الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة منتوري قسنطينة
كلية العلوم الإنسانية و العلوم الإجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
رقم التسجيل: .....
الرقم التسلسلي : .....

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم
في علم النفس العمل و التنظيم

دراسة قيم العمل لدى التلاميذ وعلاقتها ببناء المشروع الدراسي المهني في إطار مشروع المؤسسة التربوية الجزائرية

دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية سكيكدة

إعداد: الطالب
بولهواش عمر

إشراف: الدكتور
بوياية محمد الطاهر

أعضاء لجنة المناقشة :

أ.د.لوكيا الهاشمي	أستاذ التعليم العالي	جامعة منتوري– قسنطينة	رئيسا
د.بوياية محمد الطاهر	أستاذ محاضر	جامعة باجي مختار–عنابة	مشرفا ومقررا
أ.د.شلبي محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة منتوري– قسنطينة	مناقشا
أ.د.لعويرة عمر	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأمير عبد القادر–قسنطينة	مناقشا
أ.د.أوقاسي لونيس	أستاذ التعليم العالي	جامعة منتوري– قسنطينة	مناقشا
أ.د.بوطاف مسعود	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر	مناقشا

السنة الجامعية 2011/2010

تشكرات

أتقدم بتشكراتي الخالصة إلى:

الأستاذ المشرف الدكتور بوياية محمد الطاهرالذي كان لي سندا قويالإتمام هذا العمل.

جميع أساتذي بقسم علم النفس بجامعة قسنطينة اللذيرعثوا في من جديد مواصلة البحث

مستشاري ومؤطري مصالح التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على مستوى قطاع التربية لولاية

سكيكدة على مساعداتهم لي في إنجاز الدراسة الميدانية لهذا البحث.

فهرس المواضيع

المواضيع	الصفحة
الحانب النظري للدراسة	
الفصل الأول : الإطار المفاهيمي للدراسة	
1. الإشكالية	1
2. فرضيات الدراسة	6
3. أهداف الدراسة	7
4. تحديد المفاهيم	8
5. الدراسات والأبحاث السابقة	17
الفصل الثاني : قيم العمل	
أولا : دراسة القيم	49
1.مفهوم القيم	49
2.أهمية القيم بالنسبة للمجتمع	49
3.المقاربات المختلفة للقيم	50
4. التصنيفات المختلفة للقيم	54
5.طرق قياس القيم	56
ثانيا:قيم العمل	59
1.مفهوم العمل وأهميته	59
2.مفهوم قيم العمل	59
3.تطور قيم العمل	61
4. أهمية قيم العمل	62
5. الفرق بين قيم العمل والقيم الأخرى	64
6.تصنيف قيم العمل	64
7.مصادر قيم العمل	72
8.قياس قيم العمل	73
9.قيم العمل وعلاقتها بالتربية	74
الفصل الثالث: المشروع الدراسي المهني:	
1.ماهية المشروع الدراسي المهني	83
2.المقاربات المختلفة للمشروع الدراسي المهني	84
3.الرهانات المختلفة للمشروع الدراسي المهني	92

4.الأبعاد الأساسية للمشروع الدراسي المهني	94
5.العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار الشخصي	98
6.دراسة الميول وتطبيقاتها في الإرشاد والتوجيه	101
7.تربية الاختيارات في بناء المشروع الدراسي المهني	116
8.المشروع الدراسي المهني في المرحلة الثانوية	125
الفصل الرابع : مشروع المؤسسة	
1.ماهية مشروع المؤسسة	138
2.دواعي العمل بمشروع المؤسسة	141
3.مبادئ وأسس مشروع المؤسسة	143
4.أهداف مشروع المؤسسة	146
5.مستويات مشروع المؤسسة	148
6. محاور مشروع المؤسسة	153
7.مراحل مشروع المؤسسة	155
الجانب الميداني	
الفصل الخامس : الإجراءات الميدانية للدراسة	
1.مجال الدراسة	172
2.الدراسة الاستطلاعية	173
3.المنهج المستخدم	176
4.وصف مجتمع الدراسة واختيار العينة	176
5.أدوات جمع البيانات	188
6.أساليب المعالجة الإحصائية	191
الفصل السادس:مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات	
1.مناقشة الفرضية الأولى	193
2. مناقشة الفرضية الثانية	227
3. مناقشة الفرضية الثالثة	247
4. مناقشة الفرضية الرابعة	264
5. مناقشة الفرضية الخامسة	274
الاقتراحات والتوصيات	**298**
خاتمة	**300**
قائمة المراجع	**302**
الملاحق	

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	تصنيف القيم الغائية والوسيلية	58
02	توزيع بنود مقياس برانس	58
03	جدول توضيحي للفرق بين الإرشاد الفردي والجماعي	115
04	المستويات الهرمية للمشروع التربوي	150
05	جدول مقارن بين ماهو مشروع وماهو غير مشروع	151
06	محاور مشروع المؤسسة	153
07	جوانب تحديد المشكلة في المشروع	160
08	معايير تقويم مشروع المؤسسة	167
09	توزيع عينة المؤسسات المعنية بالدراسة	177
10	مجتمع المؤسسات ذات الانتماء الحضري لمقاطعة سكيكدة	178
11	مجتمع المؤسسات ذات الانتماء الحضري لمقاطعة عزابة	179
12	مجتمع المؤسسات ذات الانتماء الحضري لمقاطعة الحروش	179
13	مجتمع المؤسسات ذات الانتماء الحضري لمقاطعة القل	180
14	مجتمع المؤسسات ذات الانتماء الحضري لمقاطعة تمالوس	180
15	مجتمع المؤسسات ذات الانتماء الريفي لمقاطعة سكيكدة	181
16	مجتمع المؤسسات ذات الانتماء الريفي لمقاطعة عزابة	181
17	مجتمع المؤسسات ذات الانتماء الريفي لمقاطعة الحروش	181
18	مجتمع المؤسسات ذات الانتماء الريفي لمقاطعة القل	182
19	مجتمع المؤسسات ذات الانتماء الريفي لمقاطعة تمالوس	182
20	عينة المؤسسات ذات الانتماء الحضري لمقاطعة سكيكدة	183
21	عينة المؤسسات ذات الانتماء الحضري لمقاطعة عزابة	183
22	عينة المؤسسات ذات الانتماء الحضري لمقاطعة الحروش	184
23	عينة المؤسسات ذات الانتماء الحضري لمقاطعة القل	184
24	عينة المؤسسات ذات الانتماء الحضري لمقاطعة تمالوس	185
25	عينة المؤسسات ذات الانتماء الريفي لمقاطعة سكيكدة	185
26	عينة المؤسسات ذات الانتماء الريفي لمقاطعة عزابة	185
27	عينة المؤسسات ذات الانتماء الريفي لمقاطعة الحروش	186
28	عينة المؤسسات ذات الانتماء الريفي لمقاطعة القل	186
29	عينة المؤسسات ذات الانتماء الريفي لمقاطعة سكيكدة	186
رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة

30	جدول تلخيصي لمجتمع الدراسة حسب الانتماء الجغرافي	187
31	جدول تلخيصي لعينة الدراسة حسب الانتماء الجغرافي	187
32	توزيع البنود على القيم في مقياس قيم العمل	188
33	توزيع البنود على الأنماط في استبيان الميول المهنية	189
34	توزيع محاور مشروع المؤسسة	190
35	نسبة تفضيل قيم العمل حسب متغير المنطقة الحضرية	193
36	نسبة تفضيل قيم العمل حسب متغير الجذع المشترك	194
37	نسبة تفضيل قيم العمل حسب متغير الجنس	195
38	نسبة تفضيل قيم العمل حسب متغير المستوى التعليمي للأولياء	196
39	نسبة تفضيل قيم العمل حسب متغير البيئة المهنية للأولياء للأولياء	197
40	حساب كا2 لمقياس قيم العمل حسب متغير المنطقة الحضرية	198
41	حساب كا2 لمقياس قيم العمل حسب متغير الجذع المشترك	204
42	حساب كا2 لمقياس قيم العمل حسب متغير الجنس	210
43	حساب كا2 لمقياس قيم العمل حسب متغير المستوى التعليمي للأولياء	214
44	حساب كا2 لمقياس قيم العمل حسب متغير البيئة المهنية للأولياء	220
45	نسبة تفضيل الأنماط المهنية حسب متغير المنطقة الجغرافية	227
46	نسبة تفضيل الأنماط المهنية حسب متغير الجذع المشترك	228
47	نسبة تفضيل الأنماط المهنية حسب متغير الجنس	228
48	نسبة تفضيل الأنماط المهنية حسب متغير المستوى التعليمي للأولياء	229
49	نسبة تفضيل الأنماط المهنية حسب متغير البيئة المهنية	229
50	حساب كا2 للفرضية الصفرية رقم 06	231
51	الخلاصة الإحصائية للفرضية الصفرية رقم06	232
52	حساب كا2 للفرضية الصفرية رقم 07	234
53	الخلاصة الإحصائية للفرضية الصفرية رقم07	235
54	حساب كا2 للفرضية الصفرية رقم 08	237
55	الخلاصة الإحصائية للفرضية الصفرية رقم08	238
56	حساب كا2 للفرضية الصفرية رقم 09	240
57	الخلاصة الإحصائية للفرضية الصفرية رقم09	241
58	حساب كا2 للفرضية الصفرية رقم 10	243
59	الخلاصة الإحصائية للفرضية الصفرية رقم10	244
60	دراسة العلاقة بين قيم العمل والنمط الواقعي في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا	247
رقم الجدول	**عنوان الجدول**	**الصفحة**
61	دراسة العلاقة بين قيم العمل والنمط المفكر في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا	249
62	دراسة العلاقة بين قيم العمل والنمط الفنان في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا	250

63	دراسة العلاقة بين قيم العمل والنمط الاجتماعي في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا	251
64	دراسة العلاقة بين قيم العمل والنمط المقدام في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا	253
65	دراسة العلاقة بين قيم العمل والنمط الامتتالي في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا	254
66	جدول تلخيصي لتوضيح العلاقة بين مجموع قيم العمل والأنماط المهنية المفضلة ج م ع ت	255
67	دراسة العلاقة بين قيم العمل والنمط الواقعي في الجذع المشترك آداب	256
68	دراسة العلاقة بين قيم العمل والنمط المفكر في الجذع المشترك آداب	257
69	دراسة العلاقة بين قيم العمل والنمط الفنان في الجذع المشترك آداب	258
70	دراسة العلاقة بين قيم العمل والنمط الاجتماعي في الجذع المشترك آداب	259
71	دراسة العلاقة بين قيم العمل والنمط المقدام في الجذع المشترك آداب	261
72	دراسة العلاقة بين قيم العمل والنمط الامتتالي في الجذع المشترك آداب	262
73	جدول تلخيصي لتوضيح العلاقة بين مجموع قيم العمل والأنماط المهنية المفضلة ج م ا	263
74	عرض نتائج العلاقة بين الاختيارات الدراسية والأنماط المهنية المفضلة لدى تلاميذ ج م ع ت	265
75	عرض نتائج العلاقة بين الاختيارات الدراسية والأنماط المهنية المفضلة لدى تلاميذ ج م ا	270
76	تقييم الوضعية المادية للمؤسسة	274
77	الوضعية التربوية للمؤسسة	276
78	تشخيص المشكلات التي تعاني منها المؤسسة	277
79	صياغة الأهداف العامة للمشروع	279
80	صياغة الأهداف الإجرائية لمشروع المؤسسة	280
81	أنشطة المتابعة والدعم الدراسي	282
82	أنشطة الدعم النفسي	284
83	الأنشطة المرتبطة بدعم الاهتمامات المهنية للتلميذ	286
84	العلاقة مع المحيط الخارجي	288
85	قيادة وتنفيذ مشروع المؤسسة	290
86	تقييم العمليات والأنشطة المنجزة	286
87	تقويم مشروع المؤسسة	293

مقدمة

إن طبيعة التغيرات التي يتعرض إليها العالم اليوم بشتى أنواعها الاقتصادية والسياسية والإجتماعية والعلمية تفرض اليوم كضرورة حتمية على المنظومة التربوية الجزائرية أن تتجاوب مع هذه التغيرات بفعالية ، وهذا لضمان تحقيق الأبعاد التربوية (التعليمية والتكوينية ...الخ) التي صيغت في إطارها المرامي والغايات والأهداف المحددة في السياسة التربوية الإصلاحية الجديدة ، وترتبط هذه الفعالية أساسا بنوعية المخرجات التعليمية والتكوينية التي توفرها مؤسساتنا التربوية لتغذية المحيط الاقتصادي (المهني) والاجتماعي من جهة ومن جهة أخرى اعتبار هذه المخرجات التربوية كمواد خام لتغذية المؤسسات التعليمية والتكوينية العليا منظومة التعليم والتكوين العالي) ومن أجل التكيف والاندماج والاستجابة لحاجيات هذه المؤسسات يتطلب من هذه المخرجات أن تتوفر على الكفاءات الضرورية لتحقيق هذا التكيف، وهو ما يتطلب التحضير التربوي لمخرجات ذات كفاءات علمية (معرفية) وعملية، حسب استراتيجيات تنفيذية محورها الأساسي المشروع الدراسي والمهني للتلميذ. ويهدف التوجه الإصلاحي الحالي إلى اعتماد هذه الإستراتيجيات في إطار العمل بالمشروع في المؤسسة التربوية ، أي اعتماد التخطيط المدروس للعديد من الأنشطة، يتم تنفيذها في إطار سيرورة مرحلية هادفة وتقييمية . وهذا للوصول إلى المنتوج التكويني المرغوب فيه .

وتندرج دراستنا هذه في محاولة معالجة موضوع المشروع الدراسي المهني للتلميذ في هذا السياق التكويني العام المرتبط بمختلف جوانبه،والمحددة للملامح الدراسية والمهنية المتوافقة مع بعضها البعض ،والتي يسعى إلى تحقيقها النظام التربوي الجزائري بمختلف الآليات والاستراتيجيات التربوية المتاحة.إلا أن الواقع التكفلي بالتلاميذ في مختلف المراحل الدراسية يعكس واقعا مغايرا لمدى الابتعاد عن ميادين الاهتمامات الأساسية للتلميذ والتي تلبي له حاجاته الآنية والمستقبلية.

ومن هذا المنطلق فإننا سنحاول من خلال هذه الدراسة معالجة موضوع قيم العمل باعتبارها من المحددات الأساسية للسلوك العملي للتلميذ مستقبلا،وكذا التعرف على الأنماط المهنية المفضلة لدى التلاميذ ومدى توافقها مع هذه القيم المهنية من جهة ،ومدى ارتباطها بالمشروع الدراسي المهني الذي يرسمه التلميذ في

البدايات الأولى من حياته الدراسية ،أين ينضج بصفة واضحة وعقلانية في المراحل الدراسية المتقدمة.كما أننا حاملنا من خلال هذه الدراسة معرفة إلى أي مدى يأخذ مشروع المؤسسة باعتباره إستراتيجية عمل جديدة في المؤسسة التربوية الجزائرية المشروع الدراسي المهني للتلميذ كمحور أساسي له،كبقية المحاور الأخرى. وهذا بحكم أن الغاية الأسمى من فلسفة التعليم والتكوين هي الحصول علة مخرجات بمشاريع دراسية ومهنية أكثر توافقا مع ذاتها ومع المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع.

وللمعالجة النظرية والميدانية للموضوع قمنا بتقسيمه إلى جانبين جانب نظري وآخر ميداني.

يتضمن الجانب النظري أربعة فصول أساسية، ترتبط ثلاثة منها بالمتغيرات الأساسية لموضوع الدراسة.

الفصل الأول : ويمثل الإطار المفاهيمي للدراسة.يتضمن هذا الفصل إشكالية الدراسة وفرضيات البحث،وكذا الأهداف العلمية والعملية من الدراسة ، بالاظافة إلى تحديد مفاهيمها الأساسية واستعراض أهم الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع .

الفصل الثاني: تم من خلاله معالجة موضوع قيم العمل من حيث مفهومه وأهميته وتصنيفاته المتعددة،وخصائصه وكذا مختلف المقاربات النظرية التي تناولته.

الفصل التالت: تم من خلاله معالجة موضوع المشروع الدراسي المهني ،بالتطرق إلى مفهومه ودعائمه ،وكذا التطرق إلى الجوانب المرتبطة بتنمية الميول والاهتمامات ،وصولا إلى تربية الاختيارات.

الفصل الرابع:تناولنا فيه موضوع مشروع المؤسسة ،بالتطرق إلى مفهومه ودواعي العمل به ،واستعراض مختلف المراحل الأساسية لتنفيذه.

ويتضمن الجانب الميداني فصلين أساسين:

الفصل الخامس: ويتضمن مختلف الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

الفصل السادس: ويتضمن عرض ومناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول
الإطار المفاهيمي

أولا:الاشكالية
ثانيا:فرضيات الدراسة
تالتا:أهداف الدراسة
رابعا:تحديد المفاهيم
خامسا: الدراسات والأبحاث السابقة

أولا:الإشكالية:

إن مختلف التغيرات التي مست عديد المؤسسات المجتمعية في الجزائر أدت إلى إفراز عدة أنماط سلوكية مرتبطة بمنظومة العادات والتقاليد والاتجاهات والقيم التي يحملها الأفراد.وتتباين هذه الأنماط بين مختلف الأفراد ولدى الفرد الواحد تبع ا لعمليات التفاعل والتغير التي يتعرض لها الفرد في الحياة الاجتماعية اليومية ،والتي تقتضي منه التكيف معها .ونجد أن القيم التي يفضلها الأفراد ويؤمنون بها هي المحرك الأساسي لمختلف الأنماط السلوكية الأخرى.وبالتالي فإن السلوك الاجتماعي يتحدد انطلاقا من طبيعة القيم التي يحملها الأفراد.وإن اعتبار جميع القيم توجد لدى الأفراد،فإنها تختلف في ترتيبها من فرد لآخر ومن جماعة لأخرى قوة وضغطا ،أي أنها تنتظم في ترتيبها حسب قوة كل منها لدى الفرد، كما أنها ذاتية ونسبية مكانا وزمانا كما ،وتعتبر الإطار السلوكي للفرد في الحياة العامة.

وباعتبار أن القيم هي المحددة للسلوك الاجتماعي، والمؤثرة على نمط التفكير لدى الأفراد في اتخاذ مختلف القرارات اتجاه مختلف المواقف التي يعيشونها حسب مراحل مسارهم الحياتي ، فإن هذه القيم تتأثر بعامل التنشئة الاجتماعية للأفراد ،وبعملية التغير الاجتماعي في المجتمع المحلي (تأثير السياسة الثقافية والاقتصادية والتربوية المتبعة) والتي تتأثر بدورها بعملية التغير الاجتماعي في المجتمع الدولي، التي تؤدي إلى استدخال قيم جديدة ، تكيفا وتجاوبا مع هذا التحول في الميادين العلمية والتكنولوجية والتربوية وغيرها من الميادين.

وانطلاقا من أهمية القيم في توجيه السلوك الفردي ،وتحديد آليات التفكير لديه في اتخاذ القرارات المصيرية التي تهم مختلف جوانب حياته بصف ة عامة .فإن بحثنا هذا يحاول تسليط الضوء على موضوع القيم ودراسته في المؤسسة التربوية باعتبارها مؤسسة اجتماعية،ومحركا أساسيا لمختلف المؤسسات الأخرى ، والإطار التي تتبلور فيه مختلف المشاريع الاجتماعية . ومن منظور التأثير التابث للقيم على الاختيارات بصفة متدرجة في حياة الفرد فإنها تتدخل بشكل أكثر بناءا للسلوك الفردي مقارنة بالاتجاهات والميول التي يحملها الأفراد،حيث يجمع الكثير من علماء النفس وعلماء الاجتماع على إعطاء الميزة الخاصة للقيم على أنها " تتميز بتغيره ا البطيء على عكس

الاتجاهات والميول فهي دافع ثابت للسلوك ،وبالتالي يكون لها تأثيرا في اختيار نوع الدراسة و العمل بصفة خاصة" .(1)

و بحكم تعدد أنواع القيم التي تحرك الجانب التصوري إيجابا أوسلبا لدى الفرد ، فإننا سنتناول قيم العمل كجزء هام من المنظومة الكلية للقيم التي يحملها الأفراد .وانطلاقا من كون قيم العمل ترتبط بمجموعة الصفات الوجدانية النفسية التي يرغب الفرد إلى امتثالها وتحقيقها من خلال العمل الذي يطمح ممارسته. فإنه هناك الكثير من العوامل المؤثرة التي تتدخل في توجيه الفرد نحو اختيارات معينة وأنواع معينة من السلوك لإشباع مختلف حاجاته وميولاته.حيث يشير " Bickel " إلى ارتباط قيم العمل بالحاجات النفسية للفرد في مواقف معينة ومحددة " قيم العمل هي الحاجات النفسية التي يمكن إشباعها في مواقف العمل".(2)

ويرتبط مستوى النضج لدى الفرد حسب طبيعة المرحلة العمرية النفسية والاجتماعية التي يمر بها.لأن إدراك الفرد المراهق لمصادر الإشباع لمجموعة المهن التي يرغب ممارستها مستقبلا يختلف اختلافا جوهريا مقارنة بإدراك الفرد البالغ لهذه المصادر. ويرتكز بناء النسق القيمي العملي للفرد على طبيع ة التكفل الموجه نحو الفرد.وفي هذا الإطار تعتبر المنظومة التربوية من خلال مختلف المناهج التعليمية المدرسة وتنوع الأنشطة المدرسية وغير المدرسية الممارسة ،الفضاء الأنسب لبلورة هذا النسق حسب خيارات السياسة الوطنية للتربية،والمرتبطة بالغايات الاجتماعية الكبرى. ويتباين تأثير قيم العمل داخل المؤسسة التربوية، باختلاف المستوى التعليمي ، وبين التلاميذ أنفسهم .هؤلاء التلاميذ اللذين تتغير نظرتهم إلى مختلف المواضيع التي تهم حياتهم الدراسية والمهنية حسب أهميتها بالنسبة إليهم .ويتوقف مستوى التعلمات لديهم بناءا على مدلول المحتويات التعليمية والطرائق البيداغوجية والبرامج التنشيطية ،التي تسمح لهم بتشكيل تصورات إيجابية أوسلبية إزاء مختلف هذه المواضبع . ويبقى المشروع الدراسي والمهني الذي يحمله التلميذ في سيرورة صقله نهائيا متوقفا على بلورة قيم العمل وتطور أهميتها لديه حسب تدرجه في مستوياته التعليمية من جهة ، ومن جهة أخرى متوقف على ما تقدمه المؤسسة التربوية للتلميذ من إجابات في إطار مشروعها الخاص،هذه الإجابات التي تترجمها عمليات تربوية ينفذها الفاعلون التربويون في علاقتهم بالتلميذ ، ووصولا به إلى اتخاذ القرارات السليمة

في مراحل التمفصل الدراسي التي يمر بها.فالتلميذ يتبنى مشروعه الشخصي ويتقبله نفسيا ووجدانيا ويربطه بمنظور مستقبلي أوسع،حيث يعمل الجميع على مساعدته لتحقيقه من خلال الممارسات التربوية المناسبة ،ويؤكد في هدا الجانب " Permartin" على المشاركة الشخصية والمباشرة للفرد في هدا المشروع "يبدو غير مناسبا استخدام مصطلح المشروع الشخصي، إذا كان الفرد لا يشارك فعليا في بلورته" (3). ومن أجل تشكيل تمتلات واضحة للمشروع الشخصي للتلميذ فإنه يلجأ إلى عملية دمج وتالف بين الجانب المعرفي الذاتي والجانب المعرفي الخارجي ،فالمشروع الشخصي هنا يعتبر " كيان فكري وشكل من التمثلات التي تدمج ما يعرفه التلميذ عن نفسه أي معرفته لذاته، وما يعرفه عن العالم الخارجي ، أي عن النظام المدرسي وعالم الشغل.... "(4). إنه تمثل تنبئي لنتيجة مستقبلية يستهدف منها التلميذ تحقيق مقاصده ومطامحه ورغباته وحاجاته.

واعتبارا بأن التلميذ هو محور العملية التربوية، فإن جميع الأنشطة والعمليات التي تبرمج داخل المؤسسة التربوية تسير باتجاهه. وتأخذه نواة مركزية لكل هذه الأنشطة تنطلق منه وتعود إليه.

إن واقع الممارسات التسييرية في مؤسساتنا التربوية ،لا تعكس في أبسط مظاهرها حقيقة التكفل باهتمامات وطموحات التلاميذ في مختلف مراحلهم التعليمية.حيث تبدأ هذه الاهتمامات والميول تتبلور ابتدءا من المرحلة المتوسطة ، وصولا إلى اتخاذ القرار النهائي في نهاية السنة الأولى من المرحلة الثانوية.ومع مواصلة المشوار الدراسي تتضح المخارج التي يسلكها في هذه المرحلة الأخيرة، حسب مستوى التحصيل الذي يسمح له إما بمتابعة دراسته في إحدى مؤسسات التكوين والتعليم العاليين، أو اختيار مسار التكوين والتعليم المهنيين. وبالنظر لمختلف النشاطات التي تعتمدها المؤسسة التربوية في تفعيل الفعل التربوي لدى التلاميذ ، فإننا لا نجد الجانب الإجرائي للاهتمام بالمشروع الدراسي والمهني لهم ، إلا من خلال مختلف البرامج المتعلقة بتربية وتنشيط اهتمامات التلاميذ ، والتي يتم تنفيذها من طرف مستشاري التوجيه المدرسي في علاقاتهم الاتصالية مع التلاميذ، ويقتصر هذا على الجاني الإعلامي في كثير من الأحوال فقط .حيث لا نجد تطبيقا لمختلف آليات المرافقة الإعلامية التنشيطية للتلاميذ خاصة في المرحلة المتوسطة والثانوية من

خلال إتباع استراتيجيات تكفل واضحة ترافق التلميذ ابتداءا من السنة الأولى متوسط ، سنة الدخول في مرحلة بروز الاهتمامات الدراسية التي تعكس الملامح التربوية للتلاميذ، وما يصاحبها حسب التدرج في المستوى التعليمي من تشكيل قيم مرتبطة بمختلف المجالات العملية التي يطمح التلميذ أن يكون فيها . وبين طموحه هذا قد يصطدم في وضعيات اتخاذ قرار التوجيهِ المحدد لمشروعه الدراسي والمهني بحقيقة مستوى قدراته وإمكانياته التي لا تسمح له بتحقيق هذا الطموح ، أي أن التلميذ هنا يعيش حالة طموح غير عقلاني ، وأنه لا يمتلك إدراكا واقعيا لمدى تطابق مؤهلاته مع طبيعة المشروع الذي يرغب فيه والمترجم بدرجة قيم العمل المفضلة لديه،والمرتبطة بهذا المشروع الدراسي والمهني. وعلى هذا الأساس ومن أجل تحقيق هذا التلاؤم في مواصفات هذا المشروع ، يجب أن يأخذ مشروع المؤسسة التربوية بعين الاعتبار مدى تأثير هذا التلاؤم في دعم تعلمات التلميذ من جهة ، والوصول إلى اتخاذ قرارات سليمة لتحديد نوع التخصص الدراسي أو المهني الذي يجب أن يكون فيه التلميذ م ن جهة أخرى. وهوما يسمح للمؤسسة التربوية من تحضير هذا التلمي ذ تحضيرا تربويا هادفا لمواصلة الدراسة الثانوية والجامعية، أو الالتحاق بعالم التكوين المهني وعالم الشغل ، وهو ماينـدرج في الأبعاد الإستتمارية للمشروع الدراسي والمهني للتلميذ الذي ينبغي أن يكون في سياق عملية بناء مرحلي في المؤسسة التربوية ، من خلال مخطط تنفيذي لمختلف الأنشطة التي تكشف و تعزز وتدعم ميولات واهتمامات التلاميذ الحقيقية ، والتي تأخذ بعين الاعتبار مدى تأثير قيم العمل التي يحملها التلاميذ ويفضلونها على صقل هذه الاهتمامات . والبحث عن عوامل التغير التي قد تؤثر بصفة غير مباشرة في تغيير نموذ ج المشروع الدراسي والمهني لدى التلميذ في المرحلة الثانوية ، هذه العوامل التي يجب أن تتكيف معها البرامج الخاصة ببناء هذا المشروع.

