهني والشخصي (D.V.P.A) في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي وتحسين الفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان، فبدأت الدراسة باستعراض أهم الجوانب النظرية المتعلقة بكل متغير من متغيرات الدراسة، كما تم اجراء عملية تحليل وصفي للبيانات، ومناقشة النتائج وفقاً لعينة الدراسة التي تم اختيارها، مروراً بعرض نتائج الدراسة، وانتهاءً بمناقشة نتائج أسئلة وفرضيات الدراسة التي أسفرت عن تمتع عينة الدراسة بمستوى متوسط في كل من متغير القدرة على اتخاذ القرار الدراسي ومتغير الفعالية الذاتية المهنية، كما أظهرت نتائج الإجابة عن السؤالين الثالث والخامس وفرضيتيهما عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي ومقياس الفعالية الذاتية المهنية، في إشارة إلى وجود فاعلية للبرنامج الإرشادي المقترح في الدراسة الحالية، كما أظهرت نتائج السؤالين الرابع والسادس وفرضيتيهما عن استمرارية أثر البرنامج في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي وتحسين الفعالية الذاتية المهنية بعد انقضاء فترة المتابعة، وقد تم تفسير هذه النتائج وربطها وتحليلها تحليلاً دقيقاً في إطار النظريات ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة وكذلك في ضوء الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتمت مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة والتعرف على مدى التشابه والاختلاف بينها، إضافة إلى دعم المناقشة ببعض التوضيحات لتفسير نتائج الدراسة، وخاتمة العرض تم تقديم بعض التوصيات والمقترحات، والتي يمكن أن تساعد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم على اختلاف مستوياتهم التنظيمية والإدارية في تطوير خدمة التوجيه المهني والارتقاء بالعملية التعليمية وجودة مخرجاتها، الأمر الذي سيسهم في تنمية متطلبات التنمية العمانية الحديثة التي تتطلع لها السلطنة في ضوء خططها الوطنية والاستراتيجية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: القرآن الكريم

ثانياً: المراجع العربية

أبا الخيل ، آمنة عبد العزيز (٢٠١٧) . الفاعلية الذاتية وعلاقتها بصعوبة اتخاذ القرار المهني لدى عينة من طلاب وطالبات السنة التحضيرية ، مجلة العلوم التربوية ، جامعة القاهرة ، مصر ، ٢٥(٢)، ٩٧-٥٤

أبو أسعد، أحمد. (٢٠٠٩). الإرشاد المدرسي، عمان: دار المسيرة.

أبو أسعد، أحمد. (٢٠١٥). المهارات الإرشادية، ط٣، عمان: دار المسيرة.

أبو أسعد، أحمد؛ والسفاسفة، محمد. (٢٠١٠). الإرشاد المهني، عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

أبو أسعد، أحمد؛ والهوري، لمياء. (٢٠٠٨). التوجيه التربوي والمهني، عمان: دار الشروق.

أبو العطا، منذر يوسف. (٢٠١٧). فاعلية الذات والتفكير الإيجابي وعلاقتها بالدعم النفسي الاجتماعي لدى الأشخاص من ذوي الإعاقة الحركية في محافظات غزة (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين).

أبو حماد، ناصر الدين. (٢٠١٤). الإرشاد النفسي والتوجيه المهني، عمان: عالم الكتب الحديث.

أبو علام، رجاء محمد. (د.ت). مناهج البحوث في العلوم التربوية والنفسية، ط٨، القاهرة: دار النشر الجامعات.

أبو علام، رجاء محمود واليماني ، فاطمة السيد وإبراهيم، أماني سعيدة سيد. (٢٠١٤). اتخاذ القرار وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى القيادات التربوية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، العلوم التربوية، جامعة القاهرة، مصر، ٢٢(٣)، ٥٣٣-٥٦٦.

أبو عون، ضياء يوسف . (٢٠١٤). الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز وفاعلية الذات لدى عينة من الصحفيين بعد حرب غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

أبو عيطة، سهام درويش. (٢٠١٥). مبادئ الإرشاد النفسي، ط٣، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

أبو عيطة، سهام. (٢٠١٥). نظريات الارشاد والنمو المهني، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

أبو غالي، عطا محمد وأبو مصطفى نظمي عودة. (٢٠١٦). التنبؤ بقلق المستقبل المهني في ضوء الرضا عن الدراسة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة اختصاص الإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة الأقصى. مجلة جامعة الأقصى، ٢٠(١)، ١٠٣-١٤١.

أحمد، خولة تواتي. (٢٠١٤). اتخاذ القرار الدراسي وعلاقته بكل من مركز الضبط وتحمل المسؤولية الشخصية، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية غير منشورة، جامعة الوادي، الجزائر.

أحمودة، زهرة. (٢٠١٦). مستوى القدرة على اتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا على ضوء بعض المتغيرات (جنس، وظيفة الأب)، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر، الجزائر.

آمال، بنين. (٢٠١٩). فاعلية برنامج ارشادي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

البادري، سعود بن مبارك. (٢٠١٥). تربية الاختيارات: بناء التكوينات الشخصية والمهنية، مجلة الفلق الإلكترونية، (٥٧)، ٣١ مارس، (٢٠١٥).

البادري، سعود بن مبارك. (٢٠١٧). العوامل المؤثرة في اختيار الرغبات الدراسية لطلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، الجزائر، (١١)، ٢٧٢-٣٠٦.

البادري، سعود مبارك. (٢٠١٢). واقع التوجيه المهني في سلطنة عمان من وجهة نظر أخصائيهها، مجلة عجمان للدراسات والبحوث، الإمارات، ١٣(٢)، ٢٣-١.

باقازي، أفراح سالم. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية المهنية في القراءة لدى طالبات التدريب الميداني مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، المجلة السعودية للتربية الخاصة، جامعة الملك سعود، السعودية، (١٢)، ١٤٥-١٦٨.

البديري، حيدر ناصر مظلوم. (٢٠١٧). فاعلية المدونة الالكترونية ضمن مهمات علمية في التحصيل والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق.

البكري، أحمد بن صالح (٢٠١٤). برنامج ارشادي جمعي مقترح لتنمية مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين في دار اصلاح الأحداث بسماثل، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية والعلوم الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

البلوشي، راشد بن غريب. (٢٠٠٧). بناء برنامج تدريبي مهني مستند الى النموذج جيلات وقياس أثره تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة

عمان، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.

البلوشي، محمد بن علي. (٢٠١٢). فاعلية التوجيه المهني في اتخاذ القرار واختيار المواد الدراسية: برنامج لطلبة الصف العاشر بسلطنة عمان، أطروحة دكتوراه في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تونس، تونس.

البلوشية، رحمه بنت خميس. (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي في تحسين مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

البلوشية، فاطمة بنت سالم. (٢٠٢٢). عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار وفاعلية الذات لدى طلبة الصف التاسع والعاشر من التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية والعلوم الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

بن علي، نوال. (٢٠١٩). فعالية برنامج تربية اختيارات قائم على استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية التفكير الناقد في سياق مراحل بناء المشروع الشخصي (الاستكشاف والبلورة) لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذوي الملمح الغير محدد، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر، الجزائر.

بولهواش، عمر. (٢٠١١). دراسة قيم العمل لدى التلاميذ وعلاقتها ببناء المشروع الدراسي المهني في إطار مشروع المؤسسة التربوية الجزائرية، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية سكيكدة، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

ترزولت، حورية عمروني وبوسنة، محمود. (٢٠١٣). تدعيم الدافعية المهنية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من خلال برنامج لتربية الاختيارات المدرسية والمهنية، *مجلة العلوم الإنسانية، الجزائر*، (٣٩)، ٨٩-١١٤.

ترزولت، حورية عمروني. (٢٠٠٨). أثر برنامج تربية الاختيارات على الخصائص السيكلولوجية الدالة على بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية، دراسة تجريبية على تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي بمدينة ورقلة. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.

ترزولت، حورية وبوسنة، محمود. (٢٠٠٩). برامج تربية الاختيارات: تعريفها، مصادرها وأهميتها في بناء المشروع المدرسي والمهني عند الشباب. *مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر*، (٣٢)، ٧-٢٦.

الجالسر، البندري عبد الرحمن. (٢٠٠٧). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول - الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية).

الجهني، صالح بن عطية والزايدي، عادل والشوبكي، نايفة حمدان حمد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي مبني على نظرية TRIZ في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين في محافظة جدة، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، (١٢)، ٢٥١ - ٢٧٧.

جوهانس، الفريد. (٢٠٠٩). *المفاتيح العشرة للنجاح*، ترجمة: سميرة الحسني، دار المنارة الإسلامية.

حجازي، جولتان حسن. (٢٠١٣). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، جامعة اليرموك، الأردن، ٤(٩)، ٤١-٤٣٣.

حجازي، يحيى. (٢٠١٤). صعوبات الطلبة الثانويين في اتخاذ القرار المهني وتوجهاتهم المهنية: الحالة المقدسية. القدس: مؤسسة الرؤيا الفلسطينية، ١-٩٠.

الحوارنة، اياد نايف. (٢٠١٤). فاعلية برنامج توجيه مهني في تحسين الفاعلية الذاتية المهنية واكتساب مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف العاشر، أطروحة دكتوراة، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

الحوارني، حياة زكريا محمد. (٢٠١٦). فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية كمتنبئات بجودة الحياة لدى المعلمات في مدارس التعليم العام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، فلسطين.

الخالدي، عطاء؛ والعلمي، دلال سعد. (٢٠٠٨). الإرشاد المدرسي والجامعي النظرية والتخطيط، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الخطيب، صالح. (٢٠٠٩). الإرشاد النفسي في المدرسة، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

خفاجي، دنيا محمد. (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية*، جامعة بور سعيد، مصر (٢١)، ٦٧٣-٧١٥.

الخليفات، هند عبدالله. (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي تدريبي علي مهارات الإرشاد لتنمية الكفايات المهنية والفاعلية الذاتية لدي المرشدين التربويين (أطروحة دكتوراة غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

الداهري، صالح حسن. (٢٠١١). سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته، ط ٢، عمان: دار وائل.

الداهري، صالح حسن. (٢٠١١). علم النفس الإرشادي نظرياته وأساليبه الحديث، ط ٢، عمان: دار وائل للنشر.

الداهري، صالح حسن. (٢٠١٤). مبادئ الإرشاد التربوي، عمان: دار مكتبة الكندي للنشر والتوزيع.

دبي، نصيرة. (٢٠١٧). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي - دراسة ميدانية بثنائية جابر بن حيان ببلدية المسيلة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة محمد بو ضياف، الجزائر.

دلال، سامية. (٢٠٢١). دراسة تأثير الفعالية الذاتية واتخاذ القرار على الأمل لدى تلاميذ الثالثة ثانوي: نهج تحليلي للمسار، مجلة الاضطرابات النمائية العصبية والتعلم، جامعة وهران ٢، الجزائر، ١(٤)، ١١-٢٤.

دلالي، دليلة بن. (٢٠١٧). صعوبات اتخاذ القرار المهني و علاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طالبات السنة أولى جامعي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية جامعة محمد خيضر، الجزائر.

الدميني، أحمد عبدالله والهادي، أمل يحي. (٢٠٢٢). فعالية الذات وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، جامعة نمار، اليمن، ١٣، ٧-٧٦.

الراشدي، أحمد بن محمد. (٢٠١٧). النضج المهني وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان، رسالة

ماجستير، قسم التربية والعلوم الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

الراشدية، زهرة بنت محمد. (٢٠١٦). النضج المهني وعلاقته بالفعالية الذاتية المهنية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الصفوف (٦-١٢) في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

الريامية، آسيا بنت مرهون بن سالم. (٢٠١٨). مستوى تدخل الوالدين في اتخاذ القرار المهني لأبنائهم وعلاقته برضاهم عن هذا القرار من وجهة نظر طلبة جامعة السلطان قابوس، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية والعلوم الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

الزغبى، أمل عبد المحسن. (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في تنمية الكفاءة الذاتية المهنية لدى الطالبات معلمات التربية الخاصة مسار صعوبات تعلم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، البحرين ١٥(٢)، ٥٨٣-٦٢٧.

الزغير، ديانا عبد الجبار. (٢٠٢١). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل، فلسطين.

زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد النفسي، ط ٤، القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٥). التدريس نماذجه ومهاراته، القاهرة: عالم الكتب.

الزيدان، خالد بن زيدان بن سليمان. (٢٠١٤). الرضا الوظيفي وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من معلمي التربية الخاصة بمراحل التعليم بمنطقة حائل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى، السعودية.

السالمية، ثريا بنت عبدالله بن سعيد. (٢٠٢٢). **الميول المهنية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لطلبة الصف العاشر بمحافظة مسقط**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية والعلوم الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

السعيدية، فردوس بنت فاضل. (٢٠٢٢). **فاعلية برنامج ارشادي جمعي عبر الانترنت قائم على نظرية هولاند في تحسين مهارات اتخاذ القرار المهني لدى طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

سلمان، أحمد عبدالرازق. (٢٠١٢). **اتخاذ القرار من منظور إسلامي: دراسة وصفية تحليلية مقارنة، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، جامعة الأنبار، العراق، ٤(٨)، ١٧٠-٢٠٣.**

سليمان، عبدالله محمود. (٢٠٠٩). **دراسات في علم النفس الارشادي، عمان: دار الفكر. السواط، وصل الله بن عبدالله حمدان. (٢٠١٠). فاعلية الذات وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف، دراسة وصفية تنبؤية، دراسات تربوية ونفسية، جامعة الزقازيق، مصر، (٦٥)، ٣٠١-٣٤٧.**

السواط، وصل بن عبدالله. (٢٠٠٨). **فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف (أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.**

السيد ، نهلة متولي وحسين، نادية عبدالعزيز (٢٠١٣)، **الإسهام النسبي للذكاءات المتعددة والفعالية الذاتية في التنبؤ باتخاذ القرار لدى العاملين بالحقل الطبي ، مجلة التربية، جامعة الأزهر، مصر (١٥٤)، ج ٢، ٥٨٥ - ٦٢٢.**

السيد، يسري مصطفى. (٢٠٢٢). وظائف المستقبل في ظل الثورة الصناعية الرابعة والتوعية بها في مناهج العلوم الطبيعية للمرحلة الثانوي، جامعة سوهاج، مصر ١٠(٢)، ١٢٩-١٤٤

شتح، زهرة وبرجوح، ليلي. (٢٠١٥). مشروع استخدام حقيبة الأعمال والملفات (Portfolio) كأداة بديلة عن بطاقة المتابعة والتوجيه بأسلوب تقنية تنشيط تنمية الميول المهني والشخصي (A. D. V. P). رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر، الجزائر.

الشحي، أحمد بن محمد. (٢٠١٦). تقييم منظومة التوجيه المهني بسلطنة عمان، أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، المغرب.

شريعة، بن غدفة. ٢٠١٤. اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير واتخاذ القرار لدى الموظفين بالمؤسسات العمومية، أطروحة دكتوراة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف ٢، الجزائر.

الشريف، تهاني بنت داغش. (٢٠١٩). أثر برنامج إرشاد مهني قائم على نظرية هولاند في تحسين المرونة النفسية ومهارات اتخاذ القرار المهني لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا الجامعة الهاشمية، الأردن).

الشماسي، حمد بن محمد بن عبد الله. (٢٠٢٣). الهوية المهنية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الأخصائيين النفسيين في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية والعلوم الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

الشهري، سعد محمد. (٢٠٠٩). الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

الشيخ حمود، محمد عبد الحميد. (٢٠١١). الإرشاد المهني، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الشيخ حمود، محمد؛ وعبدالله محمد قاسم. (٢٠١٦). التوجيه والإرشاد المهني، عمان: دار الإعصار العلمي.

الشيدية، هاجر بنت محمد. (٢٠١٠). الصعوبات التي تواجه أخصائيي التوجيه المهني في مدارس ما بعد التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظره، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

صادق، فاطمة احسان. (٢٠١٦). تشكيل مفهوم الذات المهنية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس بمحافظة مسقط ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

صالح محمد أبو جادو؛ محمد بكر نوفل. (٢٠١١). تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط٣، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الصبيحات، أسماء محمد. (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني وتحسين مستوى الارتياح النفسي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

صفوري، مصطفى بشير. (٢٠١٤). الكفاءة الذاتية وعلاقتها باتخاذ القرار المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الجليل الأعلى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الصقري، محمد بن ناصر والبراشدية، حفيظة بنت سليمان. (٢٠١٧). العوامل المؤثرة على اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة جنوب الباطنة، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، ٢(٨)، ٣١-١٥

الصقور، آلاء شاهر حميد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج إرشاد جمعي مهني في ضوء نظرية سوبر في تنمية مفهوم الذات ومهارة اتخاذ القرار لدى عينة من الطلبة الموهوبين في الأردن ، أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

صياف، عائشة بن. (٢٠١١). استراتيجية تصور المشاريع المهنية لدى تلاميذ الأقسام النهائية، دراسة سوسيو ثقافية للمحددات المحيطية ، أطروحة دكتوراة، جامعة الجزائر، الجزائر.

طوممان، وفاء محمد. (٢٠١٥). فاعلية الذات وعلاقتها باضطراب المسلك لدى الطلبة الملتهقين بمراكز التدريب المهني في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

العاسمي، رياض نايل. (٢٠٠٨). برامج الإرشاد النفسي، سوريا: ديوان المطبوعات الجامعية. العاسمي، رياض نايل. (٢٠١٥). التصميم الناجح لبرامج الارشاد النفسي المدرسية الشاملة، عمان: دار الإعصار.

عبايدية، أحلام. (٢٠٠٧). محددات الاختيار المهني لدى الطلبة الجامعيين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باحي مختار عنابة، الجزائر.

عبد العظيم، حمدي عبدالله. (٢٠١٣). مهارات التوجيه والارشاد في المجال المدرسي، القاهرة: مكتبة أولاد الشيخ للتراث.

عبدالسيد، شادي ميلاد غالي. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام البرمجيات الرياضية التفاعلية في تنمية الأداء التدريسي والكفاءة الذاتية المهنية لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٥(٤)، ١٠٧-١٥٨.

عبدالعزیز، سعید. (٢٠٠٩). تعليم التفكير مهاراته تدريبات تطبيقات عملية، ط ١، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العبد اللات، رزان عبدالله. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج ارشادي يستند إلى نظرية هولاند لمعرفة الذات المهنية واكتساب مهارات اتخاذ القرار المهني لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الأردن، رسالة دكتوراة، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

عبدالله، هشام إبراهيم؛ وخوجة، خديجة محمد أمين. (٢٠١٤). الإرشاد النفسي الجماعي الأسس - النظريات، جده: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

عبدالهادي، جودت عزت؛ والعزة، سغيد حسني. (٢٠١٤). التوجيه المهني ونظرياته، ط ٣، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبدالهادي، فخري. (٢٠١٠). علم النفس المعرفي، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

العدواني، سليمان راشد. (٢٠١٠). الاحتياجات التدريبية لاختصاصيي التوجيه المهني في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية والعلوم الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

العريمية، صفية بنت هلال. (٢٠٢١). فاعلية برنامج توجيه مهني مستند إلى نظرية سوبر لتنمية مفهوم الذات وصنع القرار لدى طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

العزيزي، سيف بن سالم. (٢٠١١). فاعلية برنامجي ارشاد حمعي يستندان لنظرية هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لطلاب التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

علاق، مباركة. (٢٠١٩). فعالة برنامج تربية اختيارات قائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط (أطروحة دكتوراة غير منشورة، قسم العلوم الإجتماعية، كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر، الجزائر).

العلوية، باسمه خميس راشد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية لاتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر في محافظة مسقط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

العلي، أحمد عبدالرحمن. (٢٠١٥). الإرشاد النفسي لدى طلاب الجامعة، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة، مصر، ٢(١)، ١٧-١.

علي، ليث حمزة. (٢٠٢٠). كفاءة الذات المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، ١(٣٨)، ٦٢٩-٦٦٠.

العنزي، عياش عبدالله والشرعة، حسين سالم. (٢٠١٧). فعالية برنامج ارشادي مهني يستند الى الاتجاه التطوري لرفع مستوى الوعي المهني لدى طلاب الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، ٢٩(٢)، ٢٥١-٢٧٣.

عودة، أحمد سليمان. (٢٠١٠). القياس والتقويم في العملية التدريسية، عمان: دار الأمل للنشر

عويضة، منصور بن محمد. (٢٠١٥). قلق المستقبل المهني وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة العلا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القرى، السعودية.

الغامدي، خالد بن عبدالرزاق. (٢٠٢١). الإسهام النسبي للكفاءة الذاتية في التوافق الأكاديمي واتخاذ القرار المهني لدى عينة من طلاب جامعة شقراء. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية، جامعة الملك خالد، السعودية، ٨(٢)، ٢٢٥-٢٩٠.

غزو، أحمد محمد ومحاسنة ، أحمد محمد والعظامات، أحمد. (٢٠٢٢). الإسهام النسبي للكفاءة الذاتية للقرار المهني في التنبؤ بصعوبات اتخاذ القرار المهني لدى طلبة المدارس الثانوية، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، ١٦(٢)، ١٥٢-١٣٤.

الفارسية، فاطمة بنت محمد بن عبدالله. (٢٠١٩). فاعلية الذات المهنية وعلاقتها بأزمة الهوية وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

فهيم، منال عبدالستار وأبو الحديد، فاطمة عمي. (٢٠٢٢). سيناريوهات تمكين الطفل العربي في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، **مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية**، جامعة الأنبار، ١٩(١)، ٨٠٧-٨٣٣.

الفوارعة، بيان محمد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج ارشادي يستند لنظرية هولاند في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لطلبة الصف العاشر في المدارس الخاصة بمديرية وسط الخليل ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا جامعة الخليل، فلسطين. الفورية، حفيظة بنت سالم. (٢٠١٧). **تقويم كتاب مسارك المهني للصف الثاني عشر في سلطنة عمان في ضوء معايير الهيئة الدولية الكندية للتعليم (CECI)** (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان).

الفورية، فاطمة بنت خلفان والظفري، سعيد بن سليمان. (٢٠١٨). اتخاذ القرار المهني وعلاقته بالدافعية الداخلية لدي طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مصر، ٢٨(٩٨)، ١٠٥-١٤٠.

فوزية غماري. (٢٠١٥). أهمية برنامج إرشادي لتدريب المهارات الاجتماعية في تحسين فاعلية الذات لدى تلاميذ متعرضين لمضايقة أقرانهم في المحيط المدرسي، أطروحة دكتوراة غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.

القاضي، المكاشفي عثمان دفع الله. (٢٠١٣). استراتيجيات البحث العلمي، دليل المهارات التطبيقية للباحثين، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

القيسي، فاطمة عبدالمجيد حمد. (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشافي يستند إلى نموذج تثقيف الأقران الجمعي في تنمية المهارات الإرشادية والكفاءة الذاتية المهني لدى مرشدي محافظة الكرك، أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.

كامل، أحمد عبد البديع. (٢٠٢٢). حجم التأثير والفاعلية في البحوث التجريبية، المجلة الدولية لبحوث الإعلام والاتصالات، جامعة المنصورة، مصر، ٢(٣)، ٢٧-٣٠

كماش، يوسف لازم. (٢٠١٩). أساسيات البحث العلمي وأساليبه الإحصائية، عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع.

الكندية، أميرة بنت سليمان. (٢٠٢٢). صراع الأدوار وعلاقته بفاعلية الذات لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية والعلوم الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

الكوشة، فايز ضيف الله مصلح وأبو عيطة، وسهام درويش. (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي جمعي مستند الى نظرية معالجة المعلومات في تحسين فاعلية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف العاشر في مديرية تربية لواء ماركا، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، ١١(٣)، ٥٤٥-٥٦٤.

الكوشة، فايز ضيف الله. (٢٠١٧). فاعلية برنامج ارشادي يستند لنظرية هولاند في تحسين مهارة اتخاذ القرار المهني وجودة الحياة لدى طلاب الصف العاشر، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.

كيالي، سوسن تحسين. (٢٠١١). أثر برنامج في التوجيه المهني في تحسن الفاعلية الذاتية المهنية ومهارة حل المشكلات وتعديل الأفكار المهنية السلبية لدى عينة من طالبات الصف العاشر، أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

الكيلاي، ألما شامخ والزعبي، أحمد محمد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج حل المشكلات المستقبلية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية التعليم الخاص بمدينة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، ١٣(٢)، ٦٧٨-٧١٠.

لشهب، أسماء. (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مستوى النضج المهني لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر. ماجد، ريم. (٢٠١٦). منهجية البحث العلمي، مؤسسة فريدريش إيبيرت.

الحاسنة، إبراهيم. (٢٠٢٠). البحث العلمي المفهوم والإجراءات، الرياض: دار جرير للنشر والتوزيع.

محمود، هبه سامي. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي معرفي لسلوكي لتنمية مهارات تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر، ٦١(٦١)، ٣٩٨-٤٦٣.

مشري، سلاف. (٢٠١٣). الاختيار الدراسي كمصدر للضغط وعلاقته بتشكيل هوية الأنا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه المدرسي في الجزائر، رسالة دكتوراه

غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

المصري، نيفين عبدالرحمن. (٢٠١١). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، فلسطين).

المعاينة، سري فرحان. (٢٠٠٩). الهوية النفسية والكفاءة الذاتية وعلاقتهام بالاختيار المهني لدى طلبة الصف العاشر في محافظة الكرك، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

المقبالي، علي بن حميد بن سيف. (٢٠٢٠). قلق المستقبل المهني وعلاقته بفاعلية الذات المهنية لدى طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية والعلوم الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

المنصور، زينه. (٢٠١٥). الذكاء وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار دراسة ميدانية على طلاب من جامعة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

مهني، عزيزة. (٢٠١٦). أنماط القرار وعلاقته بالدافعية والانجاز، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الإجتماعية، كلية العلوم التربوية والإجتماعية، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

موسى، شهرزاد محمد. (٢٠١٠). القدرة على اتخاذ القرار، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

المومني، دعاء علي. (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشاد جمعي وفق نظرية آن رو في زيادة الوالدية الإيجابية لدى طالبات الصف العاشر وأمهاتهن وفي اتخاذ الطالبات القرار المهني (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الأردن).

نبيل، أحمد عبد الهادي. (٢٠١١). صنع القرار التعليمي، القاهرة: دار الفجر.

النجار، فاتن عادل. (٢٠١٢). التوتر النفسي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلبة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

النصيرية، راية بنت مسلم بن خميس. (٢٠١٧). العلاقة بين الكفاءة الذاتية والسلوك الصحي لدى عينة من طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ولاية صور. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية والعلوم الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

نوافلة، أنس محمد. (٢٠١٤). فاعلية برنامج ارشاد جمعي قائم على نظرية هولاند في تعزيز الطموحات المهنية وتنمية مهارات اتخاذ القرار المهني لدى طلبة العاشر في الأردن أطروحة دكتوراة، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

نوفل، محمد بكر؛ وأبو عواد، فريال محمد. (٢٠١٠). التفكير والبحث العلمي، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

هنداوي، ميادة أسامة وعبدالباسط ، ومحمد، وائل فوزي وعبدالمجيد، عيد رشاد عبدالقادر. (٢٠٢٢). مستقبل الطلب على العمل في ظل الثورة الصناعية الرابعة. المجلة العلمية للإقتصاد والتجارة، جامعة عين شمس، مصر، (١)، ٢٨١-٢٩٨.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١١). مسارك المهني للصف الثاني عشر، مطبعة عمان ومكتبتها المحدودة.

وزارة التعليم العالي. (٢٠١٥). مسح الخريجين ٢٠١٥، مسقط.

وزارة القوى العاملة (٢٠١٥). توجهات الباحثين عن عمل بسلطنة عمان نحو العمل بالقطاع الخاص، مسقط.

يوسف، ولاء سهيل. (٢٠١٦). فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

ثالثاً: المواقع الإلكترونية

الماشى، أحمد سمير ، ٢٠٠٨/٨/١٤ ، <http://elmashy-3ajabi.blogspot.com/2008/08/blog-post.html>

رابعاً: المصادر الأجنبية

- Baglama, B., & Uzunboyulu, H. (2017). The relationship between career decision-making self-efficacy and vocational outcome expectations of preservice special education teachers. *South African Journal of Education*, 37(4), 1-11.
- Bandura, A., & National Inst of Mental Health (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company.
- Betz, N. E. (1992). Counseling uses of career self-efficacy theory. *The Career Development Quarterly*. 41(1), 22-26.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of counseling psychology*, 28(5), 399-410.
- Hepler, T. J., & Chase, M. A. (2008). Relationship between decision-making self-efficacy, task self-efficacy, and the performance of a sport skill. *Journal of Sports Sciences*, 26(6), 603-610.
- Cormier, S., Nurius, P. S., & Osborn, C. J. (2009). *Interviewing and change strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive-behavioral interventions* (Instructor's ed., 6th ed.). Brooks/Cole.
- Dimopoulou, E. (2012). Self efficacy and collective efficacy beliefs of teachers for children with autism. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 3(1), 509-520.
- Gati, I., Gadassi, R., Saka, N., Hadadi, Y., Ansenberg, N., Friedmann, R., & Asulin-Peretz, L. (2011). Emotional and personality-related aspects of career decision-making difficulties: Facets of career indecisiveness. *Journal of Career Assessment*, 19(1), 3-20.

- Hackett, G., & Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for research in Mathematics Education*, 20(3), 261-273.
- Hellmann, J. N. (2014). *Social and psychological factors related to the career exploration process of young adul*, Unpublished master thesis. University of Kentucky .
- Medina, B. M. (2010). *Career course impact on adolescents' levels of career decision self-efficacy, hope, and self-esteem*, Doctoral dissertation, Northcentral University.
- Mortimer, J. T. (2012). The evolution, contributions, and prospects of the Youth Development Study: An investigation in life course social psychology. *Social Psychology Quarterly*, 75(1), 5-27.
- Mtemeri, J. (2017). *Factors influencing the choice of career pathways among high school students in Midlands Province, Zimbabwe*, Unpublished Doctoral dissertation. University of South Africa.
- Ogutu, J. P., Odera, P., & Maragia, S. N. (2017). Self-Efficacy as a Predictor of Career Decision Making among Secondary School Students in Busia County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 8(11), 20-29.
- Pisarik, C. T., & Currie, L. K. (2015). Recording and interpreting work-related daydreams: Effects on vocational self-concept crystallization. *The Career Development Quarterly*, 63(3), 223-237.
- Tarigan, M., & Wimbarti, S. (2011). Career planning program to increase career search self efficacy in fresh graduates. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 11(4), 75-87.
- Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of vocational behavior*, 22(1), 63-81.
- Ueaizko ,X (2016) .*The influence of a professional program on the professional self in making decisions professionalism among secondary school students in Somalia* Doctoral Dissertation, University of South Africa.
- Vaiopoulou, J., Papavassiliou, I., & Stamovlasis, D (2019). Career decision difficulties and decision statuses among Greek student teachers. *Hellenic Journal of Psychology*, 16(1), 74-94.
- <https://biblio.univ-annaba.dz/wp-content/uploads/2014/07/%D8%B9%D8%A8%D8%A7%D9%8A%D8%AF%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D8%AD%D9%84%D8%A7%D9%85.pdf>
- Yoo, J. H. (2016). The effect of professional development on teacher efficacy and teachers' self-analysis of their efficacy change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 84.

- Schipper, T., Goei, S. L., de Vries, S., & van Veen, K. (2018). Developing teachers' self-efficacy and adaptive teaching behaviour through lesson study. *International journal of educational research*, 88, 109-120.
- Seward, K., & Gaesser, A. H. (2018). Career decision-making with gifted rural students: Considerations for school counselors and teachers. *Gifted Child Today*, 41(4), 217-225.
- Thabet, M., Taha, E. E. S., Abood, S. A., & Morsy, S. R. (2017). The effect of problem-based learning on nursing students' decision making skills and styles. *Journal of Nursing Education and Practice*, 7(6), 108-116.
- Heidari, M., & Shahbazi, S. (2014). The effect of Problem Solving Training on Decision Making Skill in Nursing Students. *International Journal of Nursing Education*, 6(1), 15-18.
- Masseielmi, B. (2016). professional self-expression and its impact on career decision-making among high school students in Berlin. *Journal of counseling psychology*, 10(1), 15-73
- Niles, S., & Harris-Bowlsbey, J. (2012). *Career development interventions in the 21st Century* (4th ed). NJ. Pearson.
- Castellini, G. (2017). The body and the other: a crisis of the self-representation in the disorders of post-modernity. *Dialogues in Philosophy, Mental and Neuro Sciences* 10 (2), 53-61.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2014). *Developing and managing your school guidance program* (5th ed). American Counseling Association.
- Dogan, H., & Bacanli, F. (2012). The effect of a career decision making group guidance program on career decision making difficulties. *Social and Educational Studies*. Special Issue: 912-916.
- Tagay, Ö. (2015). Career decision-making difficulties in Turkey and the USA. *International Journal of Recent Advances in Multidisciplinary Research*, 2(2), 232-239.
- Gati, I., & Amir, T. (2010). Applying a systemic procedure to locate career decision-making difficulties. *The Career Development Quarterly*, 58(4), 301-320.
- Tang, M., Pan, W., & Newmeyer, M. D. (2008). Factors influencing high school students' career aspirations. *Professional school counseling*, 11(5), 285-295
- Chaney, D., Hammond, M. S., Betz, N. E., & Multon, K. D. (2007). The reliability and factor structure of the career decision self-efficacy scale-SF with African Americans. *Journal of Career Assessment*, 15(2), 194-205.
- Reynolds, B. M., & Juvonen, J. (2012). Pubertal timing fluctuations across middle school: Implications for girls' psychological health. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 677-690.

- Rogers ,E,M.,Creed,A,P& Glendon ,A,I(2008) . The role of personality in adolescent career planning and exploration: A social cognitive perspective . *Journal of Vocational Behavior* , 73(1), 132-142 .
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Mylonas, K., Argyropoulou, K., & Tampouri, S. (2012). Career Decision-Making Difficulties, Dysfunctional Thinking and Generalized Self-Efficacy of University Students in Greece. *World Journal of Education*, 2(1), 117-130.
- Firdaus, W., & Arjanggal, A. (2020). Self-efficacy and career decision making difficulties in senior high school students. *Indigenous. Journal Ilmiah Psikologi*, 5(2). 141-150.
- Duru, H., Söner, O., & Sinan, F. N. (2021). The predictors of career decision-making difficulties among high school students: Career decision self-efficacy and personal traits-Turkey case. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 21(1), 33-42.
- Musculus, L., Raab, M., Belling, P., & Lobinger, B. (2018). Linking self-efficacy and decision-making processes in developing soccer players. *Psychology of Sport and Exercise*, 39, 72-80.
- Hepler, T. J., & Feltz, D. L. (2012). Take the first heuristic, self-efficacy, and decision-making in sport. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 18(2), 154–161.
- Hepler, T. J. (2016). Can Self-efficacy Pave the Way for Successful Decision-making in Sport? *Journal of Sport Behavior*, 39(2), 147–159.
- He, Z., Zhou, Y., Li, F., Rao, Z., & Yang, Y. (2021). The effect of proactive personality on college students' career decision-making difficulties: Moderating and mediating effects. *Journal of Adult Development*, 28, 116-125.
- Natia, B., & Nino, S. (2020). Career decision-making difficulties, Career decision-making self-efficacy and Autonomous functioning among first students. *Education Sciences & Psychology*, 57(3)1-10.
- Wu, S., Zhang, K., Zhou, S., & Chen, W. (2020). Personality and career decision-making self-efficacy of students from poor rural areas in China. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 48(5), 1-18.
- Chiesa, R., Massei, F., & Guglielmi, D. (2016). Career decision-making self-efficacy change in Italian high school students. *Journal of Counseling & Development*, 94(2), 210-224.
- Buyukgoze-Kavas, A. (2014). A psychometric evaluation of the career decision self-efficacy scale–short form with Turkish university students. *Journal of Career Assessment*, 22(2), 386-397.

الملاحق

الصورة الأولى والنهائية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

ملحق رقم (١-٣)

الصورة الأصلية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

م	الفقرة	تنطبق علي				
		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
١	أرى أنه مازال الوقت مبكرا للتفكير منذ الآن في مهنة المستقبل.					
٢	لدي اهتمامات متعددة، ومن الصعب علي اختيار المهنة المناسبة					
٣	أشعر أن اختياري لشعبي الدراسية أمر بالغ الأهمية بالنسبة لي					
٤	أجد صعوبة كبيرة في تحديد مزايا كل جذع مشترك في السنة الأولى ثانوي					
٥	علي اختيار الشعبة الدراسية التي تؤهلني للمهنة التي تتفق مع رغبة أهلي					
٦	نتائج الدراسية مناسبة لمتطلبات الجذع المشترك الذي أرغب فيه					
٧	جمعت معلومات دقيقة من عدة أطراف (أساتذة، طلبة جامعة،...) عما تتطلبه مختلف التخصصات الجامعية من قدرات وإمكانيات					
٨	إعجابي ببعض أساتذتي يجعلني أختار نفس تخصصهم					
٩	أستطيع تحديد أهدافي الدراسية والمهنية بوضوح					

١٠	عندما أفكر في اختيار شعبي الدراسية في السنة الأولى ثانوي، أشعر بالارتباك.				
١١	أرى أن اختياري لشعبي الدراسية في السنة الأولى ثانوي له تأثير كبير على مستقبلي الدراسي والمهني				
١٢	لدي معلومات كافية عن التخصصات الجامعية وأنواع المهن التي تؤهل إليها كل شعبة دراسية				
١٣	لدي قناعة تامة بأن الشعبة التي أرغب فيها أفضل من غيرها بالنسبة لي				
١٤	أستطيع توقع الصعوبات التي قد تواجهني عند التحاقني بأحد الجذعين المشتركين في الثانوية				
١٥	يُمكِنني ذكر الأسباب التي تدفعني إلى اختيار شعبة دراسية معينة دون غيرها				
١٦	حبي لأصدقائي يجعلني أختار نفس التخصص حتى أبقى معهم				
١٧	الجذع المشترك الذي أرغب فيه يؤهلني لمهنة ملائمة لجنسي (ذكور/ إناث)				
١٨	إمكانيات أسرتي المادية لا تسمح بمواصلة الدراسة في المجال الذي أرغب				
١٩	تتقصني معلومات كافية عن مجالات العمل المتوفرة وشروط الالتحاق بها				
٢٠	والداي أعرف مني بالمجالات الدراسية والمهنية التي تناسبني				
٢١	أعتقد أن اختيار التخصص الدراسي أمر بسيط، ولا يحتاج إلى تفكير طويل				
٢٢	يمكنني بسهولة المقارنة بين إيجابيات وسلبيات مهنتي المستقبلية.				
٢٣	مازلت غير قادر على تحديد نوع التعليم الذي سأتابع به دراستي				

٢٤	مازلت أحاول اكتشاف ميولي واهتماماتي المهنية				
٢٥	غالباً ما أشعر بأن أهدافي تفوق قدراتي الحقيقية				
٢٦	أستطيع تحديد المبادئ التي أؤمن بها في مجال العمل				
٢٧	اطلعت جيداً على محتوى الشعب المفتوحة في المرحلة الثانوية				
٢٨	أعتقد أن اختياري لشعبي الدراسية أمر تحدده الظروف				
٢٩	الجدع المشترك الذي أرغب فيه لا يتوافق كثيراً مع اهتماماتي المهنية				
٣٠	لدي خطة زمنية مفصلة لما سأقوم بإنجازه خلال المرحلة الدراسية القادمة				
٣١	لا أعرف على أي أساس يتم التوجيه إلى مختلف الشعب في المرحلة الثانوية				
٣٢	يمكنني بسهولة المقارنة بين إيجابيات وسلبات مهنتي المستقبلية.				
٣٣	لا أعرف على أي أساس يتم التوجيه إلى مختلف الشعب في المرحلة الثانوية.				
٣٤	أسعى لتوفير كل الوسائل (اقتناء كتب، تعلم لغات...) التي تعينني على تحقيق أهدافي الدراسية والمهنية				
٣٥	أجد صعوبة في تحديد الخصائص الشخصية التي تميزني عن غيري من الناس				
٣٦	حتى لو استشرت غيري، فأنا المسؤول الأول عن اختيار شعبي الدراسية				

ملحق رقم (٢-٣)

الصورة الأولى لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

م	الفقرة	تنطبق علي				
		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
١	أرى أنه مازال الوقت مبكرا للتفكير منذ الآن في مهنة المستقبل					
٢	لدي اهتمامات متعددة ومن الصعب علي اتخاذ القرار الدراسي والمهني المناسب					
٣	أشعر أن اختياري لمواد الدراسية أمر بالغ الأهمية بالنسبة لي					
٤	على اختيار المواد الدراسية التي تؤهلني للمهنة التي تتفق مع رغبة أهلي.					
٥	نتائج الدراسية مناسبة لمتطلبات المواد التي أرغب في اختيارها					
٦	جمعت معلومات دقيقة من عدة أطراف (أساتذة، طلبة جامعة، دليل الطالب لمركز القبول الموحد، إحصائي التوجيه المهني..) عما تتطلبه التخصصات التي أرغب بها من قدرات وامكانيات ومواد دراسية					
٧	اعجابي ببعض أساتذتي يؤثر على اختياري لتخصصي الدراسي					
٨	أستطيع تحديد أهدافي الدراسية والمهنية بوضوح					
٩	أرى أن اختياري لمواد الدراسية في الصف العاشر له تأثير كبير على مستقبلي الدراسي والمهني					

					١٠	أشعر بالارتباك عند التفكير في اختيار المواد الدراسية التي سأدرسها بالصف الحادي عشر
					١١	لدي معلومات كافية عن التخصصات الجامعية وأنواع المهن التي تؤهل إليها الاختيارات الدراسية المختلفة
					١٢	يمكنني بسهولة تصنيف وترتيب البدائل المتوفرة لدي حسب ميولي وقدراتي والامكانيات المتاحة لي
					١٣	أستطيع توقع الصعوبات التي قد تواجهني عند اختياري للمواد التي سوف أدرسها بالصفين الحادي عشر والثاني عشر
					١٤	يمكنني ذكر الأسباب التي تدفعني إلى اختيار مواد دراسية معينة دون غيرها
					١٥	حيي لأصدقائي يدفعني إلى اختيار نفس موادهم الدراسية حتى أبقى معهم
					١٦	أرى أن المواد الدراسية التي أرغب بها، تؤهلني لمهنة ملائمة لجنسي (ذكور/إناث).
					١٧	ما زلت أحاول اكتشاف ميولي واهتماماتي المهنية
					١٨	آراء ومعتقدات أسرتي لاتسمح لي بالدراسة في المجال الذي أرغب به.
					١٩	تنقصني معلومات كثيرة عن مجالات العمل المتوفرة وشروط الالتحاق بها
					٢٠	أثق بأن والداي أعلم مني بالمجالات الدراسية والمهنية التي تناسبني
					٢١	أعتقد أن اختيار التخصص الدراسي أمر بسيط، ولا يحتاج إلى تفكير طويل

					يمكنني بسهولة المقارنة بين ايجابيات وسلبيات البدائل الدراسية المتوفرة لدي	٢٢
					ما زلت غير قادرة على تحديد المسارات الدراسية والمهنية التي يمكن أن أسلكها بعد الصف العاشر أو الصف الثاني عشر	٢٣
					لدي قناعة تامة بأن المواد التي أرغب باختيارها أفضل من غيرها بالنسبة لي	٢٤
					أشعر غالبا بأن أهدائي تفوق قدراتي الحقيقية.	٢٥
					أستطيع تحديد القيم التي أؤمن بها في مجال العمل	٢٦
					اطلعت جيدا على الخطة الدراسية للصفين الحادي عشر والثاني عشر والمواد الخاصة بهما	٢٧
					أعتقد أن اختياري لموادتي الدراسية أمر تحدده الظروف	٢٨
					أشعر أن المواد الدراسية التي أرغب باختيارها لا تتوافق كثيرا مع اهتماماتي المهنية	٢٩
					أستطيع كتابة خطة زمنية مفصلة لما سأقوم بإنجازه خلال المرحلة الدراسية القادمة	٣٠
					لا أعرف على أي أساس أختار موادتي الدراسية للصفين الحادي عشر والثاني عشر	٣١
					يمكنني بسهولة تحديد ميولي وقد ارتقي وامكانياتي الدراسية (نقاط القوة ونقاط الضعف).	٣٢
					أسعى للاستفادة من كل الوسائل (اقتناء كتب، استشارة اخصائي	٣٣

					التوجيه المهني، تطبيق اختبارات..) التي تعيني على تحقيق أهدافي الدراسية والمهنية.	
					أجد صعوبة في تحديد سماتي الشخصية التي تميزني عن غيري من الناس.	٣٤
					حتى لو استشرت غيري، فأنا المسؤول الأول عن اختياري لمواد الدراسية.	٣٥



ملحق رقم (٣-٣)

رسالة طلب تحكيم مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

بسم الله الرحمن الرحيم

الفاضل الدكتور:..... المحترم

الدرجة العلمية:..... التخصص:..... مكان

العمل:.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

وبعد،،،،

الموضوع: طلب تحكيم مقاييس دراسة

في اطار اعداد رسالة علمية استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في علم النفس التربوي تخصص توجيه وارشاد، يدور موضوعها حول فاعلية برنامج ارشادي يستند الى منهجية " تنشيط الميولات المهنية والشخصية"(A.D.V.P) في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي وتحسين الفاعلية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر ونظرا لما تتمتعون به من كفاية وخبرة علمية مشهودة أضع بين أيديكم مجموعة من العبارات التي تقيس قدرة الطلبة على اتخاذ القرار الدراسي، آمل من حضرتكم التكرم بالاطلاع على هذه الفقرات، وابداء الرأي في مدى صلاحية كل فقرة، ومناسبتها للبعد الذي تنتمي اليه، ووضوح صياغتها، وابداء أي ملاحظات ترونها مناسبة علما بأن اجابات الطلبة على الفقرات سوف تكون كالاتي:

تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة

ضعيفة، تنطبق بدرجة، ضعيفة جدا

وتترك الباحثة لكم حرية التعديل والحذف والاضافة وفق ما ترونه مناسبا، مع التقدير الكبير

لجزيل فضلكم وكرم تعاونكم، معذرة لحضرتكم على الإثقال.

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير،،،

القدرة على اتخاذ القرار الدراسي: قدرة طالب الصف العاشر على اختيار أنسب المواد الدراسية له من بين مجموعة من البدائل المتاحة بعد مروره بمراحل منظمة ومتسلسلة وذلك عن طريق التصريح بها ضمن استمارة اختيار المواد الدراسية.

الباحثة..