ولكون التوجهات الحديثة للأهداف الإصلاحية في المنظومات التربوية في مختلف دول العالم تسعى في سيرورة دائمة إلى تغيير الفعل البيداغوجي والتربوي والإداري لمؤسساتها ،إلى الوضعيات الأحسن بغرض التكيف مع المستجدات والتطورات الحاصلة في المحيط الداخلي والخارجي .وتجاوبا مع هذه التغيرا ت التي تسير بوتيرة متسارعة ،سارعت الجهات الوصية في بلادنا إلى دق ناقوس الخطر الذي يحدق بمنظومتنا التربوية من مختلف

جوانبها سعيا للحصول على المنتوج التربوي القادر على مواجهة هذه الحركية العالمية في مختلف الميادين العلمية والعملية . وذلك بتبني توجه إصلاحي جديد يعطي لمؤسساتنا التربوية هامشا من الاستقلالية في التسيير التربوي بناءا على مشاريع تربوية تصاغ حسب خصوصية كل مؤسسة تربوية ، إي أن المؤسسة التربوية اليوم ملزمة بتبني فكرة العمل بالمشروع كما هو سائد في بعض التنظيمات التربوية العالمية الناجحة . وتتمثل الرهانات الأساسية التي عجلت بهذا التوجه الإصلاحي في منظومتنا التربوية في الأهداف التالية:

- الرفع من المردود التربوي بصفة متدرجة.
- إعطاء المفهوم الحقيقي للمواطنة في ظل القيم الجديدة للمجتمع.
- الرفع من نسبة التمدرس والقضاء على الأمية ومحاربة التسرب المدرسي .
- ربط المنظومة التربوية بسوق الشغل .
- التحكم في اللغات الأجنبية وتوظيفها في نقل التكنولوجيات الحديثة.
- التحكم في تقنيات الإعلام والاتصال وتوسيع استخدامه تعليميا في مختلف المؤسسات التربوية.

ويتوقف نجاح مشروع المؤسسة على مدى تجنيد الجميع ومشاركتهم، وه و ما يتطلب "التعاون بين الأطراف المعنية وممارسة أنشطة مشتركة وتبادل المساعدات والانفتاح على الآخر مع احترام خصوصياته" .(5)

ويبقى التلميذ الحلقة الأساسية لهذه الرهانات التي يجب أن تضعه كمنطلقا وكهدفا في كل إستراتيجية تحقيق هذه الأهداف المحددة لهذه الرهانات.ويفترض أن المشروع الدراسي والمهني للتلميذ بمختلف أبعاده ومكوناته هوالمحرك الرئيسي الذي تتبلور جميع النشاطات المبرمجة في إطار مشروع المؤسسة.

واعتبارا للمنطلقات الإشكالاتية السابقة، فإن مشروع بحثنا هذا يدخل في إطار معرفة مجموعة قيم العمل التي يحملها ويفضلها تلاميذ المرحلة الثانوية في السنة الأولى من هذا الطور،على اعتبار أنه م مقبلين على اتخاذ قرارت (اختيارات التوجيه) مصيرية محددة لمواصفات مشروعهم الدراسي والمهني ، وكذا معرفة مدى علاقة قيم العمل المفضلة لدى التلاميذ باختياراتهم الدراسية والمهنية ، المحددة في الأنماط المهنية السائدة لديهم وفي

مختلف الشعب الدراسية التي يرغبون متابعة الدراسة فيها ، ومن جهة أخرى يتجه منحى بحثنا هذا إلى معرفة حقيقة التكفل بالمشروع الدراسي والمهني للتلميذ ضمن أولويات مشروع المؤسسة التربوية.

وتبقى طبيعة المعالجة الميدانية لموضوع مشروعنا البحثي هذا ، تفرض علينا حسب طبيعة المتغيرات الأساسية له، والتي ثم مناقشتها في هذا الطرح الإشكالاتي الإجابة عن التساؤلات الجوهرية التالية:

- هل يوجد هناك اختلاف بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل؟
- هل يوجد هناك اختلاف بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم للأنماط المهنية؟
- هل توجد هناك علاقة بين قيم العمل المفضلة والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الأولى ثانوي ؟
- هل توجد هناك علاقة بين نوع الاختيارات الدراسية والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الأولى ثانوي ؟
- هل يأخذ مشروع المؤسسة التربوية المشروع الدراسي والمهني للتلميذ كمحور أساسي له؟

ثانيا:فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى:

يوجد هناك اختلاف بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل.

الفرضية الثانية:

يوجد هناك اختلاف بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم للأنماط المهنية.

الفرضية الثالثة:

توجد هناك علاقة طردية بين قيم العمل المفضلة والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الأولى ثانوي .

الفرضية الرابعة:

توجد هناك علاقة بين نوع الاختيارات الدراسية والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الأولى ثانوي .

الفرضية الخامسة:

يندرج المشروع الدراسي المهني للتلميذ كمحور أساسي ضمن مشروع المؤسسة التربوية.

تالتا:أهداف الدراسة :

الأهداف العلمية :

تتمثل الأهداف العلمية للدراسة في إثراء مجال البحث في موضوع قيم العمل باعتباره موضوعا متغيرا بتغير مكونات النسق الاجتماعي بصفة عامة ، وركزنا في دراسته من خلال هذا المشروع البحثي على مستوى النسق التربوي حسب المتغير الجديد في التوجه الإصلاحي الحالي للمنظومة التربوية والمتمثل في العمل بالمشروع في المؤسسة التربوية الجزائرية ، محاولين في إطاره البحث عن علاقة قيم العمل لدى التلاميذ في السنة الأولى من المرحلة الثانوية بطبيعة اختياراتهم الدراسية والمهنية التي تعبر عن مواصفات المشروع الدراسي والمهني التي يرغبون فيه.

الأهداف العملية : تتمثل الأهداف العملية للدراسة في مايلي :

- الوقوف على مدى الاختلاف الموجود بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل.
- الوقوف على مدى الاختلاف الموجود بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم للأنماط المهنية.
- الوقوف على العلاقة الموجودة بين قيم العمل المفضلة والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الأولى ثانوي .
- الوقوف على العلاقة الموجودة بين نوع الاختيارات الدراسية والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الأولى ثانوي .
- الوقوف على مدى اعتماد المؤسسة التربوية الجزائرية على المشروع الدراسي والمهني للتلميذ كمحور أساسي في العمل بمشروع المؤسسة .

تحديد المفاهيم :تحديد المفاهيم:

1-مفهوم قيم العمل :

أ-**مفهوم القيم:** لقد تعددت التناولات المفاهمية العامة لموضوع القيم من جميع جوانبها اللغوية والاصطلاحية في سياق المقاربات التي تنطوي عليها.

القيم من الناحية اللغوية:

لقد ثم ذكر مدلول القيم في الكثير من المعاجم العربية بعدة معاني فنجد منها:

"القيم مفردها قيمة وهي تمن الشيئ وقيمته" (6) ،و" القيم جمع قامات، واستقام: أعتدل وقومته: عدلته فهو قويم ومستقيم وما أقومه:شاذ والقوام كالحساب:العدل وما يعاش به، وبالكسر :نظام الأمر وعماده وملاكه" (7). كما أن القيمة تدل على اسم النوع قام، يقوم، قياما. بمعنى وقف أو اعتدل أو استوي، فالقيم هنا هو المستقيم. (8)

يشير هذا المدلول اللغوي للقيمة على أنها تبات الشيء واعتداله واستوائه ودوامه.ونعتبر أن هذا المعنى الأخير هو الأقرب استعمالا في موضوع البحث لدلالته على مفهوم الثبات والاستقرار لدى الفرد .

القيم من الناحية الاصطلاحية : سنركز هنا على عرض أهم هذه التناولات الاصطلاحية لمفهوم القيم ذات الأبعاد الاجتماعية والنفسية لأهميتها بالنسبة لموضع دراستنا.

للإشارة فإنه لم تظهر أية دراس ة لموضوع القيم إلا في سنة 1949 عندما نشر (Mukerjee) دراسة بعنوان " البناء الاجتماعي للقيم" (9). فنجد أن تناول القيم من منظور "بارسونز"يشير إلى أن "القيم والمعايير وما يرتبط بها من مظاهر للتواب والعقاب هي الوعاء الكلي الذي يصب في سلوك الأفراد وتفاعلاتهم ومن ثم فهي تحفظ للبناء الاجتماعي استقراره واستمراره"(10). كما ركز كل من " ألبورت" و" روكيتش" (11) على الجانب الإعتقادي للقيم حيث عرفها ألبورت بأنها" المعتقد الذي يسلك الإنسان بمقتضاه السلوك الذي يفضله"،في حين عرفها روكيتش على أساس أنها " معتقد يتسم بالتبات النسبي ويحمل في طياته تفضيلا شخصيا".

وتعددت مختلف التعريفات لمفهوم القيم من جوانب كثيرة ،فهناك من الباحثين من تناولها على أنها "حكم بصورة الإنسان على شيء ما مهتديا بمجموعة المبادئ والمعايير التي ارتضاها الشرع محددا المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك" (12). وعرفت كذلك على أنها " الأفكار الاعتقادية المتعلقة بفائدة كل شيء في المجتمع وقد تكون الفائدة صحة جسمية أو حسن سمعة أو غير دلك من المنافع الشخصية" (13) ،ويندرجان في الحقيقة هذين التعريفين الأخيرين في البعد الأخلاقي العقائدي ،حيث نجد من زاوية أخرى من أعطاها البعد النفسي الانفعالي ، حيث عرفت على أنها " هي عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه الأشياء التي توجه رغباتنا واتجاهاتنا نحوها" (14)، وعرفت القيم كذلك ضمن هذا السياق المفاهيمي على أنها :" مجموعة من التنظيمات النفسية لأحكام فكرية وانفعالية يشترك فيها أشخاص بحيث تعمل تلك التنظيما ت في توجيه دوافع الأفراد ورغباتهم في الحياة الاجتماعية الكبرى لخدمة أهداف محددة تسعى لتحقيقها تلك الفئة "(15) ،ويشير هذا التعريف أهمية البناء النفسي في شخصية الفرد لتوجيهه إلى تحقيق رغباته وأهدافه بصفة عامة.

إن الجوانب المتعددة التي ركزت عليها التعاريف السابقة في المعالجة المفاهيمية لموضوع القيم يمكن تلخيصها في أنها تتجه في عمومها إلى اعتبار أن القيم هي مجموعة الأفكار والأحكام والعقائد أو الأخلاق التي تحرك الفرد في تبني الاتجاهات نحو المواضيع الخارجية المختلفة ،والمحددة لطبيعة الأهداف التي يرغب في تحقيقها. وتعتبر كل هذه الدلالات الاصطلاحية قريبة من بعضها البعض،وفي الحقيقة فإن الباحث يرى من منظوره بأن مفهوم القيم أكثر شمولا من كل هذه الجوانب.

ب- مفهوم قيم العمل:

سيركز الباحث على استعراض أهم المفاهيم المرتبطة بالجوانب القيمية الداخلية والخارجية التي تحرك الفرك لتحديد اتجاهه نحو مختلف المواضيع المتعلقة بالعمل.

ورد مفهوم قيم العمل حسب "سوبر" و"بيكل" "Super, Bickel" بارتباطه بعملية البحث عن الإشباع النفسي (16)، حيث عرف "سوبر" قيم العمل بأنها "الإشباعات التي يبحث عنها الرجال والنساء في العمل والإشباعات التي قد

تكون مصاحبة أو ناتجة عن العمل" وفي هذا المنحى عرفها "بيكل" على أنها " مجموعة الحاجات النفسية التي يمكن إشباعها في مواقف العمل".ويشير هذين التعريفين إلى أن قيم العمل هي إشباعات لمجموعة حاجات فردية مشتقة أو مرتبطة بالعمل. في حين فإن "بيج و هانت" "Biyge&Hunt" حاولا تناول مفهوم قيم العمل بالتركيز على طردية العلاقة التي تربط الحاجة بمستوى الإشباع للعمل، فقيم العمل هي " العلاقة بين الحاجة وموضوع الإشباع وسيطرة إحدى قيم العمل تتوقف على قوة الحاجة بمعنى أن أية زيادة في قوة الحاجة تؤدي إلى زيادة في القوة الإيجابية لأنواع النشاط المرتبطة بإشباعها".(17)

كما ثم تناول مفهوم قيم العمل بالإشارة إلى المعنى الذي يعطيه الفرد له،وأشار "باتريشيا سميت" "Patricia Smith" في هذا الصدد بأن قيم العمل هي" الاتجاهات العامة للمعاني التي يربطها الفرد بدوره المهني وهي تختلف عن الرضا عن العمل الذي يشير إلى الاتجاهات الخاصة نحو وظيفة الفرد" (18).وربطت بعض التعريفات قيم العمل بالمحددات السلوكية للأفراد.فعرفت في هذا الإطار على أنها " مجموعة من المبادئ والمعايير التي تحكم سلوك الفرد والجماعة وترتبط هذه المبادئ بتحديد ما هوخطأ وماهو صواب في موقف معين" (19).كما عرفت كذلك على أنها "مجموعة الموجهات السلوكية التي تحدد سلوك الفرد داخل عمله أوفيما يتعلق بالنشاط المهني الذي يمارسه" (20).فمن خلال هذين التعريفين الأخيرين يتبين أن السلوك المهني للفرد في مختلف المواقف العملية يرتبط ارتباطا وثيقا بطبيعة المحددات المعيارية للمبادئ الذي يرتكز عليها هذا السلوك.

المفهوم الإجرائي لقيم العمل:

إن التناول الإجرائي لمفهوم قيم العمل كمتغير أساسي في دراستنا،يرتكز قاعديا على الكثير من التقاطعات لمجموعة التعاريف السابقة الذكر لإشارته ا إلى كل مايرتبط بالسلو ك الفردي في ميدان العمل . ومن منطلق اعتمادنا لمقياس سوبر لقياس قيم العمل هذه لدى عين الدراسة فإن المفهوم الإجرائي لقيم العمل هو "مجموعة القيم الخمسة عشرة والتي يقيسها مقياس دونالد سوبر" والمتمثلة في قيم العمل التالية: (21).

1-قيمة الإبداع creativité: ويقصد بها قدرة الفرد على الابتكار سواء على المستوى لفني أو العلمي.

2-قيمة الإدارة management:وتعني تنظيم الفرد لعمله و عمل الآخرين.

3–قيمة الانجاز réalisation: وتعني سعي الفرد لتحقيق ذاته من خلال العمل الذي يؤديه، يستمتع بإحساس النجاح عند الانتهاء من المهام.

4–قيمة محيط العمل environnement du travail:وتعني تفضيل الفرد للمحيط المادي للعمل (إطار العمل، الرفاهية، النظافة) على العمل في حد ذاته.

5–قيمة علاقات الإشراف hiérarchie: تعني البحث عن علاقات ايجابية مع المشرف أثناء أداء المهام وأثناء عملية التقييم.

6–قيمة نمط الحياة style de vie: وتعني البحث عن عمل يسمح للفرد بأن يستمتع بحياته خارج إطار العمل مع الأصدقاء والأسرة وغيرهم، عمل لا يتعارض مع الحياة الخاصة.

7–قيمة الأمن sécurité: ترتبط هذه القيمة بالعمل المضمون.

8–قيمة الإشراف على الآخرين leadership: وتعني الرغبة في المسؤولية .

9–قيمة الجمال esthétique: وترتبط بتفضيل الفرد لإنتاجان ذات قيمة جمالية.

10– قيمة المكانة prestige: وتعني الصورة الاجتماعية القوية التي يبحث عنها الفرد.

11–قيمة الاستقلالية indépendance : وتعني رغبة الفرد في أن يكون مستقلا في كيفية انجاز عمله. لا يتطلب عمله الرجوع لسلطات أخرى.

12–قيمة التنوع variété: ويقصد بها الاختلاف و التنوع في العمل.

13–قيمة العوائد الاقتصادية avantages économiques: تتعلق بارتباط الفرد بالربح المادي، من خلال البحث عن الحصول على أجر جيد يوفر حياة الرفاهية.

14–مساعدة الاخرين altruisme: وترتبط بروح المساعدة للآخرين ن والاهتمام برفاهيتهم.

15–الاستثارة الفكرية stimulation intellectuelle:وتعني تفضيل الفرد لمواقف العمل المثيرة للتفكير، تجعله يبحث و يحاول فهم العلاقات بين الأشياء.

2- مفهوم المشروع الدراسي المهني:

قبل التطرق إلى مفهوم المشروع الدراسي المهني ينبغي توضيح الدلالة اللغوية والاصطلاحية لمعنى كلمة مشروع في سياق تطور مدلولاتها حتى وصلت لتستخدم في الحقل التربوي في مستويات متعددة.

لقد خضع مفهوم المشروع لعملية الانتقال من استعماله من حقل الهندسة المعمارية والمقاولات الصناعية والتجارية والخدماتية إلى المجال التعليمي التربوي. (22)

عرف معجم موسوعة التربية والتكوين المشروع بأنه "سلوك استباقي يفترض القدرة على تصورما ليس متحققا و القدرة على تخيل زمان المستقبل من خلال بناء تتابع من الأفعال والأحداث الممكنة والمنظمة قبليا (23). ويشير هذا التعريف إلى البعد التنبؤي المستقبلي التي تنطوي عليه كلمة مشروع. ونجد في إشارة أخرى في هذا الصدد حسب "بوتيني "Boutinet"أن المشروع هو"توقع إجرائي لمستقبل منشود" (24) .ويقصد به تمثل المستقبل الذي يصبو إليه الفرد. وأكد بوتيني من خلال هذا التعريف بأن استيعاب مفهوم المشروع يندرج ضمن منظور متعدد الأبعاد(البعد الحيوي ،البعد البراغماتي،البعد التنبؤي) .

انطلاقا من الدلالة المفاهيمية التي وردت في تعريف المشروع،فإن مفهوم المشروع الدراسي المهني يرتبط بالحياة المدرسية للفرد تحضيرا للحياة المهنية المستقبلية له.

عرف المشروع الدراسي المهني للتلميذ على أساس أنه مشروعه الشخصي في حياته بأنه

" كيان فكري وشكل من التمثلات التي تدمج ما يعرفه التلميذ عن نفسه (معرفة الذات) وما يعرفه عن العالم الخارجي (النظام المدرسي، عالم الشغل.... .الخ) (25). إنه تمثل تنبؤي لنتيجة مستقبلية يستهدف منها التلميذ تحقيق طموحه ورغباته. يؤكد هذا التعريف على العلاقة بين معرفة الذات ومعرفة العالم الخارجي لتمثل المشروع الشخصي للتلميذ تمثلا إيجابيا حسب طبيعة هذه العلاقة.

وعرف المشروع الدراسي المهني في سياق آخر على أنه "دفع التلميذ لأن يتحمل المسؤولية ويعطي أهمية للتفكير في مستقبله باعتباره مشروعا شخصيا، وذلك بتحريضه على إضفاء دلالة شخصية على المدرسة والتعلم المدرسي. وهكذا يتحول مشروع التلميذ إلى استثمار تدرجي مستقبلي يخول له إمكانية اختيار نوع الدراسات التي

سيتابعها وكذا مستقبله المهني" (26). وفي هذا التعريف إشارة ضمنية إلى البعد الاستثماري المستقبلي للتلميذ من خلال توجيه التفكير لديه نحو عملية التعلم المدرسي والمستقبل المهني الذي ينتظره.

وتلخيصا لمدلولات التعاريف السابقة للمشروع الدراسي المهني يمكن القول بأنها تشير على اعتباره المشروع الشخصي للتلميذ من خلال انخراطه في المستقبل وانفتاحه على آفاقه وإسقاط لذاته في مساره بمعرفة الذات والمحيط وتحديد الهدف المبتغى ، وإعداد خطة يعتمدها التلميذ لتحقيق أهداف محددة من حيث نوعها وطبيعتها وبعدها الزمني عن طريق توقعها، وتوفير الوسائل اللازمة والمؤهلات والقدرات المطلوبة لبلوغ تلك الأهداف.

المفهوم الإجرائي للمشروع الدراسي المهني:

"المشروع الدراسي المهني هو تلك السيرورة من الاختيارات التي يرسمها التلميذ ويحددها من خلال تصوره لنوع الدراسة التي يريد مزاولتها ومتابعتها ، ونوع التكوين الذي يريد أن يستفيد منه، و طبيعة المهنة التي يريد ممارستها مستقبلا(المحددة للنمط المهني الذي يتميز به) والمرتبطة بطبيعة الشعبة الدراسية المختارة".

3- مفهوم مشروع المؤسسة:

بحكم أن مشروع المؤسسة أوسع مفهوما من المشروع الدراسي المهني ،لأن هذا الأخير يندرج ضمنه كهدف آني ومرحلي ومستقبلي.، فإننا سنركز على أهم التعاريف التي تشير إلى مدلولاته بدقة محددة.

يشير الباحثين "جون بيار أوبين وفرونسوازغرو " " Jean Pierre Obin& Françoise Gros" إلى أن مشروع المؤسسة هو عبارة عن " مجموعة من النشاطات الهادفة،وهو قوة مستمرة بين الغايات المقصودة التي تعتبر هدف المشروع،وهو كذلك الشروع في تنفيذ ملموس للنشاطات المبرمجة والمخططة،يشتمل إعداده على مراحل ضرورية مرتبطة فيما بينها،ويتعلق نجاحه بأربعة عوامل:الأشخاص المعنيين،المنهجية،الوسائل والمتابعة".(27) فحسب هذا المفهوم فإن مشروع المؤسسة يعتبر سيرورة من العمليات المبرمجة يقتضي وجود تناسق في مراحل تنفيذها من أجل تحقيق الأهداف المسطرة ،وتتوقف عملية نجاحه طبيعة المنهجية المتبعة ونوعية الوسائل المتاحة والمستعملة.

ونجد التعريف التالي يعطي أهمية لمشروع المؤسسة بالتركيز على جوانب أخرى متعلقة بخصائص العمل الجماعي لإنجاح المشروع،وإتاحة الفرصة لتوظيف القدرات الفردية وضرورة أن يكون مستوحى من التوجهات الوطنية الكبرى ،ومسايرا للتطورات المستجدة، حيث يعرف مشروع المؤسسة على أنه "عبارة عن منهجية دقيقة تتبعها كل مؤسسة حسب ظروفها وخصائصها،فكل مؤسسة مدعوة للإبداع وإعطاء دليل على المبادرة مع احترام التوجهات الوطنية والظرف الحالي وتطوراته،الموارد والمعوقات الخاصة بالمؤسسة،وهو لا يعني تأكيد إدارة رئيس المؤسسة أو مجموعة من الأشخاص،لكن يتعلق الأمر بعمل جماعي، أين كل واحد عليه أن يندمج في هذا العمل،كذلك يمكن القول أن مشروع المؤسسة ليس تخطيط لانقاد مؤسسة مفلسة،في الواقع مشروع المؤسسة مسجل في التفكير التنبؤي مع وجود إرادة في التحكم".(28) يتضمن هذا المفهوم إشارة واضحة إلى البعد المنهجي الذي يتصف به مشروع المؤسسة ،وأهمية المشاركة الجماعية لإنجاحها أخذا بعين الاعتبار المشكلات المصادفة في كل مرحلة من مراحل إنجازه،وكذا الارتكاز على المعطيات الحالية لإمكانية التنبؤ بالخطوات المستقبلية لتحقيق أهدافه.

وفي المنظور الرسمي للنظام التربوي الجزائري، جاءت الكثير من المناشير الوزارية المؤكدة على ضرورة العمل بالمشروع في المؤسسة التربوية الجزائرية ،من خلال توضيح ماهية مشروع المؤسسة الذي يجب العمل به.حيث أشار "المنشور الوزاري رقم 184 المؤرخ في 1994/08/13" إلى مشروع المؤسسة بأنه " إطار لتخطيط ورسم معالم سير المؤسسة التربوية خلال فترة زمنية معينة. تضبط وفقا لتصور الجماعة التربوية الأولويات الخاصة بالجوانب البيداغوجية والتربوية والثقافية والمادية الرامية إلى تحسين نوعية التعليم والظروف التي تم فيها، ورفع المردود التربوي والتحصيل العلمي والمعرفي للتلاميذ. والاستجابة بصفة مختلفة وفعلية للأهداف والإشغالات البيداغوجية والتربوية التي تراود فكرة أعضاء الجماعة التربوية خلال ممارسة وظائفه م". يشير هذا المفهوم إلى أن مشروع المؤسسة يرتكز على طبيعة الأولويات حسب خصوصية كل مؤسسة تربوية، ويشتمل على مجموع النشاطات المرتبطة بالجانب البيداغوجي والتربوي والثقافي وغيرها من النشاطات المدعمة للحياة المدرسية.

وتتويجا لمختلف المناشير الوزارية الموضحة لأهمية العمل بمشروع المؤسسة،جاءت وثيقة العمل بمشروع المؤسسة المعدة من طرف وزارة التربية الوطنية لتقدم الإطار الإجرائي له،حيث عرفت مشروع المؤسسة بأنه " تقنية حديثة لتحسين التسيير ومعالجة مشاكل المؤسسة ،وذلك بوضعها إستراتيجية لتحقيق أهداف حددتها كل مؤسسة لنفسها ،وفقا للأهداف الوطنية والنصوص التشريعية الجاري بها العمل من جهة،ولخصوصيتها الجغرافية والحضرية ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي،بحيث يكون التلميذ في المشروع هو محور كل الانشغالات ومحل كل الجهود قصد تحقيق أفضل مردود ممكن بمشاركة ومساهمة كل أفراد الجماعة التربوية ومختلف المتعاملين مع المؤسسة" (29). يعتبر هذا التعريف الأخير مقارنة بالتعريفات السابقة الأقرب تفصيليا في توضيح ماهية مشروع المؤسسة وارتباطها بوضعية التلميذ ضمن هذا المشروع ،الذي يفترض أن يكون محوره ومحدداته الانطلاقية والغائية.

المفهوم الإجرائي لمشروع المؤسسة: "مشروع المؤسسة التربوية هو خطة عمل تربوية تتم صياغتها وبلورتها وتنفيذها على مستوى المؤسسة التربوية ، بمشاركة مختلف الفاعلين الأساسيين في المؤسسة ومختلف الشركاء الخارجيين لها ،والهدف من هذه الخطة هو تحسين جودة التعليم في مختلف جوانبه،ويضمن هذا الهدف المشروع الشخصي للتلميذ إطارا محركا له.

التعاريف الإجرائية لبعض المفاهيم :

سنتطرق كتناول إجرائي لبعض المفاهيم المرتبطة بالمتغيرات الأساسية المحددة لإطار معالجة موضوع الدراسة حسب اتجاه البحث والهدف منه.

مفهوم التلميذ :"نقصد بالتلميذ في دراستنا بصفة عامة " كل متمدرس في مؤسسة تعليمية في إحدى الأطوار الثلاث للنظام التربوي الجزائري،بهدف التعلم والحصول على مستوى يسمح له بالتوجه للتكوين أومتابعة الدراسة في مستويات أعلى"

ويقصد بالتلميذ كموضوع مستهدف من الدراسة " كل متمدرس في مستوى الأولى ثانوي في إحدى الجذعين المشتركين (آداب/علوم وتكنولوجيا) في إحدى مؤسسة التعليم الثانوي التابعة لوزارة التربية الوطنية الجزائرية "

مفهوم المؤسسة التربوية: " هي مؤسسة تعليمية عمومية ، تتمتع بالشخصية المعنوية و الاستقلال المالي وتخضع للقواعد الإدارية المعمول بها في مؤسسات التعليم العمومية. و تخضع للتشريعات المدرسية المتعلقة بالتربية و التعليم لأداء مهمة تكوين الأجيال علميا و وتحضيرهم مهنيا "

والمؤسسة التربوية المعنية بموضوع دراستنا هي مؤسسة التعليم الثانوي،ويقصد بها إجرائيا : "المؤسسة التعليمية التي تتكفل بعملية التعليم للمتمدرسين المسجلين في الطور الثالث، واللذين يزاولون دراستهم من السنة الأولى ثانوي إلى السنة الثالثة ثانوي (السنة الأخيرة التي يمتحن فيها التلميذ في البكالوريا)"

خامسا:الدراسات والأبحاث السابقة :

من منطلق أن الباحث يلجأ في إحدى أهم الخطوات المتبعة لإنجاز بحثه على استعراض أهم التناولات البحثية السابقة التي تناولت المتغيرات الأساسية لموضوع بحثه،وهذا محاولة منه تحديد موقع بحثه من تلك الأبحاث والدراسات السابقة،فإنه تبقى عملية الإشارة إلى هذه الأعمال المنجزة سابقا في حدود توفرها وفي حدود ارتباطها بالموضوع المدروس بشكل مباشر أو بجزء منه. وعلى هذا الأساس وحسب طبيعة العلاقة البحثية المراد دراستها من خلال هذا الموضوع،فإننا لم نتحصل في حدود إطلاعنا على دراسات تناولته بشكله المطروح،وإنما توجد بعض الدراسات التي تناولت متغيرات الموضوع بشكل مستقل. وسنحاول الاستفادة منها والربط بينها من خلال الاستدلال بأهم النتائج المتوصل إليها.وهذا من خلال الاستناد إلى مجموعة دراسات عربية وأجنبية .

1-الدراسات السابقة المتعلقة بقيم العمل:

إن موضوع قيم العمل كان ومازال مركز اهتمام المختصين بالدراسات الاجتماعية والفلسفية والتربوية والنفسية بشكل عام وجذبت اهتمام الباحثين التربويين وغيرهم مما دفعهم إلى إجراء العديد من الدراسات والبحوث حولها بهدف تحديدها والتعرف على طبيعتها وتأثيرها وكيفية حفزها عند أفراد المنظمات سواء التعليمية منها أم غير التعليمية وعلى اختلاف مكانتهم وتنوع مسؤولياتهم الثقافية والعلمية.

أ-الدراسات العربية:

دراسة محمود السيد أبو النيل (30): تناولت الدراسة موضوع القيم الاجتماعية والذكاء والشخصية لدى طلاب جامعة الإمارات العربية المتحدة:

أجرى الباحث هذه الدراسة سنة 1981 بهدف التعرف على توزيع القيم الاجتماعية والاقتصادية والدينية وغيرها من القيم، وأراد كذلك التعرف على مستويات الذكاء لدى الطلبة كما اهتم بجوانب مختلفة من الشخصية والكشف عن الفروق بين الإناث والذكور وضمت عينة الدراسة 65 طالبة بمتوسط عمر 20 عاما من كليتي التربية والآداب، أما الذكور فبلغ عددهم 56 طالبا بمتوسط عمر 22 سنة ومن نفس الكليات ومن جنسيات مختلفة. كما أيضا استخدم الباحث أيضا اختبار الذكاء العالي الذي صممه "سيد محمود حيرى" واختبار الشخصية الاسقاطي الجمعي لصاحبه "كازل" و "كان" والذي تم تعريبه من طرف الباحث، كما استخدم اختبار القيم من تأليف "البورت" و"فرنون" و"لندزى" (أعد الباحث "سيد عبد العال" صورة مختصرة منه للبيئة العربية)، و قد أسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية :

- بالرغم من عدم وجود فرق دال بين الطلبة و الطالبات في الذكاء إلا أن المتوسط الحسابي لذكاء الطالبات أعلى من المتوسط الحسابي للذكور،ويشير ذلك حسب الباحث إلى السعي المتواصل للطلبة الإناث في استخدام الذكاء أكثر مقارنة بالطلبة الذكور.
- وجود درجة قلق و توتر لدى الطلبة أعلى منه لدى الطالبات .
- حصول الطالبات على درجات أعلى من الطلبة بفرق له دلالة في مقياس الرعاية الاجتماعية ، والذي يعنى أن الطالبات تتصرفن وفقا لأفكارهن بصورة أكبر وأنهن يملن إلى تقديم المساعدة للآخرين أكثر من الطلبة الذكور.
- أن القيمة الاقتصادية لدى الطلبة أعلى منها لدى الطالبات.
- القيمة الاجتماعية أعلى عند الطلبة من الطالبات.
- ارتفاع درجة الطالبات على القيمة الدينية.

دراسة مقدم عبد الحفيظ (31):

كان موضوع هذه الدراسة هو محاولة الكشف عن مجموعة القيم السائدة لدى طلبة الجامعة.واشتملت عينة البحث على 50 طالبا من طلبة السنة الأولى في معهد العلوم الاجتماعية موزعين على أقسام علم النفس وعلم الاجتماع والتاريخ والفلسفة: 26 منهم ذكور و 24 إناث، قام الباحث باستخدام مقياس "دراسة القيم لألبورت فرنون" و "لندزى" 1960 و الذي قام بترجمته وتكييفه على البيئة المصرية الباحث "عطية محمود هنا". ويتضمن الاختبار 120 سؤالا موزعة على القيم الستة التي اعتمدها "سبرانجر" والمتمثلة في القيمة النظرية السياسية، الدينية، الجمالية، الاجتماعية والاقتصادية وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

– احتلال القيمة النظرية المرتبة الأولى تليها القيمة الاجتماعية في المرتبة الثانية ثم تليها القيمة الدينية واحتلت القيمتين الجمالية والاقتصادية آخر الترتيب .

– هناك اختلاف بين الإناث والذكور في ترتيب القيم ،حيث بينت الدراسة وجود فروق طفيفة في كل من القيم الدينية والسياسية والنظرية بينما ظهر الاختلاف واضحا في قيمتي الجمال والقيمة الاجتماعية.

كشفت هذه الدراسة عن مدى أهمية القيمة النظرية كقيمة أساسية لدى الطلبة الجامعيين ،وهو مايرتبط بطبيعة الإدراكات المهنية المستقبلية لديهم ذات الطابع النظري.كما ظهرا لاختلا ف واضحا حسب متغير الجنس في القيمتين الجمالية والاجتماعية ،و اللتين كانتا أكثر دلالة عند الطلبة الإناث مقارنة بالطلبة الذكور.

دراسة حامد زهران و إجلال سري (32):

أجريت هذه الدراسة سنة 1984 ،وكان الهدف منها هوالتعر ف على القيم السائدة لدى الشباب المصري والسعودي ودراسة مدى التنافر والتشابه فيما بينهما،كما هدفت أيضا إلى التعرف على القيم المرغوبة في سلوك الشباب المصري والسعودي من وجهة نظر مديري المدارس الإعدادية والثانوية.

ويعتبرهذا البحث من بين البحوث عبر الثقافية التي اهتمت بدراسة القيم .اشتملت عينة البحث على 500فرد يتوزعون كالتالي: 100 طالب ثانوي، 100 طالب جامعي، 100 طالبة ثانوية، 100 طالبة جامعية، في كل من القاهرة و مكة بالإضافة إلى 100 مدراء ووكلاء ثانوي من البلدتين .لجأ الباحثان في هذه الدراسة إلى إجراء

استفتاء للقيم من إعدادهما يقيس ستة قيم هي القيمة النظرية، القيمة السياسية، القيمة الدينية، القيمة الجمالية، القيمة الاقتصادية، والقيمة الاجتماعية(وهو نفس تصنيف ألبورت للقيم).

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن ما يلي:

– أخذ القيمة الدينية الترتيب الأول في جميع عينات البحث واحتلت القيمة الاجتماعية الترتيب الثاني والقيمة النظرية الترتيب الثالث.

– وجود وحدة للقيم بصفة عامة في البلدين وبين الجنسين وبين المستويين الثانوي والجامعي.

كما اتضح انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القيم الستة لدى الشباب في كل من القاهرة ومكة سواء بالنسبة للقيم المدركة (السائدة) أو المرغوبة (المثالية).،وهومايشير إلى غياب التأثير الجغرافي وتدخل القواسم الحضارية للبلدتين في انعدام هذا الاختلاف.

دراسة حسن محمد يوسف (33):

كان الهدف من هذه الدراسة التي أجريت من طرف الباحث سنة 1985 هوالتعرف على بعض قيم العمل لدى المعلمين والمديرين بالمنطقة الغربية في المملكة العربية السعودية وتقدير هذه القيم ،واستخدم الباحث قائمة خاصة مشتقة معدلة من قائمة "م.ح.مندل وأ.جوردن) تضمنت هذه القائمة قيمة (الرقابة،الاعتداد بالنفس، النظام،العلاقات الاجتماعية ، المخاطرة) على عينة تتكون من 636 معلما و56 مديرا. وتوصلت الدراسة إلى أن تقديرات القيم لدى المديرين والمعلمين ذات مستوى متوسط على وجه العموم،وأن أعلى قيمة لديهم هي الاعتداد بالنفس ثم النظام ثم الرقابة ثم العلاقات الاجتماعية ثم المخاطرة. كما خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي المؤهلات المختلفة، وكذل ك بين العاملين في المدارس المتواجدة في المناطق الحضرية(المدنية) والمدارس المتواجدة في المناطق الريفية (القروية).

إن النتيجة الأساسية المستخلصة من هذه الدراسة ،وارتباط مدلولها بموضوع بحثنا رغم اختلاف نوع عينة البحث هي تأثير العامل الجغرافي (الحضري،الريفي) على تقدرات القيم لدى أفراد العينة.

دراسة أمل عبد الرحمن عناني (34):

تناولت هذه الدراسة التي أجريت سنة 1992 القيم المهنية للأشخاص العاملين في الميدان الطبي والهندسي والتعليمي في منطقة عمان الكبرى بالأردن ،وتكونت عينة الدراسة من 600 شخص تتوزع بتقدير 200 شخص في كل ميدان من هذه الميادين التلات. واستخدمت الباحثة الصورة المعربة لمقياس سوبر لقيم العمل ،وأظهرت النتائج أن العاملين في الحقل الطبي قد أعطوا أهمية أكبر لقيم(الإيثارية ، الإنجاز،العلاقات الإشرافية،المكانة الاجتماعية،الاستقلالية) وأهمية أقل لقيم (المشاركة،الظروف المحيطة،الأمن ،الجمالية،الإدارة) بينما أعطى العاملون في الحقل الهندسي أهمية أكبر لقيم (الاستقلالية،العلاقات الإشرافية،الانجاز،المثيرات العقلية،الاقتصاد) وأهمية أقل لقيم (المشاركة،الظروف المحيطية،الأمن،الجمالية،الإدارة) بينما أعطى العاملون في الحقل التعليمي أهمية أكبر لقيم(الإيثارية، الانجاز،الاستقلال،العلاقات الإشرافية،المكانة الاجتماعية) وأهمية أقل لقيم(الاقتصاد،الظروف المحيطة،الأمن الجمالية،الإدارة). كما أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في درجة تبني القيم في الحقول المهنية التلات تعود لمتغير الحقل ،حيث ظهرت هذه الفروق في عشرة قيم هي (الايثارية،الجمالية،الإبداع،الإنجاز،الاستقلال، المكانة الاجتماعية،الإدارة ،الأمن،المشاركة،طريقة الحياة) كما أظهرت النتائج أن هناك فروقا في ستة قيم تعود لمتغير الجنس وتتمثل هذه القيم في (الجمالية،الاستقلال،الإدارة،العلاقات الإشرافية،المشاركة،طريقة الحياة).

ارتكزت هذه الدراسة على إظهار مدى الاختلاف الموجود بين العاملين في بيئات مهنية مختلفة في مجموعة قيم العمل التي يؤمنون بها ،وظهر هذا الاختلاف بصورة دالة في مجموعة من القيم حسب متغير الجنس ،وتفاوت في إدراك أهمية هذه القيم حسب متغير ميدان العمل. استخدام مقياس سوبر في هذه الدراسة ،وهوا لمقيا س الذي اعتمدنا غليه في موضوع بحثنا يبرز دلالات الاختلاف حسب الكثير من المتغيرات التي نريد كذلك دراستها على عينة المتمدرسين في المرحلة الثانوية.

دراسة ميخائيل أمطانيوس(35):

أجريت هذه الدراسة سنة 2003 ،وتناولت موضوع قيم العمل السائدة لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية في مدينة دمشق وريفها في ضوء متغير الجنس والخبرة. وهدفت الدراسة إلى:

-التعرف على قيم العمل التي يؤمن بها معلموا المرحلة الابتدائية في مدينة دمشق وريفها في ضوء متغير الجنس والخبرة.

- المقارنة بين المجموعات في ضوء المتغيرين السابقين لتحديد الأثر الذي يتركه كل منها في قيم العمل.

وخلصت الدراسة إلى:

-أن قيمة الفخر والاعتزاز بالعمل احتلت المرتبة الأعلى لدى عينة الدراسة الكلية تليها قيمة الاندماجية في العمل، وهي تعبر عن المكانة التي يحتلها العمل لدى أفراد العينة وعن مدى اعتزازهم به وشعورهم بالمسؤولية نحوه وتعلقهم واهتمامهم به.

- أن القيمة الاقتصادية للعمل جاءت في المرتبة الأولى وتجاورها مباشرة قيمة السعي للترقية وهي تعكس في الوقت نفسه نظرتهم للقيمة الاقتصادية وارتباطها بالعائد المادي.

ما يمكن استقراءه من نتائج هذه الدراسة ،هو أنها كشفت مدى أهمية البعد المعنوي والمادي لمفهوم العمل لدى الأفراد العاملين في الحقل التربوي.

الدراسات الأجنبية:

دراسة "موريس روزنزبرغ" "Maurice Rosenberg" (36):

أجريت الدراسة ما بين 1950-1952، تكونت عينة البحث من مجموعة من الطلبة الجامعيين بالولايات المتحدة الأمريكية. وكان من بين أهدافها التعرف على تغير القيم المرتبطة بالعمل لدى الطلبة باستخدام استبيان تناول العديد من المواضيع من بينها القيم. والفقرة التي ربطت قيم العمل بالاختيار المهني كانت كالتالي: العمل المثالي، بالنسبة لي، يجب أن يكون: ....." وتعرض على الطالب كإجابات 10 فقرات تصف هذا العمل، وكان مطلوبا من المفحوصين تحديد أهمية كل فقرة ضمن سلم يمتد من بالغة الأهمية إلى ضعيفة الأهمية، ثم يتم ترتيبها وفقا لأهميتها بالنسبة لكل طالب من الأعلى إلى الأدنى وقد صنفت القيم إلى صنفين، قيم متوجهة نحو الأشخاص ويقصد بها القدرة على البذل والاهتمام بالآخر وقيم غير متوجهة نحو الأشخاص ويقصد بها كل القيم التي تولى أهمية للقيمة الاقتصادية والمكانة والسلطة و...الخ

وقد أظهرت هذه الدراسة النتائج التالية:

إن الطلبة الذين اختاروا مهنة التدريس ارتبط اختيارهم هذا بقيم متوجهة نحو الأشخاص وهؤلاء امتهنوا مهنة التدريس بعد تخرجهم وإن توافق القيم مع المهنة المختارة أدى للمحافظة على نفس المهنة بالمقارنة مع الطلبة الذين اختاروا مهنة التدريس ولكن قيم العمل لديهم لم تكن متوجهة نحو الأشخاص بنسبة عالية (57% من الطلبة الذين ارتفعت القيم المتوجهة نحو الأشخاص مقابل 19 % انخفضت هذه القيم لديهم) فاستنتج الباحث أن كلما كانت المهنة متوافقة مع قيم العمل لدى الفرد كلما حافظ على هذا الاختيار و ثبت عليه.

في حين مجموعة أخرى من طلبة العلوم التجارية والاقتصادية اختاروا مهنة رجل أعمال وهذه مهنة أهم ما يميزها هو ارتفاع القيم الو سائلية (المال والمكانة) أظهرت الدراسة وجود ارتباط بين هذه القيم والاختيار المبدئي كعامل مهم في البقاء في المهنة أو تغييرها فقد ظهر أن 57% ممن توافقت قيم عملهم واختيار المهنة مع قيم مجموعتهم السائدة حافظوا على نفس الاختيار أما 27% ممن اظهروا اختلافا فقد غيروا مهنتهم.

أشارت هذه الدراسة إلى موضوع الاستقرار في الاختيار المهني حسب مدى توافق قيم العمل التي يؤمن بها الفرد مع المواضيع المهنية المرغوب فيها مستقبلا. أي أن قيم العمل التي المتوافقة مع النمط المهني المحدد للشخصية المهنية للفرد هي التي تؤدي إلى تشكيل الميول والاهتمامات المختلفة لدى الفرد للبحث عن البيئة المهنية المناسبة له. وهوفي الحقيقة جزءا أساسيا من الجوانب التي تسعى أهداف بحثنا للتحقق منه.

دراسة برينر"Brenner" (37):

هدفت هذه الدراسة التي أجريت سنة 1988 إلى معرفة العلاقة بين قيم العمل وكل من العمر ومستوى التعليم لدى عينة من المديرين تقدر ب120 مديرا و89 مديرة من مستوى الإدارة الوسطى في مستويات عمرية وتعليمية مختلفة. وكشفت النتائج أن المديرين الأكبر سنا يركزون بدرجة أقل أهمية على خصائص وسمات الوظيفة الداخلية والخارجية المنشأ، بينما المديرات الأكبر سنا أوضحن رغبة أقل بالنسبة لقيمة الاستقلالية في العمل. و أن أفراد العينة الأعلى في مستوى التعليم من الجنسين ظهرت لديهم رغبة أقوى في جوانب العمل ذات المنشأ الداخلي والاستقلالية وإتاحة الفرصة لأداء نشاطات إدارية فيما يتعلق بأعمال المديرين.

حاولت هذه الدراسة معالجة موضوع قيم العمل ومدى اختلافها بين الأفراد حسب متغير المستوى التعليمي والجنس،وهما متغيرين يرتكز موضوع بحثنا على دراستهما لإبراز طبيعة هذا الاختلاف بالنسبة لعينة أخرى تختلف عن عينة هذه الدراسة .

دراسة كندا ميشال "Canada Michelle"(38):

تناولت هذه الدراسة التي أجريت سنة 2005 علاقة المرشدين في المدرسة وأثره ا في التدخل لحل المشكلات الطلابية من خلفيات مختلفة. وهدفت الدراسة إلى الكشف عن التزام المرشد بقيم العمل ودورها في حل المشاكل التي يعاني منها الطلبة نتيجة لاختلاف خلفياتهم الاجتماعية والثقافية. الدراسة أجريت على عينة تتكون من 276 مرشد مدرسي في المدارس الموجودة في الولايات المتحدة الأمريكية . واعتمدت الدراسة على استخدام أسلوب الاستبيانات.وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك العديد من السلوكيات التي تعبر عن قيم العمل والتي لابد من ممارستها كي يحقق المرشد تكامله المهني منها مايلي:

– القيام بالتدخل اللازم أثناء حدوث مشكلة بين الطلبة ،والعمل على التعامل وحلها بأسلوب إرشادي مناسب وذلك لوضع تصور إيجابي لشخصيتهم.

– تحليل نوع العلاقات التي تربط الطلبة بعضهم ببعض.

– العمل على تكييف الطلبة بالبيئة المدرسية ودعمهم وذلك لزيادة التحصيل الدراسي لديهم واندماجهم في البيئة الجديدة .

وقد أظهرت الدراسة مجموعة من قيم العمل التي لا بد أن يلتزم بها المرشد المدرسي، والتي من أبرزها السرعة في الأداء والمرونة والقدرة على التحليل والفاعلية في أداء المهمات الإرشادية.

أشارت هذه الدراسة إلى إبراز دور القيم بعملية الإرشاد والتوجيه الطلابي ، وبحكم انتظارات المتعلمي ن الطلاب من هذا المرشد للإجابة عن المشكلات المعترضة من الناحية التكيفية الدراسية والتحضيرية للاندماج المهني، فإنه يقتضي العمل بمجموعة من القيم لأداء هذه المهمة بالفعالية المطلوبة.وهي في الحقيقة إلى أهمية التكفل بالجوانب الإرشادية للفرد في المؤسسة التعليمية.

2- الدراسات السابقة المتعلقة بالمشروع الدراسي المهني:

أ- الدراسات العربية:

دراسة حمد هميسات وعبد الحميد البدور(39):

تمحور موضوع هذه الدراسة حول "اتجاهات طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظات جنوب الأردن نحو التعليم المهني وعلاقتها بمستوى تحصيلهم وتفضيلهم المهني ومهن آبائهم ".وأراد الباحثان من خلال دراسة هذا الموضوع معرفة علاقة كل من مستوى التحصيل ومهنة الأب والتفضيل المهني لدى طلاب الصف العاشر في محافظات الأردن الجنوبية باتجاهاتهم نحو التعليم المهني وكانت التساؤلات الجوهرية للدراسة مرتبطة بمعرفة:

- اتجاه الطلاب الذكور في الصف العاشر أساسي نحو التعليم المهني؟

- أثر مستوى التحصيل والتفضيل المهني ومهنة الأب في اتجاهات الطلاب في الصف العاشر أساسي نحو التعليم المهني؟

اشتملت عينة الدراسة على 700 طالب من طلاب الصف العاشر أساسي الذكور وهذا يشكل ما نسبته 20% من مجتمع الدراسة موزعين على 25 شعبة من مديريات التربية والتعليم في المحافظات الجنوبية من الأردن وقد تم اختيارهم بالطريقة التالية:

تم حصر جميع شعب طلاب الصف العاشر الأساسي والبالغ عددها 12 شعبة وتم بعد ذلك اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية على مستوى المديرية ، وبالطريقة العنقودية على مستوى الشعبة (تم اختيار عدد من الشعب من كل مديرية بحيث يكون مجموع الطلبة فيها مماثلا لنسبة تمثيل كل مديرية في مجتمع الدراسة).

ولقد لجأ الباحث إلى استخدام مقياس "ليكرت " "LIKERT" باختياراته (أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) حيث تعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب للفقرات الإيجابية وعكسها للفقرات السلبية.

وكانت أهم النتائج المتوصل إليها في الدراسة هي:

– إن متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو التعليم المهني تمثل درجة متدنية من الاتجاه الإيجابي.

– هناك أثرا ذو دلالة إحصائية للتحصيل في اتجاهات طلاب الصف العاشر الأساسي في المحافظات الجنوبية للأردن نحو التعليم المهني لصالح الطلاب ذوي التحصيل المتوسط والتحصيل المتدني مقابل ذوي التحصيل المرتفع.

– هناك أثرا ذو دلالة إحصائية للتفضيل المهني في اتجاهات الطلاب نحو التعليم المهني لصالح الطلاب ذوي نمط الشخصية الواقعية والشخصية الفنية.

– هناك أثرا ذو دلالة إحصائية لمهنة الأب في اتجاهات طلاب الصف العاشر الأساسي نحو التعليم ولصالح الطلاب الذين يعمل آباؤهم في المهن اليدوية العملية.

وضحت هذه الدراسة أن اتجاهات الطلاب نحو التعليم المهني له علاقة بمهن الآباء(خاصة اللذين يشتغلون في المهن اليدوية العملية)، وهذا من خلال الارتباط الموجود بينهما ،والمستدل عليه إحصائيا.وهو مايشير إلى تدخل مهنة الأب أو مهنة أحد الوالدين كمؤثر بدرجة معينة في عملية الاختيار المهني لدى الأبناء.

دراسة ذياب البداينةوفايز المجالي (40):

أجريت هذه الدراسة سنة 1994 حول الحراك الاجتماعي بين الأجيال والتفضيل المهني لدى الأبناء.

الهدف من هذه الدراسة هو معرفة اتجاه الحراك المهني بين جيلي الأجداد والآباء ومقارنة ذلك بالتفضيل المهني لجيل الأبناء، حيث تمت مقارنة مهنة الجد مع مهنة الأب ومع المهنة المتوقعة للابن، وكذلك الحال بالنسبة للإناث حيث تمت مقارنة مهنة الجدة مع مهنة الأم ومن ثمة المهنة المتوقعة للابنة.

ولقد شمل مجتمع البحث الطلبة الجامعيين من جامعة مؤتة اعتمادا على:

عملية جمع البيانات الأولية عن 120 طالب من طلبة جامعة مؤتة (60 ذكور و 60 إناث)، تم سحبهم عشوائيا بالتساوي حسب الجنس من مجموع 420 طالب وطالبة.

وكانت غالبية الطلبة من مستوى السنة الأولى والثانية جامعي بنسبة 70%، ومن سكان المدن بنسبة 80%. ولقياس استجابات الطلبة تم استخدام استبيان يحتوي على أسئلة مباشرة عن مهنة كل من: الأب، الأم، الجد، الجدة، المهنة المفضلة والمتوقعة للمفحوص نفسه، إضافة إلى مستوى تعليم الأب والأم ومكان الإقامة. تم إعطاء أرقام للمهن (106 مهنة شائعة في المجتمع الأردني)حسب ورودها وأخذت كل مهنة نفس الرقم سواء بالنسبة للمفحوص، أو الأب أو الأم أو الجد أو الجدة.

أظهرت نتائج هذه الدراسة:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المهن المفضلة للمشاركين وكل من الآباء، الأمهات، الأجداد، الجدات لجميع أفراد العينة وفق متغير الجنس.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من المهن المفضلة والمهن المتوقعة ومهن الآباء ومهن الأمهات ومهن الأجداد والجدات.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مهن الذكور المفضلة وكل من مهنة الأب، الجد، وكذلك بالنسبة لمهنهم المتوقعة وكل من مهنة الأب والجد.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مهن الإناث المفضلة وكل من مهنة الأم ومهنة الجدة وكذلك بالنسبة للمهن المتوقعة و كل من مهنة الأم و الجدة.

– وجود حراك صاعد لدى الذكور.

– وجود حراك صاعد لدى الإناث.

لقد قدمت هذه الدراسة قراءة وصفي ة للواقع المهني لثلاثة أجيال: جيل الأجداد، الآباء والأبناء. حيث أن جيل الأجداد وكذا الآباء يتسم بالمحدودية في المهن التي عملوا بها. فالآباء يسلكون نفس المسار المهني للأجداد، أما بالنسبة للأبناء فنلاحظ تنوع واتساع عدد المهن التي يفضلونها نظرا للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي يشهدها المجتمع الحالي وكذلك اتساع دائرة المجال المهني.