م	الفقرات	مدى انتماءها		مدى الوضوح		السلامة اللغوية	التعديل المقترح
		لا تنتمي	واضحة	غير واضحة			
البعد الأول: التشخيص والتخطيط: يعبر عن مدى احساس الطالب بمشكلة اختيار المواد الدراسية وأنه بحاجة الى اتخاذ قرار بشأنها ويتجلى ذلك من خلال استعداده للتفكير فيها وتحديد ووضع جملة من الأهداف التي يريد تحقيقها والوصول اليها							
المؤشر الأول: التشخيص							
١	أشعر أن اختياري لموادى الدراسية أمر بالغ الأهمية بالنسبة لي						
٢	أرى أن اختياري لموادى الدراسية في الصف العاشر له تأثير كبير على مستقبلي الدراسي والمهني.						
٣	أعتقد أن اختيار التخصص الدراسي أمر بسيط، ولايحتاج إلى تفكير طويل						
٤	أرى أنه مازال الوقت مبكرا للتفكير منذ الآن في مهنة المستقبل						
المؤشر الثاني: التخطيط							
5	أستطيع تحديد أهدافي الدراسية والمهنية بوضوح						
٦	يمكنني ذكر الأسباب التي تدفعني إلى اختيار مواد دراسية معينة دون غيرها						
٧	أعتقد أن اختياري لموادى الدراسية أمر تحدده الظروف						
٨	ما زلت غير قادر على تحديد المسارات الدراسية والمهنية التي يمكن أن أسلكها بعد الصف العاشر أو الصف الثاني عشر						

٩	أستطيع كتابة خطة زمنية مفصلة لما سأقوم بإنجازه خلال المرحلة الدراسية القادمة				
10	أسعى للاستفادة من كل الوسائل (اقتناء كتب، استشارة اخصائي التوجيه المهني، تطبيق اختبارات... الخ) التي تعينني على تحقيق أهدافي الدراسية والمهنية.				
البعد الثاني: التعرف والاستكشاف: يعبر عن سعي الطالب ومحاولته لجمع أكبر عدد من المعلومات والمعطيات عن ذاته ومحيطه الدراسي والمهني من مصادرها الصحيحة والتي تساعد على عملية اختيار المواد الدراسية واتخاذ قراره الدراسي والمهني.					
المؤشر الأول: التعرف على الذات					
١١	ما زلت أحاول اكتشاف ميولي واهتماماتي المهنية				
١٢	أجد صعوبة في تحديد سماتي الشخصية التي تميزني عن غيري من الناس.				
١٣	يمكنني بسهولة تحديد قدراتي وإمكاناتي الدراسية (نقاط القوة ونقاط الضعف).				
14	أستطيع تحديد القيم التي أؤمن بها في مجال العمل				
المؤشر الثاني: استكشاف على المحيط الدراسي والمهني					
١٥	اطلعت جيدا على الخطة الدراسية للصفين الحادي عشر والثاني عشر والمواد الخاصة بهما				
١٦	لدي معلومات كافية عن التخصصات الجامعية وأنواع المهن التي تؤهل إليها الاختيارات الدراسية المختلفة				
١٧	تنقصني معلومات كثيرة عن مجالات العمل المتوفرة وشروط الالتحاق بها				
18	جمعت معلومات دقيقة من عدة أطراف (أساتذة، طلبة جامعة، دليل الطالب. لمركز القبول الموحد، اخصائي التوجيه المهني..) عما تتطلبه التخصصات التي أرغب بها من قدرات وإمكانات ومواد دراسية				
19	لا أعرف على أي أساس أختار مواد				

						الدراسية للصفين الحادي عشر والثاني عشر	
البعد الثالث: التقييم والاختيار: تفكير الطالب بمزايا وعيوب كافة البدائل (الاختيارات الدراسية) المتاحة وتقييم مدى ملاءمة كل بديل بالنسبة اليه، وترجيح أفضل الاحتمالات الممكنة لمشكلة الاختيار الدراسي وبلوغ الأهداف الموضوعية.							
المؤشر الأول: تقييم البدائل الدراسية والمهنية							
						٢٠	يمكنني بسهولة المقارنة بين إيجابيات وسلبيات البدائل الدراسية المتوفرة لدي
						٢١	يمكنني بسهولة تصنيف وترتيب البدائل المتوفرة لدي حسب ميولي وقدراتي والامكانيات المتاحة لي
						٢٢	أستطيع توقع الصعوبات التي قد تواجهني عند اختياري للمواد التي سوف أدرسها بالصفين الحادي عشر والثاني عشر .
المؤشر الثاني: اختيار البديل المناسب							
						23	نتائجي الدراسية مناسبة لمتطلبات المواد التي أرغب في اختيارها
						٢٤	آراء ومعتقدات أسرتي لا تسمح لي بالدراسة في المجال الذي أرغب به.
						٢٥	أعتقد أن المواد الدراسية التي أرغب باختيارها تؤهلني لمهنة ملاءمة لجنسي (ذكور/ إناث).
						٢٦	أشعر أن المواد الدراسية التي أرغب باختيارها لا تتوافق كثيرا مع اهتماماتي المهنية
						٢٧	أشعر غالبا بأن أهدافي تفوق قدراتي الحقيقية.
البعد الرابع: التنفيذ والمتابعة: قيام الطالب بترجمة الاختيار الى فعل ملموس من خلال التصريح به في استمارة اختيار المواد الدراسية بعد التحرر من كافة الضغوط الذاتية والخارجية التي تعيق عملية التنفيذ مع التأكد من صحة القرار							
المؤشر الأول: الاستقلالية							
						28	أثق بأن والداي أعلم مني بالمجالات الدراسية والمهنية التي تناسبني
						٢٩	اعجابي ببعض أساتذتي يؤثر على اختياري

						لتخصصي الدراسي	
						حبي لأصدقائي يدفعني الى اختيار نفس موادهم الدراسية حتى نبقى معا	٣٠
						على اختيار المواد الدراسية التي تؤهلني للمهنة التي تتفق مع رغبة أهلي.	٣١
						أرى أنه حتى لو استشرت غيري، فأنا المسؤول الأول عن اختياري لمواد الدراسة.	٣٢
المؤشر الثاني: الثقة							
						أشعر بالارتباك والتردد عند التفكير في اختيار المواد الدراسية التي سأدرسها بالصف الحادي عشر	33
						لدي قناعة تامة بأن المواد التي أرغب باختيارها أفضل من غيرها بالنسبة لي.	٣٤
						لدي اهتمامات متعددة ومن الصعب علي اتخاذ القرار الدراسي والمهني المناسب	٣٥

ملاحظات أخرى:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (٤-٣)

مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي في صورته النهائية

عزيزتي الطالبة: -

في اطار اعداد رسالة علمية يدور موضوعها حول اتخاذ القرار الدراسي والفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر، يسرني أن أضع بين أيديكن هذا المقياس الذي يهدف إلى جمع المعلومات المتعلقة بالقدرة على اتخاذ القرار الدراسي، أمله منكن التكرم بقراءة كل عبارة قراءة جيدة ومتأنية، والإجابة بكل موضوعية على بنود هذا المقياس و ذلك بوضع علامة (√) في المكان المخصص للإجابة علما بأنه لا توجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة، بل أن الاجابة الصحيحة هي تلك التي تعبر بصدق عن رأيك الحقيقي ونعدكم بأن اجاباتكم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

يانات عامة:

الاسم:..... (اختياري)	العمر
بالسنوات:.....	
الصف:.....	☐ مستجد
	☐ معيد
التقدير في العام الماضي:	
☐ ممتاز	☐ جيد جدا
☐ ضعيف	☐ جيد
مستوى تعليم الأب: ☐ أمي	☐ ابتدائي
☐ ثانوي	☐ اعدادي
☐ دراسات عليا	☐ جامعي
مستوى تعليم الأم: ☐ أمي	☐ ابتدائي
☐ ثانوي	☐ اعدادي
☐ دراسات عليا	☐ جامعي
☐ دبلوم فوق الثانوي	☐ دراسات عليا

دخل الأسرة الشهري:

O أقل من ٣٠٠ O من ٣٠٠-٦٠٠ O من ٦٠٠-٩٠٠ O من ٩٠٠-١٢٠٠
 O ١٢٠٠ O ١٥٠٠-١٢٠٠ O أكثر من ١٥٠٠

مثال على طريقة الاجابة :

م	الفقرة	تنطبق علي				
		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
١	أفكر في مزايا البديل الذي سأختاره ولا أنظر الى سلبياته				√	

م	الفقرة	تنطبق علي				
		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
١	أرى أنه مازال الوقت مبكرا للتفكير منذ الآن في مهنة المستقبل					
٢	لدي اهتمامات متعددة ومن الصعب علي اتخاذ القرار الدراسي والمهني المناسب					
٣	أشعر أن اختياري لموادي الدراسية أمر بالغ الأهمية بالنسبة لي					
٤	على اختيار المواد الدراسية التي تؤهلني للمهنة التي تتفق مع رغبة أهلي.					
٥	نتائجي الدراسية مناسبة لمتطلبات المواد التي أرغب في اختيارها					
٦	جمعت معلومات دقيقة من عدة أطراف (أساتذة، طلبة جامعة، دليل الطالب لمركز القبول الموحد، إحصائي التوجيه المهني...) عما تتطلبه التخصصات التي أرغب بها من قدرات وامكانيات ومواد دراسية					
٧	اعجابي ببعض أساتذتي يؤثر على اختياري لتخصصي الدراسي					
٨	أستطيع تحديد أهدافي الدراسية والمهنية بوضوح					
٩	أرى أن اختياري لموادي الدراسية في الصف العاشر له تأثير كبير على مستقبلي الدراسي والمهني					

١٠	أشعر بالارتباك عند التفكير في اختيار المواد الدراسية التي سأدرسها بالصف الحادي عشر				
١١	لدي معلومات كافية عن التخصصات الجامعية وأنواع المهن التي تؤهل إليها الاختيارات الدراسية المختلفة				
١٢	يمكنني بسهولة تصنيف وترتيب البدائل المتوفرة لدي حسب ميولي وقدراتي والامكانيات المتاحة لي				
١٣	أستطيع توقع الصعوبات التي قد تواجهني عند اختياري للمواد التي سوف أدرسها بالصفين الحادي عشر والثاني عشر				
١٤	يمكنني ذكر الأسباب التي تدفعني إلى اختيار مواد دراسية معينة دون غيرها				
١٥	حيي لأصدقائي يدفعني الى اختيار نفس موادهم الدراسية حتى أبقى معهم				
١٦	أرى أن المواد الدراسية التي أرغب بها، تؤهلني لمهنة ملائمة لجنسي (ذكور/ إناث).				
١٧	ما زلت أحاول اكتشاف ميولي واهتماماتي المهنية				
١٨	آراء ومعتقدات أسرتي لا تسمح لي بالدراسة في المجال الذي أرغب به.				
١٩	تنقصني معلومات كثيرة عن مجالات العمل المتوفرة وشروط الالتحاق بها				
٢٠	أثق بأن والداي أعلم مني بالمجالات الدراسية والمهنية التي تناسبني				
٢١	يمكنني بسهولة المقارنة بين إيجابيات وسلبيات البدائل الدراسية المتوفرة لدي				
٢٢	ما زلت غير قادرة على تحديد المسارات الدراسية والمهنية التي يمكن أن أسلكها بعد الصف العاشر أو الصف الثاني عشر				
٢٣	لدي قناعة تامة بأن المواد التي أرغب باختيارها أفضل من غيرها بالنسبة لي				
٢٤	أشعر غالباً بأن أهدافي تفوق قدراتي الحقيقية				
٢٥	أستطيع تحديد القيم التي أؤمن بها في مجال العمل				
٢٦	اطلعت جيداً على الخطة الدراسية للصفين				

					الحادي عشر والثاني عشر والمواد الخاصة بهما	
					أعتقد أن اختياري لموادي الدراسية أمر تحده الظروف	٢٧
					أشعر أن المواد الدراسية التي أرغب باختيارها لا تتوافق كثيرا مع اهتماماتي المهنية	٢٨
					أستطيع كتابة خطة زمنية مفصلة لما سأقوم بإنجازه خلال المرحلة الدراسية القادمة	٢٩
					لا أعرف على أي أساس أختار موادي الدراسية للصفين الحادي عشر والثاني عشر	٣٠
					يمكنني بسهولة تحديد ميولي وقد ارتقي وامكانياتي الدراسية (نقاط القوة ونقاط الضعف).	٣١
					أسعى للاستفادة من كل الوسائل (اقتناء كتب، استشارة اخصائي التوجيه المهني، تطبيق اختبارات...) التي تعينني على تحقيق أهدافي الدراسية والمهنية	٣٢
					أجد صعوبة في تحديد سماتي الشخصية التي تميزني عن غيري من الناس	٣٣
					حتى لو استشرت غيري، فأنا المسؤول الأول عن اختياري لموادي الدراسية	٣٤

الصورة الأولى والنهائية لمقياس الفعالية الذاتية المهنية

ملحق (٣-٥)

الصورة الأصلية لمقياس الفعالية الذاتية المهنية

INSTRUCTIONS: For each statement below, please read carefully and indicate how much confidence you have that you could accomplish each of these tasks by marking your answer according to the key, Mark your answer by filling in the correct circle on the answer sheet.

No Confidence At all	Very Little Confidence	Moderate Confidence	Much Confidence	Complete Confidence
1	2	3	4	5

Example: How much confidence do you have that you could:

a. Summarize the skills you have developed in the jobs you have held?

If your response was "Moderate Confidence," you would fill out the number 3 on the answer sheet.

HOW MUCH CONFIDENCE DO YOU HAVE THAT YOU COULD:

1. Use the internet to find information about occupations that interest you.
2. Select one major from a list of potential majors you are considering.
3. Make a plan of your goals for the next five years.
4. Determine the steps to take if you are having academic trouble with an aspect of your chosen major.
5. Accurately assess your abilities.
6. Select one occupation from a list of potential occupations you are considering.
7. Determine the steps you need to take to successfully complete your chosen major.
8. Persistently work at your major or career goal even when you get frustrated.
9. Determine what your ideal job would be.
10. Find out the employment trends for an occupation over the next ten years.
11. Choose a career that will fit your preferred lifestyle.
12. Prepare a good resume.
13. Change majors if you did not like your first choice.

14. Decide what you value most in an occupation.
15. Find out about the average yearly earnings of people in an occupation.
16. Make a career decision and then not worry whether it was right or wrong.
17. Change occupations if you are not satisfied with the one you enter.
18. Figure out what you are and are not ready to sacrifice to achieve your career goals.
19. Talk with a person already employed in a field you are interested in.
20. Choose a major or career that will fit your interests.
21. Identify employers, firms, and institutions relevant to your career possibilities.
22. Define the type of lifestyle you would like to live.
23. Find information about graduate or professional schools.
24. Successfully manage the job interview process.
25. Identify some reasonable major or career alternatives if you are unable to get your first Choice.



ملحق رقم (٦-٣)

الصورة الأولى لمقياس الفعالية الذاتية المهنية

عزيزتي الطالبة:

في اطار اعداد رسالة علمية يدور موضوعها حول اتخاذ القرار الدراسي والفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر، يسرني أن أضع بين أيديكن هذا المقياس الذي يهدف إلى جمع المعلومات المتعلقة بالفعالية الذاتية المهنية، أمله منكن التكرم بقراءة كل عبارة قراءة جيدة ومتأنية، والإجابة بكل موضوعية على بنود هذا المقياس و ذلك بوضع علامة√) في المكان المخصص للإجابة علما بأنه لا توجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة، بل أن الاجابة الصحيحة هي تلك التي تعبر بصدق عن رأيك الحقيقي ونعدكم بأن اجاباتكم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

يانات عامة:

(اختياري)

الاسم:.....

العمر بالسنوات:.....

الصف:.....

☐ مستجد ☐ معيد

التقدير في العام الماضي:

☐ ممتاز ☐ جيد جدا ☐ جيد ☐ مقبول ☐ ضعيف

مستوى تعليم الأب: ☐ أمي ☐ يقرأ ويكتب ☐ ابتدائي ☐ اعدادي ☐ ثانوي

☐ ثانوي ☐ دبلوم فوق الثانوي ☐ جامعي

☐ دراسات عليا

مستوى تعليم الأم: ☐ أمي ☐ يقرأ ويكتب ☐ ابتدائي ☐ اعدادي ☐ ثانوي

☐ ثانوي ☐ دبلوم فوق الثانوي ☐ جامعي ☐ دراسات عليا

دخل الأسرة الشهري:

٣٠٠ من ٥ O من ٣٠٠-٦٠٠ O من ٦٠٠-٩٠٠ O من ٥

٩٠٠-١٢٠٠

١٥٠٠-١٢٠٠ O أكثر من ١٥٠٠ O

مثال على طريقة الاجابة:

م	الفقرة	درجة الثقة			
		ثقة تامة	الكثير من الثقة	ثقة متوسطة معتدلة	القليل من الثقة
١	اختيار تخصص يناسب قدراتي				✓

م	الفقرة	درجة الثقة			
		لا ثقة لي على الإطلاق	القليل من الثقة	ثقة متوسطة معتدلة	الكثير من الثقة
١	استخدام الشبكة العنكبوتية للحصول على معلومات حول المهن التي أهتم بها				
٢	اختيار مهنة من بين قائمة المهن المحتملة التي أفكر بها				
٣	تحديد خطوات اتبعها لتحقيق أهدافي الدراسية خلال ثلاث سنوات مقبلة				
٤	تحديد خطوات يجب أن أتخذها إذا واجهتني صعوبات في المجال الدراسي الذي سأدخله				
٥	تقييم قدراتي بشكل دقيق				
٦	اتخاذ قرار حول المجال الدراسي دون الشعور بالقلق سواء أكان صائباً أم لا				
٧	تحديد خطوات احتاج اتباعها لتكملة المجال أو التخصص الذي سأدخله بنجاح.				
٨	الاستمرار بالعمل لتحقيق أهدافي حتى وإن شعرت بالأحباط				
٩	تحديد مواصفات الوظيفة المثالية التي تناسبني				
١٠	معرفة التجارة سوق العمل في اختياره لنوعية الموظفين في المستقبل.				
١١	اختيار تخصص يناسب قدراتي				
١٢	تحديد ما إذا كنت بحاجة إلى الالتحاق بمعاهد ومراكز في مجالات معينة لتحقيق أهدافي الدراسية والمهنية				
١٣	مقاومة محاولات والدي وأصدقائي لدفعي إلى الالتحاق بتخصص ومجال أعلى من قدراتي				
١٤	اختيار المهنة التي تتناسب مع قلبي				
١٥	التحدث مع شخص يعمل في مجال العمل الذي أهتم به				
١٦	اختيار مجال دراسي أو مهنة لا يوافق عليها والدي				
١٧	تغيير المجال الدراسي أو المهني في حال لم أشعر بالرضا عن التخصص الذي قد التحقت به				

					١٨	تحديد نمط المستوى المعيشي الذي أرغب العيش فيه.
					١٩	العثور على معلومات تتعلق بالجامعات وكليات المجتمع والمعاهد الدراسية
					٢٠	اختيار مجال دراسي أو مهني يتماشى مع ميولي واهتمامي.
					٢١	التعرف على بعض الموظفين والشركات والمؤسسات ذات الصلة بالوظائف التي أهتم بها.
					٢٢	تحديد إذا كان لدي القدرة على دراسة مواد معينة والنجاح فيها
					٢٣	معرفة معدل رواتب الأشخاص العاملين في أي مهنة.
					٢٤	النجاح في إجراء مقابلة للحصول على معلومات حول المهن التي أرغب بها.
					٢٥	معرفة بعض المجالات الدراسية والمهن البديلة في حال لم أتمكن من الالتحاق بالمجال الذي كان اختياري الأول.

ملحق رقم (٧-٣)

رسالة طلب تحكيم مقياس الفعالية الذاتية المهنية

بسم الله الرحمن الرحيم

الفاضل الدكتور:..... المحترم

الدرجة العلمية:..... التخصص:..... مكان العمل:.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

وبعد،،،،

الموضوع: طلب تحكيم مقياس " الفعالية الذاتية المهنية "

في اطار اعداد رسالة علمية يدور موضوعها حول فاعلية برنامج ارشادي يستند الى منهجية تنشيط الميولات المهنية والشخصية (A.D.V.P) في تحسين الفاعلية الذاتية المهنية وتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى طالبات الصف العاشر " استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في علم النفس التربوي تخصص توجيه وارشاد، ونظراً لما تتمتعون به من كفاية وخبرة علمية مشهودة أضع بين أيديكم مقياس " الفاعلية الذاتية المهنية"، والذي يهدف إلى تحديد درجة ثقة الفرد واعتقاده بإمكانية أدائه للمهام الضرورية بشكل ناجح لاتخاذ القرار الدراسي والمهني. آمل من حضرتكم التكرم بالاطلاع على فقراته، وابداء الرأي في مدى صلاحية كل فقرة لمقياس الفعالية الذاتية المهنية، ووضوح صياغتها، وابداء أي ملاحظات ترونها مناسبة علماً بأن اجابات الطلبة على المقياس سوف تكون كالاتي:

لا ثقة لي على الاطلاق، القليل من الثقة، ثقة متوسطة ومعتدلة، الكثير من الثقة، ثقة تامة وتترك الباحثة لكم حرية التعديل والحذف والاضافة وفق ما ترونه مناسباً، مع التقدير الكبير الجزيل فضلكم وكرم تعاونكم، معذرة لحضرتكم على الإثقال. وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير

الفاعلية الذاتية المهنية: هي ثقة الفرد بقدرته على أداء المهام المحددة والسلوكيات الضرورية المتعلقة بالاختيار واتخاذ القرار المهني الباحثة....

م	الفقرات	مدى انتماءها للبعد		مدى الوضوح		السلامة اللغوية	التعديل المقترح
		تتنمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة		
البعد الأول: التقييم الصحيح للذات							
١	تقييم قدراتي بشكل دقيق						
٢	تحديد مواصفات الوظيفة المثالية التي تناسبني						
٣	اختيار المهنة التي تتناسب مع قيمتي						
٤	تحديد إذا كان لدي القدرة على دراسة مواد معينة والنجاح فيها						
٥	تحديد نمط المستوى المعيشي الذي أرغب العيش فيه.						
البعد الثاني: جمع المعلومات المهنية							
٦	استخدام الشبكة العنكبوتية للحصول على معلومات حول المهن التي أهتم بها						
٧	معرفة اتجاه سوق العمل في اختياره لنوعية الموظفين في المستقبل.						
٨	معرفة معدل رواتب الأشخاص العاملين في أي مهنة.						
٩	التحدث مع شخص يعمل في مجال العمل الذي أهتم به.						
١٠	العثور على معلومات تتعلق بالجامعات وكليات المجتمع والمعاهد الدراسية						
البعد الثالث: اختيار الهدف							
١١	اختيار مهنة من بين قائمة المهن المحتملة التي أفكر بها.						
١٢	اتخاذ قرار حول المجال الدراسي دون الشعور بالقلق سواء أكان صائباً أم لا.						
١٣	اختيار مجال دراسي أو مهنة لا يوافق عليها والدي.						
١٤	اختيار تخصص يناسب قدراتي						
١٥	اختيار مجال دراسي أو مهني يتماشى مع						

						ميولي واهتمامامي.	
البعد الرابع: اعداد الخطط المستقبلية							
						١٦ تحديد خطوات اتبعها لتحقيق أهدافي الدراسية خلال ثلاث سنوات مقبلة	
						١٧ تحديد خطوات احتاج اتباعها لتكملة المجال أو التخصص الذي سأدخله بنجاح.	
						١٨ تحديد ما إذا كنت بحاجة إلى الالتحاق بمعاهد ومراكز في مجالات معينة لتحقيق أهدافي الدراسية والمهنية.	
						١٩ التعرف على بعض الموظفين والشركات والمؤسسات ذات الصلة بالوظائف التي أهتم بها.	
						٢٠ النجاح في إجراء مقابلة للحصول على معلومات حول المهن التي أرغب بها.	
البعد الخامس: حل المشكلات							
						٢١ تحديد خطوات يجب أن ألتزم بها إذا واجهتني صعوبات في المجال الدراسي الذي سأدخله.	
						٢٢ الاستمرار بالعمل لتحقيق أهدافي حتى وإن شعرت بالإحباط.	
						٢٣ مقاومة محاولات والدي وأصدقائي لدفعي إلى الالتحاق بتخصص ومجال أعلى من قدراتي.	
						٢٤ تغيير المجال الدراسي أو المهني في حال لم أشعر بالرضا عن التخصص الذي قد التحقت به.	
						٢٥ معرفة بعض المجالات الدراسية والمهن البديلة في حال لم أتمكن من الالتحاق بالمجال الذي كان اختياري الأول.	

ملاحظات أخرى:

.....

.....

.....

.....

.....



ملحق رقم (٨-٣)

مقياس الفعالية الذاتية المهنية في صورته النهائية

عزيزتي الطالبة:

في اطار اعداد رسالة علمية يدور موضوعها حول اتخاذ القرار الدراسي والفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر، يسرني أن أضع بين أيديكم مقياس " الفعالية الذاتية المهنية " والذي يهدف إلى تحديد درجة ثقة الفرد واعتقاده بإمكانية أدائه للمهام الضرورية بشكل ناجح لاتخاذ القرار الدراسي والمهني أمله منكن التكرم بقراءة كل عبارة قراءة جيدة ومتأنية، والإجابة بكل موضوعية على بنود هذا المقياس و ذلك بوضع علامة√) في المكان المخصص للإجابة.، علما بأنه لا توجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة، بل أن الاجابة الصحيحة هي تلك التي تعبر بصدق عن رأيك الحقيقي ونعذكم بأن اجاباتكم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

بيانات عامة:

الاسم:.....(اختياري)
العمر
بالسنوات:.....
الصف:.....
O مستجد
O معيد

التقدير في العام الماضي:

O ممتاز
O جيد جدا
O جيد
O مقبول
O ضعيف

مستوى تعليم الأب: O أمي
O. ثانوي
O. دراسات عليا
O يقرأ ويكتب
O دبلوم فوق الثانوي
O ابتدائي
O اعدادي
O جامعي

مستوى تعليم الأم: O أمي
O. ثانوي
O دبلوم فوق الثانوي
O جامعي
O. دراسات عليا

دخل الأسرة الشهري:

٣٠٠ أقل من ٣٠٠ O من ٣٠٠-٦٠٠ O من ٦٠٠-٩٠٠ O من ٩٠٠-١٢٠٠ O

١٥٠٠-١٢٠٠ O أكثر من ١٥٠٠ O

مثال على طريقة الاجابة:

م	الفقرة	درجة الثقة			
		لا ثقة لي على الاطلاق	القليل من الثقة	ثقة متوسطة معتدلة	الكثير من الثقة
١	اختار تخصص يناسب قدراتي		√		

م	الفقرة	درجة الثقة في القدرة على			
		لا ثقة لي على الاطلاق	ثقة قليلة	ثقة متوسطة	ثقة عالية جدا
١	استخدم مصادر متنوعة للحصول على معلومات عن المهن التي تهمني				
٢	أختار مهنة من بين قائمة المهن التي أفكر بها.				
٣	أحدد خطوات اتبعها لتحقيق أهدافي الدراسية خلال الثلاث سنوات المقبلة				
٤	أحدد مواصفات الوظيفة التي تناسبني في المستقبل				
٥	أعرف قدراتي بشكل دقيق				
٦	اتخذ قرارا حول التخصص الدراسي دون الشعور بالقلق				
٧	أحدد الخطوات التي أحتاج اليها للنجاح في التخصص الذي سأختاره				
٨	أستمر بالعمل لتحقيق أهدافي حتى وإن شعرت بالأحباط.				

					٩	أحدد الخطوات التي يجب أن أتخذها اذا واجهتني مشكلة في التخصص الدراسي الذي سأدخله.
					١٠	أستطيع معرفة اتجاه سوق العمل في اختياره لنوعية الموظفين في المستقبل.
					١١	أختار تخصص يناسب قدراتي
					١٢	أحدد إذا كنت بحاجة إلى الالتحاق بمعاهد ومراكز في مجالات معينة لتحقيق أهدافي الدراسية والمهنية.
					١٣	أرفض محاولات والدي وأصدقائي لدفعني للالتحاق بتخصص ومجال لا يتناسب مع قدراتي.
					١٤	أختار المهنة التي تتناسب مع قيمي
					١٥	أستطيع التحدث مع شخص يعمل في مجال العمل الذي أهتم به.
					١٦	أمتلك المقدرة على اختيار تخصص دراسي أو مهنة لا يوافق عليها والدي.
					١٧	أغير المجال الدراسي أو المهني في حال لم أشعر بالرضا عن التخصص الذي قد التحقت به.
					١٨	أحدد نمط المستوى المعيشي الذي أرغب العيش فيه.
					١٩	أبحث عن المعلومات التي تتعلق بالجامعات والكليات المرتبطة بالتخصص أو المهنة التي أرغب بها
					٢٠	أختار مجال دراسي أو مهني يتناسب مع ميولي واهتمامي.
					٢١	أتعرف على بعض الموظفين والمؤسسات ذات الصلة بالمهن التي أهتم بها.
					٢٢	أحدد قدراتي في دراسة مواد معينة والنجاح فيها
					٢٣	أستطيع معرفة رواتب الأشخاص

					العاملين في أي مهنة.	
					أستطيع اجراء مقابلة للحصول على معلومات حول المهن المفضلة لدي	٢٤
					أتعرف على بعض التخصصات الدراسية والمهن البديلة في حال لم أتمكن من الالتحاق بالتخصص الذي كان اختياري الأول.	٢٥



ملحق رقم (٩-٣)

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين لمقياس الفعالية الذاتية المهنية ومقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

م	الإسم	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة / مكان العمل
١	محمد بسباس	دكتوراه	علم النفس	جامعة تونس
٢	سلاف مشري	دكتوراه	علم النفس المدرسي والتوجيه	جامعة الوادي / الجزائر
٣	سعود بن مبارك البادري	دكتوراه	علم النفس	وزارة التربية والتعليم
٤	رحمة بنت خميس البلوشي	دكتوراه	علم النفس	معهد الادارة العامة للتدريب
٥	أحمد جمعة	دكتوراه	علم النفس	جامعة الشرقية
٦	عصام بن عبد المجيد اللواتي	دكتوراه	علم النفس	جامعة الشرقية
٧	عبدالله بن علي الفارسي	دكتوراه	أصول تربية	جامعة الشرقية
٨	جوخه بنت محمد الصوافي	دكتوراه	الارشاد النفسي	جامعة الشرقية
٩	شريف عبدالرحمن المسعودي	دكتوراه	القياس والتقويم	جامعة الشرقية
١٠	هلال بن سالم العبري	دكتوراه	ارشاد وتوجيه	جامعة السلطان قابوس
١١	مها عبد المجيد العاني	دكتوراه	علم النفس الإرشادي	جامعة السلطان قابوس
١٢	عائشة عجوه	دكتوراه	ارشاد نفسي وتربوي	جامعة السلطان قابوس
13	عبد الفتاح الخواجة	دكتوراه	ارشاد مهني	جامعة نزوى
14	سيف بن ناصر العزري	دكتوراه	مناهج وطرق تدريس	جامعة نزوى
15	أحمد محمد جلال	دكتوراه	تربية خاصة	جامعة نزوى
16	ربيع بن السر الذهلي	دكتوراه	ادارة تربوية	جامعة نزوى
١٧	ماجد عبد الحميد الكليب	ماجستير	تربية خاصة	جامعة نزوى
١٨	رقية بنت سيف الطائية	ماجستير	ارشاد وتوجيه مهني	جامعة السلطان قابوس

ملحق رقم (١٠-٣)

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين للبرنامج الإرشادي

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة / مكان العمل
١	محمد بسباس	دكتوراه	علم النفس	جامعة تونس
٢	سلاف مشري	دكتوراه	علم النفس المدرسي والتوجيه	جامعة الوادي / الجزائر
٣	أحمد جمعة	دكتوراه	علم النفس	جامعة الشرقية
٤	عصام بن عبد المجيد اللواتي	دكتوراه	علم النفس	جامعة الشرقية
٥	جوخه بنت محمد الصوافي	دكتوراه	الارشاد النفسي	جامعة الشرقية
٦	هلال بن سالم العبري	دكتوراه	ارشاد وتوجيه	جامعة السلطان قابوس
٧	مها عبد المجيد العاني	دكتوراه	علم النفس الإرشادي	جامعة السلطان قابوس
٨	عائشة عجوه	دكتوراه	ارشاد نفسي وتربوي	جامعة السلطان قابوس
٩	سيف بن ناصر العزري	دكتوراه	مناهج وطرق تدريس	جامعة نزوى
١٠	رقية بنت سيف الطائية	ماجستير	ارشاد وتوجيه مهني	جامعة السلطان قابوس

ملحق رقم (١١-٣)

تسهيل مهمة باحث



الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا
INTERNATIONAL ISLAMIC UNIVERSITY MALAYSIA
يُونَيْتِي اِسْلَامِي اِنْتَرَا اِنْسِي اَمَلِيْسِيَا
(Company No. 101067-P)

KULLIYAH OF EDUCATION

18/2/2022

الى من يهمه الأمر

نود افادتكم بأن الطالبة / ثريا علي الحارثية (الرقم الجامعي :
G1724144) المسجلة لدرجة الدكتوراة بكلية التربية تقوم باعداد رسالة
بعنوان " فاعلية برنامج ارشادي قائم على منهجية (A .D.V.P) في
تحسين الفاعلية الذاتية المهنية وتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي
لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان "
يرجى التكرم بمساعدة الطالبة في تسهيل مهمتها في تطبيق أدوات الدراسة
والتي تفيدها في اعداد رسالتها ، علما بأن نتائج هذه الدراسة لن تستخدم الا
لأغراض البحث العلمي فقط .

شاكرين ومقدرين حسن تعاونكم معنا

المشرف

DR. SSEKAMANYA SIRAJE ABDALLAH
Associate Professor
Kulliyah Of Education
International Islamic University Malaysia

Garden of Knowledge and Virtue

Office Address: Kulliyah of Education, International Islamic University Malaysia, Gombak Campus, Jalan Gombak, Selangor.

Mailing Address: Kulliyah of Education, P.O. Box 10, 50728 Kuala Lumpur, Malaysia.

Tel: +603 6196 5331 / 5334 / 5323 / 6356 / 6351 Fax: +603 6196 4851 / 5926 / 5927 / 6374 / 6375 Website: www.iiu.edu.my/educ



CERTIFIED TO ISO 9001:2015
CERT. NO.: QMS 01195



المحترمة

الدكتورة/ مها عبدالمجيد العاني
مديرة مركز الإرشاد الطلابي

تحية طيبة وبعد...

الموضوع/ تحكيم مقياس رسالت دكتوراه

يرجى التكرم بالإيعاز للمختصين لديكم بمساعدة الفاضلة/ ثريا بنت علي الحارثية المقيمة ببرنامج الدكتوراه بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، في تحكيم مقاييس الاستبانة الخاصة بدراساتها وهي بعنوان:

"فاعلية برنامج إرشادي في تعديل الاتجاهات وتنمية الميول واتخاذ القرار نحو اختيار المواد ذات الطابع العلمي لدى عينة من طالبات الصف العاشر في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان"

شاكرين لكم تعاونكم...

أ.د. طاهر بن عبد الرحمن باعمر
مستشار رئيس الجامعة للشؤون الأكاديمية

الموافق: ٥ أكتوبر ٢٠٢٠ م

التاريخ: ١٧ صفر ١٤٤٢ هـ

ملحق (١٢-٣)

تحكيم البرنامج الارشادي

اعداد الباحثة / ثريا بنت علي الحارثية

بسم الله الرحمن الرحيم

الفاضل

حضرة

الدكتور.....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة حالياً بإجراء دراسة للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس تخصص توجيه مهني بعنوان :

" فاعلية برنامج إرشادي يستند الى منهجية تنشيط الميولات المهنية والشخصية (A.D.V.P) في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي وتحسين الفعالية الذاتية المهنية لدى عينة من طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان ". وتهدف الدراسة عبر تصميم برنامج إرشادي إلى تحسين مستوى الفعالية الذاتية المهنية وتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى طالبات الصف العاشر على أساس عقلائي مستقل بالاعتماد على تمارين مستوحاة من منهجية نشيط نمو الميولات المهنية والشخصية " A. D. V.P والتي تركز على أداء المهمات الذهنية التالية: البحث عن المعلومات وتنظيمها وعقد المقارنات وانتقاء أفضل الحلول واتخاذ القرار بشأنها والالتزام بتنفيذ ما تقرّر والتي يمكن تلخيصها في المراحل الأربع الآتية: الاستكشاف، البلورة، التخصيص، الانجاز والمتابعة.

ونظراً لكونكم من المختصين في هذا المجال، آمل من سعادتكم التكرم بتحكيم البرنامج الإرشادي المرفق. وسيكون لملاحظاتكم وتوجيهاتكم وآرائكم أكبر الأثر في الارتقاء بهذا البرنامج وهذه الدراسة للوصول إلى الأهداف المرجوة بإذن الله تعالى ولحضرتكم مني جزيل الشكر والتقدير والعرفان.

الباحثة: ثريا بنت علي الحارثية

استمارة تحكيم " فاعلية برنامج إرشادي يستند الى منهجية تنشيط الميولات المهنية والشخصية (A.D.V.P) في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي وتحسين الفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان "

أولاً: تحكيم البرنامج:

م	الموضوع	الحكم		الملاحظات
		مناسب	غير مناسب	
١	عنوان البرنامج			
٢	الأهداف العامة			
٣	الأهداف الفرعية			
٤	محتوى البرنامج			
٥	تقييم البرنامج			
٦	مدة البرنامج			
٧	فنيات البرنامج			
٨	ترتيب جلسات البرنامج			
٩	ملاحق الجلسات			

الملاحظات والتوجيهات

.....

.....

.....

ثانيا: تحكيم جلسات البرنامج:

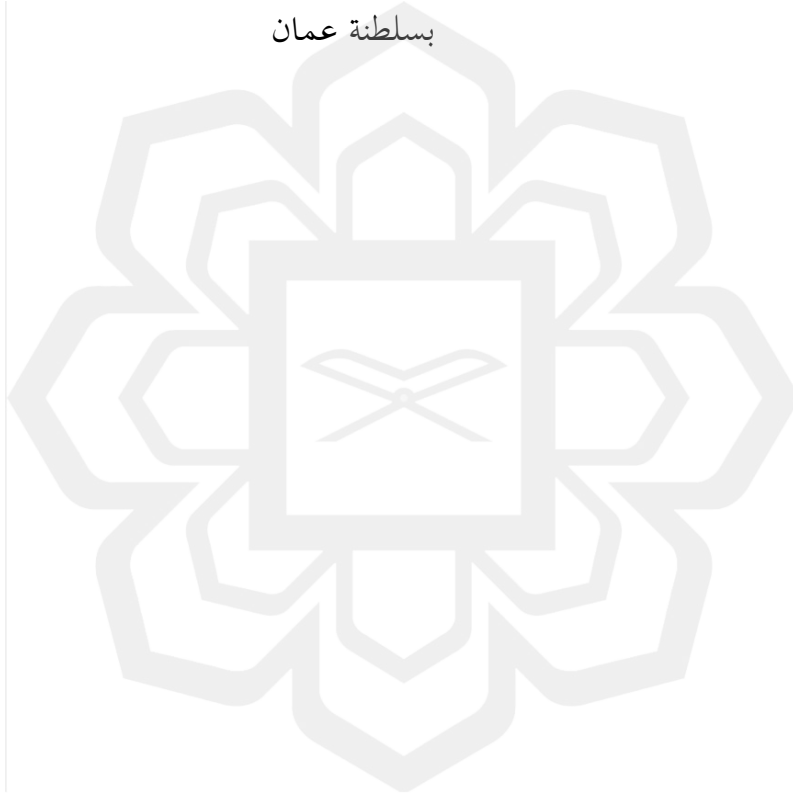
م	الجلسات الارشادية	عنوان الجلسة		أهداف الجلسة		محتوى الجلسة		زمن الجلسة		فنيات الجلسة		ملاحق الجلسة	
		مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب
١	الأولى												
٢	الثانية												
٣	الثالثة												
٤	الرابعة												
٥	الخامسة												
٦	السادسة												
٧	السابعة												
٨	الثامنة												
٩	التاسعة												
١٠	العاشرة												
١١	الحادية عشر												

ملحق (٣-١٣)

البرنامج الإرشادي في صورته النهائية

فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى منهجية (A.D.V.P) في تنمية القدرة على اتخاذ القرار
الدراسي وتحسين الفعالية الذاتية المهنية لدى طالبات الصف العاشر في محافظة شمال الشرقية

بسلطنة عمان



دليل البرنامج

اسم البرنامج: برنامج إرشادي لتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي وتحسين الفعالية الذاتية المهنية

الهدف العام من البرنامج:

يتمثل الهدف العام للبرنامج الإرشادي في تحسين الفعالية الذاتية المهنية لطالبات الصف العاشر وتنمية قدرتهن على تقرير مصيرهن الدراسي والمهني بأنفسهن؛ واتخاذ القرار المتعلق باختيار التخصص الدراسي على أساس عقلائي مستقل، وفق خطوات منطقية متسلسلة مبنية على تخطيط واعٍ وسليم، ومعلومات كافية وتقييم موضوعي للإمكانيات والبدائل الدراسية والمهنية.

وقد تفرّع عن هذا الهدف العام الأهداف الفرعية التالية:

- تنمية فعالية الذات والمبادرة.
- تنمية القدرة على تشخيص مشكلة اتخاذ القرار الدراسي من خلال التوعية بأهمية هذا القرار، وضرورة التفكير فيه بجدية ورفع درجة الاستعداد والجاهزية لديه لاتخاذها.
- تنمية مهارة التخطيط وتحديد الأهداف والتدريب على كيفية وضع خطة زمنية تتضمن الأهداف والإجراءات والوسائل وطرق التقييم.
- المساعدة في التعرف على الذات (الميول، القدرات، القيم، الاتجاهات، الخ) واستكشاف المحيط الدراسي والمهني.
- تنمية القدرة على تقييم البدائل الدراسية والمهنية المتاحة له من خلال التعرف على إيجابياتها وسلبياتها، والعمل على تحليل بعض المهن وتقييمها بشكل موضوعي.

- تنمية القدرة على المفاضلة بين البدائل الدراسية والمهنية المتاحة في ضوء بعض المعايير، ومن ثم تقليصها وترتيبها واختيار أنسبها.
- تنمية القدرة على تنفيذ القرارات الدراسية والمهنية بكل ثقة واستقلالية من خلال التشجيع على تحمل مسؤولية اتخاذ هذا القرار، وعدم التأثير بآراء الآخرين (الأهل، الأقران، الخ) والتدرب على تعبئة استمارة اختيار المواد الدراسية.
- تشجيع الطالبات على متابعة تنفيذ القرارات التي تم اتخاذها والمحافظة على وضعية مرنة تمكن من التعديل حسب تطور خصائص الفرد، أو تغير متطلبات المحيط الاقتصادي والاجتماعي.

المستهدفون من البرنامج الإرشادي:

طالبة وطالبات الصف العاشر الأساسي

مدة البرنامج :

عدد جلسات البرنامج الإرشادي (١٤) جلسة إرشادية مدة كل جلسة تتراوح من (٤٥-٩٠) دقيقة بواقع جلستين أسبوعياً

الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج الإرشادي

يتطلب للبرنامج العديد من الأدوات منها:

جهاز الحاسوب، جهاز التلفزيون، جهاز العرض (البروكسيما)، وأوراق ذات استخدامات متعددة، وأقلام، وأقلام السبورة، وشاشة عرض ذكية والسبورة الحائطية.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج الإرشادي

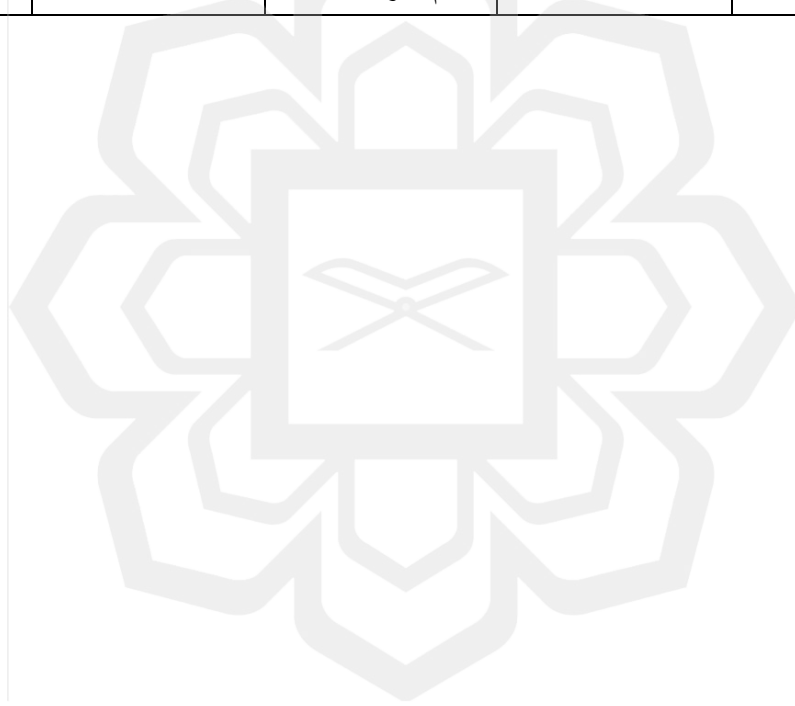
المحاضرة ، العصف الذهني ، القصة ، الحوار والمناقشة ، التعزيز ، الواجب المنزلي ، النمذجة ، لعب الدور ، العصف الذهني.

محتويات البرنامج الإرشادي

رقم الجلسة	موضوعها	الوسائل	الفنيات	مدة الجلسة
الأولى	التعارف وبناء العلاقة الإرشادية	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السيبورة، تلفزيون، أقلام، أوراق	الحوار، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي	٤٥ دقيقة
الثانية	قرارك مستقبلك	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السيبورة، أقلام، أوراق	الحوار والمناقشة الجماعية، القصة، العصف الذهني، التعزيز، الواجب المنزلي.	45 دقيقة
الثالثة	التخطيط قطار الناجحين	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السيبورة، تلفزيون، أقلام، أوراق	الحوار والمناقشة الجماعية، القصة، العصف الذهني، التعزيز، الواجب المنزلي.	90 دقيقة
الرابعة	اكتشف ذاتك (١)	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السيبورة، تلفزيون، أقلام، أوراق	الحوار والمناقشة الجماعية، القصة، العصف الذهني، التعزيز، الواجب المنزلي.	60 دقيقة
الخامسة	اكتشف ذاتك (٢)	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السيبورة، تلفزيون، أقلام، أوراق	الحوار والمناقشة الجماعية، العصف الذهني، التعزيز، الواجب المنزلي	٩٠ دقيقة
السادسة	اكتشف ذاتك (٣) نشاط تدريبي حول	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض،	الحوار والمناقشة الجماعية، العصف الذهني، لعب	٩٠

	الميل والقدرات في المواد الدراسية	السبورة، تليفزيون، أقلام، أوراق	الدور، النمذجة، التعزيز، الواجب المنزلي.	
السابعة	استكشاف المحيط الدراسي	أقلام، أوراق، السبورة، مطويات تعريفية، جهاز كمبيوتر	المحاضرة، الحوار والمناقشة، الاستقصاء التعاوني، التعزيز، الواجب المنزلي.	٤٥
الثامنة	استكشاف المحيط المهني (١)	أقلام، أوراق، السبورة، مطويات تعريفية، جهاز كمبيوتر	المحاضرة، الحوار والمناقشة، لعب الدور، الاستقصاء التعاوني، التعزيز، الواجب المنزلي	٦٠
التاسعة	استكشاف المحيط المهني (٢)	أقلام، أوراق، السبورة، مطويات تعريفية، جهاز كمبيوتر	المحاضرة، الحوار والمناقشة، النمذجة، التعزيز، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.	٩٠
العاشرة	حل المشكلات	أقلام، أوراق، السبورة، جهاز عرض، جهاز كمبيوتر	المناقشة الجماعية، لعب الدور، العصف الذهني، الواجب المنزلي	٦٠
الحادية عشر	كيف اتخذ قراري	أقلام، أوراق، السبورة، جهاز عرض، جهاز كمبيوتر	المناقشة الجماعية، القصة، التعزيز، النمذجة، الواجب المنزلي	٤٥
الثانية عشر	(البلورة والتخصيص) توليد	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض،	المناقشة الجماعية، القصة، التعزيز،	٦٠

	وتقييم البدائل واختيار أنسبها	السبورة، تلفزيون، أقلام، أوراق	النمذجة، الواجب المنزلي	
الثالثة عشر	إدراك أهمية الثقة والاستقلالية عند تنفيذ القرار (الإنجاز والمتابعة)	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، تلفزيون، أقلام، أوراق	القصّة، التعزيز، النمذجة، الواجب المنزلي	٦٠
الرابعة عشر	الإنهاء والتقييم	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، تلفزيون، أقلام، أوراق	المناقشة الجماعية، التعزيز	٤٥



جلسات البرنامج الإرشادي التعارف وبناء العلاقة الارشادية

الجلسة الأولى: الافتتاحية

المهدف العام: التعارف وبناء العلاقة الارشادية

الأهداف الفرعية:-

- ١- التعارف بين المرشد وأعضاء المجموعة الإرشادية
 - ٢- التعريف بالبرنامج من خلال استعراض هدفه ومحتوياته (كعدد الجلسات، ومدتها، ومكان وزمان انعقاد الجلسات)
 - ٣- الاتفاق ووضع قوانين وقواعد العمل بالمجموعة الارشادية.
 - ٤- التعرف على توقعات الأعضاء المجموعة الارشادية من البرنامج الارشادي.
- الفنيات المستخدمة:** الحوار، المناقشة الجماعية، الشرح والتوضيح
- الأدوات:** جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، أقلام، أوراق
- المدة:** ٤٥ دقيقة
- الإجراءات المتبعة:**

- ١- الترحيب بأعضاء المجموعة الارشادية وتقديم الشكر لهم على الحضور والمشاركة في البرنامج.
- ٢- التعارف بين المرشد وأعضاء المجموعة الارشادية من خلال إدارة حوار بسيط يقوم فيه المرشد بتقديم نفسه وعمله وأنه بصدد اعداد رسالة علمية تهدف الى تطبيق برنامج ارشادي على طلبة الصف العاشر لمساعدتهم على اتخاذ القرار الدراسي والمهني السليم، ثم يطلب من كل عضو التعريف عن نفسه من حيث الاسم واللقب والهوية المفضلة بهدف كسر الحاجز النفسي وخلق جو من الألفة والانسجام فيما بينهم.
- ٣- تقديم عرض مفصل عن البرنامج يتضمن التطرق الى أهمية البرنامج والتي تأتي من أهمية المهنة ودورها الحيوي والكبير في حياة الفرد الحاضرة والمستقبلية، كذلك ان عملية الاختيار أو اتخاذ القرار المهني تعد قضية حاسمة ومصيرية تحدد مستقبل الفرد وترسم له معالم النجاح أو

الفشل ومعالم السعادة أو الشقاء. بعدها يتم توضيح هدف البرنامج ومحتوياته وإجراءاته وما سوف يتعلمونه ويتدربون عليه أثناء جلسات البرنامج وعدد هذه الجلسات ومدة كل جلسة كما سيتم الاتفاق على مكان تنفيذ البرنامج.

٤- توضيح أدوار كل من المرشد والطلبة أثناء تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي مع العمل على توزيعهم الى مجموعات لتسهيل عملية تنفيذ أنشطة وإجراءات البرنامج.

٥- إدارة حوار مع الطلبة يناقش فيه المرشد القواعد التي يجب ان يلتزموا بها أثناء فترة البرنامج من خلال توزيع بطاقة تشرح قواعد العمل المنظمة لأعمال الطلبة والمعايير التي يجب أن يلتزموا بها بالإضافة الى الحقوق والواجبات لكل فرد في الصف والموافقة على الالتزام بها.