وتعددت مختلف الدراسات التي حاولت إظهار المرتكزات الأساسية التي تحرك المتمدرسين في المرحلة الثانوية أوالجامعية ،ومختلف تفضيلاتهم المهنية المرتبطة بشكل دال أوغير دال بنوعية الدراسة والتخصص **(41)**.فتشير الدراسة التي قام بها كل من ديبوي واندرسون " Dpboye et Anderson " إلى أن العامل الأساسي في عملية الاختيار المهني هو أهمية المهنة ويليه الأمن . كما ثم التوصل في هذه الدراسة إلى أن قيم الأفراد جزء مهم من بنية دوافع سلوكهم، وهي إشارة واضحة لما تحركه القيم في تشكيل مختلف الادراكات الايجابية والسلبية نحو مختلف المواضيع الخارجية ومنها البيئة المهنية المرغوب فيها. وفي دراسة أخرى قام بها جورج ثيودوري " G.Theodory " لدراسة النمو المهني لدى طلبة البكالوريا اللبنانيين، ركز على مدى التوافق بين إدراك الطلاب لقدراتهم واختيارهم المهني من جهة وقدراتهم التحصيلية من جهة أخرى.وقد أظهرت النتائج أن أفراد العين غير ناضجين مهنيا،إذ أن غالبيتهم كانوا يرغبون في العمل كمهندسين أو أطباء،رغم أن تحصيلهم الدراسي في الواقع كان في حدود متوسطة، ووضحت نتائج الدراسة أن الارتباط بين قدراتهم المدركة والحقيقية سالبا أو غير دال إحصائيا.وتعتبر نتائج هذه الدراسة إشارة واضحة كذلك إلى مسألة اللاتوافق بين المستوى التحصيلي (القدرات الدراسية للطلاب) والطموح المهني المحدد للمشروع المهني الذي يحملونه.في حين عكفت الدراسة التي قام بها "سيجيلكا ،أومفنج و لاريمور" " Cegllka ,Omvig et Larimor" على معرفة مدى اختلاف الاهتمامات المهنية لدى عينة من طلبة وطالبات الصف التاسع وهذا تبعا لمتغيري الجنس والاستعداد. وقد بينت نتائج الدراسة أن الطلبة الذكور تحصلوا على درجات أعلى من الطلبة الإناث في المقاييس المتعلقة بالعمل اليدوي ،والعمل الآلي،والمراقبة والاختبارات،والفنون والعمليات الدقيقة،والأرقام والقياس، بينما تحصل الطلبة الإناث على درجات أعلى في المقاييس المتعلقة بالخدمات الشخصية، والعناية بالناس والحيوانات، والعمل الكتابي والمكتبي،والتمريض والتدريس،والإرشاد.فمن خلال هده الدراسة يتضح أن الميول المهنية ذات الطابع الاجتماعي موجودة لدى الطلبة الإناث بشكل دال أكبر من الطلبة الذكور ،وهو مؤشر لطبيعة الأعمال التي يرغب الإناث في مزاولتها مستقبلا ذات الطابع الإنساني والعلائقي والخدمي.

دراسة سعد جاسم الهاشل (42):

ثم إنجاز هذه الدراسة من طرف الباحث في الكويت بعنوان التوجيه والإرشاد الوظيفي واختيار التخصص في المرحلة الثانوية التقليدية.وكان الهدف منها هو معرفة مدى مساهمة خدمات التوجيه والإرشاد في مساعدة تلميذ المرحلة الثانوية لاختيار نوع التخصص الدراسي المناسب له(التخصص الأدبي والتخصص العلمي).

تمثلت عينة الدراسة في 532 تلميذ في المرحلة الثانوية موزعين بين شعبة العلوم(267 تلميذ) وشعبة الآداب(265 تلميذ). قام الباحث بتطبيق استبيان يضم 15 بند موزعين حسب خمسة محاور أساسيۃ هي: دور الأسرة وتأثير الوالدين ،البرنامج الدراسي، تأثير الأصدقاء، نتوف ر المعلومات المهنية لدى التلميذ،استخدام اختبارات القدرات والميول المهنية.وخلصت الدراسة إلى أن العوامل المؤثرة في عملية اختيار شعبة التوجيه بدرجات معتبرة هي : الأسرة وتأثير الوالدين، تأثير الأصدقاء،تلبية الرغبة الذاتية للتلميذ نتائ ج اختبارات القدرات والميول المهنية.،في حين لم يكن أي تأثير على اختيار نوع الدراسة للعوامل التالية: الجنس،المنطقة التعليمية ،البرنامج الدراسي.

أشارت نتائج هذه الدراسة بشكل واضح إلى مدى تأثير الوالدين كعامل أساسي بدرجة دالة على تشكيل قرار اختيار شعبة التوجيه من طرف التلاميذ مقارنة بالعوامل الأخرى بتأثيرات متفاوتة.وتأتي الرغبة الذاتية للتلميذ ونتائج الأدوات الاستكشافية للميول المهنية برتب أقل درجة.

دراسة بوسنة وآخرون (43):

أنجزت هذه الدراسة من طرف الباحثين سنة 1995 من طرف مركز الدراسات والبحوث حول المهن والتأهيلات بموضوع : الإعلام والتوجيه المهني. وكان الهدف منها هو معرفة طبيعة الاختيارات المهنية عند الشباب الجزائري ودور الإعلام والتوجيه في تنمية تلك الاختيارات.اشتملت عينة الدراسة على حوالي 3420 شاب موزعين كمايلي:

949 تلميذ متمدرس في التاسعة أساسي، 980 تلميذ متمدرس في السنة الثالثة ثانوي، 932 متربص في مراكز ومعاهد التكوين المهني،و559 شاب بطال. استخدم الباحثين أداتي المقابلة والاستبيان. وخلصت الدراسة إلى :

- سيطرة الاتجاهات النمطية السائدة في المجتمع على الاختيارات المهنية المحدودة لمختلف فئات الشباب.

– اعتبار أكبر نسبة من أفراد العينة على أن التوجيه المدرسي يقوم على أساس النتائج المدرسية وحصص القبول المحددة مسبقا.،وأن النجاح المدرسي مرتبط بقدرات التلميذ،مع وجود نسبة أقل اعتبارا ترى بأن طريقة التدريس لها أهمية وتأثير إيجابي على النجاح المدرسي.وفيما يتعلق بمصادر الإعلام المهني لدى المتمدرسين ،فقد وضحت نتائج الدراسة بأنها تتوزع حسب ترتيب أهميتها كما يلي:الراديو والتلفزة،الأصدقاء، الأساتذة،الأولياء. خاصة بالنسبة لتلاميذ التاسعة أساسي.وتوصلت الدراسة في مجملها إلى الحكم على ضعف دور الإعلام الموجه نحو الشباب المتمدرس وغير المتمدرس ،وهي إشارة ضمنية واضحة لنظام التوجيه في منظومتنا التربوية والتكوينية.

ب– الدراسات الأجنبية:

سيتم الإشارة إلى هذه الدراسات الأجنبية بصورة غير تفصيلية لعدم تمكننا من الحصول عليها بدقة :

دراسة ورتز "Werts" (44) :

قام "ورتز" في هذه الدراسة بإجراء مقارنة بين مهن الآباء والاختيار المهني لأبنائهم ،واشتملت عينة الدراسة طلبة السنة الأولى جامعي. وقد أشارت نتائج دراسته إلى أن بعض مجموعات المهن مثل المهن العلمية والفيزيائي ة والاجتماعية والصيدلية هي مهن موروثة أي أن الطالب يميل إل اختيار مهنة أحد والديه.

إن دراسة "**ورتز**" هذه قد وضحت بأن الطلبة الجامعيين يميلون في اتخاذ قرار الاختيار المهني إلى اختيار مهنة احد الوالدين خاصة تلك المهن المرتبطة بالميادين العلمية والفيزيائية والاجتماعية، أي ارتباط الاختيار بشكل دال وتأثره بالبيئة المفكرة والاجتماعية للوالدين مقارنة بالبيئات المهنية الأخرى.

دراسة جيلي وجالبريث "Gilly et Galbraith" (45) :

ارتكزت هذه الدراسة علة تقديم الباحثين نموذجا يوضح العوامل التي تؤثر في الاختيار المهني، حيث تمت الإشارة في هذا النموذج إلى أن هذه العوامل يمكن تصنيفها في أربعة أصناف أساسية هي: العوامل الثقافية، العوامل الاجتماعية، العوامل الشخصية والعوامل النفسية.

خلصت هذه الدراسة إلى أن العوامل التي تؤثر في سيرورة الاختيار المهني مرتبطة بشكل مباشر بالجوانب الثقافية، الاجتماعية، الشخصية والنفسية للفرد أي أن مجموعة القيم المحدة لهذه الجوانب تتدخل بشكل دال في تشكيل الصورة النمطية التي يحملها الفرد عن مستقبله المهني. وتتقاسم هذه النتيجة البحثية لهذه الدراسة مع بعض الأهداف الجزئية لموضوع بحثنا.

دراسة بيردي وليبزت "Berdi et Lipsett" (46):

تناولت هذه الدراسة مجموعة العوامل الخاصة بالاهتمامات المهنية للأفراد والمتمثلة في:الاهتمامات المرتبطة بالعوائد المالية للمهنة، واتجاهات الأسرة، والإثارة الفعلية التي تتضمنها المهنة. كما أشارت إلى أن هناك عوامل تتفاعل فيما بينها تؤدي إلى التأثير على النمو المهني للفرد وهي: الطبقة الاجتماعية ،الأسرة ومجموعات الضغط في المجتمع وإدراك الفرد لدوره الاجتماعي كقائد أو تابع أو غير ذلك.

وضحت هذه الدراسة أهمية تدخل العوامل المتعلقة أساسا بالعوائد المالية للمهنة(الجانب الاقتصادي) وكذا اتجاهات الأسرة على تشكيل الاهتمامات المهنية لدى الأفراد.

فالأسرة تؤثر بشكل دائم ومستمر على القرارات بشأن الاختيارات المهنية للأبناء من خلال اتجاهاتها نحو المواضيع المهنية، وكذا تعتبر العوائد المالية للمهنة من بين الحوافز التي تدفع لتفضيل مهنة عن أخرى. وترتبط هذه النتيجة بما يراد دراسته في موضوع بحثنا من حيث إبراز أهمية وعلاقته بعض قيم العمل ذات الدلالة الاقتصادية والاجتماعية في تشكيل النفضيلات المهنية لدى الأفراد.

دراسة ليمان "Liman" (47):

تناولت دراسة "ليمان" الفروق المهنية في القيم المتعلقة بالعمل من خلال مراجعة الدراسات المتعلقة بالموضوع، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة عالية من المشتركين في الدراسة الذين ينتمون إلى طبقات اجتماعية عليا ذكروا أن العائد الاقتصادي هو أهم جانب في العمل (البعد المادي كقيمة أساسية في مفهوم العمل).

كما أظهرت الدراسة أن الأفراد البيض يتجهون عادة للتركيز على طبيعة العمل والحرية، بينما يركز الأفراد الآخرون على سهولة العمل والعوائد الاقتصادية وشروط العمل. وهو ما يفسر الاختلاف الموجود بين الأفراد في

تفضيلهم للعمل بسبب الاهتمامات الداخلية له، وبعضهم يفضلون العمل بسبب الاهتمام بالظروف الخارجية له. وقد ترتبط هذه النتيجة بمدى تأثير ممارسا ت الأسرة المتعلقة بتنشئة الطفل من جهة ومستواها الاجتماعي الاقتصادي من جهة أخرى على عملية صنع القرار المهني المستقبلي لديه.

ركزت هذه الدراسة على إبراز الفروق المهنية في القيم المتعلقة بالعمل وأظهرت نتائجها أن نسبة عالية من عينة الدراسة من الذين ينتمون إلى طبقات اجتماعية عليا عبروا أن أهم ما في العمل هو العائد الاقتصادي وأن ممارسات الأسرة المتعلقة بتنشئة الطفل والمستوى الاجتماعي الاقتصادي له أثر في صنع القرار المهني. وهو ما يوضح مدى تأثر القرار المهني لدى الفرد بالعوامل الأسرية والاقتصادية،حيث يتشكل هذا القرار في إطار سيرورة مرحلية لدى الطفل وصولا لإلى مرحلة الفصل في المسارات المهنية النهائية.

دراسة أوليف" Olive" (48):

حاولت هذه الدراسة الكشف عن مدى الاختلاف الموجود بين بين الجنسين في القدرات العقلية والاهتمامات والاتجاهات وعلاقته بطبيعة النم و المهني ،وأن الاختلافات في خصائص الذكورة والأنوثة ترتبط بطرق عدة بالاهتمامات المهنية والاختيار المهني. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الفتيات اختارت مهنا ذات مكانة عالية أكثر من الذكور، إلا أنها لم تكن المهن الأعلى مكانة مثل الطب، ، المسؤوليات الإدارية الجامعية، ولكنها مهنا مرتبطة بالخصائص الأنثوية مثل العمل الاجتماعي، التدريس، السكريتاريا...الخ . وتشير دلالة هذا الاختلاف إلى مستوى الطموح المهني لدى الإناث مقارنة بالذكور ،وهوما يعزى احتماليا إلى مدى ارتباط هذا الطموح بمستوى القدرات الفكرية للجنس الأنثوي مقارنة بالجنس الذكري حسب هذه الدراسة.

دراسة بيرون " Perrone " (49):

لجأ بيرون للتحقق من أهداف بحثه إلى إجراء دراسة طولية على طلاب المرحلة الثانوية من بداية المرحلة إلى نهايتها.وتضمنت هذه الدراسة عرض لمجموعة من القيم المهنية على عينة الطلاب ،وكان المطلوب منه م هو إعطاء تقديرات توضح درجة أهميتها في المساهمة في اتخاذ قرار اختيا ر المهنة حسب مستوى تفكيرهم فيها.وتمتلث بعض هذه القيم في: قيم:الأمن،الاستقلالية،الانتماء ،مساعدة الآخرين،العمل مع الناس، الإبداع

الدخل الجيد وارتباطه بالمستوى التعليمي. وتوصلت الدراسة إلى أن قيمة الأمن مهمة للطلاب الذكور والإناث في بداية المرحلة الثانوية، في حين في نهاية المرحلة فضل الإناث قيم مساعدة الآخرين،والعمل مع الناس،والإبداع في المرتبة الأولى مقارنة بأهميتها لدى الذكور.وبالمقابل أعطت الطالبات قيمة الدخل الجيد قيمة أقل مقارنة بأهميتها الكبرى لدى الطلاب. وتعتبر دراسة "بيرون" من خلال طبيعة النتائج المتوصل إليها ذات قيمة علمية في إبراز سيرورة الاختيارات المهنية لدى المتعلمين حسب التدرج في المراحل الدراسية وبالتالي حسب وهوما يفسر مدى تغير مستوى النمو المهني تدريجيا.

ولجأت بعض الدراسات الأجنبية إلى إظهار أهمية خدمات التوجيه ومدى فعالية أدوار القائمين عليها. فنجد في الدراسة المسحية التي قام بها تينسون "Tennyson" (50) سنة 1989 حول أدوار القائمين على عملية التوجيه في المرحلة الثانوية . وشملت الدراسة 55 مستشارا في التوجيه موزعين على عدة ثانويات بمينيسوتا .وتلخصت نتائجها في النقاط التالية:

– وجود علاقة محدودة بين الكيفية التي يدرك بها الموجهون أدوارهم وتوقعات البرنامج التوجيهي المدرسي لدور الموجه.

–عدم قدرة الموجه على القيام بدوره كما يجب، نتيجة الحاجة المتزايدة لخدمات التوجيه والعدد الهائل للمعنيين به(التلاميذ).

– ضرورة الاعتماد على نشاطات التوجيه الجماعي لمدى نجاعتها في تحقيق الاحتياجات الإرشادية والتوجيه التي لا تتحقق عن طريق التوجيه الفردي.

في حين فإن الدراسة التي قاما بها روزنفيلد ونيلسون " Rosenfield et Nilson "(51) سنة 1996 كان الهدف منها هو تقييم دور مستشار التوجيه في الجوانب التالية:

– عملية اتخاذ القرارات المدرسية خاصة فيما يتعلق بالتلاميذ.

– نشاطات التدخل في الظروف المناسبة.

– القدرة على تقييم نتائج الأعمال التي يقوم بها داخل المؤسسة التربوية.

وخلصت الدراسة إلى أن مستشاري التوجيه يعملون على تحقيق هذه الأهداف بدرجة عالية لكن أساليب التقييم المعتمدة لديهم تحتاج إلى تطوير.

دراسات سابقة حول مشروع المؤسسة التربوية:

نظرا لعدم تمكننا من الحصول على دراسات ميدانية دقيقة لمعالجة موضوع مشروع المؤسسة التربوية بصفة مباشرة ،فإننا سنستعرض بعض الدراسات التي ارتكزت على مفهوم العمل بالمشروع في المؤسسات التربوية من منظور النجاعة التعليمية التي تهدف إليها الأنظمة التربوية الحديثة.

الدراسات العربية:

1- **دراسة الكيلاني**(52):

أجريت هذه الدراسة سنة1998 وكان الهدف منها هو الوصول إلى وضع خطة من أجل إحداث تغيير في الإدارة التعليمية لتأخذ بعين الاعتبار في برمجة وتنفيذ مختلف نشاطاتها مكونات إدارة الجودة الشاملة.،حيث تبحث الخطة في عملية التوازن بين ثقافة المؤسسة التعليمية وثقافة إدارة الجودة الشاملة .وقد تضمنت الخطة المراحل الآتية :مرحلة تمهيدية تعرف بثقافة إدارة الجودة الشاملة من فلسفة وإجراءات تؤدي إلى التزام المعنيين بالتغيير، ومرحلة تقدير الحاجات والتوصل إلى منظومة أولويات وفق نظام كوفمان (Kofman) الذي يحلل الإدارة وفق هذا المنحى، بالاظافة إلى إجراءات التفعيل والتوظيف، ومرحلة الرقابة وإبراز القيمة المضافة.

وأوصى الباحث من خلال هذه الدراسة إلى إدخال أبعاد إدارة الجودة الشاملة في الميدان التعليمي بالارتكاز على مبادئ العمل بالمشروع للتأكد من مدى تحقيق الأهداف التربوية المسطرة وهذا دون المساس بثقافة المجتمع ومرجعياته التربوية من قيم وغيرها.

2- **دراسة السعود**(53):

أجريت هذه الدراسة سنة 2002 بهدف الوصول إلى تحديد مفهوم إدارة الجودة الشاملة للعملية التربوية، واقتراح أنموذج لتطبيقه في المدرسة الأردنية، واستخراج أهم الصعوبات التي قد تعيق ذلك التطبيق .ويرتكز هذا الأنموذج على مبادئ العمل بالمشروع.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى تحديد المفهوم وتحديد المعوقات، وتصميم أنموذج لإدارة الجودة الشاملة في المدرسة الأردنية يقوم على المبادئ الآتية :القيادة، والهدف، والإستراتيجية، والنشاطات والعمليات، والتغذية الراجعة . وخلصت الدراسة إلى أن هناك إمكانية لتطبيق الأنموذج المقترح في المدرسة الأردنية.

3-دراسة الشرقاوي (54):

قامت الباحثة بإجراء هذه الدراسة سنة 2002 لمعالجة موضوع إدارة المدارس بالجودة الشاملة .وكان الهدف منها هو التعرف على واقع إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية العامة في مصر.وتقديم أنموذج مقترح لتحسين إدارة الجودة الشاملة، واستهدفت الدراسة عينة من مديري المدارس، وخلصت حسب طبيعة النتائج المتوصل إليها إلى تقديم أنموذج مقترح لإدارة التحول نحو إدارة الجودة الشاملة ويتكون من سبعة محاور هي :الاستراتيجية، والهياكل، والنظم، والعاملون، والمهارات، والنمط، والقيم المشتركة.وركزت الباحثة في تطبيق محاور هذا الأنموذج على مفهوم العمل بالمشروع وفق خطوات هادفة ودقيقة ومدروسة.

4-دراسة سكتاوي (55):

أجريت هذه الدراسة سنة 2003 تحت عنوان إدارة الجودة الشاملة وإمكانية استخدامها في الإدارة المدرسية بمدينة مكة المكرمة، هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على مفهوم إدارة الجودة الشاملة وفلسفتها ومتطلبات تطبيقها والتعرف إلى إمكانية تطبيقه ا مستخدماً المنهج الوصفي، وأعد الباحث لذلك استبان خاص بمؤشرات الفعالية في الإدارة المدرسية،وثم تطبيقها على عينة تتكون من 204 مدير مؤسسة تربوية في المراحل التعليمية الثلاثة، وقد توصل الباحث إلى عدة نتائج من أهمها:

-أن غالبية أفراد العينة من المديرين يرون إمكانية تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة.

- ضرورة العمل بالمبادئ الإدارية الحديثة، التي تتطلب تضافر الجهود لترسيخ العمل الجماعي التعاوني، والعمل بروح الفريق، وتفجير الطاقات، واستنهاض القدرات، لتحقيق الجودة العالية، وتحسينها بشكل دائم ومستمر، مما يؤثر إيجابا على المؤسسة وعلى العاملين فيها،وهذا حسب الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة.ووفق خطة محكمة محددة في إطار مشروع خاص بالمؤسسة يراعي فيه أولويات هذه الأخيرة.

-مراعاة في تحديد النشاطات التعليمية الجانب النوعي من الناحية التصميمية والأدائية الغائية(الانتظارات المتعلقة بمواصفات المرغوب فيها لدى المتعلم).

5-دراسة ليلى العساف وخالد الصرايرة (56):

هدفت الدراسة التي أجريت سنة 2011 إلى تقديم أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة في البيئة التربوية .وقدتمكن الباحثان من تقديم أنموذج مقترح يتكون من ستة عناصر رئيسة هي :تغيير ثقافة المدرسة، والتحول إلى نمط الإدارة التشاركية، وتشكيل مجلس الجودة في المدرسة، والتقييم الذاتي، واعتماد أسلوب القياس المقارن، والتغذية الراجعة .كما حددت الدراسة بعض الاعتبارات الواجب على الإدارة التربوية والمدرسة مراعاتها عند الأخذ بتطبيق هذا الأنموذج تتمثل في:

- تقييم وتشخيص الوضع الحالي للمؤسسة التعليمية :يجب تقييم الوضع القائم للمؤسسة التعليمية لدعم الإيجابيات وتفادي السلبيات، وذلك من خلال تقييم الأهداف الأساسية والإجرائية والرسالة والرؤية المستقبلية للمؤسسة التعليمية،وهذا ما يتوافق مع فلسفة العمل بالمشروع .

- تحديد مفهوم العمل بالمشروع كإ طار لتنفيذ مراحل إدارة الجودة للعملية التعليمية في المؤسسة التربوية،وهذا من خلال عملية تحسيس وتجنيد الجميع ،مع الدعم الضروري للوصاية.

- توفير الموارد المادية والمالية والبشرية الضرورية،.لتنفيذ النشاطات التعليمية ،مع متابعة وتقييم كل مرحلة بصفة دقيقة لمعرفة الاختلالات والعراقيل المواجهة والعمل على تجاوزها.

– إدخال التعديلات والتحسينات الضرورية في كل مرحلة ،للوصول إلى مدى تطابق الأهداف الإجرائية المرحلية المحققة مع تلك المسطرة والمتوقعة مسبقا.

تتقاطع مختلف هذه الدراسات كقيمة عملية إجرائية في اعتبار أن مبدأ النجاعة في تسيير المؤسسات التربوية يرتكز أساسا على القدرة على التخطيط لمختلف النشاطات المبرمجة لتحقيقها وفق أهداف مرحلية ،وتتوقف مؤشرات الفعالية في كل مرحلة على مدى توفير الإمكانيات المادية والمالية والبشرية الضرورية،وعلى الجانب التشاركي لجميع المتعاملين التربويين . كما أشارت معظم هذه الدراسات إلى أهمية الأهداف المرحلية المتوصل إليها ومدى تطابقها مع منطلقات مشروع إدارة جودة العملية التعليمية ،من حيث مواصفات المنتوج النهائي (المتعلم).

الدراسات الأجنبية:

1– دراسة "جيلس كومباز" "Gilles Combaz"(57):

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار فرضية أسياسية مفادها أن مشروع المؤسسة الذي يبحث عن إعطاء قيمة الاستقلالية والخصوصية لكل مؤسسة تعليمية يمكن أن يساهم في ترسيخ اللامساواة واللاتوازن في النظام التربوي.

لاختبار هذه الفرضية ثم اللجوء إلى دراسة تخصصية شملت 101 مؤسسة تعليمية عمومية موزعة على عدة مقاطعات في فرنسا.وكشفت الدراسة مايلي:

– المؤسسات التعليمية التي يدرس بها التلاميذ المنتمين إلى الأوساط الاجتماعية الراقية، يمكن صياغة المشاريع الخاصة بها انطلاقا من خصائص الشريحة المتمدرسة فيها،وهذا بالتركيز على مجموعة الأهداف النبيلة المرتبطة بالانفتاح الثقافي،العمل متعدد التخصصات،الحياة الداخلية في المؤسسة....الخ.

– المؤسسات التعليمية التي يدرس بها التلاميذ المنتمين إلى الأوساط الاجتماعية المحرومة،يتم صياغة مشاريعها حسب خصائص هذه الشريحة بالتركيز على مجموعة أهداف تترجم التكيف الإجباري مع الصعوبات المواجهة يوميا من كطرف التلاميذ (الصعوبات المدرسية،أللاستقرار الاجتماعي،العنف الحضري....الخ).

وخلصت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بمجموعة من الأولويات في إعداد مشروع المؤسسة(بغض النظر عن الانتماء الحضري للمتمدرسين) والمتمثلة في:

-تعميق ودعم التعلمات المتخصصة.

- تحسن الأداءات المدرسية.

-تثمين الكفاءات العملية.

-الرفع من مستوى الدافعية لدى التلاميذ في التعلمات المدرسية.

-دعم نشاطات التوجيه المدرسي.

-دعم المعارف العملية الضرورية لاستخدام التكنولوجيات الحديثة.

-تثمين الكفاءات ودعم النشاطات خارج المدرسية.

-مساعدة التلاميذ في الوضعيات الصعبة.

-تنشيط الحياة المدرسية.

-الانفتاح على المحيط الخارجي.

-دعم وتتعزيز النشاطات التي تهدف على تعزيز القيم الاجتماعية السلوكية.

2- دراسة "جوال ريش" "Joel Rich" **(58)**:

كان الهدف من هذه الدراسة هو معرفة طبيعة الأحكام التي يصدرها مفتشي التربية الوطنية حول تطبيق مشاريع المؤسسات التربوية التي يشرفون عليها على مستوى مقاطعة" جيروند"Gironde" .

أجريت الدراسة في الموسم الدراسي 2006/2005 ، وهي في الحقيقة دراسة تكميلية مقارنة لدراسة أولى أجريت في الموسم الدراسي 1996/1995 .وأوضحت الدراسة بأن هناك تفاوتا بين أحكام العينتين من المفتشين التربويين كجانب مقارنة بين نتائج الدراستين.

توصلت الدراسة إلى ضبط الاتجاهات الإيجابية لكلا العينتين من المفتشين حسب الفترة الزمنية نحو أهمية تطبيق مشروع المؤسسة التربوية باعتبار هذا الأخير:

- ترجمة للرغبة في التغير الحقيقي للمؤسسة التربوية.

- يعمل على تحسن وظيفة المؤسسة التربوية.

- يهتم بعملية التقييم لضمان التحسين التدريجي للأداء المدرسي.

- يعمل على إشراك جميع الأطراف في مشروع المؤسسة.

- يسمح مشروع المؤسسة بخلق الدافعية لدى المدرسين.

- يعتبر وسيلة لخلق مختلف أشكال التضامن بين المدرسين.

- يسمح بالحكم على الاحتياجات المدرسية الحقيقية.

- يسمح بتفعيل مشاركة أولياء التلاميذ.

- يعمل على إكساب إمكانيات منهجية لجميع أفراد الجماعة التربوية.

- يسمح بالحكم على أداءات المؤسسات التربوية.

- يضمن تكافؤ الفرص بالنسبة لمجموع التلاميذ.