٦- التعرف على توقعات أعضاء المجموعة الإرشادية من البرنامج من خلال توزيعهم في مجموعات وتقوم كل مجموعة بتدوين توقعاتها، بعدها يتم عرض عمل كل مجموعة وكتابتها على السبورة من خلال ممثل عن كل مجموعة.

٧- انتهاء الجلسة بالقيام أولاً بتلخيص النقاط التي تم التطرق اليها وبعدها يفتح المرشد المجال أمام الطلبة لطرح استفساراتهم وابداء مقترحاتهم، وأخيراً تقديم الشكر لهم على حسن تجاوزهم وتذكيرهم بموعد وموضوع الجلسة القادمة.

ملاحق الجلسة

بطاقة السلوك الجيد

أنا الطالب / الطالبة: من الصف: أتعهد بالالتزام بما يلي:

١. المواظبة على حضور جميع الجلسات الإرشادية في الوقت المحدد.
٢. المشاركة الإيجابية في جميع أنشطة البرنامج الإرشادي .
٣. الاستماع والانصات الجيد للآخرين.
٤. الاحترام المتبادل بين الطلبة واحترام مداخلاتهم ومشاركاتهم أثناء البرنامج.
٥. التعاون بين أعضاء المجموعة والعمل بروح الفريق لضمان نجاح البرنامج الإرشادي
٦. الالتزام بإنجاز الواجبات المنزلية الخاصة بكل الجلسات الإرشادية.
٧. المحافظة على سرية الجلسات.

قرارك مستقبلك

الجلسة الثانية: قرارك مستقبلك

الهدف العام: تنمية الوعي لدى أعضاء المجموعة الارشادية بموضوع الاختيار الدراسي وضرورة اتخاذ قرار بشأنه.

الأهداف الفرعية:

١. التعرف على أهمية المرحلة العمرية والدراسية (الصف العاشر) التي تمر بها طالبات المجموعة الارشادية والدور المطلوب منهن في نهايتها والمتمثل في اتخاذ القرار الدراسي والمهني.
٢. توضيح مفهوم اتخاذ القرار الدراسي والمهني.
٣. التعرف على أهمية اتخاذ القرار المناسب لمهنة المستقبل.

الفنيات المستخدمة: الحوار والمناقشة الجماعية، القصة، العصف الذهني، التعزيز، الواجب المنزلي.

الأدوات: جهاز تسجيل، جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، أقلام، أوراق،

المدة: ٤٥ دقيقة

الإجراءات المتبعة:

١. الترحيب بأعضاء المجموعة الارشادية وتقديم الشكر لهم على حضورهم واستعراض ما تم تقديمه في الجلسة السابقة.
٢. تقديم محاضرة عن أهمية المرحلة العمرية والدراسية (الصف العاشر) التي تمر بها عضوات المجموعة الارشادية.
٣. تنفيذ نشاط " لي حلم " حيث يتم اجراء مقابلات لأعضاء المجموعة الارشادية وتسجيلها بالفيديو تعبر فيها كل طالبة عن حلمها بماذا ترغب أن تكون في المستقبل بهدف سبر الاتجاهات المستقبلية للطالبات بالاضافة الى دعوتهن للانخراط في سيورة الزمن المستقبلي والوعي بضرورة الاختيار والتفكير بالمهنة المستقبلية في وقت مبكر.

٤. تنفيذ نشاط "الضفدع والاناء" بقراءة القصة واستخلاص العبر المستفادة منها للتوصل في النهاية الى تعريف مبسط لاتخاذ القرار واستنتاج أهمية اتخاذ القرار في اختيار التخصص الدراسي أو المهنة المستقبلية.
٥. تلخيص أهم النقاط التي تم التطرق اليها أثناء الجلسة مع توزيع ملحق الجلسة على أعضاء المجموعة الارشادية.
٦. انهاء الجلسة بتحديد موضوع الجلسة القادمة وشكر الطلبة على ما أبدوه من مشاركة فاعلة وحثهم على الاهتمام وإنجاز الواجب المنزلي.

ملاحق الجلسة

نشاط ١: مرحلة الصف العاشر

تقوم المرشدة بتقديم محاضرة وإدارة حوار بسيط مع الطالبات حول أهمية المرحلة العمرية التي يمررن بها وتأثيرها على نموهم العقلي والانفعالي، وأهمية المرحلة الدراسية (مرحلة الصف العاشر) باعتبار هذه المرحلة مرحلة مفصلية وحاسمة في حياة الطلبة حيث تعد الأهم ويتوقف عليها رسم أهداف المستقبل، وتتطلب منهم اتخاذ قرارات مهمة تؤثر على مستقبلهم المهني والوظيفي.

نشاط ٢: لي حلم

تقوم إحدى الطالبات بتسجيل مقابلات بالفيديو مع جميع طالبات المجموعة الإرشادية يتم خلالها طرح سؤال عليهن وهو: ماذا تحلمين أن تكوني مستقبلاً؟ يتم التعقيب بعدها بأهمية ضرورة التفكير في مهنة المستقبل وانعكاسات ذلك عليهن وعلى المجتمع

نشاط ٣: الضفدع والإناء

تحتاج الحياة إلى ضرورة الوصول إلى اتخاذ القرار السليم في العديد من الأمور الحياتية، وهناك قرارات مصيرية تتعلق بأمور مهمة قد تغير مسار الحياة، ولذلك فإن الإنسان يجب أن يفكر جيداً قبل أي قرار يتخذه. اقرأ القصة التالية وأجب عما يليها:

" قام أحد العلماء بإحضار ضفدع ثم وضعه في ماء ساخن جداً كي يرى ما هو رد فعله، فقفز الضفدع على الفور من الإناء، وبعد قليل جلب العالم نفس الضفدع ثم قام برش جسده ببعض الماء البارد كي يهدأ ويشعر بالطمأنينة، ثم قام بوضعه داخل إناء كبير يحتوي على ماء بارد؛ فاطمأن الضفدع واستقر بداخله، ولكن العالم قام بإشعال النار تحت هذا الإناء بعد مدة قليلة من شعور الضفدع بالارتياح، ثم بدأت درجة الحرارة في الارتفاع بطريقة بطيئة تدريجية حتى وصلت إلى القرب من درجة الغليان، وظل الضفدع في مكانه بالإناء؛ حتى أصبح لا يحرك ساكناً، وأخيراً مات بفعل الحرارة. "

١. برأيك لماذا نجا الضفدع من الموت في المرة الأولى ولم ينج منه في المرة الثانية ؟
٢. ما هو المقصود بعملية اتخاذ القرار ؟ وما أهميتها ؟
٣. ما العبرة المستفادة من هذه القصة ؟

نشاط ٤: أنماط اتخاذ القرار

يقول المثل " إياك والعجلة بالأمور قبل أوانها، أو التثبط فيها عند إمكانها "

١. استخرج من المثل السابق نمطين من أنماط اتخاذ القرار ؟
٢. ماذا ينتج عن هذين النمطين في مجال اختيار التخصص الدراسي أو المهنة المستقبلية؟

الحياة مليئة بالأشخاص الملهمين الناجحين، قومي بالبحث عن احدى هذه الشخصيات في الوسط المحيط بك لتسرد قصة نجاحه على زميلاتك في الجلسة القادمة ؟

التخطيط قطار الناجحين

الجلسة الثالثة: التخطيط قطار الناجحين

الهدف العام: تنمية القدرة على التخطيط لدى أعضاء المجموعة الارشادية.

الأهداف الفرعية:

١. ادراك أهمية التخطيط لمهنة المستقبل.
 ٢. توضيح المقصود بالهدف وأنواعه ومواصفاته
 ٣. التدرب على كتابة خطة زمنية مفصلة لبلوغ هدف معين.
- الفنيات المستخدمة: الحوار والمناقشة الجماعية، القصة، العصف الذهني، التعزيز، الواجب المنزلي.

الأدوات: جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، أقلام، أوراق

المدة: ٩٠ دقيقة

الإجراءات المتبعة:

١. الترحيب بأعضاء المجموعة الارشادية وتقديم الشكر لهم على حضورهم واستعراض ما تم تقديمه في الجلسة السابقة.
٢. مناقشة الواجب المنزلي وتقديم جائزة لأفضل واجب تم تقديمه.
٣. تنفيذ نشاط " البناية المقصودة " يتبعها حوار ومناقشة مع أعضاء المجموعة الإرشادية للوصول بهم الى:

- ✓ ادراك مفهوم التخطيط وأهميته قبل اتخاذ القرار.
- ✓ ادراك مفهوم الأهداف وأهمية تحديدها قبل اتخاذ وتنفيذ القرار.
- ✓ التعرف على أنواع الأهداف
- ✓ التعرف على شروط صياغة الهدف الجيد

- ٤ - تنفيذ نشاط " الهدف الجيد " تدريب أعضاء المجموعة الارشادية على صياغة الأهداف الجيدة من خلال توزيعهم في مجموعات وتقديم عرض مبسط لهم عن مواصفات الهدف الجيد.
- ٥ - تنفيذ نشاط " كيف أخطط " لتدريب أعضاء المجموعة الارشادية على صياغة خطط زمنية مفصلة لبلوغ هدف معين.
- ٦ - تلخيص أهم النقاط التي تمت مناقشتها خلال الجلسة مع توزيع نسخة ورقية عنها وعن الأنشطة التي دارت فيها.
- ٧ - انهاء الجلسة بتذكير أعضاء المجموعة الارشادية بموضوع الجلسة المقبلة وشكرهم على ما أبدوه في هذه الجلسة من مشاركة إيجابية فاعلة مع حثهم على انجاز الواجب المنزلي.



ملاحق الجلسة:

نشاط ١: البناية المقصودة

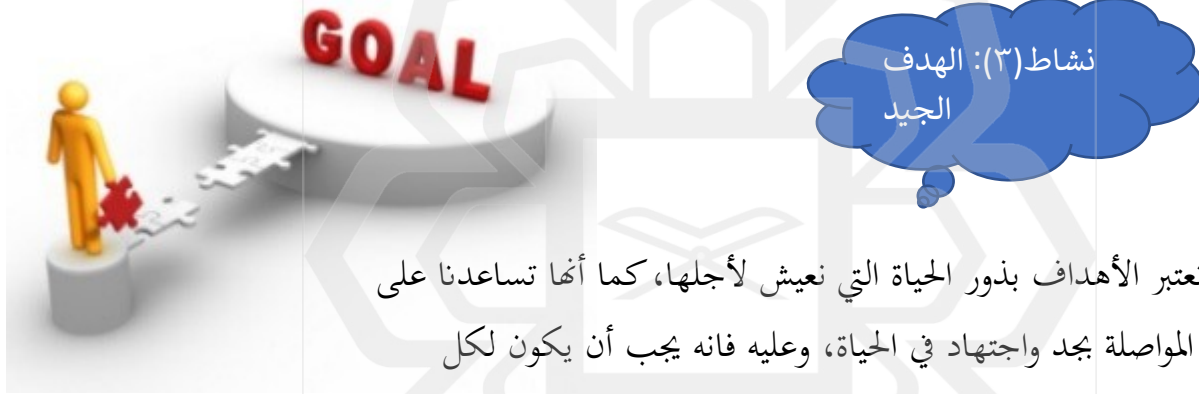
كان هناك عاملين في احدى شركات البناء، ارسلتهم الشركة التي يعملون لحسابها من اجل اصلاح سطح احدى البنايات، و عندما وصل العاملان الى المصعد و اذا بلافتة تصدمهم مكتوب عليها (المصعد معطل) فتوقفوا هنيهة يفكرون في ماذا سيفعلون، لكنهم حسموا أمرهم سريعا بالصعود على الدرج و هم يحملون المعدات بالرغم من ان العمارة شاهقة الارتفاع وبها ٤٠ دور، لكنها الحماسة... وبعد جهد مضن، و عرق غزير، و جلسات استراحة كبيرة، وصلا اخيرا الى غايتهما.

هنا التفت احدهما الى الاخر و قال: لدي خبرين اود الافصاح لك بهما، احدهما سار و الاخر غير سار!!!
فقال صديقه: اذن فلنبداً بالسار.

فقال له صاحبه: ابشر، لقد و صلنا الى سطح البناية اخيرا.
فقال له صاحبه بعد ان تنهد بارتياح: رائع لقد نجحنا، اذن و ما الخبر السيئ.
فقال له صاحبه في غيظ: هذه ليست البناية المقصودة!!!

الأسئلة:

- في رأيكم، لماذا حدث هذا الموقف مع هذين العاملين ؟ (أين الأخطاء ؟)
- هل تتمنى أن يحدث لك مثل هذا الموقف ؟ كيف تتجنبه ؟
- ما هي أهمية عملية التخطيط وتحديد الهدف قبل الانطلاق ؟
- أعط تعريفا لكل من: التخطيط، الهدف
- ما هي العبر التي يمكن نستخلصها من هذه القصة ؟



تعتبر الأهداف بذور الحياة التي نعيش لأجلها، كما أنها تساعدنا على
المواصلة بجد واجتهاد في الحياة، وعليه فانه يجب أن يكون لكل
فرد منا هدف في الحياة وتتنوع الأهداف في الحياة بين أهداف طويلة
المدى وأهداف قصيرة المدى.

- ١- ما الفرق بين الأهداف قصيرة المدى والأهداف بعيدة المدى ؟
- ٢- اذكر ثلاثة أمثلة لأهداف طويلة المدى وأهداف قصيرة المدى؟
- ٣- للهدف الجيد خمسة شروط (محدد - قابل للقياس قابل
للتطبيق - واقعي - محدد بفترة زمنية). هل الأهداف التالية أهداف
جيدة تنطبق عليها شروط الهدف الجيد؟ ولماذا ؟

ممارسة الرياضة ٣٠ دقيقة في اليوم لمدة ٥ أيام في الأسبوع

تريد ريم تعلم الطبخ خلال سنتين

عقد خمس دورات لتدريب المدراء خلال ثلاثة أشهر

نشاط (٣): كيف أخطط لتحقيق هدي

إذا أردت الوصول لتحقيق أي هدف في حياتك لا بد أن تكون لديك خطة واضحة وسليمة نمشي عليها من أجل الوصول لهذه الغاية، وبدونها تصبح أهدافنا مجرد أوهام في خيالنا، لذا يجب أن نضع خطة لتحقيق أهدافنا وتكون هذه الخطة مكتوبة ومرتبطة بجدول زمني لتنفيذها، لنستطيع إنجازها بنجاح

تعتمد مدرستكم تنظيم رحلة استطلاعية إلى أحد المعالم الأثرية وتم تكليفكم من قبل إدارة المدرسة بإعداد برجة دقيقة للرحلة واتخاذ القرارات في شأن: الجمهور المعني بالرحلة (هناك العديد من الخيارات: اعتماد نظام الحصص لكل فصل أو الاختصار على المتفوقين أو الاختصار على المعوزين الخ...) - بالنسبة إلى المرافقين (يمكن أن يكونوا مربين إداريين أولياء أو تلاميذ الخ...) - تمويل الرحلة (مجانية أو بمساهمة المشاركين أو بتمويل من المنظمات الخ...) - المعلم المقصود (قلعة نزوى، قلعة الحزم، حصن الجلالى والميراني) - موعد الرحلة (بداية السنة الدراسية أو وسطها أو أثناء العطل الخ...) - الوسيلة المتاحة للتنقل (الأسرع، الأقل كلفة الخ...) قومي بوضع خطة مفصلة للرحلة بحيث تتضمن هذه الخطة (الهدف العام، الأهداف الجزئية، المدة الزمنية، وسائل التنفيذ، التقييم

الواجب المنزلي

قومي بتحديد أهداف قصيرة المدى تتمحور (العائلة، الأصدقاء، الصحة، المدرسة، المهنة) وضعها في خطة، واكتبي مجموعة من الخطوات الاجرائية لتحقيقها، وذلك من خلال الجدول التالي:

المحاور	الأهداف	الخطوات الاجرائية
العائلة		١-..... ٢-.....
الأصدقاء		١-..... ٢-.....



اكتشف ذاتك (١)

الجلسة الرابعة: اكتشف ذاتك (١)

المهدف العام: التعرف على الذات

الأهداف الفرعية:

١. ادراك أعضاء المجموعة الارشادية لأهمية التعرف على ذواتهم قبل اتخاذ قرار اختيار التخصص الدراسي أو المهنة المستقبلية.

٢. التعرف على بعض الصفات الشخصية لأعضاء المجموعة الارشادية.

٣. التعرف على مفهوم كل من القدرات والمهارات وأنواعها وعلاقتها بالمهن.

الفنيات المستخدمة: الحوار والمناقشة الجماعية، القصة، العصف الذهني، التعزيز، الواجب المنزلي.

الأدوات:، سبورة، أقلام، أوراق، جهاز كمبيوتر، جهاز عرض

المدة: 60 دقيقة

الإجراءات المتبعة:

١. الترحيب بأعضاء المجموعة الارشادية وتقديم الشكر لهم على حضورهم واستعراض ما تم تقديمه في الجلسة السابقة لربطه بالجلسة الحالية.

٢. استعراض ما تم تقديمه في الجلسة السابقة وربطه بالجلسة الحالية مع مناقشة الواجب المنزلي وتقديم جائزة لأفضل واجب تم تقديمه.

٣. تنفيذ نشاط " لا تضيع قطع الماس " بقراءة واستخلاص العبر المستفادة منها للوصول في النهاية الى المعنى الحقيقي للقصة وهو أن لدى كل واحد منا مخزون من الكنوز تعينه على التقدم والعيش والعمل بنجاح في هذه الحياة وهي تمثل نقاط القوة لدينا ويجب العمل على اكتشافها ومعرفتها قبل الاقدام على اتخاذ أي قرار في حياتنا ومن أمثلتها (الميول، القدرات، القيم،..... الخ.

٤. تنفيذ نشاط " اعرّف صفاتك " لتحديد كل طالبة اهم الصفات والسمات التي تتميز بها.

٥. انجاز نشاط " قدراتي ومهاراتي " حيث يعرض مقطع فيديو يوضح الفروق بين القدرات والمهارات يتبع بحوار ومناقشة جماعية لاستخلاص:

- أ- تعريف لكل من القدرات والمهارات
 - ب- أنواع القدرات وتصنيفات المهارات
 - ت- القدرات والمهارات التي يمتلكها أعضاء المجموعة الارشادية.
٦. تلخيص أهم النقاط التي تمت مناقشتها خلال الجلسة مع توزيع نسخة ورقية عنها وعن الأنشطة التي دارت فيها.
٧. انهاء الجلسة بتذكير أعضاء المجموعة الارشادية بموضوع الجلسة المقبلة وشكرهم على ما أبدوه في هذه الجلسة من مشاركة إيجابية فاعلة مع حثهم على انجاز الواجب المنزلي.

ملاحق الجلسة

نشاط (١): لا
تضيع قطع الماس

أودع الله في كل واحد منا امكانيات وقدرات هائلة تمكنه من انجاز تلك المهمة الموكلة اليه في مجال من مجالات اعمار الأرض، وليس علينا الا التنقيب عن هذه الامكانيات والقدرات للتعرف عليها واتغلالها لتحقيق النجاح والتقدم في الحياة.

قم بقرأ القصة التالية وأجب عما يليها:



يحكى فيما يحكى أن أعمى كان يسكن وحيدا في صحراء قاحلة جرداء، وأنه سمع ذات مرة هاتفا يبشره بكنز عظيم مدفون في تلك الصحراء القاحلة، أخذ الأعمى منذ سماع تلك البشرى يحفر في الأرض بحماس شديد بحثا عن الكنز المنشود. ولقد عثر في بداية بحثه على فأس ظل يستعين به في عملية التنقيب عن الكنز.

مرت أيام وشهور، بل وسنوات، والأعمى لا شغل له إلا الحفر في باطن الأرض بحثاً عن الكنز المنشود، ولم يتوقف الأعمى عن البحث إلا بعد أن سقط ذات يوم ميتاً في إحدى الحفر التي حفرها بحثاً عن الكنز. هنا انتهت قصة الأعمى مع الكنز، وهنا ستبدأ قصتنا نحن مع كنوزنا.

الأسئلة:

- ✚ في اعتقادك: لماذا لم يتمكن الأعمى من اكتشاف مكان الكنز ؟
- ✚ هل تتوقع أنه هل كان يوجد بالفعل بالصحراء كنز لم يتمكن الأعمى من اكتشافه ؟
- ✚ ما هي العبرة المستفادة من هذه القصة ؟

نشاط (٢): اعرّف صفاتك

يستطيع الشخص منا معرفة صفاته وتحديد الايجابية منها والسلبية عن طريق نفسه، وعن طريق الآخرين، ومن خلال المواقف التي تحصل معه. أمامك قائمة من الصفات الشخصية، تخيري عشر صفات منها ترينها في نفسك ومن ثم اختاري أفضل ثلاث صفات منها تعبر عنك.

اجتماعية	طموحه	أقبل الآخرين	واثقة من نفسي	موهوبة	أهتم بأمور الآخرين
غيرة	عدائية	شجاعة	موهوبة	أتحمل المسؤولية	انطوائية
رفيقة	حكيمه	هادئة	عصبية	لطيفة	صبورة
أنانية	اجتماعية	منضبطة	اتكالية	لا مبالية	كسولة
خجولة	متعاونة	عنيدة	سهلة الانقياد	متفائلة	غير ناضجة
مقنعة	مزعجة	متفهمه	أثق بالآخرين	متذمرة	معطاءة
ودودة	غبية	غير منظمة	متواضعة	ذكية	طماعة
أحب مساعدة الآخرين	متفهمه	انهازمية	مستقلة	خيالية	مسلية

نشاط (٣): مهاراتي وقدراتي



- استمتع بمشاهدة مقطع الفيديو التالي وأجب عن الأسئلة التي تليه:
- ما هو الفرق بين كل من المعرفة، القدرة، المهارة ؟ عرف كل منها
- ما هو تأثير القدرات والمهارات على المهن ؟
- استعيني بقائمة المهارات التي بين يديك وحدد الى أي من التصنيفات تنتمي أكثر مهاراتك ؟

قم بتعبئة جدول القدرات بما يناسبك من القدرات التي تمتلكينها.

م	القدرات	هل لديك القدرة على	نعم	لا	كيف تطورها في حال كنت ترغب في اكتسابها
١	اللغوية	(الكتابة، الالقاء، التأليف)			
٢	الفنية	(التصوير، الرسم، التشكيل، التلوين، النحت)			
٣	الحركية	(القفز، الرمي، السباحة، ركوب الخيل)			
٤	الاجتماعية	(التعاون، الاتصال، حل المشكلات، العمل ضمن فريق)			
٥	الميكانيكية	(الفك، التركيب، الصيانة)			
٦	العلمية	(التحليل، البحث، حل المشكلات، الابتكار)			
٧	القدرات الأخرى	.....			

الواجب المنزلي

تحدث عن القدرات والمهارات التي تتطلبها المهنة التي تثير اهتمامك ؟

اكتشف ذاتك (٢)

الجلسة الخامسة: اكتشف ذاتك (٢)

الهدف العام: التعرف على بعض المفاهيم المتعلقة بالذات

الأهداف الفرعية:

١. ترسيخ المفاهيم التي تم تناولها في الجلسة السابقة .
 ٢. التعرف على مفهوم الميول المهنية وعلاقتها بالاختيار المهني.
 ٣. التعرف على مفهوم القيم وربطها بالاختيار المهني للوصول الى الاختيار المهني السليم.
- الفنيات المستخدمة: الحوار والمناقشة الجماعية، العصف الذهني، التعزيز، الواجب المنزلي.

الأدوات:، سبورة، أقلام، أوراق، جهاز كمبيوتر، جهاز عرض

المدة: ٩٠ دقيقة

الإجراءات المتبعة:

١. الترحيب بأعضاء المجموعة الارشادية وتقديم الشكر لهم على حضورهم واستعراض ما تم تقديمه في الجلسة السابقة لربطه بالجلسة الحالية.
٢. مناقشة الواجب المنزلي وتقديم جائزة لأفضل واجب تم تقديمه.
٣. عرض مقطع فيديو عن الميول والميول المهنية يتم خلاله توضيح واستنتاج مفهوم الميول وأهميتها وطريقة اكتشافها.
٤. انجاز نشاط " أنا أميل الى.... " حيث يتضمن توزيع نشرة ارشادية على الطلبة ومناقشتها معهم ومن ثم ترك المجال لهم لتحديد أكثر المجموعات تطابقاً مع ميولاتهم ومنها يحدد الطلبة نوع الميول المهنية لديهم.
٥. تنفيذ نشاط " بيئي وشخصيتي المهنية " وهو عبارة عن مقطع فيديو يستعرض بيئات هولاند الست والمهن المناسبة لها يليها توزيع مقياس الميول المهنية ليحدد كل طالب / طالبة نوع البيئة ونمط الشخصية المناسبة له/ لها والمهن الملائمة لهم ويستنتج أن معرفة الفرد لنمط شخصيته مهم وأساس في عملية اتخاذ القرار.
٦. انجاز نشاط " قيمى المهنية " يتبع بحوار ومناقشة جماعية لاستخلاص:

مفهوم القيم المهنية □

- أهمية القيم عند اتخاذ القرار المهني
- القيم التي يمتلكها أعضاء المجموعة الارشادية
- ٧. تلخيص ما تم تناوله أثناء الجلسة ومناقشته مع الطلبة لتدعيم المفاهيم المتعلقة بالتعرف على الذات مع توزيع ملحق الجلسة عليهم.
- ٨. انهاء الجلسة بتحديد موعد وموضوع الجلسة القادمة مع تقديم الشكر للطلبة على مشاركتهم الإيجابية وحثهم على احضار الواجب المنزلي.

ملاحق الجلسة

نشاط (١): ميولي المهنية

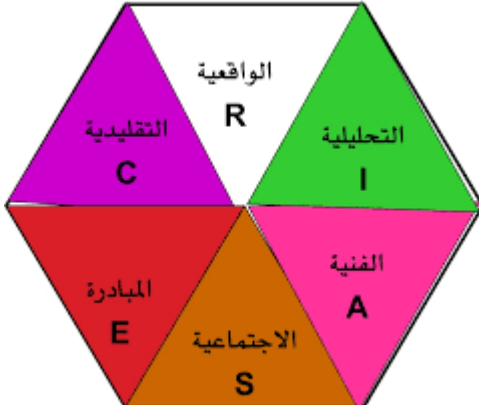
خلقنا الله مختلفون في الأشكال والألوان ومختلفون في الميول والقدرات والاستعدادات وهذه حقيقة لا بد أن نقبلها ونوظفها لصالحنا ونبني عليها قراراتنا بالشكل الصحيح، ونكمل في هذه الجلسة اكتشاف كنز آخر من الكنوز التي تساعدنا في اتخاذ قراراتنا بالشكل الصحيح وهي الميول.



بعد مشاهدتك لعرض الفيديو الذي يتحدث عن الميول المهنية أجب عما يأتي:

- عرفني كلا من الميول والميول المهنية ؟
- اذكرني بعض طرق اكتشاف الميول المهنية ؟
- ما هي أهمية التعرف على الميول المهنية ؟

نشاط (٢): ما هي بيئتي المهنية/نمط شخصيتي



قام هولاند بتقسيم أنماط الناس الى ٦ فئات و قام بتقسيم بيئات العمل الى ٦ اصناف و قام بمزاوجه أنماط الشخصية مع أنماط البيئة التي تشبهها ونتج عن هذا ستة سمات شخصية تقابلها ستة بيئات مهنية يتكيف فيها الفرد ويميل إليها وهذا يؤدي إلى الاستقرار المهني والنفسي والتحصيل والانجاز والإبداع.

بعد مشاهدتك لمقطع الفيديو وتعرفك على بيئات هولاند الست، قومي بتحديد بيئتك المهنية / نمط شخصيتك والمهن المناسبة لها من خلال الاجابة على المقياس الذي بين يديك واستخراج النتائج.

أ- بيئي المهنية / نمط شخصيتي:

ب- المهن الملائمة لبيئتي المهنية / لنمط شخصيتي



نشاط (٣): قيم
المهنية

تأمل الشكل الذي أمامك واجبي عما يأتي:

ماذا تعني لك الكلمات المكتوبة على الشجرة ؟

ما هو تعريفك لمفهوم القيم ؟

اذكري بعض القيم المرتبطة بالعمل ؟

رتبي القيم المهنية التي بينيديك من الأكثر أهمية الى الأقل أهمية ؟

ما هي أهمية القيم المهنية عند اتخاذ القرار المتعلق بالمهنة؟

الواجب المنزلي

أمامك مجموعة من العبارات التي تقيس طبيعة ميلك الدراسي، قومي بالاجابة على هذه

العبارات لتحدد نوعية ميولاتك الدراسية هل هي علمية / أدبية ؟

اكتشف ذاتك (٣)

الجلسة السادسة: نشاط تدريبي حول الميول والقدرات في المواد الدراسية

الهدف العام: تقدير درجة الميولات والشعور بالقدرة في المواد الدراسية

الأهداف الفرعية:

١. التعرف الى الميولات وفاعلية الذات في المواد الدراسية للصفين التاسع والعاشر من خلال تقارير الأداء التحصيلي.

٢. التعرف الى الميولات والقدرات في المواد الدراسية للصف الحادي عشر.

٣. التمكن من ادراك التباعد بين الميولات والشعور بالقدرة في المواد الدراسية.

٤. الحرص على الواقعية عند الاختيار من خلال الملاءمة بين الميولات والقدرات.

الفنيات المستخدمة: الحوار والمناقشة الجماعية، العصف الذهني، لعب الدور، النمذجة، التعزيز، الواجب المنزلي.

الأدوات:، سبورة، أقلام، أوراق، جهاز كمبيوتر، جهاز عرض

المدة: ٤٥ دقيقة

الإجراءات المتبعة:

١. الترحيب بأعضاء المجموعة الارشادية وتقديم الشكر لهم على حضورهم واستعراض ما تم تقديمه في الجلسة السابقة لربطه بالجلسة الحالية.

٢. مناقشة الواجب المنزلي وتقديم جائزة لأفضل واجب تم تقديمه.

٣. تنفيذ نشاط " خيط العنكبوت (١) " حيث تعمل كل طالبة بشكل فردي على تحديد

درجة ميولها الى المواد الدراسية الخاصة بالصف العاشر وتقيم قدرتها الحقيقية فيها بالاستناد الى تقارير الأداء التحصيلي في الصفين التاسع والعاشر.

٤. تنفيذ نشاط " خيط العنكبوت (٢) " وتقوم كل طالبة بشكل فردي على تقدير درجة

ميولها الى المواد الدراسية الاختيارية الخاصة بالصف الحادي عشر وشعورها بالاقتدار فيها.

٥. عرض نموذجين من أعمال الطالبات أحدهما فيه تطابق بين الميولات والقدرات والآخر

فيه تباعد لتمكين الطالبات من ادراك مفهوم التباعد والتطابق بين الميولات والقدرات وتأثير

ذلك عند القيام باختيار المواد الدراسية

٦. تنفيذ نشاط " هل خيارتي واقعية وصحيحة ؟" حيث تستعمل تقنية " لعب الدور " في تنفيذ النشاط حيث تلعب مجموعة من الطالبات دور أعضاء لجنة أو مجلس توجيه للنظر في وجهة وواقعية اختيارات طالبة في الصف العاشر لموادها الدراسية التي ستدرسها في الصف الحادي عشر.

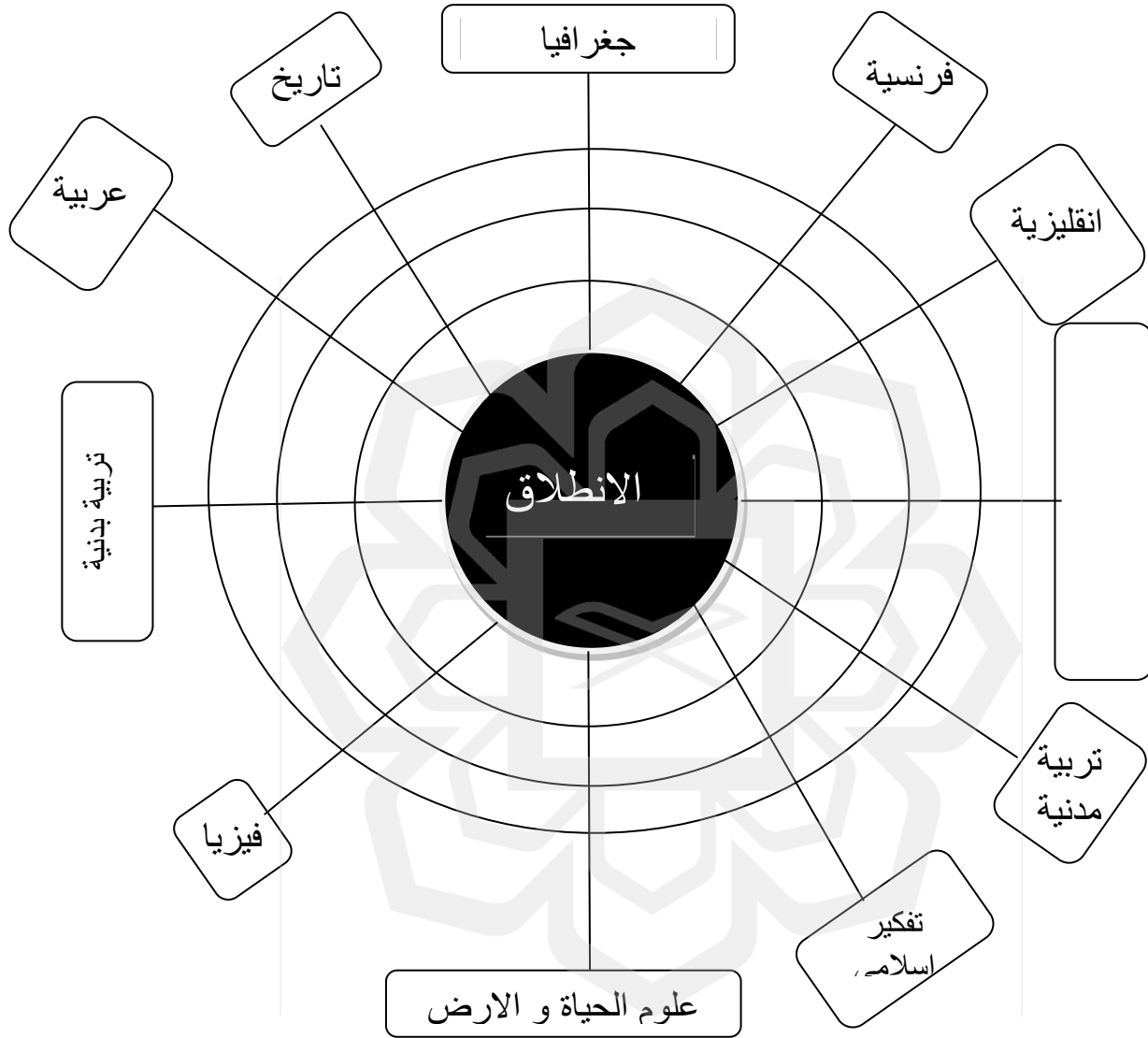
٧. تنفيذ نشاط " ردم الهوة " تقوم فيه احدى الطالبات بلعب دور المرشد لمساعدة الطالبات اللاتي لديهن تباعد بين الميولات والقدرات في المواد الدراسية وتعمل على اسداء بعض النصائح لتدارك الأمر بينما تقوم بقية الطالبات بالملاحظة ومن ثم تدعوهم المرشدة للتعليق على النصائح المقدمة.

ملاحق الجلسة

نشاط (١): خيط
العنكبوت (١)

تأملي الشكل التالي واتبعي التعليمات أدناه:

١ - ضع علامة (X) باللون الأخضر على الخط المتصل بالمادة للتعبير عن ميلك لها، ثم اربط بين مختلف العلامات مع العلم أنه كلما بعدت العلامة عن نقطة الانطلاق كانت الميلات أقوى.



المنطقة عدد ١ ميولات وقدرات ضعيفة

المنطقة عدد ٢ ميولات وقدرات متوسطة

المنطقة عدد ٣ ميولات وقدرات قوية

٢ - ضع علامة (X) باللون الأحمر على الخط المتصل

بالمادة للتعبير عن قدراتك في مختلف المواد المعروضة عليك، ثم اربط بين مختلف العلامات.

س: قومي بالمقارنة بين الخط الأخضر والخط الأحمر (الميولات والقدرات) ولاحظي مدى التطابق أو التباعد بين ميولاتك وقدراتك في المواد الدراسية للصف التاسع والعاشر

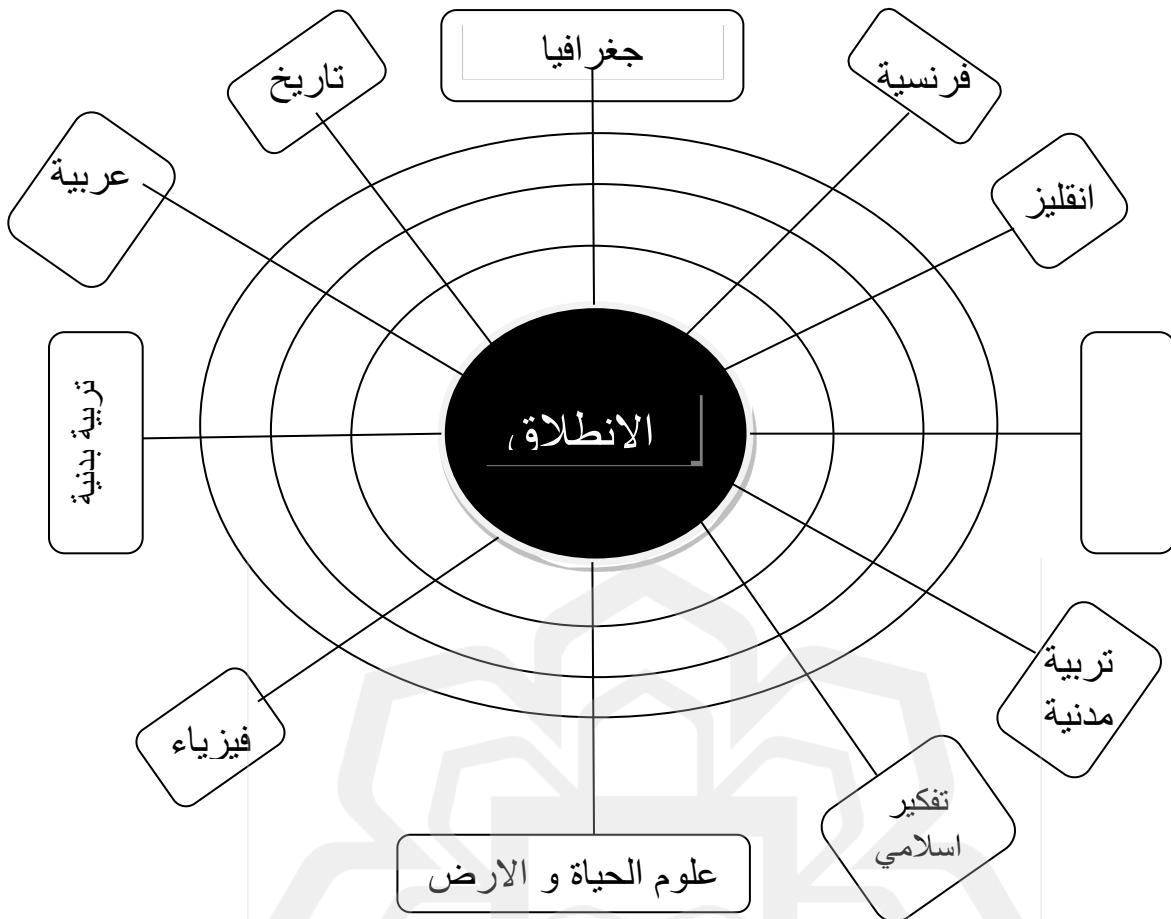
١- المواد التي تتطابق فيها ميولي مع قدراتي هي

٢- المواد التي لا تتطابق فيها ميولي مع قدراتي هي

....

نشاط (٢): خيط
العنكبوت (٢)

شكل العنكبوت التالي يضم المواد الأساسية والاختيارية التي سوف تدرسينها في الصف الحادي عشر، قومي بتحديد درجة ميولك وقدراتك الحقيقية فيها حتى



تساعدك في اتخاذ القرار الصحيح بشأن المواد الدراسية التي ترغبين بدراستها في المرحلة المقبلة.

١- قومي باتباع نفس الخطوات التي اتبعتها في التمرين السابق

س: قومي بالمقارنة بين الخط الأخضر والخط الأحمر (الميولات والقدرات) ولاحظي مدى التطابق أو التباعد بين ميولاتك وقدراتك في المواد الدراسية للصف الحادي عشر

١- المواد التي تتطابق فيها ميولي مع قدراتي هي.....

٢- المواد التي لا تتطابق فيها ميولي مع قدراتي هي.....

نشاط (٣) التطابق بين
ميولي وقدراتي

تستعين المرشدة في هذا النشاط بنموذجين لخيط العنكبوت أحدهما يوجد فيه تطابق بين الميولات والقدرات للطالبة والآخر لا يوجد هذا التطابق وذلك لتمكين الطالبات من ملاحظة الفرق وإدراك مفهوم التباعد والتطابق بين الميولات والقدرات وتأثير ذلك عند القيام باختيار المواد الدراسية

نشاط (٤): هل خيارتي
واقعية وصحيحة ؟

تلعب مجموعة من الطالبات دور أعضاء في لجنة للحكم على مدى واقعية وصحة اختيارات طالبة للمواد التي سوف تدرسها في الصف الحادي عشر من خلال مجموعة من المعايير (تقارير الأداء التحصيلي - خيط العنكبوت - المهارات - الخ) والتوصية بالموافقة على الاختيارات أو رفضها.

نشاط (٥): ردم الهوة

تلعب إحدى الطالبات دور المرشد الذي يأتي إليها أحد الطلبة لاستشارتها في المواد التي سيختارها في الصف الحادي عشر وقدم لها نموذج خيط العنكبوت وتقارير الأداء الخاصة فيه والذي يوضح أنه يوجد عدم تطابق بين ميول الطالب وقدراته في عدد من المواد الدراسية

المطلوبة للتخصص الذي يرغب به. وتقدم المرشدة عددا من النصائح التي تساعد الطالب على ردم الهوة بين ميولاته وقدراته في التخصص الذي يرغب به.

الواجب المنزلي

ساعدي زميلة أو قريب / قريبة لك في التعرف على درجة التطابق بين ميولاتها وقدراتها في المواد الدراسية بالاستعانة بخيط العنكبوت مع تقديم النصيحة لها بخصوص المواد التي ترغب بها ولا يوجد بها تطابق بين الميول والقدرات.

عالم الدراسة والعمل

الجلسة السابعة: استكشاف المحيط الدراسي

الهدف العام: التعرف الى بنية المنظومة التربوية في سلطنة عمان وتفرعاتها والدراسات الجامعية التي تفضي اليها.

الأهداف الفرعية:

١. التعرف على مراحل التعليم في سلطنة عمان.
 ٢. التعرف على الخطة الدراسية للصفين الحادي عشر والثاني عشر.
 ٣. التعرف على الكليات والجامعات ومؤسسات التعليم الحكومية والخاصة.
- الفنيات المستخدمة: المحاضرة، الحوار والمناقشة، الاستقصاء التعاوني، التعزيز، الواجب المنزلي.
- الأدوات: أقلام، أوراق، السبورة، مطويات تعريفية، جهاز كمبيوتر

المدة الزمنية: ٤٥ دقيقة

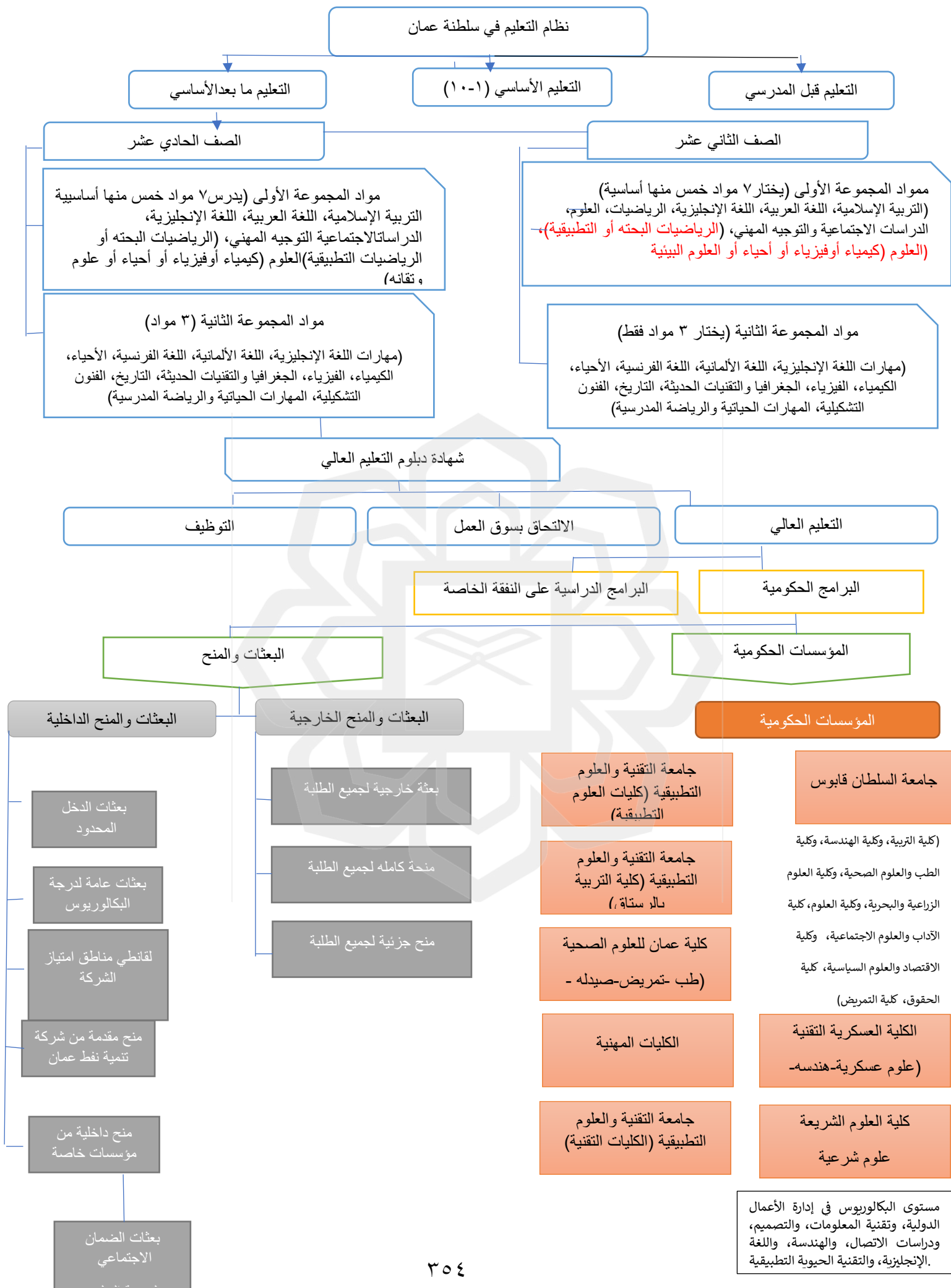
الإجراءات المتبعة:

١. الترحيب بأعضاء المجموعة الارشادية وتقديم الشكر لهم على حضورهم.
٢. تلخيص وقائع الجلسة السابقة بهدف ربطها بالجلسة الحالية.
٣. مناقشة الواجب المنزلي وتقديم جائزة تشجيعية لأفضل مشاركة.
٤. اصطحاب أعضاء المجموعة الارشادية الى غرفة مصادر التوجيه المهني لتقديم الجلسة فيها والاستفادة من خدماتها والمصادر الموجودة فيها.

٥. إدارة حوار بسيط ومناقشة مع الطلبة لاستخلاص مراحل التعليم في سلطنة عمان.
٦. انجاز نشاط " خطتي الدراسية في الصفين ١١ ، ١٢ " بغية الوصول بالطلبة الى التعرف على الآتي قبل اتخاذ قرارهم الدراسي والمهني:
- ☐ التعرف على الخطة الدراسية للصفين ١١ ، ١٢ وأهميتها لكل من الطالب والوزارة.
 - ☐ التعرف على الاشتراطات الخاصة الموجودة بالخطة الدراسية لبعض المواد
 - ☐ التعرف على طبيعة المواد الدراسية الأساسية منها والاختيارية وعدد الحصص فيها.
 - ☐ المتطلبات الضرورية قبل اختيار المواد الدراسية.
٧. تقسيم أعضاء المجموعة الارشادية الى ست مجموعات يتم تسليمها " دليل الطالب للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي " لاستخلاص أهم المعلومات حول النقاط التالية وعرضها على بقية المجموعات:
- ☐ مركز القبول الموحد ومعلومات حول مراحل التسجيل والقبول بالنظام.
 - ☐ مؤسسات التعليم العالي الحكومية مع ذكر أمثلة لهيكل بعض الجامعات
 - ☐ مؤسسات التعليم العالي الخاصة
 - ☐ البعثات والمنح الداخلية والخارجية
٨. تلخيص ما تم تناوله أثناء الجلسة مع توزيع بعض المطويات والاستمارات الخاصة باختيار المواد الدراسية ليحتفظ بها الطلبة مع ملاحق الجلسة في السجل الخاص بالبرنامج.
٩. انهاء الجلسة بتحديد موضوع الجلسة القادمة وتوزيع ملاحق هذه الجلسة مع تقديم الشكر للطلبة على مشاركتهم الفاعلة والايجابية وحثهم على انجاز الواجب المنزلي.