3- دراسة " باتريك يولبروك و فاليري سيلبيربرج" "P.Hullebroeck et V.Silberberg" **(59)**:

هدفت هذه الدراسة إلى إبراز أهم الملاحظات والتصورات التي يشكلها مدراء المؤسسات التربوية حول مشروع المؤسسة كإستراتيجية عملية لتسيير مؤسساتهم التربوية. وقد لجأ الباحثا ن في إطار هذا الهدف جمع أهم المؤشرات والمعطيات المتعلقة بالدراسة من خلال إجراء مقابلات نصف موجهة مع مدراء مؤسسات التعليم الثانوي والتقني لبعض المقاطعات التربوية في فرنسا. وارتكزت هذه المقابلات على استبيان شمل المحاور التالية:

- ظروف العمل في المؤسسة التربوية.

- علاقات المديرين مع المتعاملين المختلفين(تلاميذ، أولياء،مديرين زملاء،سلطات إدارية....الخ).

- التكوين القاعدي والتكوين المستمر للمديرين.

- التطور الشخصي للمديرين في المسار المهني.

وانطلاقا من هدف الدراسة في الوصول إلى تشخيص الاختلالات الموجودة في تسيير المؤسسات التربوية في إطار مشروع المؤسسة، فق خلصت إلى اقتراح جملة من التوصيات تم تصنيفها في المحاور التالية:

- تبسيط تشريعات العمل وإجراءات الرقابة في متابعة الأعمال.
- الرفع من استقلالية المؤسسات التربوية.
- التحضير الجيد للمديرين إلى وظيفة إدارة المؤسسات التربية وإدارة مشاريعها.
- الرفع من الفعالية الإدارية للمؤسسات التربوية بتوفير ظروف مستقرة للعمل.
- تنمية كفاءات التسيير بالمشروع عند المديرين .
- تطوير أدوات التسيير الاستراتيجي للمؤسسات التربوية.
- تنمية كفاءات التسيير الجماعي لمشروع المؤسسة.
- تنمية كفاءات التنظيم الشخصي وتسيير الوقت في إدارة مشروع المؤسسة التربوية.

ركزت مختلف هذه الدراسات الأجنبي ة على إبراز أهمية وضرورة العمل بالمشروع في المؤسسة التربوية كإستراتيجية هادفة لتحسين أداءات هذه المؤسسات في مختلف جوانبها.وأبرزت نتائجها أهمية الجوانب التالية:

- ضرورة أن يكون ترجمة للرغبة في التغيير الحقيقي للمؤسسة
- ضرورة أن يكون في إطار تشاركي من طرف الجميع كالتلاميذ وأوليائهم
- ضرورة الاهتمام بمجموعة من الأولويات في إعداد مشروع المؤسسة،بغض النظر عن الانتماء الحضري للمتمدرسين ،كتنمية الكفاءات العلمية،والرفع من مستوى الدافعية لدى التلاميذ،الانفتاح على المحيط الخارجي دعم النشاطات التي تهدف إلى تعزيز القيم الاجتماعية السلوكية المختلفة.
- التركيز على جانب تنمية الكفاءات الضرورية لدى مسيري المؤسسات التربوية في قيادة مشروع المؤسسة.
- الرفع من استقلالية المؤسسة في تبني مشاريعها واختيار الأساليب الملائمة لتنفيذها.

مراجع الفصل الأول

1- سهام أبوعيطة: مبادئ الإرشاد النفسي، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2002، ص266.

2-ماجي وليم يوسف:قيمة العمل في ضوء مكانة التخصص والعائد المادي،رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة عين شمس،مصر ،1990،ص73.

3- D. Permartin, les démarches des projets personnels, EAP, Issy-Les-Moulineaux,France, 1995, p.155.

4- R.Etienne, A et R Baldy, P.Bendetto , Le projet personnel de l'élève, Paris, Hachette, 1992, p.54.

5- محمد الدريج،مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية، منشورات رمسيس، ج 2 الطبعة1، السنة ،1996،ص73.

6- ابن منظور محمد مكرم،لسان العرب،الطبعة الأولى،دار صادر،بيروت،د ت ،ص .500

7- الفيروز أبادي محمد يعقوب،القاموس المحيط ،مؤسسة الرسالة،بيروت،د ت،ص 17 .

8- جبران مسعود، الرائد، دار العلم للملايين، بيروت ، 2000، ص 578.

9- علام اعتماد وآخرون، التحولات الاجتماعية وقيم العمل في المجتمع القطري،مركز الوثائق والدراسات الإنسانية بجامعة قطر، الدوحة،1995 ،ص 86.

10- علام اعتماد وآخرون، قيم العمل الجديدة في المجتمع المصري،مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2007،ص 26.

11- التل شادية أحمد، تطور مقياس القيم الإسلامية،المجلد 13،العدد 1،مؤتة للبحوث والدراسات،جامعة مؤتة،1998،ص.48

12- زهران حامد عبد السلام، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب،القاهرة،1977،ص .123

13- دياب فوزية ، القيم والعادات الاجتماعية،دار النهضة العربية،بيروت،1980 ، ص .31

14- حمزة مختار،أسس علم النفس الاجتماعي، دار البيان العربي،جدة،1982،ص .182

15- الهاشمي عبد الحميد، المرشد في علم النفس الاجتماعي ، دار الشروق، جدة ،1984، ص .139

16- منصور محمد جميل محمد، قيمة العمل المميزة للمراهقين السعوديين مجلة كلية التربية،مركز البحوث التربوية،جامعة أم القرى،المملكة العربية السعودية،العدد 7،1983 ،ص ص137-.164

17-ماجي وليم يوسف:مرجع سابق،ص.73

18- ماجي وليم يوسف،نفس المرجع، ص.74

19- حمادات محمد حسن، قيم العمل والالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين في المدارس دار الحامد،عمان،الأردن،2006،ص .32

20- علام اعتماد و زايد أحمد،مقياس قيم العمل،مكتبة الأنجلو مصرية ،القاهرة،1992،ص.9

21- جودة بني جابر،علم النفس الاجتماعي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، 2004، ص ص293-294.

22- نور الدين الطاهري، مشروع المؤسسة، دار الاعتصام، الدار البيضاء، 1997 ،ص 38.

23- معجم موسوعة التربية والتكوين، 1994، ص 802.

24- J.-P.Boutinet,cité in Sylviane Feuilladieu , projet de lycéens, L'harmattan, Paris, 2001, p31.

25- R.Etienne, A et R Baldy, P.Bendetto, Ibid, p54.

26- محمد أيت موحى : المشروع والتربية، سلسلة علوم التربية، العدد 11، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،المغرب، 1996، ص11.

27- من قضايا التربية:مشروع المؤسسة،المركز الوطني للوثائق التربوية، الملف 12،جانفي 1990،ص.8

28- مشروع المؤسسة:سلسلة قضايا التربية،ط2،العدد12،الجزائر،2005،ص 17.

23- BORDET.B. Collectif,L'établissement et son projet , Lyon,CEPEC,1991, P18 .

29-وثيقة العمل بمشروع المؤسسة:وزارة التربية الوطنية،مديرية التعليم الثانوي،جوان،1997،ص.78

30- محمود السيد أبو النيل، دراسات في علم النفس الاجتماعي. ج 1، ط4، دار النهضة العربية، بيروت،د.س، ص 237.

31-عبد الحفيظ مقدم،القياس النفسي و التربوي .د.م.ج،ط2،الجزائر ،2003، ص 259.

32-حامد زهران،إجلال سري،دراسات و بحوث في علم النفس، دار الفكر العربي، مصر،1995، ص 10.

33- حسن محمد يوسف، بعض قيم العمل لدى المعلمين والمديرين بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، مجموعة بحوث عن التعليم في المملكة العربية السعودية،دار الفكر العربي،القاهرة،1985،ص ص 315-379.

34- أمل عبد الرحمن عناني، القيم المهنية للأشخاص العاملين في الحقول الطبية والهندسية والتعليمية،رسالة دكتوراه غير منشورة،الجامعة الأردنية عمان، الأردن،.1992

35- ميخائيل أمطانيوس،بعض قيم العمل السائدة لدى معلمي المرحلة الابتدائية في دمشق،المجلة العربية للتربية، المجلد22، العدد الأول،2003،ص ص 113-134.

36- André Levy, psychologie sociale. (textes anglais et américains) tome 1.dunod ,paris, 2002,p79.

37- Brenner.o.c, ″Relation of age and education to manager work values″,psychological reports, vol 62,1988, pp 639-642.

38- Canada Michelle: ″ School Counselors″ , a thesis submitted to Fulfillment Master Degree ,Brigham Yong University.2005

39- حمدهميسات وعبد الحميد البدور:"اتجاهات طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظات جنوب الأردن نحو التعليم المهني وعلاقتها بمستوى تحصيلهم وتفضيلهم المهني ومهن آبائهم"،مجلة مركز البحوث التربوية، الأردن، العدد 16، 1999، ص ص 190- 219.

40- ذياب البداينة، فايز المجالي، "الحراك الاجتماعي بين الأجيال والتفضيل المهني لدى الأبناء"، مجلة مركز البحوث التربوية، الأردن، العدد 9، السنة 5، 1996، ص ص207-238.

41 – حمد هميسات وعبد الحميد البدور، مرجع سابق.

42– سعد جاسم الهاشل،التوجيه والإرشاد الوظيفي واختيار التخصص في المرحلة الثانوية التقليدية،المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد 54 ،جامعة الكويت،1997،ص93.

43-Boussena et autres, l′information et l′orientation professionnelle en Algérie,C.E.R.P.E.Q,1995, pp 110-114.

44 – مجلة مؤتة للبحوث والدراسات: تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الأردن، العدد 3، المجلد الثامن، 1993، ص ص 78–85.

45 – مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، نفس المرجع

46– مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، نفس المرجع

47 – مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، نفس المرجع

48– مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، نفس المرجع

49– مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، نفس المرجع

50– راشد علي السهل، تقويم أهداف الإرشاد النفسي المدرسي بالمرحلة الثانوية من خلال الأداء الفعلي للمرشدين بدولة الكويت، المجلة التربوية، العدد 50، جامعة الكويت،1999 ، ص ص 27–28.

51– راشد علي السهل: نفس المرجع.

52–الكيلاني أنمار، التخطيط للتغير نحو إدارة الجودة الشاملة في مجال الإدارة التعليمية. بحث منشور في مؤتمر" نحو تعليم عربي متميز لمواجهة تحديات متجددة"،كلية التربية، جامعة حلوان،1997،ص ص 321–341.

53– السعود راتب،إدارة الجودة الشاملة "أنموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن".مجلة جامعة دمشق، المجلد18، العدد الثاني،2002،ص ص100– 105.

54–الشرقاوي مريم محمد، إدارة المدارس بالجودة الشاملة .القاهرة،مكتبة النهضة المصرية،2002 ،ص ص 54–59.

55–سكتاوي عبدالملك بن محمد عيسى، إدارة الجودة الشاملة وإمكانية استخدامها في إدارة مدارس تعليم البنين بمدينة مكة المكرمة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية،2003.

56– ليلى العساف وخالد الصرايرة،أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن. مجلة جامعة دمشق،المجلد 27 ،العدد الرابع،2011 ،ص 589.

57- Gilles Combaz,Le projet d′établissement scolaire″ vers une dérive du curriculum″.Revue francaise du pédagogie,n 139,2002,PP 7-19.

58- Joel Rich,Projets d′école″ jugements d′inspécteurs de l′éducation nationale″.Revue LACES,université victor segalen,bordeaux2,2007,PP3-8.

59-P.Hullebroeck et V.Silberberg,Diriger une école″les enjeux d′un metier et d′une vocation dans l′enseigenment suprerieur.Revue de L′E.E.P.Belgique,decembre 200,PP 20-30.

الفصل الثاني
قيم العمل

أولا:دراســـة القيم

ثانيا:قيـــم العمـــل

تمهيد:

لقد عكف الباحثون والعلماء على دراسة موضوع القيم من منظورات متعددة وفق مقاربات ارتكزت في تناولها على الجوانب الدينية والاجتماعية والنفسية والتربوية . حيث تعنبرالمقاربة الدينية القيم شكلا من أشكال الاعتقاد لما يراه الفرد تفسيرا للواقع، فهي ترى أن التفسير للواقع لابد أن يرتكز على اليقين والثبات، من خلال معرفة الإنسان معرفة يقينية بقدرة الله على معرفة ميولاته وطبائعه. وأكدت المقاربة السوسيولوجية على أن القيم وطيدة الارتباط بالفرد ولا يمكن الاستغناء عنها في الحكم على الأشياء.فكل ما هو نافع فهو مفضل، يلقى الإعجاب بالنسبة للفرد أو الجماعة فهوذو قيمة.في حين تشير المقاربة النفسية إلى أن القيم هي نظام نفسي معقد عند الفرد ، يتحرك لإصدار مختلف الأحكام التقومية اتجاه المواضيع المختلفة،وهو ذات صبغة فكرية ووجدانية.ويحدد هذا النظام طبيعة اتجاهاتنا وسلوكاتنا المحددة لتصوراتنا الإيجابية والسلبية للأشياء.كما تؤكد هذه المقاربة أن طبيعة القيم تتأثر حسب مستوى النضج النفسي لدى الفرد. أما المقاربة التربوية التي تتقاطع في تناولها لموضوع القيم مع المقاربة النفسية الكثير من الجوانب ،فهي تركز على أهمية العلاقة بين الممارسات التربوية من جهة والسلوكات التربوية المرغوب فيها لدى الفرد من جهة أخرى مع طبيعة القيم التي يحملها الفرد التي تتغير وتتأثر باستمرار بمختلف العوامل الداخلية والخارجية للبيئة التي يعيش فيها.

وتتعدد أنواع القيم باختلاف هذه المقاربات ،حيث سنركز في تناولنا في هذا الفصل على قيم العمل المحددة لاتجاهات وميولات الأفراد نحو مختلف مكونات البيئة المهنية التي يعمل فيها ،أوالتي يرغب فيها مستقبلا،أين تتدخل هذه القيم في تحديد مستوى الإشباع النفسي والاجتماعي والمادي للفرد حسب دلالة القيم التي يحملها نحو مختلف المصادر المهنية.

أولا : دراسة القيم :

1- مفهوم القيم :

اتجه الاهتمام بدراسة القيم عند علماء الاجتماع انطلاقا من الأعمال التي نشرها "توماس" و "زنانيكي" في دراستهما عن الفلاح البولندي في أوروبا وأمريكا سن ة 1918. بالتركيز على الاهتمام غير المباشر بالقيم التي حملها الفلاح البولندي إلى أرض المهجر في أمريكا ،و قدما هذين الباحثين مفهوما للقيمة على أنها " أي معني ينطوي على مضمون واقعي وتقبله جماعة اجتماعية معينة ويشار إليه على أنه الهدف الأساسي لأي احتياج أوتصرف أورغبة". (1)

وتحول الاهتمام بدراسة القيم إلى اهتمام مباشر وصريح،حيث أعقبت هذه الدراسات دراسات أخرى رغم قلتها ومن بينها دراسة (Mukerjee) سنة 1949 بعنوان " البناء الاجتماعي للقيم".(2)

وجاءت معالجة دوركايم للقيم من منظور البنائية الوظيفية،بالتركيز على الجانب الأخلاقي،حيث وصف الانسان بأنه أخلاقي لأنه يعيش وأن الأخلاق تشكل جوهر وجوده وترتبط القيم الأخلاقية ارتباطا عضويا بالمجتمع.في حين نجد ماكس فيبر يعتبر القيم بأنها " اختيارات فردية حرة وتحددها أفكار وتصورات الجماعات الاجتماعية وان هذه الاختيارات تكون مشروطة بشروط اجتماعية". (3)

ومن المنظور الماركسي،نجد أن تحليل القيم يرتبط بتحليل الأبنية الفوقية للمجتمع والتي تضم الأخلاق والدين والقيم وأشكال الوعي المختلفة والمستويات الثقافية بشكل عام".(4)

ونجد أن التناولات النفسية ركزت في مفهومها للقيم على الجوانب التالية:

- القيم هي عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه الأشيا ء التي توجه رغباتنا واتجاهاتنا نحوها.وهي إشارة بأن القيم ترتبط بالجانب العقلي الانفعالي للفرد الذي يتدخل في تحديد طبيعة ميولاتنا نحو مختلف المواضيع.

– القيم هي مجموعة من التنظيمات النفسية لأحكام فكرية وانفعالية يشترك فيها أشخاص بحيث تعمل تلك التنظيمات في توجيه دوافع الأفراد ورغباتهم في الحياة الاجتماعية الكبرى لخدمة أهداف محددة تسعى لتحقيقها تلك الفئة.ويشيرهذا الجانب إلى تخل القيم في تحريك ودفع الأفراد وتوجيههم لتحقيق أهدافا محددة.

– القيم هي حالة عقلية وجدانية تدفع صاحبها إلى اختيار ما يتفق فيه الفكر والقول والفعل فيسعد بذلك ويتحمل فيه مختلف المخاطر دو ن انتظار لمنفعة ذاتية. ويعتبر هذا الجانب أكثر دلالة في الإشارة إلى الشيء الثابت والراسخ لدى الفرد،والذي يبحث من خلاله إلى اختيار مايتلائم معه بغض النظر عن صعوبات تحقيقه.

2– أهمية القيم للفرد والمجتمع :

2–1 أهمية القيم في حياة الفرد:تتجلى هذه الأهمية من خلال أنها:

– تمكننا من التنبؤ بسلوك الفرد يف المواقف المختلفة ، فإذا كان هذا الفرد يتحلى بقيمة الأمانة وكتمان السر والتعاون والقدرة على تحمل المسؤولية فإنك تستطيع بكل سهولة أن تتنبأ بسلوك هفي المواقف التي تستدعي أمانته ومحافظته على أسرار الآخرين وتعاونه مع الغير وقيامه بالمسؤولية التي يكلف بأدائها .وبمعنى آخر يمكننا أن نتوقع ردود أفعاله وتصرفاته في كل لمواقف التي تواجهه في حياته.

– إن استجابة الفرد لموقف معين أو إصداره حكما على قضية معيارية ينبع أساسا من القيم التي يؤمن بها .فالقيم هي المسئولة عن الأحكام التي يصدرها الإنسان عن أي موضوع أو موقف يواجهه في حياته.

– القيم معايير عامة ومحل اتفاق ورضا من المجتمع وعليه فإن من يتحلى بها يكون محل استحسان من جميع أفراد المجتمع وعلى العكس من ذلك تماما كل من يخرج عليها يقابل الاستهجان والتوبيخ بل والعقاب أي يشتد حسب درجة إهماله للقيمة أوتخليه عنها.

– القيم موجهات للسلوك ومعايير يزن بها الإنسان نشاطه وفكره ودوره قي الحياة لذلك فهي تحكم سلوكه فتجعله يتسم بالتوحد والتناسق وعدم التناقض في كل ما يصدر عنه من تصرفات وكل مايقوم به من نشاط.

– القيم تمثل قوة دافعة للعمل ،بل وأدائه على خير وجه وفي أحسن صورة وبذل كل جهد ووقت لإنجازه.(5)

2–2 أهمية القيم بالنسبة للمجتمع:

تعتبر القيم محركا ومنتجا أساسيا للسلوك الاجتماعي من خلال أنها:

–تحفظ للمجتمع تماسكه وتحدد له أهدافه ومثله العليا ومبادئه التي توفر له التماسك لممارسة حياة اجتماعية سليمة.

– تعمل القيم على ربط أجزاء الثقافة بعضها ببعض حتى تبدو متناسقة وتخدم هدفا محددا كما تعمل على توجيه الفكر نحو غايات محددة.

– تعمل القيم كموجهات لسلوك الأفراد والجماعات وتقي المجتمع من الانحرافات الاجتماعية ولا يستقيم مجتمع بدونها لأنه لو فقدها فقد أمنه وتماسكهوانتظام حياته عن طريق العدل والخير.

– تؤلف القيم الإطار الأخلاقي لكل نشاط إنساني فالقيم توجه هذه النشاطات نحو أهداف سامية.

– تلعب القيم دورا كبيرا في تنمية المجتمع ، فالتنمية عمادها العقل والتخطيط والإبداع ، فالقيم العلمية المتمثلة في التفكير والتخطيط والطموح والاجتهاد وغيرها هي السبيل إلى تنمية المجتمع وازدهاره والارتقاء به.

– تلعب القيم دورا مهما على مستوى الإنسانية ،فالقيم الإيجابية تدعو إلى تعاون المجتمعات ونبذ العنف والصراعات والتمييز العنصري ،فالتعصب بأنواعه السياسي والديني والطائفي مدخل لثورات سياسية واجتماعية وسبب لفتن وصراعات تفضي إلى دمار اقتصادي واجتماعي شامل.(6)

تتدخل القيم حسب ما سبق ذكره في تكوين الإطار المرجعي التي يتحرك فيه الأفراد جماعة بحيث تصبح السلوكات الفردية محددة في هذا الإطار، وأن أهداف الفرد التي يتحرك لتحقيقها مرتبطة بالأهداف المجتمعية.

3–المقاربات المختلفة للقيم :

3–1– القيم حسب المقاربة النفسية:

رغم أن الدراسات النفسية بتعدد منظوراتها لمحاولة دراسة موضوع القيم الفردية إلا أن معظمه ا يشير إلى أن القيم تتصف بالخصائص التالية:

– القيم إنسانية:الاهتمام واللذة والألم والأفكار جميعها ترتبط بالفرد كإنسان.

–القيم ذاتية: أي يحس كل واحد منا بالقيم على نحو خاص به.

-القيم نسبية: تختلف من شخص إلى آخر ومن زمن إلى زمن، ومن مكان إلى مكان ومن ثقافة إلى ثقافة.

-القيم مرتبة فيما بينها ترتيبا هرميا: أي أن هناك قيما لها الأولوية في حياة الفرد عن باقي القيم الأخرى.

-تتضمن القيم نوعا من الرأي أو الحكم على شخص أوشيء أو معنى معين.

-تتضمن القيم الوعي بمظاهره الإدراكية والوجدانية والنزوعية.

-القيم مثالية لأنها ليست شيئا بأي حال وإن كانت الأشياء هي التي تحملها.

-القيمة تجربة ،فوجودها لايكون إلا بشخص ولشخص.

-القيمة ذات قطبين، فهي إما هذا الوجود،أوذاك الوجود،إنها إما حق أو باطل،خيرأم شر.(7)

يرتكز التناو ل النفسي للقيم على عدة جوانب يضعها كمحددات للسلوك الفردي،لكون هذا الأخير هونتاج خبرة نفسية يمر بها الفرد ،ونتيجة لإدراكاته الخاصة وانفعالاته وحالته الوجدانية وميولاته ورغباته التي تميزه عن باقي الأفراد.

كما أشارت الكثير من الدراسات التي تتقاطع مع هذه الدراسات المشكلة للمقاربة النفسية للقيم إلى خصائص أخرى تتميزبها القيم ،فالقيم تهتم بالأهداف البعيدة التي يضعها الإنسان لنفسه لا بالأهداف الفرعية.ويصعب تغييرها لأن جذورها ممتدة في حياة الإنسان من السنين الأولى من نموه ومن الصعب اقتلاعها.كما أنها ترتبط من جهة بالمستويات الاجتماعية والاقتصادية ،فهناك نظام اجتماعي أوثقافة معينة تدعم قيما عن غيرها وهكذا. وترتبط من جهة أخرى بالأنا الأعلى ،كما يشير إليه علماء النفس التحليليين أمتال "سومرزوفلوجل"" (Sommors et Flugel)"،وتقع القيم حسبهما في مستوى النواحي الأخلاقية للفرد.ويرى بعض الباحثين إضافة لهذا التناول أن "التربية النفسية الاجتماعية السوية رغم احترامها لاهتمام بعض الأفراد وبعض القيم المحدودة دون غيرها إلا أن الصحة النفسية تقتضب حفظ التوازن والانسجام في مختلف القيم الإيجابية،والتوازن لا يقتضي المساواة العددية أو التعادل المطلق،بل يتطلب الانسجام المتناسق والمتوازن"(8).في حين يشير باحثو ن آخرون إلى الأهمية الاجتماعية للقيم ومدى ارتباطها بالجانب القيادي للأفراد حيث أن " القيم ذات فائدة اجتماعية إذا كانت صادرة من الزعماء والعباقرة،كالقيم الدينية التي دعا إليها الرسل والأنبياء ....."(9).

3-2- القيم حسب المقاربة الاجتماعية:

يتجه الباحثون في التناول السوسيولوجي للقيم ،على اعتبارها بأنها مرتبطة ارتباطا وثيقا بالفرد ولا يمكن الاستغناء عنها في الحكم على الأشياء.فالأشياء النافعة مفضلة لدى الأفراد وتلقى إعجابهم لأنها ذات قيمة بالنسبة إليهم .

يتفق معظم علماء الاجتماع على وجود ثلاثة محددات أساسية تؤخذ بعين الاعتبار في دراسة القيم :

- الموضوع في حد ذاته والذي يمثل القيمة.
- قدرة الموضوع على تلبية حاجات اجتماعية.
- التقدير الذي نبديه للموضوع وقدرته على إرضائنا.

فهي محكات ترجع لها الجماعة لتقدير أهمية الأشخاص، النماذج، الأهداف،...الخ من مواضيع اجتماعية، وثقافية أخرى. فالاهتمام هنا، ليس بالقيمة الداخلية للأشياء ولا بالتقييم الذاتي للفرد وإنما بما يتيحه المجتمع من وسائل وإمكانات لتحقيق المصالح. وعليه فالقيم كما يعرفها علماء الاجتماع.

وبناءا على طبيعة هذه المحددات فإن علماء الاجتماع يتجهون للإشارة بأن القيم هي " مستوى أو معيار للانتقاء من بين بدائل أو ممكنات اجتماعية متاحة أمام الشخص الاجتماعي في الموقف الاجتماعي".(10)

وعلى هذا الأساس فإن القيم تعتبر حقائق أساسية هامة في البناء الاجتماعي وهي لذلك تعالج من منظور سوسيولوجي على أنها عناصر بنائية، تشتق أساسا من التفاعل الاجتماعي، حيث ينصب اهتمامهم على بناء النظم ووظيفتها وأنواع السلوك وعلاقتها بهذه النظم ولكن من منظور جماعي.

ويتقاطع المنظور النفسي والمنظور الاجتماعي في دراسة القيم تحليليا وتركيبيا في إطار علم النفس الاجتماعي،هذا الأخير الذي يعتبر البحث في موضوع القيم النواة الرئيسية له (11).حيث يتجه في معالجته انطلاقا من التفاعل المستمر للفرد مع الجماعة،وفهم المحددات الرئيسية للقيم انطلاقا من الطبيعة الاجتماعية للفرد.

3-3- القيم حسب المقاربة الدينية:

تأخذ القيم حسب المقاربة الدينية أبعادا تختلف في جوهرها عن تناولات المقاربات الأخرى ، من حيث أهميتها البنائية الاجتماعية، خاصة في المنظور الإسلامي ، فنجد أن " علماء الاجتماع والتربية وعلم النفس عبر أبحاثهم الكثيرة عن النفس البشرية والاجتماع البشري ، أخذوا يركزون الآن على دور الدين كمصدر للقيم الإنسانية" (12).فلفقد اهتم العلماء المسلمين بموضوع القيم وتعمقوا في البحث فيها تحت موضوع الأخلاق أو الفضائل حيث لا يكاد يخلو كتاب من الحديث أو التفسير أو الفقه من الخوض في ميدان القيم.

وتعتبر دراسة القيم الإسلامية من أعقد الموضوعات وأكثرها حساسية،نظرا لتشعبها وشموليتها وتعدد جوانبها " فالبحث في القيم الإسلامية بحث في القران والسنة وما تتضمنه من معاملات وعبادات وعقائد وأخلاق،كما أنها تعالج الميادين جميعها للحياة النفسية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية.(13)

وتتضمن القيم الإسلامية عدة خصائص نوجزها في مايلي:

–القيم الإسلامية إلهية المصدر، فمصدرها الكتاب والسنة.

– شاملة وجامعة لكافة مناشط الإنسان وتوجهاته.

–تتميز بالتوازن، حيث تعمل على توازن جميع جوانب الحياة المادية والروحية داخل الإنسان.

–تتميز بسهولة التطبيق، حيث لا يجد الإنسان العاقل المسلم صعوبة في قبول تعاليم الدين الإسلامي بتحكيم عقله.

–القيم الإسلامية تابثة.

–القيم الإسلامية قيم وسطية.

–مصدر جميع القيم الإسلامية هو الإيمان بالله عز وجل.

–تهدف القيم الإسلامية إلى إقامة علاقات طيبة بين الإنسان وربه وبين الإنسان ونفسه وبين الإنسان والمجتمع.

–تجعل القيم الإسلامية تواب من يؤمن بها ويعمل بمقتضاها الجنة وعقوبة من يكفر بها النار.(14)

بالاستناد إلى المعالجات المتعددة الجوانب التي جاءت بها هذه المقاربات لموضوع القيم، فإنها تشير في معظمها إلى الخصائص العامة التالية التي تتميز بها القيم:

– تعتبر القيم المحددات والموجهات الأساسية للسلوك الفردي.

– تتدخل التنشئة الاجتماعية في تشكيل القيم لدى الفرد،واختلافها بين الأفراد هو نتيجة الطبيعة الشخصية والذاتية لكل واحد منهم.

– ترتبط أهمية القيم لدى الفرد حسب طبيعة الأهداف التي يرغب في تحقيقها.

– يتفاوت تدخل القيم في الحكم على مواقف معينة حسب الاختلافات الموجودة بين الأفراد من حيث جنسهم،مستواهم الاجتماعي والاقتصادي، الانتماء الحضري وغيرها من العوامل الأخرى التي كانت محل الكثير من الدراسات ومنها دراستا " بانفيلد و ميردال" "Banfeild et Myrdal ".(15)

4– التصنيفات المختلفة للقيم:

رغم اشتراك معظم الباحثين في الإشارة إلى الخصائص المحددة للقيم،إلا أنهم ميزوا عدة أنواع لها حسب تصنيفات متعددة ،أستند عليها هؤلاء الباحثين ،وارتكزت هذه التصنيفات على الجوانب المتعلقة بالمحتوى، المقصد، العمومية، الوضوح والديمومة والشدة.

4–1–التصنيف حسب الشدة:ارتكز هذا التصنيف على تناول القيم التالية:(16)

– قيم ملزمة: وتتمثل في مجموعة القيم التي تمس كيان المصلحة العامة،والتي تتصل اتصالا وثيقا بالمبادئ التي تساعد على تحقيق الأنماط المرغوب فيها،حيث تتبناها الجماعة في تنظيم أفرادها.ومنها مثلا القيم التي تحدد مسؤولية الأب اتجاه أفراد أسرته.

– قيم تفضيلية: وهي مجموعة القيم التي يشجع المجتمع أفراده على التمسك بها ولكن لا يلتزم بها إلزاما. لكنها تكتسي دلالة إيجابية اجتماعية في حالة العمل بها .

– قيم مثالية: وهي مجموعة القيم التي يشعر الناس باستحالة تحقيقها بصورة كاملة، ومع ذلك تؤثر في سلوكهم.

4–2– التصنيف حسب المقصد(الهدف):صنفت القيم بناءا على هذا الجانب إلى:

– قيم وسائلية: وهي تعتبر وسائل لغايات أبعد، كالترقية في المسار الوظيفي .

– قيم غائية : وهي مجموعة الأهداف التي يضعها الفرد أو الجماعات من أجل بلوغها.

4-3- التصنيف حسب المحتوى:ميز الباحثون في هذا التصنيف القيم التالية: (17)

- القيمة النظرية:ترتبط هذه القيمة بالسعي لمعرفة القوانين التي تحكم الأشياء من خلال البحث الدائم لاكتشاف الحقيقة والتعرف على العالم المحيط بنا،والفرد هنا يتميز بنظرة موضوعية، نقدية، معرفية تنظيمية . ونجد مثل هذه القيمة العلماء والفلاسفة.

-القيمة الاقتصادية:ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع، ويتخذ من العالم المحيط به وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق الإنتاج والتسويق واستهلاك البضائع واستثمار الأموال. لذلك يمتاز الفرد هنا بالنظرة العملية، ونجد هذه القيمة عند رجال المال والاقتصاد.

-القيمة الجمالية:ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل والتنسيق، وتشجيع الفن والابتكار الفني، والاهتمام بالتذوق الفني والجمالي ودراسة الأدب الذي يصور الحب في أسمى صورة. أي أن هذه القيمة يتسم بها الأدباء والفنانون.

-القيمة الاجتماعية:ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس فهو يحبهم ويميل إلى مساعدتهم ويجد في ذلك إشباعا له، وهو ينظر إلى غيره على أنهم غايات وليسوا وسائل لغايات أخرى، ولذلك فإن الأشخاص اللذين يمتازون بالقيم الاجتماعية يمتازون أيضا بالعطف والحنان والإيثار وخدمة الغير والإحساس بالمسؤولية.

-القيمة السياسية:يقصد بها اهتمام الفرد وميله للحصول على القوة. فهو شخص يهدف إلى السيطرة، والتحكم في الأشياء أو الأشخاص. وهي قيمة يتصف بها القياديون في مختلف الميادين .

- **القيمة الدينية:**يقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما وراء العالم الظاهري، فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان ومصيره . كما يؤمن بوجود قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه، كما يحاول أن يربط نفسه بهذه القوة بصورة ما.

وأشارت بعض التصنيفات إلى حصر القيم حسب: وضوحها وديموتها ومدى انتشارها في المجتمع:

– نميز في القيم حسب وضوحها مجموعتين من القيم،قيم ظاهرة وصريحة(القيم المصرح بها سلوكيا ولفظيا)،وقيم ضمنية وهي القيم الملاحظة من خلال الاختيارات والاتجاهات المتكررة في سلوك الأفراد.

– ونميز في القيم حسب ديمومتها،قيم دائمة وقيم عابرة، حيث تتمثل القيم الدائمة في تلك القيم المستمرة في الحياة الفردية ،والتي تتميز بنوع من الارتباط القدسي لدى الفرد.أما القيم العابرة فهي ظرفية مرتبطة بتأثر الأفراد بمواضيع معينة مثيرة ظرفيا.

– أما القيم حسب مدى انتشارها ،فنميز فيها كذلك مجموعتين من القيم، قيم واسعة الانتشارفي سيرورة الحياة الاجتماعية،وقيم خاصة مرتبطة بمواقف ومناسبات اجتماعية معينة.

5– طرق قياس القيم:

نظرا لأهمية تحديد درجة القيم التي يؤمن بها الأفراد،ومدى تباينها في تركيبتها لدى الفرد الواحد وبين مجموع الأفراد، فقد عكف الباحثون المهتمون بدراسة القيم على اقتراح الطرق المناسبة لتشخيصها،و تصميم الأدوات المناسبة لقياسها للتعرف عليها وتحديدها أكثر.وسنحاول الإشارة إلى بعض هذه الأدوات:

5–1– مقياس القيم لألبورت وفرنون (Allport et Vernon):

يعتبر المقياس الذي صممه " ألبورت وفرنون" من المقاييس التي كان لها الأثر الواضح في تطوير الكثير منها على يد باحثين آخرين. ويرتكز هذا المقياس (أعد سنة 1913،وأدخلت عليه بعض التعديلات فيما) على التمييز بوجود ستة أنماط من القيم: القيم النظرية، الجمالية، الدينية، السياسية، الاقتصادية، والاجتماعية. ويهدف هذا المقياس إلى معرفة إلى أي مدى يميل الشخص إلى قيمة أو أكثر من هذه القيم.

ويرتبط قياس التفضيل الشخصي لنمط من القيم على الأنماط الأخرى، وعلى طريقة الاختيار الجبري، حيث يختار الفرد العبارة التي يفضلها.ويعتبر من المقاييس التي تتميز بثبات وصدق عاليين **(18)**.ويستخدم بشكل واسع في مجالات الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني، كما أنه لديه القدرة على التمييز بين الاختيارات المهنية للأفراد،هذا رغم أن الاتجاهات والاهتمامات المهنية تكتسي طابع التفاوت غير المعلن بين الأفراد،وهوماكان موضوع نقد لهذا المقياس.

يتكون المقياس من 45 سؤال، موزعة على قسمين، الجزء الأول يحتوي 30 سؤالا ذات الاختيار المتعدد: مثال:

إذا كنت في حجرة انتظار بها مجلتان فأيهما تقرأ ؟

أ- المجلة التي تبحث في العلوم.

ب-المجلة التي تبحث في الفنون.

فإذا وقع اختيار الشخص على الإجابة (أ) فهو يفضل القيمة النظرية، وإذا وقع اختياره على الإجابة (ب) فهو يفضل القيمة الجمالية. أما الجزء الثاني يحتوي على 15 سؤال تتطلب ترتيب 4 بدائل :

مثال :ما الذي ينبغي أن يسير الإنسان في حياته تبعا له؟

أ- تبعا لعقيدته الدينية.

ب- تبعا للقيم الفنية والجمالية.

ج- تبعا لما تفرضه عليه نقابته وزملاؤه في العمل.

د- تبعا لخير الإنسانية.

ويبقى مقياس " ألبورت وفرنون" لأهميته التصنيفية لمجموعات القيم التي يحملها الأفراد من المقاييس التي كانت إطارمحركا لبناء أهم مقاييس القيم التي نتمتع بها اليوم.

5-2-مقياس القيم لـ" روكيتش":

انطلق "روكيتش" في تصميم مقياسه من تصنيف القيم إلى غائية ووسيلية.وعلى هذا الأساس تضمن المقياس في مجموعه 36 قيمة،منها 18 قيمة غائية و 18 قيمة وسيلية. ولتطبيق المقياس يطلب من الفردترتيب كل جزء من التصنيفين بشكل مستقل عن الآخر(يتضمن كل تصنيف مجموعة قيم)،حيث يقوم بترتيب القيم من أكثرها أهمية إلى أقلها أهمية(من القيمة رقم01 إلى القيمة رقم18).ويشتمل المقياس حسرب هذين التصنيفين على هاتين المجموعتين من القيم: **(19)** (جدول رقم 01)

القيم الغائية	القيم الوسيلية

1-الحياة المريحة، 2-الحياة المثيرة، 3-الانجاز، 4-السلام العالمي،5-جمال العالم، 6-المساواة،7-الأمن العائلي، 8-الحرية، 9-السعادة، 10-الانسجام الداخلي،11-الحب الناضج، 12-الأمن القومي، 13-المتعة، 14-النجاة والخلود في الحياة الآخرة، 15-احترام الذات، 16-التقدير الاجتماعي، 17-الصداقة الحقيقية،18-الحكمة.	1-الطموح، 2-سعةالأفق، 3-القدرةوالتمك ن،4-المرح، 5-النظافة، 6-الشجاعة، 7-التسامح، 8-خدمةالاخرين، 9-الأمانة، 10-سعةالخيا ل،11-الاستقلالية، 11-النضج الثقافـي،13-العقلانية، 14-المحبة، 15-الطاعة، 16-التهذيب، 17-تحمل المسؤولية،18-الانضباط.

5-3 – مقياس "برانس" للقيم الفارقة:

ارتكز "برانس" " R.Prince" في تصميم مقياسه هذا على تصنيف القيم إلى قيم تقليدية وقيم عصرية.حيث يتكون المقياس من 64 بند. ويشتمل كل بند على عبارتين تمثل إحداها قيمة تقليدية وأخرى عصرية،ويطبق هذا المقياس باختيار الفرد المجيب على كل بند إحدى العبارتين (قيمة تقليدية أو عصرية)

ويمكن الإشارة إلى بعض البنود التي يتضمنها المقياس: (20) (جدول رقم 02)

القيم التقليدية	القيم العصرية
- ينبغي أن أعمل الأشياء الخارجة عن المألوف - ينبغي أن أحرز مركزا أعلى مما أحرزه أبي. - ينبغي أن أشعر أن تحمل الألم والمعاناة أمر هام بالنسبة لي في المستقبل.	- ينبغي أن أعمل الأشياء التي يعملها معظم الناس. - ينبغي أن أستمتع بمسرات الحياة أكثر من أبي. - ينبغي أن أشعر أن السعادة أهم شيء في الحياة بالنسبة لي.

ثانيا: قيم العمل

1-مفهوم العمل وأهميته:

يتفق علماء النفس والاجتماع على أن العمل ذو قيمة هامة، كما تؤكد نظريات علم النفس المختلفة على أهمية العمل للفرد والمجتمع. فالعمل ليس وسيلة للكسب فحسب ، بل إنه ضرورة نفسية واجتماعية.ويعتبر

وقد شكل مفهوم العمل قيمة رئيسية في المجتمع الحديث،حيث امتدت آثار قيمة العمل على جميع مناشط الحياة الاجتماعية ،فأصبحت النظرة الاجتماعي ة لمختلف المواضيع تقا س بقيمة العمل،فكانت قيمة العمل هي النمط المثالي الذي حدده ماكس فيبر لقياس السلوك الاجتماعي الذي تقارن به الأفعال الاجتماعية.

وتشير الكثير من التعريفات الخاصة بالعمل بأنه مفهوم يرتبط أثر بالكسب والعيش (الحاجات المادية)،ويتوقف مستوى الإشباع المادي للعمل على طبيعة المجهود المبذول، وبالنظر لمدلول مختلف هذه التعريفات فإنه " رغم هذا التباين في صياغة التعريفات ،فإنها تتفق في جوهرها على أن العمل نوع من النشاط أو هو نشاط ذهني أو فيزيقي يبدله الإنسان بغية تحقيق هدف أساسي يتمثل في تحسين ظروفه المادية والذهنية".(21)

2- مفهوم قيم العمل:

باعتبار أن قيم العمل من الموضوعات الهامة التي تناولتها عديد الدراسات والبحوث في مجال علم النفس عامة وفي مجال السلوك المهني بصفة خاصة، فإ ن تناولها كمفهوم اكتسب دلالة خاصة مقارنة بالأنواع الأخرى من القيم لتعدد المقاربات التي استخدمته.وحسب استعراضنا سابقا للتداولات المفاهيمية لقيم العمل،فإن معظمها تشير منحيين في مفهوم قيم العمل:

المنحى الأول: ويتناول قيم العمل على أساس أنها تلك الإشباعات المرتبطة بالعمل وينظر إليها على أنها:

- مجموعة حاجات نفسية يمكن إشباعها في مواقف العمل.
- مجموعة إشباعات يبحث عنها الأفراد في العمل وتكون هذه الإشباعات مصاحبة أو ناتجة عن العمل.
- ترتبط بالاستجابات الإيجابية للأفراد لمواقف العمل لإشباع ميولاتهم.
- ترتبط بحالة التوازن بين الحاجة وموضوع الإشباع في العمل.
- ترتبط بمختلف العوامل الفعلية التي توجه الفرد نحو اختيارات وأنواع معينة من السلوك لإشباع حاجاته وميوله.
- تعبر عن مجموعة الصفات الوجدانية النفسية المرغوبة ،والتي يسعى الفرد إلى امتثالها وتحقيقها من خلال العمل الذي يقوم به.

وعلى هذا الأساس فإن هذا المنحى يتناول قيم العمل على أساس أنها مجموعة من المبادئ والخصائص الوجدانية النفسية التي يسعى الفرد إلى امتثالها وتحقيقها وتشكل له إطارا معياريا محددا لسلوكه.

المنحى الثاني: يتناول قيم العمل على أنها استعدادات دافعة للفرد نحو بيئة العمل فهي تعبرعن:

– مجموعة الاتجاهات المتعلقة بعمل الفرد.

– مجموعة الاستعدادات العامة التابثة المعرفية الدافعة للشخص نحو بيئة العمل.

– ربط الدور المهني بمدلول الاتجاه نحو معنى العمل الذي يقوم به.

– عملية التأثير في دوافع العمل لدى الفرد باعتبارها كغايات مرغوب فيها ،يسعى الفرد لتحقيقها من خلال العمل الذي يطمح إليه.

– مجموعة من المبادئ والمعايير التي تحكم سلوك الفرد والجماعة وترتبط هذه المبادئ بتحديد السلوك الصحيح والخاطئ في موقف معين.كما أنها ترتبط بالمحددات التي تنظم علاقة الإنسان ببيئة العمل المادية والبشرية.

– مجموعة من المبادئ والمعايير المتفق عليها من طرف جماعة عمل معينة والتي تؤثر في دوافعهم ويتقبلونها كأساس لسلوكهم المهني ،حيث تلعب دورا فاعلا في إشباع حاجاتهم وميولاتهم.

3– تطور قيم العمل:

تعرضت قيم العمل للتغير والتطور بشك ل غير مستقر على مدى السيرورة التاريخية لتطور الفكر التنظيمي والعملي، وسنستعرض أهم المراحل الأساسية لهذا التطور:

المرحلة الأولى: وجاءت انعكاسا لآراء ونظريات المدرسة الكلاسيكية أوالتقليدية التي ظهرت في أعقاب الثورة الصناعية وسيادة المذهب الاقتصادي الرأسمالي، وقد اشتركت النظريات التي تندرج تحت المدرسة الكلاسيكية في النظر إلى الإنسان على أنه آلة، يمكن إعادة تشكيله بشكل يتناسب والعمل المطلوب منه، وإنه يمكن تحفيزه عن طريق الدوافع الاقتصادية كزيادة الأجر، وبالتالي لم يكن هناك اهتمام بالعامل إلا بالقدر الذي يساعد على استغلال أكبر مجهوداته،كما أكدت هذه النظريات على المفاهيم السلطوية كأساس للقيادة.

المرحلة الثانية: وقد جاءت على إثر نتائج دراسات هاوثورن وظهور حركة العلاقات الإنسانية على يد " ألتون مايو". وقد جاءت هذه المرحلة إثر تزايد قوة الاتحادات العمالية، وتزايد المشكلات داخل المنظمات،وظهور الاعتقاد بمسؤولية صاحب العمل الاجتماعية وضرورة الاهتمام بمشاكل المجتمع بما في ذلك مشاكل الالتزام بقيم العمل والموظفين.

وقد نادي أصحاب هذه الحركة بالعمل على رفع الروح المعنوية للعاملين وتنمية علاقات العمل لما لذلك من أثر على الإنتاجية،كما تم التركيز على قيمة تدريب الرؤساء والمشرفين على أساس المعاملة الإنسانية للعاملين.

المرحلة الثالثة: وقد ظهرت استجابة لظهور الاتحادات المهنية ، وساد الاعتقاد لدى الإدارة بأن المواجهة كانت أسوأ خيار موجود وأنه لابد من التحول من المواجهة إلى التوفيق ،وثم البحث عن طرق جديدة لحل مشكلات لقوة والهيمنة وتمثل ذلك في مفهوم الحرية في بيئة العمل.

المرحلة الرابعة: وقد قامت على أساس الحرية في بيئة العمل ، حيث انتقلت الإدارة من المديرين إلى العمال وأن العمال إما مخادعون أو كسالى ولا يتم تحفيزهم إلا بالمكافأة المادية أو إيجابيون وجديرون بالثقة ومحفزون ذاتيا.

المرحلة الخامسة: وتمثلت فيما يسمى بالإدارة بالأهداف والتي تمثلت في تأييد مبدأ المشاركة، أي إشراك جميع العاملين في وضع القرارات وتحديد الأهداف وتنفيذها، ومن هذا المنطلق فقد ساعد هذا الإدارة على تحقيق العدالة والديمقراطية في التقييم، إذ أن ذلك كفيل بإلزام العاملين بأهداف تحددها الإدارة والعاملون معا.

المرحلة السادسة:وتسمى بمرحلة التطوير التنظيمي، حيث كان هناك اهتمام بعلم السلوك التطبيقي وأصبح بالإمكان وبطريقة منظمة تغيير الثقافة التنظيمية،وصاحب مرحلة التطوير التنظيمي النمو السريع لأنشطة التطوير الذاتي، وكان هناك اهتمام بنوعية ظروف العمل،وقام المديرون بتحليل الجوانب غير الإنسانية والمسببة للضغوط في بيئة العمل وظهر الاهتمام بتحقيق الرضا الوظيفي.

المرحلة السابعة: وهي تمثل مزيجا من المراحل السابقة لتطوير قيم العمل، وتمثلت القيم في هذه المرحلة ببعض الأفكار مثل:العمل الجاد يقود إلى النجاح،كما ظهرت قيم المسؤولية الذاتية،واستغلال الفرص الفردية، مع تزايد التهديدات والمنافسة العالمية ظهرت قيمة البقاء للأصلح .(22)

4- أهمية قيم العمل:

تعتبر قيم العمل أساس أية ثقافة تنظيمية ، حيث أنها تعطي شعورا بالتوجهات المشتركة لكل العاملين في المنظمة والإطار المحدد لتصرفاتهم اليومية ، إضافة لذلك فإن المنظمة تصل إلى تحقيق أهدافها من خلال وجود قيم عمل مشتركة،إذ سيكون الأفراد على معرفة بالمعايير الت ي يجب عليهم الالتزام بها،ومن خلال هذه القيم سيشعرون بأهميتهم في المنظمة، وسوف تتار دافعتيهم لأن الحياة في المنظمة تصبح ذات معنى بالنسبة لهم.، أي أنها تؤدي إلى خلق شعور بالهوية بالنسبة للأفراد العاملين فيها .حيث يرتبط أداء الفرد ارتباطا وثيقا بالقيم التي يتبناها نحو العمل الذي يقوم به.وعلى هذا الأساس فإن قيم العمل هي جوهر فلسفة المنظمة لتحقيق النجاح ، من خلال مساعدة الفرد على معرفة وفهم المعايير التي يجب الالتزام بها أين تكون لديه القدرة على اتخاذ قرارات تدعم هذه المعايير وبناءا على هذه القيم يستدخل الفرد شعورا بأهميته في المنظمة مما يؤدي إلى الرفع من مستوى دافعتيه نحو العمل.ويرى في هذا الصدد بعض الباحثين " أن

النجاح والإنجازات الهائلة التي حققتها بعض الأنظمة والمجتمعات كالمجتمع الياباني مثلا إنما تعود لاعتناق أفرادها لمجموعة من قيم العمل التي تختلف جوهريا عن تلك التي يعتنقها الأفراد في الأنظمة الاجتماعية الأخرى" (23).كما أن هذه القيم تشير إلى ماهية أو نوعية الأهداف التي تركز عليها المنظم ة والتي يجب بذل أقصى الجهود لتحقيقها والمتعلقة بعملية تطوير المنظمة وعلاقاتها الخارجية والإستراتيجيات المتبعة على المدى الطويل.وتتدخل قيم العمل في تحديد الجوانب المتعددة التي تحقق لدى الفرد العامل مستوى الرضا لديه ودرجة التوافق المهني في المحيط الذي يعمل فيه.وتشير في هذا الصدد العديد من الدراسات إلى أن التوافق المهني للعامل يعتمد على مدى مطابقة قيم العمل الواقعية لديه وقيم العمل المتوقعة .فالفرد الذي لا يستطيع تحقيق قيمه في مهنة معينة قد يعاني من الإحباط، مما يؤد ي في وضعيات سلوكية سلبية لديه كالتغيب، التأخر عن مواعيد العمل، محاولة تغييرالعمل وغيرها من الوضعيات. كما قد يؤدي من شأنه إلى عرقل ة عملية الاتصال التنظيمي داخل المنظمة، وما له من انعكاسات على توثر الجانب العلائقي بين الفرد وزملاؤه. وهي مؤشرات دالة على وجود اختلاف بين قيم العمل التي يحملها الفرد ومحيط العمل المتواجد فيه. وهو ما يفتح

المجال أكثر لضرورة الاهتمام بمختلف متغيرات السلوك التنظيمي في محدداته الأساسية المرتبطة بقيم العمل التي يحملها الأفراد ،لأنه "بما أن الإنسان هو غاية التنمية وأدائها لذلك فان من المهم استيعاب ديناميكية قيم العمل لأنها تؤثر في السلوك التنظيمي ويساعد هذا الفهم على إزالة التناقضات التي قد تنشأ بين الفرد والمنظمة....." (24)،ويبقى الهدف من التعرف على طبيعة قيم العمل التي يتحدد السلوك المهني للأفراد يف إطارها ،خو الوصول إلى حالة التوافق بين حاجات الأفراد والمنظمة معا.

5- الفرق بين قيم العمل والقيم الأخرى:

تختلف قيم العمل في طبيعتها ووظيفتها عن بقية الأنواع الأخرى من القيم سواء أكانت قيما دينية أم سياسية أم فكرية أم غيرها،رغم أنها تكملها وترتبط بها وتستمد منها بعض الخصائص، فقيم العمل تتصف بارتباطها المباشر بالسلوك التنظيمي، فهي تتحدد من خلال العلاقات التي تربط العاملين ببعض والمتعاملين معهم، لذلك فإن نطاقها ومجال عملها تكون أضيق من نطاق مجال عمل القيم الدينية والاجتماعية أوالأخلاقية،وإن كانت تمثل القاعدة التي تبنى عليها القيم المهنية ،فهي أكثر شمولية منها وأقل تخصصا لكون القيم المهنية تسود بين أفراد المهنة أو الوظيفة الواحدة على اختلاف منظماتهم.في حين أن قيم العمل تسود بين أفراد المنظمة الواحدة على اختلاف وظائفهم ومستويات مهاراتهم، كما تختلف قيم العمل للمهنة أو الوظيفة الواحدة، بحيث تنسجم مع طبيعة كل منها كما هو الحال في اختلاف قيم العمل لمهنة المحاسبين والمدققين عن قيم العمل لمهنة رجال التسويق والبيع،فإن قيم العمل الأخرى تختلف بعضها عن بعض في العديد من الوجوه، فقيم العمل في المنظمات الإنتاجية تختلف عن قيم العمل السائدة في المنظمات الخدمية وقيم العمل في المنظمات الحكومية(المؤسسات العمومية) تختلف عن تلك التي يديرها القطاع الخاص، وقيم العمل في المنظمات الزراعية تختلف عن قيم العمل في المنظمات التربوية.

6-تصنيف قيم العمل:

إن تصنيف قيم العمل بين الباحثين كان بناءا على اختلاف بيئتهم ومنطلقاتهم الفكرية والفلسفية،وسنركز في استعراضنا لهذه التصنيفات على أهمها.

6-1- تصنيف قيم العمل حسب مكوناتها أو مجالاتها أوأنظمتها: نميزمن هذه التصنيفات:

أ- تصنيف كينان(Kinane,1966) : صنف قيم العمل إلى داخلية،وخارجية وهذا يتضمن أساسا التمييز بين القيم التي ترتبط بالنشاط نفسه وتلك القيم التي تعد أمورا مصاحبة للمشاركة في النشاط.(25)

ب- تصنيف بوكهولز(Buchholz,1978) : تم تقسيم القيم الإدارية إلى خمسة أنظمة قيمية هي:

- نظام قيم أخلاقيات العمل: ووفقا لهذا النظام فإن العمل شيء مقدس يجب الإخلاص فيه لأنه يمنح الفرد كرامة وشرفا.