ملاحق الجلسة

نشاط (١): نظام التعليم
في سلطنة عمان



الأسئلة الآتية:-

- ✓ كم مدة الدراسة في نظام العليم الأساسي ؟
- ✓ في أي مرحلة يسمح للطالب باختيار مواد الد
- ✓ ما هو مسمى الشهادة التي يحصل عليها الطالب بعد الصف الثاني عشر ؟
- ✓ عددي المسارات التي يمكن أن يسلكها الطالب بعد الصف الثاني عشر ؟

(: 2 نشاط)
خطتي الدراسية

قامت وزارة التربية والتعليم في السلطنة ببناء خطة دراسية للصفين (١١، ١٢) وذلك في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، وعملت على تطوير تلك الخطة آخذة بعين الاعتبار قدرات الطلبة وميولهم واهتماماتهم وبما يتماشى مع احتياجات المجتمع والتوجهات العالمية والمحلية لسوق العمل. تأملى هذه الخطة وأجيبى عما يأتي:

ما هي أهمية معرفة الطلبة للخطة الدراسية ؟

ما هي أهم الاشتراطات التي تتضمنها الخطة الدراسية في

الصفين ١١، ١٢؟

ما هي أهم المتطلبات التي يجب على الطالب معرفتها قبل

تعبئة وملاءمة استمارة اختيار المواد الدراسية ؟

عددي أهم المواد التي تدخل ضمن قائمة المواد الاختيارية ؟

[illegible]

نشاط (2):
جامعاتنا وكلياتنا

بين يديك دليل الطالب للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، وهو أحد الوسائل للتعرف على التخصصات الدراسية والجامعات والكليات في السلطنة، قومي بتصفح الدليل وأجيبني عما يلي: -

ما هو مركز القبول الموحد؟

عدد ٣ مؤسسات تعليمية حكومية وأهم التخصصات والبرامج التعليمية التي

تطرحها

عددي ثلاث مؤسسات تعليمية خاصة وأهم التخصصات والبرامج التعليمية التي

تطرحها

ما هو الفرق بين البعثة والمنحة ؟

واجب منزلي

١- استنادا الى المعلومات التي تحصلت عليها أثناء الجلسة، حاول الاجابة عن الأسئلة

التالية:

أرغب أن تكون مهنتي المستقبلية.....

أَوْ أَوْ

المواد الدراسية التي تناسبها لاختارها

ہی: و و و

.....9.....9.....

٢. تصفحي دليل الطالب للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، واختر منه أهم ثلاث تخصصات جامعية تثير اهتمامات وانتباهك، وتعرف على أماكن دراسته (الجامعات والكليات) وشروط الالتحاق به ومدة الدراسة

اسم البرنامج/ التخصص	مكان الدراسة(الجامعة أو الكلية)	شروط الالتحاق	مدة الدراسة

عالم الدراسة والعمل (٢)

الجلسة الثامنة: استكشاف المحيط المهني (١)

المهدف العام: التعرف الى أهمية جمع المعلومات اللازمة للتعرف على المهن ومصادر الحصول عليها.

الأهداف الفرعية:

١. التعرف على أهمية جمع المعلومات عن التخصصات لدراسية والمهن المختلفة .
٢. استنتاج أهم المعلومات المطلوبة عن أي مهنة.
٣. التعرف على مصادر الحصول على المعلومات المهنية.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، الحوار والمناقشة، لعب الدور، الاستقصاء التعاوني، التعزيز، الواجب المنزلي

الأدوات: أقلام، أوراق، السبورة، مطويات تعريفية، جهاز كمبيوتر

المدة الزمنية: ٦٠ دقيقة

الإجراءات المتبعة:

١. الترحيب بأعضاء المجموعة الارشادية وتقديم الشكر لهم على حضورهم.
٢. تلخيص وقائع الجلسة السابقة بهدف ربطها بالجلسة الحالية.
٣. مناقشة الواجب المنزلي وتقديم جائزة تشجيعية لأفضل مشاركة.
٤. انجاز نشاط " لماذا أبحث " يتم فيه تقديم مشهد تمثيلي يستخلص منه الطلبة أهمية جمع المعلومات عن الوظائف والمهن والتخصصات.

٥. انجاز نشاط " ماذا يجب أن أعرف عن مهنتي " والذي يتضمن توصيف لأحدى المهن يتم حوله مناقشة جماعية يحاول الطلبة بعدها الإجابة عن الأسئلة التي يتضمنها النشاط للوصول بهم في النهاية الى أهم المعلومات المطلوبة والتي يجب أن يعرفها الفرد عن أي مهنة.
٦. انجاز نشاط " بمن أسترشد " يقوم فيه الطلبة بالإجابة على النشاط وبعدها يتم استعراض نماذج من اجاباتهم من خلال ممثل كل مجموعة يتبعها بحوار ومناقشة يستخلص منه أهم المصادر التي يسترشد بها الطالب ويجمع من خلالها المعلومات اللازمة عن المهنة أو المهن التي يرغب بها.
٧. تلخيص ما تم تناوله أثناء الجلسة مع توزيع ملحق الجلسة عليهم.
٨. انهاء الجلسة بتحديد موضوع الجلسة القادمة مع تقديم الشكر للطلبة على مشاركتهم الإيجابية وحثهم على احضار الواجب المنزلي.

ملاحق الجلسة

نشاط (١): لماذا البحث ؟

- ١- من خلال المشهد التمثيلي الذي دار أمامك أجيبي عن الآتي:
- اذكر أهمية جمع المعلومات عن التخصص الدراسي أو المهن التي نرغب بها.
- ما هي أهم المعلومات التي كانت تبحث عنها الشخصية في المشهد ؟

نشاط (٢): معلومات عن مهنتي ؟



- ١- تتضمن الفقرة التالية معلومات حول إحدى المهن، اقرأ الفقرة ومن ثم قومي بتحليلها واستخلصي أهم المعلومات الواردة حول هذه المهنة وضعيها في جدول.

أحمد موظف حاصل على شهادة البكالوريوس في تخصص هندسة الحاسب

الآلي ويعمل كمحلل بيانات في إحدى الشركات ووظيفته القيام بترجمة الأرقام والإحصائيات ومعالجة البيانات المتنوعة والمتعلقة بالعملاء أو المنتجات أو أداء الشركة، إلى لغة بسيطة يفهمها الشخص العادي لإصدار مؤشرات مفيدة لصانعي القرار لتحديد المنتجات التي سيتم تقديمها للعملاء بالإضافة إلى التحسينات التي يجب إجراؤها على عملية الإنتاج.

وهناك العديد من المهام والمسؤوليات المطلوبة منه كجمع البيانات من المصادر المختلفة وتحليلها وإصلاح مشاكلها، مع حذف البيانات المكررة فيها، واستبدال البيانات التي بها قيم غير صحيحة أو فارغة بقيم صحيحة، وتحديد فرص جديدة لتحسين الاتجاهات الحالية للمؤسسة، بالإضافة إلى تقديم تقارير موجزة ومفيدة وشاملة لمساعدة المديرين على اتخاذ القرارات الصحيحة. ويمتلك أحمد مهارات عالية في التصميم وقوية في التواصل، كما يتميز بقدرته على الانتباه الدقيق إلى التفاصيل وفهم الأنظمة وقواعد البيانات فهما دقيقا وتم ترقية في الآونة الأخيرة لآدائه المتميز من محلل بيانات إلى رئيس قسم الدعم الفني ومن ثم مدير قسم تقنية المعلومات، ويعتبر دخله الشهري مرتفعا والطلب على وظيفته مرتفع.

نشاط (٣): بمن
أسترشد ؟

في رحلة بحثنا واكتشافنا للمهن، هناك من الأشخاص والمصادر من يكونون عوناً لنا في هذه الرحلة. ارصد أهم الأشخاص الذين ترى فيهم الكفاءة لمساعدتك وكذلك أهم المصادر الأخرى المعينة على الحصول على معلومات عن المهن التي تثير اهتمامك وترغب بمزاومتها.

أولاً: المصادر البشرية:

م	الاسم	المهنة	المستوى التعليمي	التخصص
١				
٢				
٣				
٤				

ثانيا: مصادر أخرى:

- ١-.....-٢.....-٣.
--٤.....
- ٥-.....٦.....٧-.....
--٨.....

واجب منزلي

قم باختيار مهنة مفضلة لديك واعمل على تحليلها وفق النموذج الذي سيتم توزيعه عليك.

عالم الدراسة والعمل (٣)

الجلسة التاسعة: استكشاف المحيط المهني (٢)

المهدف العام: توسيع دائرة التقصي حول المهن .

الأهداف الفرعية:

١. التمكن من جمع أهم المعلومات اللازمة عن التخصص أو المهنة.
٢. استقصاء معلومات من مهنيين.
٣. التعرف على أكبر عدد من المهن وطبيعة هذه المهن ومستوى الطلب عليها والعائد المادي، الخ

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، الحوار والمناقشة، النمذجة، التعزيز،، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.

الأدوات: أقلام، أوراق، السبورة، مطويات تعريفية، جهاز كمبيوتر

المدة: ٩٠ دقيقة

الإجراءات المتبعة:

١. الترحيب بأعضاء المجموعة الارشادية وتقديم الشكر لهم على الحضور.
٢. تلخيص وقائع الجلسة السابقة بهدف ربطها بالجلسة الحالية.

٣. مناقشة الواجب المنزلي وتقديم جائزة تشجيعية لأفضل مشاركة.
٤. انجاز نشاط " أكتشف مدرستي" من خلال تقسيم الطلبة الى مجموعات وتوزيع نموذج للهيكل الإداري لتنظيم المدرسة لدراسته والتعرف عليه واكتشاف أهم الوظائف الموجودة به والمسؤوليات التي يضطلع بها كل موظف وذلك تمهيدا لاكتشاف المؤسسة الاقتصادية ويقوم ممثل كل مجموعة بعرض ما لديهم على بقية المجموعات.
٥. انجاز نشاط " عرفني عليك " يتم فيه توزيع استبانة على عدد من المهنيين واجراء مقابلات معهم بهدف التعرف على أكبر عدد من المهن وكيفية الحصول على المعلومات عنها ويقوم ممثل كل مجموعة بعرض ما لديهم على بقية المجموعات.
٦. استضافة أحد الشخصيات في أحد المجالات ليعرض جانبا من مسيرته الدراسية والمهنية أمام أعضاء المجموعة الارشادية وفتح المجال لهم لطرح اسئلتهم واستفساراتهم.
٧. تلخيص ما تم تناوله أثناء الجلسة مع توزيع ملحق الجلسة عليهم.
٨. انهاء الجلسة بتحديد موضوع الجلسة القادمة مع تقديم الشكر للطلبة على مشاركتهم الإيجابية وحثهم على احضار الواجب المنزلي.

ملاحق الجلسة

نشاط (١): أكتشفي
مدرستك

١ - يوضح الشكل الذي أمامك الهيكل التنظيمي لمدرستك وأهم المهن الموجودة بها. قومي بالتقصي حول هذه المهن واملائي الجدول الآتي: -

الوظيفة	مسمى الشهادة	التخصص	المهام	مستوى المعيشة (منخفض / متوسط / مرتفع)

نشاط (٢): من
أنت؟

٢- استعيني بالاستبانة التالية والتي تضم مجموعة من الأسئلة في التقصي والحصول على معلومات متنوعة من بعض المهنيين حول مهنتهم وكيف التحقوا بها من خلال اجراء مقابلات شخصية مباشرة أو طريق الهاتف أو مسجلة بالفيديو.

استبانة للتعرف على المهن		
تهدف هذه الإستبانة إلى تعريف التلاميذ الذين هم بصدد مواجهة اختيار المواد الدراسية ببعض المهن. الرجاء التكرم بتعبيرها بكل دقة وعناية.		
الجنس	ذكر	أنثى
ما هي مهنتك؟		
ما المراحل الدراسية الضرورية للحصول على دراسة في هذه المهنة؟		
ما هي الشهادة المطلوبة لممارسة هذه المهنة؟		
ما هي المؤسسات التعليمية التي التحقت بها للحصول على الشهادة في هذا الاختصاص؟		
ما هي المهمات الأساسية التي يتضمنها الاختصاص؟		
ما هي المعارف الأساسية التي يتضمنها الاختصاص؟		
ما هي المهارات المطلوبة لإنجاز المهمات؟		
ما هي الصفات الشخصية التي يجب أن يتحلى بها ممارس الاختصاص في المجال؟		
ما هي الظروف الخاصة بممارسة المهنة وصعوباتها؟		
هل تعتبر هذه المهنة من ضمن مهن المستقبل؟		
ما هي آفاق وفرص الترقى في المهنة؟		
ما هو القطاع المشغل بالنسبة لهذه المهنة ؟		
عمومي	خاص	الاثنان
هل توفر هذه المهنة مستوى عيش:		
مرتفع	متوسط	منخفض
كيف يمكن الحصول على مزيد من المعلومات حول هذه المهنة ؟		
شكرا على المساعدة		

أمامك مجموعة من مجالات العمل المختلفة، قومي بحصر مجموعة من المهن الموجودة في كل مجال.

م	المجال	المهن
	العلوم الصحية والطبية	
	التعليم	
	الادارة والأعمال والمحاسبة	
	الصحافة والاعلام والتلفزيون	
	تكنولوجيا المعلومات	
	الهندسة	
	القانون	
	السياحة والفندقة	
	العمل الحر	

حل المشكلات

الجلسة العاشرة: حل المشكلات

المهدف العام: التعرف على مفهوم حل المشكلات

الأهداف الفرعية:

١. التعرف على مفهوم المشكلة وحل المشكلات.

٢. التعرف على خطوات حل المشكلات واتخاذ القرار.

الفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية، لعب الدور، العصف الذهني، الواجب المنزلي

الأدوات: أقلام، أوراق، السبورة، جهاز عرض، جهاز كمبيوتر

المدة: ٩٠ دقيقة

الاجراءات:

١. الترحيب بأعضاء المجموعة الارشادية وتقديم الشكر لهم على الحضور.

٢. تقديم ملخص عن الجلسة السابقة وربطها بالجلسة الحالية مع مناقشة الواجب المنزلي.

٣. عرض مشهد تمثيلي بعنوان " منى واستمارة اختيار المواد الدراسية " يليه قراءة وتحليل الموقف والاجابة على التساؤلات المطروحة للتوصل الى تعريف لمفهوم المشكلة وأهمية تحديدها بوضوح لنتمكن من حلها واتخاذ قرار بشأنها.

٤. التدريب على حل المشكلات باستخدام بالاستعانة بنموذج خطوات التعامل مع المشكلة من خلال عرض نماذج لعدد من المشكلات لدفع الطالبات الى التفكير بإيجابية نحوها وعدم التوقف عند المشكلة وإنما التفكير والبحث عن حلول لها .

٥. تلخيص ما تم تناوله أثناء الجلسة مع توزيع ملحق الجلسة عليهم.

٦. انهاء الجلسة بتحديد موضوع الجلسة القادمة مع تقديم الشكر للطلبة على مشاركتهم الإيجابية وحثهم على احضار الواجب المنزلي

ملاحق الجلسة

نشاط (١): منى واستمارة
اختيار المواد الدراسية

نتعرض في حياتنا اليومية للكثير من المواقف والتحديات والتي تسبب لنا الكثير من المشكلات والمضايقات وتحتاج منا الى اتخاذ قرار فيها. تابع المشهد التمثيلي الآتي وأجب عما يليه:
دار بين ساره وأختها منى الحوار الآتي:

ساره: أراكي على غير عادتك منذ مدة مهمومة يا منى وحزينة، ماذا بك أخبريني ؟

منى: شكرا على اهتمامك وسؤالك يا سارة، أنا بالفعل حزينة ومتضايقه فكما تعلمين يا سارة أنه قد تم تسليمنا منذ استمارة رغبات الطالب لنحدد المواد الدراسية التي نرغب بدراستها في الصفين الحادي عشر والثاني عشر، وقد سيطرت علي في هذه الفترة مشاعر الحيرة والتردد ولم أعرف أي المواد تناسبني وماذا اختار منها.

ساره: وماذا فعلتي ؟

منى: في الحقيقة لقد عشت في قلق وحيرة وتردد من كثرة التفكير في هذا الموضوع دون أن أصل الى حل وفي الأخير قمت بتسليم الاستمارة الى اخصائي التوجيه المهني دون أن أكون مقتنعة وراضية بما اخترته من مواد دراسية

١. ما هي المشكلة التي وقع فيها منى؟ وما هو تعريفك لمفهوم المشكلة ؟
٢. برأيك ما هي العوامل الأساسية التي أدت الى عدم قدرة منى على الاختيار ؟
٣. هل تتفق مع أحمد في تسليمه الاستمارة بهذه الطريقة ؟ ولماذا ؟
٤. كيف يمكن أن تساعد أحمد في عملية الاختيار بشكل صحيح ؟

نشاط (٢): كيف أحل مشكلة

يتم توزيع الطالبات في مجموعات ومن ثم يتم توزيع بطاقات ملونة عليهن تحتوي على مشكلات مختلفة ويطلب منهن قراءة المشكلة والاستعانة بالنموذج أدناه لايجاد حل للمشكلة واتخاذ قرار بشأنها:

مشكلة " أحمد "

يعيش أحمد مع أسرته في احدى مناطق السلطنة، وجهت المؤسسة التي يعمل بها والده برسالة اليه للانتقال الى أحد فروع المؤسسة في منطقة أخرى، مما يتطلب أن تنتقل الأسرة جميعها للعيش هناك، وهذا يتطلب عليه تغيير السكن، المدرسة الأصدقاء



مشكلة " هاله "

هاله طالبة في الصف الثاني عشر، وترتيبها الثانية بين أخوانها وأخواتها (سامي، هاله، هدى، سالم)، سامي يكمل دراسته الجامعية وهو في نفس الوقت يعمل في احدى مؤسسات القطاع الخاص لزيادة دخل الأسرة، أما أختها فهي في الصف الحادي عشر وأخيها الأصغر في الصف

التاسع. تعاني والدتها من مشكلة صحيه تستلزم مكوثها في المستشفى أحيانا لعدة أيام وهي تعتبر المعيل الأول للأسرة بعد وفاة زوجها ,

مشكلة " خالد "

خالد طالب متفوق أنهى دراسة دبلوم التعليم العام وحصل على معدل عالي يؤهله لدخوله كلية الهندسة التي يرغب بشدة للالتحاق بها والتخرج منها، ولكن ظروف أسرته الاقتصادية السيئة فرضت عليه أن يلتحق بسوق العمل للحصول على وظيفة تساهم في توفير جزء ولو بسيط من مصاريف الحياة اليومية لأسرته، ولكن رغبته كانت شديدة في تكملة دراسته حيث أن حلمه منذ ان كان صغيرا أن يكون مهندسا بارعا، علما بأنه هو الابن الأكبر ووالده يعمل في شركة خاصة وراتبه بسيط.

الواجب المنزلي

١. اذكر مشكلة قد واجهتك، مع ذكر الطريقة التي اتبعتها لمواجهتها وحلها ؟

اتخاذ القرار

الجلسة الحادية عشر: كيف اتخذ قراري ؟

الهدف العام: التدرب على مهارة اتخاذ القرار الدراسي والمهني

الأهداف الفرعية:

١. التعرف على خطوات اتخاذ القرار

٢. التدرب على مهارة اتخاذ القرار

٣. التمييز بين الأنماط المختلفة لاتخاذ القرار.

الفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية، القصة، التعزيز، النمذجة، الواجب المنزلي

الأدوات: أقلام، أوراق، السبورة، جهاز عرض، جهاز كمبيوتر

المدة: ٩٠ دقيقة

الاجراءات:

١. الترحيب بأعضاء المجموعة الارشادية وتقديم الشكر لهم على الحضور.
٢. تقديم ملخص عن الجلسة السابقة وربطها بالجلسة الحالية مع مناقشة الواجب المنزلي.
٣. انجاز نشاط " القطار السريع " لتذكير أعضاء المجموعة الإرشادية بمفهوم اتخاذ القرار وأهميته في حياة الفرد.
٤. تنفيذ نشاط " خطوات اتخاذ القرار " من خلال عرض بوبوينت يتضمن الخطوات الأساسية لعملية اتخاذ القرار، يليها مناقشة جماعية مع الطالبات حول كيفية تطبيقها.
٥. تنفيذ نشاط " كيف اتخذ قرار ي " من خلال استضافة أحد الشخصيات لعرض تجربته في اتخاذ القرار في ومن ثم الاستعانة بهذا النموذج لتدريب الطالبات بشكل تطبيقي على خطوات اتخاذ القرار.
٦. انجاز نشاط " أنماط اتخاذ القرار " يتبعه حوار ومناقشة يتم التعرف من خلاله على الأنماط المختلفة لاتخاذ القرار.
٧. تلخيص ما تم تناوله أثناء الجلسة مع توزيع ملحق الجلسة عليهم.
٨. انهاء الجلسة بتحديد موضوع الجلسة القادمة مع تقديم الشكر للطلبة على مشاركتهم الإيجابية وحثهم على احضار الواجب المنزلي

ملاحق الجلسة

نشاط(١): القطار
السريع

في أحد الأيام، ذهبت عائلة عادل في نزهة ترفيهية لأقرب حديقة من المنزل، بصحبة كل أفراد العائلة، وقد كانت تلك الحديقة من أكثر الحدائق رواداً، حيث يتجه لها الكثير من أفراد الأحياء المجاورة لها، ولكنها تحمل عيباً واحداً، هو أنها قريبة من القطار الموجود في المدينة، وفي ذات يوم ومع مرور القطار في الساعة المعتادة له بالقرب من الحديقة، انسابت الفرامل اليدوية من يد

العم محمود سائق القطار، ليكون بذلك أمام خيارين صعبين ما جعل العم محمود في حالة كبيرة من التوتر، حيث إن الخيار الأول يتمثل في الذهاب في الطريق المؤدي إلى الحديقة، مما يحمل خطر إصابة أو موت أحد الأفراد الماكثين بها في تلك اللحظة، أو الذهاب إلى الاتجاه الآخر من خط سير القطار، والذي يحمل خطر إصابة أحد الأفراد المارين في الشارع في تلك الفترة من اليوم، ولكن مع حكمة العم محمود وقدرته على اتخاذ القرار في الوقت المناسب استطاع التنحي في الجانب الآخر من الحديقة، ذلك بعد أن فكر جيدًا في احتمالية وجود أحد المارة في ذلك الوقت، والتي تعتبر صغيرًا جدًا، مقارنةً باحتمالية إصابة أحد الأفراد الموجودين في الحديقة في تلك اللحظة، وبالفعل تمكن العم محمود من النجاة بنفسه وبالقطار في الاتجاه الآخر، بعدما تصادف الأمر بخلو الطريق من المارة، وبذلك تمكن من الحفاظ على أغلبية الأرواح الموجودة في الحديقة في تلك اللحظة.

بعد قراءتك للقصة السابقة السابقة اجيبي عن الآتي:

١. ما هو اتخاذ القرار
٢. ما أهمية اتخاذ القرار بالنسبة للفرد والمجتمع ؟
٣. اذكر أحد المواقف التي استلزم منك اتخاذ قرار حيالها.

نشاط (٢): كيف أتخذ
قراري ؟

تقوم المرشدة بعرض بوربوينت يتضمن الخطوات الأساسية لعملية اتخاذ القرار وهي: تحديد المشكلة والأهداف، جمع المعلومات، تحديد البدائل، تقييم البدائل، اختيار البديل المناسب، تنفيذ القرار.

نشاط (٣): كيف أتخذ
قراري المهني ؟

تسرد الشخصية المستضافة على الطالبات الآتي: عندما كنت في الصف العاشر، كنت دائمة التفكير في المهنة التي أريد أن أشغلها في المستقبل، ولكني لا أعرف تحديدًا أيًا منها تناسبني،

ثم بدأت بالبحث عن مصادر المعلومات عن أكثر المهن طلبا في سوق العمل، وبعد البحث والتقصي وجدت أن الوظائف الشاغرة التي يتم نشرها بشكل يومي في الصحف من أهم المصادر للحصول على معلومات عن هذه المهن، وقمت ولمدة شهر بشراء الصحف التي تقوم بنشر الوظائف الشاغرة، ومن ثم قمت بكتابة جميع المهن التي تم نشرها بدون تكرار، حيث تكونت لدي قائمة طويلة بالمهن بدأت بعدها باستبعاد المهن التي لا تناسبني بناء على معرفتي بذاتي (قدراتي ومهاراتي وميولي)، ومن ثم قمت بترتيبها في قائمة من (١-١٠). وتعرفت بعدها على أكثر المهن التي أرغب مزاولتها وتناسب مع ميولي واهتماماتي وامكانياتي وعليها طلب في سوق العمل.

توزع المرشدة على الطالبات بطاقات ملونة وتطلب من كل واحدة منهن كتابة المهنة التي ترغب بها مستقبلا، مع كتابة الخطوات التي سوف تتبعها للوصول الى هذه المهنة بالشكل الصحيح وكمثال عملي تقوم المرشدة بتطبيق خطوات اتخاذ القرار:

١- تحديد المشكلة والأهداف: وهي مشكلة اختيار مهنة المستقبل مع التركيز على الأهداف

٢- جمع المعلومات: تبدأ الطالبات بجمع المعلومات حول المهنة الأكثر تفضيلا بالنسبة لها: من حيث مميزات هذه المهنة ومتطلباتها، والقدرة على التعامل مع التأثيرات المجتمعية، ووضع خطة مهنية.

٣- تحديد البدائل: استعراض كافة البدائل والتوصل الى أقل عدد ممكن لها

٤- تقييم البدائل: المطابقة بين التخصصات والمهن ومتطلباتها وبين الأهداف الشخصية والقدرات والميول، وربط البدائل بالنتائج الممكنة لكل بديل وتقدير نسبة أو احتمالية حدوثها ومدى الرغبة في كل نتيجة مما يترتب عليه استبعاد بعض البدائل وابقاء أخرى.

٥- اختيار البديل: اختيار أفضل البدائل لحل المشكلة القائمة في ضوء المعلومات المتاحة مع مراعاة ترتيب البدائل على أساس إيجابياتها وسلبياتها.

٦- تنفيذ القرار: وضع البديل المختار موضع التنفيذ مع توفير كافة المستلزمات لنجاح عملية تنفيذ القرار وإزالة المعوقات التي قد تعترض تنفيذه.

نشاط (٤): أنماط اتخاذ القرار

عادة ما يتفاوت الأفراد في طريقة اتخاذهم للقرارات وحل المشكلات، اليك/ اليك قائمة بأنماط اتخاذ القرارات: تأملها / تأملها جيداً واختار / واختاري أي نمط أقرب الى نمطكم.

أنماط اتخاذ القرار

المندفع : يتخذ قراره بسرعة دون التعمق في جمع المعلومات. ويكوّن حكماً نهائياً حيال المشكلة دون سابق تفكير جاد معتمداً على ما يبدو صواباً بالنسبة له. وهو يختار أول فكرة تطرأ على باله لحل المشكلة دون النظر للبدائل الأخرى.

المقديري: يؤمن بأن المواقف والأقدار هي التي تحدد قراراته.

المطالع: يسمح للآخرين بأن يقرروا الأمور عنه ويتبع ما يميله عليه الآخرون في اختيار

أفضل البدائل والاختيارات المستقبلية.

المؤجل: يؤجل اتخاذه للقرار لآخر لحظة، وقراره مبني على ضيق الوقت حيث لا يكون أمامه خيار الا القرار.

العاطفي: يتخذ قراره بناء على مشاعره حيال المشكلة والبدائل.

المتردد: يتقبل حاجته للقيام بالاختيار لكنه لا يستطيع التوصل إلى قرار.

المخطط: يتقصى الحقائق ويتفحص البدائل ويختار الأنسب من بينها ويوازن ما بين

حاجاته المعرفية والانفعالية وتكون قراراته مبنية على المعلومات وعلى استنتاجاته.

قومي بتطبيق خطوات اتخاذ القرار على قرار مهم يتوجب عليك اتخاذه .

البلورة والتخصيص

الجلسة الثانية عشر: توليد وتقييم البدائل واختيار أنسبها

الهدف العام: التدرب على توليد البدائل الدراسية والمهنية وتقييمها واختيار أنسبها لدى أعضاء المجموعة الإرشادية.

الأهداف الفرعية:

١. إدراك أهمية التفكير بإيجابيات وسلبيات كافة البدائل الدراسية المتاحة قبل اتخاذ القرار.
٢. التدرب على توليد البدائل الدراسية والمهنية قبل اتخاذ أي قرار.
٣. تحديد معايير للحكم على البدائل.
٤. التدرب على اختيار البديل الأفضل.

الفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية، القصة، التعزيز، النمذجة، الواجب المنزلي

الأدوات: أقلام، أوراق، السبورة، جهاز عرض، جهاز كمبيوتر

المدة: ٦٠ دقيقة

الاجراءات:

١. الترحيب بأعضاء المجموعة الارشادية وتقديم الشكر لهم على الحضور.
٢. تقديم ملخص عن الجلسة السابقة وربطها بالجلسة الحالية مع مناقشة الواجب المنزلي.
٣. انجاز نشاط " عقد اللؤلؤ " حيث يتضمن قصة قصيرة يتبعها مجموعة أسئلة يحاول الطلبة الإجابة عنها ليستخلصوا ضرورة وأهمية التفكير بجميع الحلول والبدائل المطروحة وعدم التعجل في اتخاذ القرار والتركيز على خيار واحد فقط لان ذلك قد يضيع على الانسان فرصة النجاح والوصول الى حل للمشكلات (توسيع قاعدة البدائل وتجنب النظرة الضيقة)
٤. انجاز نشاط " الطب وليس غير الطب " يتم فيه طرح موقف أمام الطلبة ومن خلال عملهم في مجموعات يطلب منهم وضع مجموعة من المقترحات (البدائل) لحل هذا الموقف، بعدها يقوم ممثل كل مجموعة بعرض ما توصلوا اليه ويفتح باب الحوار والمناقشة أمام الطلبة

للوصول بهم الى أهمية وضرورة البحث عن بدائل (حلول) وحصرها بدقة ووضوح وذلك لتسهيل عملية اتخاذ القرار.

٥. تنفيذ نشاط " الموظف الجديد " يتم فيه طرح موقف أمام الطلبة يستلزم وضع مجموعة معايير لاختيار مدير الشركة، ولحل هذا الموقف تكلف كل مجموعة بأن تكون لجنة تقوم بتحديد المعايير، ويعرض ممثل كل مجموعة المعايير التي اقترحوها، ويتم مناقشتها معهم للوصول بالطلبة الى ضرورة تحديد المعايير للحكم على البدائل المطروحة لان المعايير تحدد البديل الأفضل خاصة ان كانت مدروسة جيدا ومنطقية وتسهل على متخذ القرار الاختيار واتخاذ القرار.

٦. تنفيذ نشاط " الخيار الأنسب " يتدرب من خلاله الطلبة في مجموعات لاختيار أفضل خيار لموقع محطة وقود ويضعون مبررات اختيارهم ويفسح المجال فيما بعد لكل مجموعة لعرض اختيارهم ومبرراته وتتم المحاورة والمناقشة حول ذلك ويختتم المدرب أن أفضل بديل يتم اختياره هو البديل الذي يمتاز ب(تحقيقه للهدف المنشود، لا يحتاج للكثير من الوقت والجهد، ويمكن تنفيذه بسهولة ضمن حدود الموارد المتاحة ولا يحمل قدرا كبيرا من المخاطرة).

٧. تلخيص ما تم تناوله أثناء الجلسة مع توزيع ملحق الجلسة عليهم.

٨. انهاء الجلسة بتحديد موضوع الجلسة القادمة مع تقديم الشكر للطلبة على مشاركتهم الإيجابية وحثهم على احضار الواجب المنزلي.

ملاحق الجلسة

نشاط (١): عقد
اللؤلؤ

عاشت صوفي وزوجها الرسام في احدى المدن الفرنسية؛ وذات يوم قررا ترك بلدتهما والذهاب للعيش في العاصمة باريس ليحقق الرسام حلمه في النجاح في مجال الرسم؛ بينما كانت تسعى زوجته صوفي للنجاح في مجال الكتابة، وبالفعل عاشا في شقة جميلة ليحققا أحلامهما، ثم تعرفت صوفي على سيدة لطيفة وثرية، وذات يوم طلبت منها صوفي أن تستعير عقدها المصنوع

من اللؤلؤ لتحضر به حفل زفاف في بلدتها، وبالفعل منحته السيدة العقد وطلبت منها أن تحافظ عليه.

اكتشفت صوفي أنها قد فقدت العقد الغالي، وكانت الصدمة الكبرى في حياتها، فقررت بمساعدة زوجها أن يبيعا كل شيء، كما أنهما استدانا كي يستطيعا شراء نفس العقد، وتخلي الزوجان عن حلمهما وتركوا شقتهم وعاشا في غرفة حقيرة بأحد الأحياء القذرة، وترك الزوج الرسم وعمل حملاً؛ بينما عملت صوفي خادمة في البيوت لتسديد دينهما، وبعد مرور خمسة وعشرين عاماً قابلت صوفي تلك السيدة صاحبة العقد بالصدفة، والتي تعجبت من من مظهر صوفي، وحينما سألتها عما حدث؛ أخبرتها بأمر العقد، فتعجبت السيدة من عدم إخبارها بما حدث قائلة بأن العقد لم يكن أصلي، ولكن قد فات الأوان.

في اعتقادك كيف توقعت صوفي ردة فعل صاحبة العقد؟ ما هو القرار الذي اتخذته بناء على ذلك.

- هل تتوقعين ان قرارها كان صائبا أم لا؟
- هل فكرت صوفي في احتمالات (بدائل) أخرى قبل اتخاذ قرارها؟
- ما هي عوائد القرار الذي اتخذته صوفي؟ (المكاسب أو الخسائر)
- ما هي العبرة المستخلصة من هذه القصة؟

نشاط (٢): لا
بديل عن الطب

يصر بعض الناس عند مرورهم بمواقف معينة على آرائهم ولا يضعون حلولاً أو بدائل لهذه المواقف مما يعيق عملية تقدمهم وحلهم للمشكلات التي تواجههم. تأملي الموقف التالي وأجوبي عما يليه:

" فرح طالبة في الصف العاشر من التعليم الأساسي، وترغب في دراسة الطب ولا تفكر في دراسة تخصص غيره اذا لم تحصل على معدل مناسب لدخول كلية الطب وهي مصرة على قرارها هذا .

هل توافقين فرح فيما ستفعله، وما هي عواقب قرارها هذا ؟
قدمي لفرح مجموعة من المقترحات (البدائل) التي يمكنها مساعدتها في حل هذه المشكلة.

نشاط (٣):
المدير الجديد

تعتبر خطوة الاختيار بين البدائل الخطوة الأهم بعد خطوة تحديد البدائل لان اختيار البديل الجيد يعني نجاح القرار وحل المشكلة، وهذا يستلزم تحديد مجموعة معايير للحكم على البدائل المطروحة لانه هذه المعايير تمكن من تحديد البديل الأفضل وبالتالي يسهل على الشخص اتخاذ القرار.

تم طرح اعلان لشغل وظيفة " مدير مكتب المدير العام " وتقدم المئات من الأشخاص لشغل هذه الوظيفة وتم اختيارك لتكون ضمن لجنة تقوم بوضع مجموعة من المعايير التي على أساسها سيتم المفاضلة والاختيار بين الأشخاص المتقدمين (البدائل). اعلمي مع مجموعتك لوضع واقتراح هذه المعايير.

نشاط (٤): الخيار
أو البديل الأفضل

تخيلي أنك ضمن لجنة مسؤولة عن التوظيف وأسند اليكم مهمة اختيار متقدم لشغل وظيفة "اخصائي تجارة الكترونية" وبعد عملية الفرز تم اختيار أفضل أربعة مترشحين لكل منهم مزايا ومساوئ (الأول اختصاص اعلام لكنه لا يجيد اللغة الانجليزية والثاني اختصاص تجارة وليس له في الاعلام والثالث تخصص لغات أجنبية (أنكليزية، فرنسية، ايطالية) وله قدرات في الاعلام ولا يعرف التجارة والرابع اخصائي اعلانات يتقن الإعلام وله معرفة بالتسويق لكن لا يتقن اللغات الأجنبية).

المطلوب: حاولن انتقاء المترشح الأنسب وعلّلوا قراركم؟

الواجب المنزلي

١- بعد قيامك باستكشاف ذاتك ومحيطك الدراسي والمهني وتمهيدا لعملية اختيار المواد الدراسية، قومي بتطبيق ما تعلمته في هذه الجلسة كالاتي:

ضعي قائمة بأسماء التخصصات والمهن التي ترغبين بها (البدائل والخيارات) 
ضعي المعايير التي على أساسها ستختارين وستساعدك في اختيار المهنة التي ترغبين بها. 

قومي بتحديد واختيار المهنة المناسبة لك مع تعليل الاختيار ومن ثم أجيبي عن الأسئلة التالية: 

- أعتبر أن المهن التالية تناسبني (مع تبرير) ١.....، ٢.....، ٣.....،
لأسباب التالية...،
- اسم المهنة التي اخترتها في المقام الأول:..... وذلك للسبب التالي.....
- ما هي الأنشطة التي نقوم بها في هذه المهنة؟.....
- مع من نشتغل؟.....
- في أي مكان؟.....
- ما هي المؤهلات الضرورية للقيام بهذه المهنة؟.....
- ما هي المعارف المدرسية المطلوبة؟.....
- مهارات ومعارف أخرى مطلوبة.....
- ما هي السلوكات والتصرفات التي تتطلبها هذه المهنة؟.....
- ما هي الشهادات اللازمة لممارسة هذه المهنة؟.....
- كم تتطلب هذه الشهادة من سنوات دراسة بعد ديلوم التعليم العام؟.....
- ما المواد الدراسية والشعبة اللذان يؤديان إلى هذه الدراسة (الاختصاص الدراسي) ؟
- ما هي المواد الأساسية في هذا الاختصاص؟.....
- ما هي قدراتي في هذه المواد: ضعيفة، متوسطة، جيدة ؟

- ما هي المواد التي يجب أن أبذل فيها المزيد من الجهد لتدارك النقص ؟
- ما لا أعرف عن هذه المهن ١ ، ٢ ، ٣
- التساؤلات التي أطرحها حول هذه المهن ١ ، ٢ ، ٣
- مصادر المعلومات المتوفرة ١ ، ٢ ، ٣

الانجاز والمتابعة

الجلسة الثالثة عشر: الانجاز والمتابعة

الهدف العام: ادراك أهمية الثقة والاستقلالية عند تنفيذ القرار

الأهداف الفرعية :

١. ادراك أهمية عملية التنفيذ عند اتخاذ القرارات
 ٢. ادراك أهمية الثقة وعدم التردد عند تنفيذ القرار.
 ٣. التعرف على العوامل الخارجية المؤثرة على اتخاذ القرار الدراسي والمهني.
 ٤. التعرف على بعض معوقات عملية اتخاذ القرار.
 ٥. التعرف على كيفية تنفيذ القرار الدراسي والمهني.
- الفنيات المستخدمة:** المناقشة الجماعية، القصة، التعزيز، النمذجة، الواجب المنزلي
- الأدوات:** أقلام، أوراق، السبورة، جهاز عرض، جهاز كمبيوتر
- المدة:** ٦٠ دقيقة

الاجراءات:

١. الترحيب بأعضاء المجموعة الارشادية وتقديم الشكر لهم على الحضور.
٢. تلخيص وقائع الجلسات السابقة وربطها بالجلسة الحالية مع مناقشة الواجب المنزلي وتكريم صاحب أفضل مشاركة.
٣. انجاز نشاط " فاذا عزمت فتوكل " والاجابة على الأسئلة التي يتضمنها يتبع فيما بعد بحوار ومناقشة لاستشارة الطلبة وتشجيعهم على وضع قراراتهم موضع التنفيذ والجد والحزم فيما يقررونه لتحقيق الهدف المشود واكتمال عملية اتخاذ القرار من خلال وضع خطة لتنفيذ هذا الهدف.

٤. تنفيذ نشاط " من صاحب القرار " يتبع بحوار ومناقشة للتأكيد على ضرورة الاستقلالية وعدم التردد عند اتخاذ القرار مع استخلاص أهم العوامل المؤثرة على اتخاذ القرار الدراسي من خلال توزيع قائمة بأهم هذه العوامل للاحتفاظ بها في السجل الخاص بالبرنامج كما يقوم المرشد بعمل النمذجة من خلال طرح نفسه نموذجا في اختيار تخصصه ومعارضة أهله لهم وإقناعه لهم بقراره.

٥. تنفيذ نشاط " الضفدعان والبئر " يفسح المجال بعدها للطلبة لاستخلاص وابداء آرائهم حول أهم الأسباب التي تعيق عملية اتخاذ القرار.

٦. انجاز نشاط " اختار الآن " وفيه يتم تعريف الطلبة باستمارة اختيار المواد الدراسية وكيفية ملئها وتعبئتها مع التأكيد على أهمية التفكير المبكر قبل اتخاذ القرار الدراسي.

٧. تلخيص ما تم تناوله أثناء الجلسة مع توزيع ملحق الجلسة عليهم.

٨. انهاء الجلسة بتحديد موضوع الجلسة القادمة مع تقديم الشكر للطلبة على مشاركتهم الإيجابية وحثهم على احضار الواجب المنزلي.

ملاحق الجلسة

نشاط (١): فاذا
عزمت فتوكل

تأملي الآية الكريمة التالية وأجبي عما يليها:

" فاذا عزمت فتوكل على الله "

١- ما المقصود بالعزم والتوكل على الله ؟

٢- ما هي الخطوة التي تلي تنفيذ القرار ؟ وما هي أهميتها ؟

٣- لوضع أي قرار موضع التنفيذ لا بد من وجود خطة للوصول لتحقيق الهدف من هذا القرار، استرشد بالنموذج التالي لتحقيق هدف ما (مثال: اختيار المواد الدراسية):

الاسم:

التاريخ:.....

الهدف:.....

أُمُور وخطوات (مهام) أقوم بها لتساعدني في تحقيق هدي	معلومات وأشخاص أحتاجهم لمساعدتي في مهمتي لتحقيق الهدف	تاريخ اليوم	اتمام المهمة ()
—	—	—	
—	—	—	
—	—	—	

نشاط (٢): من
صاحب

سهى طالبه في الصف العاشر، ويتوجب عليها في منتصف الفصل الثاني من العام الدراسي اختيار المواد التي ترغب بدراستها في الصف الحادي عشر، وهي تشعر بالحيرة والتردد فهي لا تميل الى المواد ذات الطابع العلمي رغم أن معدلها يؤهلها للالتحاق بها، ويريد منها والداها دخول كلية الطب ولكنها لا تحب رؤية منظر الدم، وترى أن دراسة الطب بحاجة الى ذاكرة قوية للنجاح فيها، وهي لا تحب الحفظ وتجد نفسها في المواد الأدبية وترغب بالالتحاق بكلية الآداب لدراسة تخصص العمل الاجتماعي لشغفها وحبها لمساعدة الناس وتتمنى أن تكون اخصائية اجتماعية في المستقبل وجدتها وعمتها مقتنعتان باختيارها للمواد التي ترغب بها .

في اعتقادك، ماذا سيحدث لو اختارت سهى الطب ؟

ماذا سيحدث لو اختارت تخصص العمل الاجتماعي ؟

لو كنتي مكان سهى ماذا ستفعلن، وبماذا تنصحينها ؟

ماذا تستفيدين من هذا الموقف ؟

نشاط (٣): الضفدع
الأصم ؟

استمتعي بمشاهدة مقطع الفيديو الخاص بقصة الضفدع والبئر ومن ثم اجبي عن الأسئلة التالية:

في رأيك: ما هي العوامل التي ساعدت الضفدع على الوصول والنجاة ؟

لماذا في اعتقادك لم تستطع بقية الضفادع الخروج من البئر ؟

ما هي العوامل الأخرى التي قد تعيق عملية اتخاذ القرارات في حياتنا

ما هي العبرة المستفادة من القصة ؟

نشاط (٤): نفذ
الآن ؟

أمامك استمارة اختيار المواد الدراسية، قومي مع مجموعتك بقراءة الاستمارة وتعرفي على طريقة ملئها واختيار المواد الدراسية.

الواجب المنزلي

يتم تسليم كل طالب استمارة تضم مجموعة من الأسئلة يقوم الطالب بقراءتها والتحضير لها استعدادا لمقابلة فردية سيجريها مع المرشد حسب موعد يتم الاتفاق عليه مسبقا يتم خلالها توضيح وبلورة المشروع المهني والدراسي بشكل شامل للطالب ويعدّ هذا اللقاء المرحلة الحاسمة في اختيار المواد الدراسية.

الانتهاء والتقييم

الجلسة الرابعة عشر: الانتهاء والتقييم

المهدف العام: تقييم البرنامج الإرشادي وانتهاء العلاقة الإرشادية.

الأهداف الفرعية :

١. التعرف على مدى استفادة الطلبة من محتوى البرنامج الإرشادي.
٢. أن يقيم أعضاء المجموعة الإرشادية البرنامج الذي تم تقديمه
٣. أن يتم إنهاء العلاقة الإرشادية

الفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية، التعزيز، النمذجة، لعب الدور، الواجب المنزلي

الأدوات: أقلام، أوراق، السبورة، جهاز عرض، جهاز كمبيوتر

المدة: ٤٥ دقيقة

الاجراءات:

١. الترحيب بأعضاء المجموعة وتقديم الشكر لهم على حضورهم.
٢. مناقشة الواجب المنزلي وتقديم جائزة لأفضل خمسة أعضاء تميزوا في الواجب المقدم
٣. تلخيص وقائع جلسات البرنامج الإرشادي الذي تم تقديمه لهم مع التركيز على أسس اتخاذ القرار السليم.
٤. التأكيد على أعضاء المجموعة الإرشادية ضرورة الاستفادة مما قدم لهم في هذا البرنامج في حياتهم اليومية والمستقبلية
٥. توزيع الاستمارة الخاصة بتقييم البرنامج على أعضاء المجموعة الإرشادية
٦. تطبيق القياس البعدي للفعالية الذاتية المهنية والقدرة على اتخاذ القرار الدراسي.
٧. تقديم الشكر والثناء لأعضاء المجموعة الإرشادية على حسن تعاونهم وتفاعلهم من خلال جلسات البرنامج، وحسن سلوكهم وتقيدهم بالتعليمات والحرص على الحضور
٨. تقديم بعض الهدايا التذكارية .
٩. اعلان انتهاء الجلسات والاتفاق على موعد للقياس التتبعي.

نموذج تقييم جلسات البرنامج من قبل الباحث

رقم الجلسة اليوم التاريخ.....

الغياب: ١-

٢-

٣-

٤-

أهداف الجلسة	خطوات العمل	ملاحظات حول مشاركات الأعضاء
١-.....		
٢-.....		
٣-.....		
٤-.....		
مدى تحقق الأهداف:		
نعم لا		
الهدف الأول	☒	☒
الهدف الثاني	☒	☒
الهدف الثالث	☒	☒
الهدف الرابع	☒	☒

الواجبات المنزلية:

ملاحظات أخرى:

استمارة تقييم الطالبات لجلسات البرنامج

الاسم:..... الصف:.....

التاريخ:.....

عزيزتي الطالبة:

إيماناً منا بدورك وأهمية آراءك ومقترحاتك في تقييم هذه الجلسة، وأملًا في تحسين وتطوير الجلسات القادمة، نرجو منك أن تفضلتي بالإجابة على الأسئلة التالية بكل دقة ووضوح،

شاكرين لك حسن تعاونك واهتمامك:

١- ما هي الموضوعات التي أثارت انتباهك في هذه الجلسة ؟

.....
.....
.....

٢- ما هي الجوانب الإيجابية التي استفدت منها في هذه الجلسة ؟

.....
.....
.....

٣- ما هي المواضيع التي تمنيت لو أدرجت في هذه الجلسة ؟

.....
.....
.....

٤- ما هي اقتراحاتك لتحسين الجلسات القادمة ؟

.....
.....
.....

شكراً،،،،

استمارة تقييم الطالبات للبرنامج الارشادي

الاسم:..... الصف:.....

التاريخ:.....

عزيزتي الطالبة:

في نهاية هذا البرنامج نرجو منك التكرم بابداء رأيك في البرنامج ككل وذلك بوضع اشارة () في الخانة التي التي ترينها تناسبك في الجدول التالي:

الرقم	العبرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
١	أدركت أهمية اتخاذ القرار الجيد					
٢	تعرفت على مواصفات الهدف الجيد					
٣	تعلمت كيفية التخطيط لمستقبلي الدراسي والمهني					
٤	مكنني البرنامج من التعرف على ذاتي بشكل أفضل					
٥	أتاح لي البرنامج فرصة للتعرف على بعض المهن					
٦	أتاح لي البرنامج التعرف على الخطة الدراسية للصفين ١١، ١٢					
٧	تمكنت من خلال البرنامج من التعرف أكثر على المواد الدراسية والاشتراطات الخاصة ببعض هذه المواد					
٨	تمكنت من خلال البرنامج من تحديد المعايير التي يتم على أساسها اختيار تخصص دراسي أو مهنة معينة					
٩	تمكنت من خلال البرنامج من التعرف على العوامل المؤثرة على القرارات الدراسية والمهنية للأفراد					
١٠	أدركت من خلال البرنامج أهمية الثقة وتحمل المسؤولية الشخصية عند اتخاذ القرار الدراسي والمهني					