- نظام قيم التوجيه الجماعي: حيث يكتسب العمل معناه ضمن إطار هذه القيم من خلال مدى تأثيره في المجموعة التي يعمل فيها الفرد، فالعمل ليس غاية في حد ذاته وإنما وسيلة لخدمة اهتمامات ومصالح المجموعة وتوظيف قدرات المجموعة لصالح الفرد وبالشكل الذي يعزز نجاحه في المنظمة.

- نظام القيم الإنسانية : تؤكد هذه القيم على ضرورة الاهتمام بالإنسان في موقع العمل، وبنموه وتطوره الإنسان ي أكثر من الاهتمام الذي يعطى للجوانب المادية للمنظمة.

- نظام قيم الراحة والفراغ: وتؤكد هذه القيم على إفساح المجال لراحة العاملين أثناء العمل ليشعروا بإنسانيتهم ويمارسوا هواياتهم المتعددة. (26)

ج- تصنيف كوين وروراباخ(Quinn&Rohrarbuagh,1981) لقيم العمل والمتمثلة في :

- قيم العلاقات الإنسانية وتتضمن:التماسك، تنمية الموارد البشرية.

- قيم النظام المفتوح وتتضمن:الضبط، إدارة المعلومات. (27)

د- تصنيفات مختلفة لقيم العمل (28): إضافة إلى التصنيفات السابقة نجد:

- تصنيف جيزنبرج(Ginzburg) :صنف القيم المتصلة بالعمل أوالمؤثرة على الرضا على أساس :

العوامل الخارجية للعمل وتتضمن :المكافآت بأنواعها، والعوامل الاجتماعية والبيئية .

العوامل الداخلية للعمل وتتضمن : الرضا الداخلي المرتبط بتحقيق الذات، الاستعداد، الميل،اللذة في العمل والنشاط لتحقيق هدف معين.

- تصنيف روزنبيرج (Rosenberg) فقد تناول قيم العمل باعتبارها مركبة من :

قيم داخلية: كالتعبير عن الذات.

قيم خارجية: وهي القيم المرتبطة بالعائد المادي للعمل وعلاقات العمل.

– تصنيف سوبر(Super):قام سوبر بتصنيف قيم العمل من وجهة نظر أقرب إلى المنطقية على النحو لتالي:

قيم التعبير عن الذات،قيم الاتجاه عن الناس، الجزاءات الخارجية،المتعة والالتزا م،توجيه الآخرين وتوجيه الذات،الماديات وغير الماديات.

كما صنفت قيم العمل على أساس الجوانب المرتبطة بالفرد داخليا وخارجيا وعلاقتها بإتقان العمل كمايلي:(29)

قيم عمل داخلية: وهي مجموعة القيم الخاصة بالتعبير عن الذات والتي تربط الفرد بالمجتمع وتنقسم إلى:

– القيم الأخلاقية : كالأمانة والمشاركة الوجدانية.

– القيم الذاتية: وتشمل الرغبات والميول والعواطف وغيرها من العوامل النفسية.

– القيم الاجتماعية: وتشمل التعاون والولاء والانتماء واحترام حقوق الآخرين والقيادة والتكيف.

– القيم التفافية: وتشمل اللغة والعادات والتقاليد والمؤسسات الاجتماعية من المفاهيم والأفكار.

– القيم البدنية(الجسمية): وتشمل جميع القيم الخاصة بسلامة الجسم والاهتمام بالصحة العامة والوقاية والعلاج بالأساليب المناسبة.

– القيم الترويحية: وترتبط بمجموعة الحاجات التي يسعى الفرد لإشباعها،عن طريق ممارسة أشكال مختلفة من النشاط ،يعبر فيها عن نفسه ويجد فيها المتعة والسعادة الشخصية.

قيم عمل خارجية(قيم النجاح في الحياة العملية):

وتتمثل في مجموعة من القيم والمعايير المحددة للمكانة والأدوار المرتبطة بالمهنة وما يرتبط بها من أبعاد ثقافية واجتماعية واقتصادية محددة في العائد الاقتصادي ،المكانة، أسلوب الحياة،الأمن وحب العمل.

القيم المرتبطة بإتقان العمل (بمواقف العمل):

تتمثل هذه القيم في مجموعة من القيم والمعايير التي ترتبط بالمحددات التي تنظم علاقة الفرد ببيئة العمل المادية والبشرية وهي محددة في العلاقة برؤساء العمل،العلاقة بالزملاء ، جو العمل.

2-6 – تصنيف قيم العمل على أساس النمط أو القيمة: نميز من بين أهم هذه التصنيفات:

التصنيف الأول:صنفت قيم العمل حسب الأنماط التالية: (30)

– الدخل: وترتبط هذه القيمة بالعمل الذي يعطي عائدا ماديا مجزيا يمكن الفرد من شراء الكماليات والعيش في رفاهية ويتمكن من الحصول على دخل بشكل متزايد.

– القيادة: وترتبط هذه القيمة بالعمل الذي يتيح للفرد أن يتحمل مسؤوليات هامة يظهر فيها قدرته على القيادة وتنظيم عمل الآخرين وتوجيههم وفرض سلطته عليهم.

– الخدمة العامة : وترتبط هذه القيمة بالعمل الذي يمكن الفرد من الإسهام في سعادة الآخرين وتقوية العلاقات الطيبة بين الناس وهداية وإرشاد الناس نحو الفضائل ومساعدتهم وخدمتهم.

– المكانة الاجتماعية:وترتبط هذه القيمة بالعمل الذي يتيح للفرد أن يكون مقربا لدى الشخصيات الهامة وأن يصبح ذا مكانة، كما أن طبيعة العمل تمنحه الكثير من الفرص لكي يتعرف على ذوي النفوذ والتأثير وأن يحتل مصدر الصدارة في المناسبات الهامة ،وأن يشتهر بين الناس ويتمتع بمركز مرموق بينهم.

– الإنجاز: وترتبط هذه القيمة بالعمل الذي يتيح للفرد أن يقوم بأعمال وينتج فيها ويرى ثمار جهوده وأنه قد تمكن من النجاح في شي ء ما إلى جانب تحصيل معارف وخبرات مستمرة أتناء قيامه بهذا العمل.

– الاستقلالية:(القدرة على التصرف باستقلالية): وترتبط هذه القيمة بالعمل الذي يتيح للفرد أن يوجه نفسه بنفسه ،وأن يحترم إرادته واستقلاليته إلى جانب وجود مواقف يواجهها الفرد بذكاء ومثابرة حتى يتغلب عليها بنجاح.

– الابتكار: وترتبط هذه القيمة بالعمل الذي يتيح للفرد فرصة البحث والتجريب والابتكار وتحويل أفكاره عن طريق التجريب العلمي إلى واقع يمكنه من تجديد وتطوير الحياة المناسبة للمجتمع.

– العلاقة بالزملاء: وترتبط هذه القيمة بالعمل الذي يتيح للفرد فرصة الاختلاط بالناس والتعرف عليهم وتكوين صداقات معهم وأن يعمل بينهم وأن يكون محبوبا بينهم متجنبا مشاعر الوحدة.

– القيمة الجمالية : وترتبط هذه لقيمة بالعمل الذي يمكن الفرد من التعامل مع كل ما هو جميل ، وأن يربي في الناس تذوق الجمال،وأن يهتم بالفنون الجميلة وأن يصنع كل ما يضفي على حياة الناس بهجة وجمالا.

– التنوع: وترتبط هذه القيمة بالعمل الذي يتيح للفرد أن يقوم بأعمال متنوعة ومختلفة ومتميزة فيها كثير من الأمور الشيقة التي تشد اهتمام الفرد ، والقدرة على مواجهة المواقف الجديدة باستمرار.

– بيئة العمل: وترتبط هذه القيمة بالعمل الذي يتيح للفرد أن يعمل في مكان تتوفر في هوسائل الراحة التي تمكنه من النجاح في عمله بدون عناء.

– العلاقة برئيس العمل : وترتبط هذه القيمة بالعمل الذي يمكن الفرد أن يعمل مع رئيس متفهم يحسن معاملة المرؤوسين ،ويساعدهم على الترقي في وظائفهم ويحل مشاكلهم، ويشعرهم بأنه يهتم اهتماما خاصا بكل منهم.

التصنيف الثاني: أضاف هذا التصنيف أنماطا أخرى لقيم العمل تتمثل في: (31)

– الرقابة: وترتبط هذه القيمة بمن يتمتع بنزعة رقابية عالية وهو ير ى أن هناك علاقة وطيدة بين الجهود والنجاح ويعتقد أن التطوير يعتمد على الإنجاز وأنه يمتلك سلطات رقابية واسعة،وأن لديه تأثيرا كبيرا على سلوك من يقعون تحت رقابته.

– الاعتداد بالنفس: وترتبط هذه القيمة بمن يتميز بارتفاع قيمة الاعتداد بالنفس،وهو الشخص الذي يعتبر أفكاره وآراءه خلاقة ومفهومة ومقبولة،وهو الذي يولي للتغذية الرجعية أهمية قصوى (رد فعل الآخرين).

– النظام : وترتبط هذه القيمة بمن يحب النظام ويكره الفوضى والغموض،وهو ذلك الشخص الذي ينجح في المواقف المحددة المعالم التي لا لبس فيها ، ويقدر العمل المدرسي المنظم والسلامة في الأداء.

– العلاقات الاجتماعية : وترتبط بمن يتميز بعلاقات اجتماعية واسعة وقوية ،وهو الشخص الذي يهتم كثيرا بالعلاقات الاجتماعية ويقيم علاقات وطيدة مع عدد كبير من الأفراد.

– المخاطرة : وترتبط هذه القيمة بمن يقدر التغير والإثارة عما سواهما من القيم.

التصنيف الثالث: ركز هذا التصنيف على مجموعة أنماط القيم المرتبطة ببعض الحاجات التي يسعى الأفراد لإشباعها وتتمثل هذه الأنماط في: (32)

– الفخر: ويظهرمن خلال شعور الفرد بالمسؤولية اتجاه العمل ،ومدى الإشباع الذي يحققه من عمله، ودرجة الانضباط في العمل وحبه،ومدى انشغاله بعمله في مواقف تفاعله اليومية،ومدى تعلقه بالرموز التي تدل على عمله.

– الاندماجية: وتتحقق بمدى رغبة الفرد في تحسين أدائه في العمل ، ومدى تفاعله مع رؤسائه وتعاونه معهم،ومدى تفاعله مع زملائه ومشاركته له في الأنشطة ،وفي تطوير عمله من خلال المناقشة وحضور الاجتماعات ،ورغبته في تصحيح أخطائه في العمل،ومدى ارتباطه بالعمل مقابل الأنشطة الأخرى.

– الأفضلية في العمل: وتركز على مجموعة من المؤشرات الدالة على تفضيل العمل على الأنشطة الأخرى مثل طول ساعات العمل ودرجة أدائه،والطاقة المبذولة فيه من جانب الفرد،ومدى تعلق الفرد بعمله واستغراقه فيه، والمقارنة بين الجهد المبذول في العمل وعائده المادي، ومدى الاستمتاع بالإجازات،ومدى التركيز في العمل في حضور الآخرين.

– الاقتصادية في العمل: وتركز على العائد المادي من العمل وأولويته ضمن اهتمامات الفرد ومن ضمن مؤشراتها رغبة الفرد في زيادة دخله من العمل الإضافي،وتقييم الأعمال من خلال ما يجنيه منها ماديا ومدى ارتباط هذا العائد بالمكانة الاجتماعية ،الرضا عن العمل،والوقت المبذول فيه .

– القيمة الاجتماعية للعمل : وتظهر هذه القيمة من خلال علاقة العمل بالاحترام في المحيط الأسري ومحيط الأصدقاء، والجيران والمجتمع،والعلاقة بين نوعية العمل والمكانة التي يضيفها عليها الأفراد، والعلاقة بين مكان ممارسة العمل وطريقة أدائه وبين مكانته ودور العمل في توطيد الروابط الاجتماعية وخلق مجالات جديدة للتفاعل ،ودور العمل في خلق الاستقرار الاجتماعي وفي خلق مستوى أفضل في الحياة.

– الحاجة والسعي إلى الترقية: ويقصد بها أن الفرد يربط ترقيته في عمله كقيمة لارتباطه بذلك العمل، وتظهر من خلال محاولة الفرد إلى الوصول إلى مكانة أفضل في العمل، أو الوصول على عمل أفضل وانتقاء الأعمال التي فيها فرص أفضل للترقية والعلاقة بين السعي نحو الترقية والمتعة التي يحققها الأفراد من ممارسة العمل،وربط المنفعة التي يحققها الفرد من عمله بما يجلبه ذلك العمل من ترقيات.

– الدافعية للإنجاز: تهتم بدرجة الإنجاز في العمل كقيمة وتظهر من خلال مجموعة بنود متصلة بالنجاح والتحصيل والعطاء والمسؤولية والإبداع والعقلانية وحسن الأداء في العمل وتفضيل اللقب المهني .

– الانتماء للعمل : أن الشخص من خلال انتمائه لعمله يحقق مجموعة من القيم والتي تعبر عن مستويات مختلفة من الانتماء مثل الولاء،والتعاون(الرغبة الداخلية في التعاون مع زملاء العمل وتحقيق أفضل الأداء من خلاله)، واستخدام الوقت(توفير وقت العمل وعدم إضاعته في قضاء الأمور الشخصية)، والروح الجماعية(الشعور بروح الجماعة في العمل في أدائه) وحب العمل لذاته(أداء العمل من خلال حبه والتوحد معه)،والسعادة(الشعور بالسعادة في أداء العمل وفي الوقت الذي ينفق فيه).

التصنيف الرابع: يتمثل هذا التصنيف في التصنيف الأساسي الذي قدمه "دونالد سوبر " لقيم العمل، حيث ميز وجود خمسة عشرة قيمة صنفها كمايلي:(33)

– الإيثارية(محبة الغير): وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يسمح للشخص أن يساهم في سعادة الآخرين.

– الجمالية: وهذهالقيمة مرتبطة بالعمل الذي يمكن الفرد من عمل أشياء جميلة وأن يقدم جمالا للعالم.

– الإبداع: وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يمكن الفرد من اكتشاف أشياء جديدة،تصميم منتجات جديدة وتطوير أفكار جديدة.

– الإثارة الفكرية :وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يمكن الفرد من التفكير المستقل ،ومن معرفة كيف ولماذا تعمل الأشياء.

– الإنجاز: وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يعطي الفرد إحساسا بأنه على أتم العمل بشكل جيد والميل للعمل ذو النتائج الملموسة.

– الاستقلالية: وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يمكن الفرد من العمل بطريقته الخاصة بالسرعة أوالبطء الذي يريد.

– المكانة الاجتماعية: وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يمكن الفرد من كسب احترام الآخرين والذي يعطي الشخص أهمية في نظر الآخرين.

– الإدارة: وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يمكن الفرد من التخطيط ووضع الخطط لعمل الآخرين.

– الاقتصاد: وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي له دخل جيد بحيث يمكن الفرد من الحصول على مايريد.

– الأمن: وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يجعل الفرد متأكدا من حصوله على الوظيفة حتى في أصعب الظروف.

– الظروف المحيطة: وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يمكن الفرد من العمل في ظروف مريحة.

– العلاقات الإشرافية : وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يمكن الفرد من العمل مع مشرف عادل متفهم.

– المشاركة: وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يمكن الفرد من فرصة الاحتكاك والمشاركة في العمل مع المجموعة التي يحب.

– طريقة الحياة: وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يمكن الفرد من العيش بالطريقة التي يختارها وأن يكون لطيفا مع لأشخاص الآخرين.

– التنوع: وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يمكن الفرد من القيام بأنماط مختلفة من الأعمال.

وسنركز في دراستنا للمعالجة الميدانية لمتغير قيم العمل على هذا التصنيف.

7– مصادر قيم العمل:

باعتبار أن قيم العمل هي تراكمات تربوية تبدأ م ع الفرد مرورا بجميع المراحل التي يمر بها في حياته ،وصولا إلى العقيدة التي يختارها الفرد لنفسه كمبدأ حياة.وكذا وصولا إلى الوظيفة وما تفرض عليه ، وبالتالي ما يتنازعه فيها من قوى جذب مختلفة نحو سلوك معين دون الآخر ،ولهذا كله فإنه يمكن تقسيم مصادر قيم العمل وتحديدها كمايلي:

أ– الذات: إن الإنسان لا يسعى إلى تحقيق غاية ما إلا إذا كان لها صدى في نفسه،وتستثير شغفا خاصا عنده،وعليه فإن العمل القيمي لا بد وأن يبدو جذابا أمام الذات الإنسانية لكي تقدم عليه، وبالتالي فإن هذه الذات

ستعمل على إخضاع القواعد القيمية نفسها إلى نظرة الفرد وتقديره الخاص وهذا تأثير سلبي لأنه لا يعطي القواعد القيمية الثبات والاستقرار والاستمرارية اللازمة لها.

ب- الأسرة: ينقل الإنسان سلوكه الذي ورثه من أسرته إلى التنظيم وهذا السلوك يعبرعن واقع بيئته المعيشية وظروف حياته المادية، فالأسرة التي تربي أبنائها على المبادئ والمثل الدينية من صدق وأمانة واحترام،فإن هؤلاء الأبناء يظلون متمسكين بهذه المبادئ. ويسعون إلى تطبيقها في بيئة عملهم.

ج- المؤسسات التعليمية: تستطيع هذه المؤسسات أن تلعب دورا مهما في إعداد المتعلمين لدخول سوق العمل،حيث تستطيع توجيههم وتوعيتهم وتدريسهم بعض المحتويات والمساقات في الدين والأخلاق والعلاقات العامة حتى ينجح في تنمية سلوك المتعلم الإيجابي اتجاه المسؤولية والانتماء والإخلاص.

د- المجتمع: إن المجتمع الذي تسوده قيم سياسية أو اجتماعية أوعقائدية متناغمة لا بد وأن ينقل أفراده هذه القيم إلى التنظيم الذي يعملون فيه ،وتنعكس عليهم في ممارستهم لأعمالهم،وإذا كانت هذه القيم تحرص على وضع حد للمخالفات واللاأخلاقيات ،وتعاقب المعتدي ، ولا تراعي فردا على آخر لمكانته وسمعته في المجتمع، فإنها ستسيطر على الفرد حال انتقاله إلى التنظيم وممارسته لدوره الوظيفي،وذلك لأن معايير المجتمع القيمية وسطوتها في محاسبتها لأعضائها،تجعل الأفراد يحرصون على عدم العبث بهذه القيم أومحاولة الالتفاف عليها لأنها أقوى من ذواتهم كأفراد.

هـ- القيادة والقدوة: فالقيادة القدوة هي التي تأخذ الأمور بقوة ليس فيها شد ولين،وليس فيه ضعف،وتستطيع أن تغرس فضائل الأخلاق في نفوس المرؤوسين،وتعزز الروح الجماعية التي تتعاون فيما بينهما،وتحترم ملكية الآخرين،وتكون خادمة للمصلحة العامة لاسيدة لها لأنها اكتسبت هذه القيم من رؤسائها وستعلمها لمرؤوسيها.

و- الدين: إن التزام الفرد بقيم العمل تبعا للنظم الوضعية لن يكون إلا بمقدار خوفه من العواقب المترتبة على عدم الالتزام بها ،إلا أن الدين يشكل أوسع وأهم المصادر لقيم العمل الوظيفية والإدارية.فالدين يحض على الاستقامة،الطاعة،وترشيد الاستهلاك والنفقات،كما يحض على النزاهة في التعامل مع الآخرين ،هذا من جهة،ومن

جهة أخرى فهو المصدر الحقيقي للمسؤولية الشخصية التي تنبع منها الرقابة الذاتية،ويؤدي كل ذلك إلى دعم وثائق الصلة وتعزيز الثقة بين الرؤساء والمرؤوسين ومختلف المتعاملين مع التنظيم.

ي- التشريعات القانونية: إن مجموعة التشريعات من قوانين وأنظمة ولوائح صادرة استنادا إلى المصادر التشريعية المعمول بها في الدول، تعتبر من المصادر المهمة لقيم العمل،وذلك لأنها تضبط وتتحكم في تسيير الشؤون الإدارية في الاتجاه الذي تراه يخدم سياسة الدولة وتحقيق أهدافها. ومن زاوية أخرى لأنها تعمل على تحديد واجبات ومسؤوليات الفرد باعتبارها الركيزة الأساسية في التنظيم الإداري،فتبين الواجبات التي تفرضها الوظيفة الموجود فيها والمحظورات التي يتوجب عدم الاقتراب منها في ممارسة هذه الوظيفة .

8- قياس قيم العمل (مقياس قيم العمل لسوبر أنموذجا):

اهتم "سوبر" بدراسة وتحليل قيم العمل،دراسة تفصيلية ،محاولا من خلالها التركيز على أهم الأبعاد الأساسية للقيم التي تشكل اتجاه الفرد نحو عمله بصفة خاصة والمحيط المهني بصفة عامة.

يهدف هذا المقياس الذي قام "سوبر" بتصميمه سنة 1954 إلى التعرف على القيم الأساسية المرتبطة بالعمل، من خلال قياسه لخمسة عشرة قيمة عملية وهي: الإبداع، الإنجاز، محيط العمل، علاقات الإشراف، نمط الحياة، الأمن، الإشراف على الآخرين، الجمال،المكانة، الاستقلالية، التنوع، العوائد الاقتصادية، المساعدة، الاستثارة الفكرية، الإدارة.(تمت الإشارة إلى هذه القيم بالتفصيل في تناول تصنيف سوبر لقيم العمل) .وتتضمن كل قيمة تلاثة بنود لقياسها يتدرج مستوى القيمة من مهم جدا إلى قليل الأهمية.(34)، ويطبق هذا المقياس إما بصفة فردية أوجماعية .

في الحقيقة إن مقياس سوبر هذا مستوح ى من "دراسة القيم " لألبورت "و" فرنون" و"لندزي " ،كما اشتق سوبرقيما أخرى من دراسة الرضا عن العمل لـ "هوبوك" " Hoppok " .ارتكزالإطار النظري الذي اعتمد عليه "سوبر" من نظريات كل من "جينزبرغ" و"فراير" و"دارلى" . وقد كان المقياس محل الكثير من الدراسات للتأكد من ثباته وصدقه،من خلال تطبيقه على عينات كبيرة من الأفراد العاملين بمختلف فئاتهم المهنية وباستخدام التحليل العاملي لكل قيمة من قيمه.

ونظرا لدلالة كل قيمة من القيم الخمسة عشرةالتي يتضمنها المقياس في الكشف عن الاتجاه السلوكي العملي للفرد، وتحديد ملمحه المهني لمساعدته وتوجيهه بشكل توافقي مع العمل ومحيط العمل الذي يرغب فيه ،فقد اعتمد هذا المقياس بشكل واسع في الممارسات الإرشادية والتوجيهية في مختلف الميادين العملية. ورغم أهمية المقياس في صورته الأصلية ،فقد لجأ بعض الباحثين والمختصين إلى إدخال تعديلات عليه ،وهذا نظرا لإعتقادهم بأن مقياس سوبر لا يغطي جميع القيم المهني كافتقاره للقيم الأخلاقية مثلا.

9- قيم العمل وعلاقتها بالتربية:

من منطلق أن القيم مصدرا أساسيا يرتكز عليه في صياغة الغايات والأهداف التربوية، لأن الأهداف التربوية ما هي إلا تعبير عن الأحكام القيمية ، فإن موضوع القيم يعتبرمن الموضوعات التي شدت اهتمام الباحثين التربويين اهتماما متميزا حيث يولونه أولوية قصوى في ضوء موقعه وعلاقته بفلسفة التربية والتعليم، ، فالتربية تهدف إلى إعداد الفرد للحياة في المجتمع الذي يعيش فيه بطريقة تمكنه من التكيف والنجاح مع أفراد المجتمع.وتعتبر التربية في ارتباطها بالنسق القيمي أنها " عملية اجتماعية ثقافية تستلهم قوتها من فاعلية القيم وتستمد ضرورتها من ضرورة الوجود الاجتماعي للأفراد حيث ينظر إلى التربية على أنها عملية قيمية ،سواء عبرت عن نفسها في صورة واضحة وصريحة أم بصورة ضمنية وبالتالي فإن العملية التربوية التي تسود أي مجتمع إنما تحتاج إلى توافق الأنماط السلوكية والقيم وإلى تكامل الأدوار فيما بين مختلف دوائر المؤسسات التربوية ضمن عملية اجتماعية شاملة في التنمية" (35).وتتجه مختلف الأنظمة التربوية في بناء مناهجها التعليمية على الارتكاز على منظومة قيم تتحرك وتتحدد في إطار وطني وشمولي،وهذا سعيا لغرسها لدى المتعلمين للوصول إلى الإطار التربوي المرغوب فيه،لأن

"التربية في جوهرها عملية قيمية تسعى المؤسسات التعليمية إلى غرسها لدى أبنائها،بل أن أهم نتائج التربية هو أن تتخذ لها مجموعة من القيم البناءة الدائمة التي تخضع لها الجماعة وتلتف حولها،فالشخص المتعلم الذي لا توجهه معارفه وقدراته نحو أهداف وقيم يتخذها لنفسه،يصبح خطرا على نفسه وعلى المجتمع وإن عملية البناء القيمي مسؤولية كل من له علاقة بالتربية والتعليم".(36)

وانطلاقا من أهمية القيم البنائية لمختلف الأبعاد التربوية فإن دراسة قيم العمل تصبح ضرورية للتربية حيث ينبغي على التربية بمؤسساتها وطرائقها النظامية وغير النظامية ،السعي نحو مناقشتها وتدعيمها لدى الأفراد والجماعات باعتبار أن التربية في تحليلها النهائي مجهود قيمي مخطط،يستهدف تحليل القيم الاجتماعية والتربوية لدى الأفراد.

وبناءا على طبيعة العلاقة الدلالية بين القيم والتربية فإننا نستنتج أن:

– التربية في ذاتها عملية قيمية مادام هدفها تنمية الفرد والجماعة نحو الأفضل عن طريق الاكتمال والنضج والتهذيب والتثقيف المستمر المتواصل.

– بناء القيم في الفرد والجماعة ليست مسؤولية المحتويات الدراسية لوحدها بل هي مسؤولية كل جوانب العمل التربوي في جزئياته وكلياته.

– بناء القيم على مختلف المستويات والمواقع لا يتحقق آليا إذ لابد أن يصحبه إن لم يسبقه إزالة المتناقضات الفكرية والقيمية بين الفكر والعمل وبين النظري والتطبيق وبين الإدرا ك الحسي والإدراك المجرد وبين الإنسان والبيئة.

خلاصة:

إن أهمية دراسة القيم حسب تعدد المنظورات والتصنيفات التي جاء بها العلماء والباحثون،والتي ثم تناولها في هذا الفصل تشير إل ى التركيز على مد ى تأثيرها على تحديد الاتجاه السلوكي الايجابي أوالسلبي لدى الفرد، نحو مختلف المواضيع الشخصية والاجتماعية والمهنية التي يعيشها في المواقف المتعددة. وهوما يجعل تفهم منظومة القيم التي يحملها الأفراد أمرا ضروريا في التعرف على دوافعه وحاجاته،وتتعقد عملية التعرف على أنواع هذه القيم نظرا لتباينها واختلافها بين الأفراد،فما يحرك دوافع فرد معين ليس نفسه ما يحرك دوافع فرد آخر.ويتجلى الاهتمام التطبيقي للقيم أكثر في البيئة المهنية التي يعمل فيها الفرد،ويتعامل فيها مع الكثير من محدداتها. ويتوقف

مدى فعالية توجيه هذه المحددات لتحقيق أهداف المنظمة على طبيعة قيم العمل التي تحدد الإطار الذي يشكل فيه الفرد تصورا معينا اتجاه العمل الذي يقوم به،واتجاه المنظمة التي يعمل فيها. كما أن قيم العمل تتخذ أنماطا معينة ومختلفة حسب تدرج النسق القيمي للفرد في مراحله العمرية،والتي ترتبط بمراحل النضج المهني لديه.فنجد أن قيم العمل التي يحملها الأفراد في مستويات عمرية متقدمة في الوسط المهني المتواجدون فيه، تتباين بوضوح مقارنة بتلك التي يحملها الأفراد المتعلمين في المؤسسات التعليمية ،والتي تأخذ أبعادا مهة في تشكيل اختياراتهم نحو المهن التي يرغبون فيها مستقبلا، وهو الإطار الذي يندرج فيه تناولنا البحثي لدراستنا.

مراجع الفصل الثاني

1- علام اعتماد وآخرون، قيم العمل الجديدة في المجتمع المصري،مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2007،ص 25.

2- علام اعتماد وآخرون، التحولات الاجتماعية وقيم العمل في المجتمع القطري،مركز الوثائق والدراسات الإنسانية بجامعة قطر، الدوحة،1995 ،ص 86.

3- علام اعتماد وآخرون، قيم العمل الجديدة في المجتمع المصري،مرجع سابق،ص .26

4- نفس المرجع.

5- الشهري عبد الله محمد،قيم العمل ودافعية الانجاز والانتماء،رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة أم القرى،المملكة العربية السعودية،2005،ص16.

6- عقل محمود عطا،القيم السلوكية،مكتب التربية العربي لدول الخليج،2001،ص ص 72-73.

7- مرعي توفيق و بلقيس أحمد: الميسر في علم النفس الاجتماعي، دار لفرقان،عمان،الأردن،1982، ص ص 253-254.

8- الهاشمي عبد الحميد،المرشد في علم النفس الاجتماعي،دار الشروق،جدة،1984،ص .124

9- حافظ نبيل وآخرون،مقدمة في علم النفس الاجتماعي،مكتبة زهران الشرق،القاهرة،1996،ص .220

10- محمد خليفة ،ارتقاء نسق القيم (دراسة نفسية)، عالم المعرفة، الكويت، 2003 ، ص 32.

11- Custave, Fischer : Les domaines de la psychologie Sociale, Dunod, Paris, 2000, p16.

12- الكيلاني ماجد،فلسفة التربية الإسلامية،مكتبة هادي،مكة المكرمة، ،1988،ص.301

13- التل شادية أحمد، تطور مقياس القيم الإسلامية،المجلد 13،العدد 1،مؤتة للبحوث والدراسات،،جامعة مؤتة،الأردن،1998،ص 49.

14- نفس المرجع.

15- Custave, Fischer :Ibid,P18.

16- فاروق عبده فلية، محمد عبد المجيد، السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، 2005، ص ص 192.

17- نفس المرجع،ص ص 191-192.

18- محمود سلمان العميان، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، دار وائل، الأردن، 2002، ص 115.

19- C.Levy–Leboyer : le psychologue et l’entreprise.PU, Montreal,1980, P25.

20- محمود سلمان العميان،مرجع سابق،ص .116

21- علام اعتماد وآخرون، التحولات الاجتماعية وقيم العمل في المجتمع القطري،مرجع سابق،ص95.

22- حمدات محمد حسن، قيم العمل والالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين في المدارس. دار الحامد، عمان، 2006، ص30.

23- ميخائيل أمطانيوس، بعض قيم العمل السائدة لدى معلمي المرحلة الابتدائية في دمشق،المجلة العربية للتربية، المجلد22، العدد الأول،2003،ص .114

24- نورة خليفة السبيعي ،"بعض قيم العمل لدى الأكاديمين والإداريين بجامعة قطر" ،مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر،العدد13،السنة 4 ،جانفي 1998، ص.247

25- منصور محمد جميل محمد،دراسة تحليلية للقيم المرتبطة بالعمل لدى المراهقين المصريين، رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية،جامعة عين شمس،1973،ص .54

26- حمادات محمد حسن، قيم العمل والالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين في المدارس دار الحامد،عمان،2006،ص ص 37-.38

27- نفس المرجع.

28- ماجي وليم يوسف،قيمة العمل في ضوء مكانة التخصص والعائد المادي،رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة عين شمس،مصر ،1990،ص ص75-77.

29- إبراهيم فتحي محمد،دور النشاط الرياضي بالأكاديمية العربية للنقل البحري في التأثير على القيم المهنيةلدى طلابها،رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية الرياضية،جامعة الزقازيق،مصر ،1992،ص.

30- منصور محمد جميل محمد، قيمة العمل المميزة للمراهقين السعوديين مجلة كلية التربية،مركز البحوث التربوية،جامعة أم القرى،المملكة العربية السعودية،العدد 7،1983 ،ص ص 137-.164

31- حسن محمد يوسف، بعض قيم العمل لدى المعلمين والمديرين بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، مجموعة بحوث عن التعليم في المملكة العربية السعودية،دار الفكر العربي،القاهرة،1985،ص ص 233-.234

32- علام اعتماد و زايد أحمد،مقياس قيم العمل،مكتبة الأنجلو مصرية ،القاهرة،1992،ص ص 20-.22

33- عبد الهادي جودت والعزة سعيد:التوجيه المهني ونظرياته،دار الثقافة للنشر والتوزي ع،عمان،الأردن، 1999،ص.146

34- عبد الحفيظ مقدم، "القيم الفردية والتنظيمية وعلاقته ا مع الاتجاهات والسلوك"،مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد22،عدد1-2، الجزائر، 1994، ص 291.

35- حمادات محمد حسن،قيم العمل والالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين في المدارس دار الحامد،عمان،الأردن،2006،ص .48

36-الجمل علي أحمد:القيم ومناهج التاريخ الإسلامي،عالم الكتب للنشر والتوزيع،القاهرة،1996،ص 90.

الفصل الثالث
المشروع الدراسي المهني

1- ماهية المشروع الدراسي المهني
2- المقاربات المختلفة للمشروع الدراسي المهني
3- الرهانات المختلفة للمشروع
4- الأبعاد الأساسية للمشروع الدراسي المهني
5- العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار الشخصي
6- دراسة الميول وتطبيقاتها في الإرشاد والتوجيه
7-تربية الاختيارات في بناء المشروع الدراسي المهني
8- المشروع الدراسي المهني في المرحلة الثانوية

تمهيد:

إن اتخاذ التلميذ للقرار الصائب في تحديد مساره الدراسي والمهني ،ليس عملية بسيطة. وإنما تتوقف بدرجة كبيرة على مدى إدراكه لقدراته وإمكانياته الدراسية من جهة ،ومدى إدراكه للطموح المهني العقلاني الذي يريد أن يحققه من خلال اختياراته الدراسية من جهة أخرى.وتقف المؤسسة التربوية دائما أمام محاولة إيجاد الإطار الكفيل بتحقيق هذا التوافق والانسجام.لأن مخرجات النظام التربوية،هي مدخلات التكوين العالي وعالم الشغل.وهو

مايزيد اهتماما أكثر بمعادلة التكفل بالمشروع الدراسي المهني للتلميذ ،من خلال التعرف أكثر على ميولاته واهتماماته في مختلف الميادين.وهذا وفق سيرورة تتماشى ومراحله الدراسية المختلفة.ويتطلب الاهتمام أكثر بهذ ا الجانب في المراحل الحاسمة في اختيار مختلف التخصصات الدراسية خلال المسار الدراسي للتلميذ.

كما يعتبر الاهتمام بالميول في ميدان التوجيه والإرشاد الدراسي والمهني محورا أساسيا في مختلف نشاطاته الأساسية.حيث أكد المختصون بأنها مؤشرات أساسية في عملية توجيه التلاميذ دراسيا ومهنيا. فالتلاميذ الأكثر تحمسا للدراسة هم أولئك الذين يظهرون أكث ر ميلا لها.ويرتبط المي ل بشخصية الفرد في تحقيق هذا التوافق النفسي الدراسي،على أساس أن الشخصية ليست مجموع سمات واستعدادات، وإنما هي نظام للتكيف والقدرة على حل المشكلات(1).ويتوقف تحقيق هذا التكيف بفعالية لدى التلميذ على مدى قدرة المؤسسة التربوية على تفعيل خدمات الإرشاد والتوجيه للوصول إلى اتخاذ القرار المتوافق مع متطلبات المشروع الدراسي المهني للتلميذ.

1- ماهية المشروع الدراسي المهني:

يعتبر مفهو م المشروع الدراسي المهني مفهوماً حديثاً في مجال التوجيه المدرسي والمهني،ويتجاوز الطرح التقليدي الذي يرتكز على الجانب الكمي والسطحي في عملية توجيه التلاميذ إلى مختلف الاختصاصات في مختلف المستويات، إلى إضفاء البعد النوعي لنشاطات التوجيه والإرشاد من خلال التركيز على الجانب البنائي فيها.ويرتبط هذا المفهوم برؤية مستقبلية لإدماج التلميذ في الحياة الاجتماعية والاقتصادية. فالمشروع الشخصي في هذا السياق يشير إلى " تصور إجرائي لمستقبل ممكن" (2).ويتم بلورة هذا التصور من خلال:

- استكشاف اهتمامات التلميذ التعليمية .

– تحديد قدراته واستعداداته وسمات شخصيته .

– تنمية القدرة لديه على التمييز بين المتطلبات التعليمية لكل مادة دراسية وعلاقتها بالمتطلبات المختلفة لمختلف المخارج الدراسية المهنية للشعبة التي يدرس فيها.

– مساعدة التلميذ على المزاوجة والمواءمة بين خصائص شخصيته ، والمحتويات الدراسية التي تلقاها نظريا وتطبيقيا.

يرتكز مفهوم المشروع الدراسي المهني للتلميذ على بعد جديد للعملية التعليمية ،يجعل من المتعلم محور نشاطها وذلك في إطار منظور تربوي جديد تتجدد في إطاره البرامج والمناهج والطرائق التربوية وتتجدد وظائف المؤسسة التربوية وعلاقاتها بالمحيط، بأبعاده الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، مما يضفي على الحياة المدرسية حيوية ونشاط. ويصبح الهدف المحوري هنا هو تنمية الكفاءات وتربية المتعلم على الاختيار وتحديد مشروع شخصي له.

يسمح هذا التوجه الجديد للعملية التربوية من تهيئة التلميذ لاكتشاف وتطوير مواهبه وتمكينه مع حظوظ وفرص التعبير عن الذات وإشباع مختلف الحاجات والتفاعل مع الآخرين في إطار من التضامن والحوار البناء والاحترام المتبادل والإيمان بالاختلاف .وتمكينه من المشاركة والحرية والإحساس بالمسؤولية، وتتداخل كل هذه الجوانب لصقل المشروع الشخصي للتلميذ بشكل يحقق له اندماجا أكثر فعالية مستقبلا.

كما يرتبط مفهوم المشروع الدراسي المهني للتلميذ بتحقيق المسارات التالية(3):

– المرونة والقدرة على التوافق.

– الاطلاع على المعلومات المتعلقة بسوق العمل، وتفسيرها وفهمها.

– الاستعداد والقدرة على إدارة المستقبل المهني، وتطوير المسارات الدراسية والمهنية.

وانطلاقا من الدلالات السابقة الموضحة لماهية المشروع الدراسي المهني ، فإن هذا الأخير يعتبراستراتيجية مستقبلية الهدف منها الوصول بالتلميذ إلى أخذ قرار في نهاية المطاف بنفسه مع مراعاة حدود إمكاناته العقلية والانفعالية، وكذا مراعاة السياسة التربوية القائمة في اختيار التوجيه. يرتكز هذا المشروع الشخصي للتلميذ على

" تربية الاختيارات ،والغاية منها جعل التلميذ محور اتخاذ القرار بعد فترة زمنية ممتدة تلقى فيها إعلاما كافيا عن التخصصات والمهن وما يتطلبه كل نوع من الدراسة من إمكانيات وقدرات وميول" (4).وتعتبر في هذا السياق عملية تربية الاختيارات الدراسية والمهنية للتلميذ عملية بنائية أساسية، وتشكل النواة الرئيسية لنشاطات الإرشاد والتوجيه. وترتبط ملامح المشروع الشخصي للتلميذ على مدى قدرة المؤسسة التربوية على تنشيط اهتمامات وميولات التلميذ حسب قدراته وإمكاناته من جهة،والعمل على إحداث التوافق مع طموحاته ورغباته المستقبلية من جهة أخرى.

2-المقاربات المختلفة للمشروع الدراسي المهني:

2-1-المقاربات ذات الاتجاه الفارقي:

أ- مقاربة "فرانك بارسونز":

ترتكزهذه المقاربة على نظرية السمة والعامل،حيث يفترض أصحاب النظرية أن لكل فرد سمات وخصائص ثابتة ،كما أن لكل مهنة متطلبات وشروط وخصائص ثابتة أيضا.فإذا تم التعرف على خصائص المهن المختلفة فان الفرد يستطيع من خلال المقارنة التوفيقية (5)،أن يختار المهنة التي تتماثل في خصائصها ومتطلباته ا مع سماته وخصائصه الذاتية.ويرى "بارسونز" أن الأسلوب الأمثل هو أسلوب التطابق هذا ولأجل ذلك اهتم بجمع الكثير من المعطيات عن الشخص وعن المهن،كما ساهم أيضا في إيجاد وسائل وتقنيات لقياس هذه الخصائص.

ب- مقاربة "أليك رودجر":

يشير "رودجر" إلى أن اختيار المهنة هو أيضا عملية مطابقة بين الجوانب النفسية والذاتي ة للفرد وبين ما تحمله المهنة من خصائص ،وتتحقق هذه المطابقةعلى ما اسماه "خطة النقاط السبعة" وهي:

- المطابقة الجسمية: وتعتمد على الفحص الدقيق والشامل للفرد من الناحية الجسدية.
- الذكاء العام: يتم قياسه من خلال بطارية اختبارات للتعرف على مستواه.
- القدرات الخاصة: وتشمل الاستعدادات الميكانيكية، المواهب الخاصة،.....الخ.
- الميول: يتم التعرف على مدى ارتباط ميول الفرد بالمهن سواء كانت هذه الميول فكرية أ وعملية.

– القابلية: وتتعلق بالشخصية من حيث المزاج والطبع وتأثير ذلك على تعاملها مع الأخر.

– الظروف: ويتم التعرف على الظروف المحيطة بالفرد (معطيات عن الأسرة، الجانب الاقتصادي، الاجتماعي. ...الخ).

– التحصيل الأكاديمي: وهو يسمح لنا بالتعرف على مستوى الفرد من الناحية الأكاديمية ومستوى التدريب الذي تلقاه.

إن الانتقادات التي وجهت لهذه المقاربة،كانت بناءا لاعتبار هذه الأخيرة الفرد بأنه كائنا غير مرن وبالتالي غير قادر على التغيير، أي أن قدراته ثابتة في ظل المهن التي تتغير باستمرار وليست في صورة تابثة هي كذلك.

2-2-المقاربات ذات الاتجاه التنميطي الشخصي:

أ- مقاربة " آن رو" "Anne Roe" :

ترتكز مقاربة " آن رو" على أن الناس يختارون وظائفهم لأن فيها قابلية لإشباع حاجاتهم وأن الوظيفة تعدل خصائص المنتسبين إليها تدريجيا. وهذا الأمر الذي يفسر وجود التشابه بين أعضاء المهنة الواحدة. وتشير هذه المقاربة إلى أن هناك علاقة بين الخبرات المبكرة وطريقة تنشئة الطفل، وإشباع حاجاته من جهة، وبين الاتجاهات والقدرات والاهتمامات وخصائص الشخصية من جهة أخرى، وهذا يؤثر على اختيار الفرد لمهنة المستقبل وعلى اتجاهاته نحو المهنة التي تحقق له الرضا والإشباع.

لقد أشارت"آن رو" إلى وجو د أربعة أساليب للرعاية الوالدية يستخدمها الآباء لإشباع حاجات أبنائهم، تؤثر في عملية اختيارهم وتتمثل في:

– الحماية الزائدة:وتبرز في شكل إشباع كامل وسريع لحاجات الطفل الفيزيولوجية، ويستخدم أصحاب هذا الأسلوب المكافأة المبالغ فيها، والاهتمام بتعليم الأبناء.

– المطالب الزائدة: وهي مطالبة الأبناء بما يفوق طاقاتهم وقدراتهم.

– رفض وتجنب الطفل: وهو إنكار لحاجات الأبناء أو تحديدها، وأصحاب هذا الاتجاه لا يظهرون عواطفهم وحبهم وتقديرهم لأبنائهم، مما يؤدي إلى اضطرابهم.

– تقبل الطفل: والطفل هنا مقبول، يقدم له الحب، العطف، فإشباع حاجاته تتم على جميع المستويات.

وقد اقترحت " رو" مشروعا لتقسيم المهن، حيث قسمتها إلى ثماني مجموعات (6) ،تتمثل في: الخدمة، العمل في الخلاء، الأعمال، العلوم، التنظيم، الفنون والتسلية، التكنولوجيا، والعمل الثقافي العام. ثم تقسم بعد ذلك كل مجموعة إلى ستة مستويات تبدأ من أعلى مستوى وتنتهي عند أدنى مستوى.

وبالإضافة إلى ذلك اهتمت "رو" بخصائص العمال في المجموعات الثمانية التي اقترحتها، فرجال التكنولوجيا مثلا (المهندسين، الكهربائيين) اهتمامهم بالعلاقات الشخصية أقل من غيرهم ويتميزون عن المجموعات الأخرى باستعدادات وميول ميكانيكية وهم أقل من حيث القيم الجمالية من زملائهم (7). وتعتقد "آن رو" أن هذه الخصائص المميزة لكل مجموعة، تبدأ في الظهور في وقت مبكر جدا، أقل منه في مرحلة المراهقة.

ب– مقاربة " جون هولاند"" Jone Holland":

من خلال دراساته حول مفهوم الذات المهنية، توصل "هولاند" إلى وجود فروق ثابتة ومتمايزة بين الطلبة في توجهاتهم المهنية، وترجع تلك الفروق لما لدى الطالب من معلومات عن المهن وعن ذاته، وعن الظروف والضغوط الاجتماعية،وعن الفرص المتوفرة في المجتمع والتي لها تأثير على تحديد البيئة المهنية للفرد، وقد توصل "هولاند" إلى تصنيف ستة أنماط من الشخصية تقابلها ستة أنماط من البيئة المهنية (8)، وأن كل فرد يملك هذه الأنماط الشخصية بدرجات متفاوتة إلا أنه يسيطر عليه أحد هذه الأنماط التالية:النمط الواقعي،النمط الواقعي، النمط المفكر،النمط الفنان،النمط الاجتماعي،النمط المقدام،النمط الامتثالي.

2–3–المقاربات ذات الاتجاه النمائي(التطوري):

أ–مقاربة "جينزبرغ" "Ginsberg":

تتمحور هذه المقاربة في ثلاثة مبادئ أساسية تتمثل في:

– الاختيار المهني عملية تستمر من (8–10) سنوات، يمر خلالها الفرد بمراحل تطور مختلفة.

– الاختيار المهني عملية غير ارتدادية بمعنى أن القرارات الأولى تعمل على خفض درجات الحرية المتاحة للقرارات اللاحقة.

– الحلول التوفيقية صورة حتمية في كل اختيار (التوفيق بين خصائص الفرد ومتطلبات المهنة)(9).

وقد قسم "جينزبرغ" النمو المهني للفرد إلى ثلاثة مراحل أساسية:

–مرحلة التخيل أو الخيال: وهي تمتد إلى غاية 11 سنة، وتتميز بالاختيار العشوائي الذي يقوم به الطفل إذ يحقق البدائل المهنية من خلال اللعب، العمل اليدوي، العلاقات الاجتماعية الناجحة، والشعور بالنجاح ومحبة الآخرين وتقليد الكبار ويكون الهدف منها تنمية شخصيته.

–المرحلة التجريبية: تمتد من11–18 سنة وهي المرحلة التي تسبق الاختيار المهني إلا أنه بها يتحدد اتجاه الفرد المهني وقد قسمها "جينزبرغ" إلى أربع مراحل فرعية:مرحلة الاهتمام(11–12 سنة)، مرحلة القدرة (13–14سنة)،مرحلة القيم(15–16 سنة)، والمرحلة الانتقالية(17–18 سنة)،هذه المرحلة الفرعية الأخيرة هي مرحلة اتخاذ القرار الواقعي، ويتحمل الفرد مسؤولية هذا القرار، يكون أكثر استقلالية، يزداد وعيه، ويصبح قادرا على أن يميز بين متطلبات المهن المختلفة. (10)

– المرحلة الواقعية: وتمتد ما بين 19–24 سنة كحد عمري أقصى، حيث يختلف الأفراد في الوصول إلى هذه المرحلة، بناء على الدراسة والتدريب اللازم، وقسم "جينزبرغ" هذه المرحلة إلى مراحل فرعية تتمثل في:مرحلة الاستكشاف،_مر حلة التبلور،مرحلة التخصص،هذه المرحلة الفرعية الأخيرة يظهرفيها الفرد نجاحه وشعوره بالرضا عن عمله، وهي آخر مراحل مسيرة التطور المهني، وهناك من الأفراد من لا يستطيع الوصول إليها أبدا.

لقيت مقاربة"جينزبرغ" عدة تعديلات سنة 1972 شملت الجوانب النظرية التالية:

–الاختيار المهني سيرورة مستمرة تحدث طول حياة الفرد.

–القرارات التي يتخذها الفرد ارتدادية فالاختيار المهني عملية قائمة على الخبرة والممارسة.

– تغيير مفهوم "التوفيقية" بمفهوم "التعاظم" ،حيث يسعى الفرد إلى الوصول إلى أعلى مستوى ممكن من التكامل بين رغباته المتغيرة وظروف محيطه.(11)

ب– مقاربة "دونالد سوبر""Donald Super":

تتفق مقاربة " سوبر " مع مقاربة " جينزبرغ" على اعتبار الاختيار المهني سيرورة تطور تمتد من الطفولة إلى مراحل متأخرة من حياة الفرد، اشتملت مقاربة سوبر على مفهوم الذات المهني، والذي ينمو ويتطور عبر مراحل عمرية مختلفة إلى أن يصل الفرد إلى المفهوم الآمن الواقعي الذي يحقق له التوافق المهني المنشود.(12)

ارتكزت هذه المقاربة في نظرتها النمائية لسيرورة الاختيار المهني عند الفرد على الأسس التالية:

– يختلف الأفراد في القدرات والاستعدادات والميول وسمات الشخصية.

– يصلح كل فرد للعمل في عدد من المهن على أساس ما لديه من القدرات والميول والسمات.

–تتطلب كل مهنة نموذجا محددا من القدرات والاستعدادات والميول وسمات الشخصية.

–اختيار إحدى المهن والمواءمة أو التكيف فيها عملية مستمرة ومن ثمة يتغير التفضيل المهني والمواقف التي يعمل فيها الأفراد، ومفهومهم للذات المهنية , مع تغير الزمن والخبرة.

–تمر عملية اختيار المهنة بخمسة مراحل هي: النمو، الاستكشاف، التأسيس، الاحتفاظ، الانحدار.

–يتحدد نموذج العمل الذي يلتحق به الفرد من خلال المستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين وكذلك عن طريق قدراته العقلية وسمات شخصيته وكذا بفرص العمل التي يمكن أن تتاح له.

–يمكن توجيه عملية النموالمهني في مراحل الحياة المختلفة وذلك بالعمل على تحقيق مساعدة الفرد على الاختيار الواقعي للمهنة وعلى تنمية مفهومه لذاته.

– إن عملية النمو المهني هي عملية نمو وتكيف واكتمال لمفهوم الذات. بمعنى أنها عملية توفيق بين مفهوم الذات الذي هو نتيجة التفاعل بين القدرات الموروثة والاستعدادات ،وبين التكوين الفيزيولوجي والعصبي والغددي والفرص المتاحة للفرد للقيام بأدوار اجتماعية متعددة .

– إن عملية التوفيق بين الفرد والعوامل الاجتماعية من ناحية، وبين مفهوم الذات والواقع من ناحية أخرى هي عملية القيام بدور في حد ذاتها. سواء تم ذلك في الخيال أوأثناء عملية الاختيار والتوجيه الفعلي أو في نواحي النشاط الواقعي في الحياة أو في مجال العمل نفسه.

– يتوقف رضا الفرد عن العمل على مدى توافق العمل مع قدراته واستعداداته وميوله وقيمه وسمات شخصيته بوجه عام.(13)

تعتبر عمليةِ اختيار المهنة حسب مقاربة "سوبر"، عملية لفهم الذات، فخلال مراحل نمو الفر د، يزداد فهم الفرد لنفسه إلى أن يقول: " هذا هو نوع الشخص الذي أريد أن أصبح مثله، ولذا هذا هونوع العمل الذي قد أؤديه وأسعد به".(14)

قام سوبر بتقسيم النمو المهني في إطار مقاربته هذه إلى خمسة مراحل أساسية هي:

–مرحلة النمو: تبدأ من الولادة إلى سن 14، تهدف لمساعدة الفرد على تحقيق مفهومه لذاته، عن طريق لعب الأدوار المختلفة في الحياة المدرسية، وفي نهايتها يتكون لدى الفرد فكرة عن قدراته، اهتماماته، وهي بذاتها تنقسم إلى ثلاثة مراحل فرعية:مرحلة الخيال،مرحلة الاهتمامات، مرحلة الإمكانية وهي المرحلة التي تبدأ القدرات الخاصة للفرد بالظهور نتيجة الخبرات السابقة لديه،وتساعده على اكتساب اتجاهات معينة نحو العمل.

– مرحلة الاستكشاف: تبدأ من 15–24 سنة وتشمل مرحلة المراهقة المتأخرة والبلوغ ويتم خلالها تحديد الأولويات المهنية التي تم اختيارها عن طريق ربطها بأهداف التعليم الثانوي والجامعي أو التدريب المهني، وقسمها "سوبر" إلى ثلاث مراحل فرعية هي: المرحلة المبدئية(15–17 سنة) ،مرحلة الانتقال(18–21 سنة)،مرحلة المحاولة أو تحقيق الاختيار(22–24 سنة)، وفي هذه المرحلة يلتحق الفرد بمجال العمل الملائم وتكون له مهنة محددة.

– مرحلة التأسيس: وتمتد من 25–44 سنة وهي مرحلة الاستمرار في المهنة والتقدم المهني، وتنقسم هذه المرحلة بدورها إلى عدة مراحل فرعية:مرحلة الثبات(25–34 سنة) ، مرحلة التماسك والاندماج(35–44 سنة) في هذه المرحلة الأخيرة يصبح النمط المهني واضحا، وهي المرحلة التي تتميز بالابتكار والإبداع وتحسن الإنتاج المهني.

– مرحلة الاحتفاظ: من 45–64 سنة، يحافظ الفرد على مكتسباته من المهنة، لا يغير مهنته، ويحاول المحافظة على هذه المكانة.

– مرحلة الانحدار: ما بعد 65 يتم ترسيخ المكتسبات والتقليل من الالتزامات وتنتهي بالتقاعد وتقسم إلى:

مرحلة الإبطاء(65–70سنة) ،مرحلة التقاعد: وهي مرحلة ما بعد 70سنة، وقد تكون مرحلة ممتعة للبعض وصعبة للبعض الآخر.

بناءا على هذه التقسيمات لمختلف المراحل، حيث تشمل كل مرحلة فئة معينة من الأفراد،فقد حدد "سوبر" أربعة نماذج من الأشخاص يمكن التمييز بينهم:

–نموذج الفرد المستقر.

–نموذج الفرد في دور الإعداد وهو الذي يحاول العمل بقوة بعد وقبل الوصول لمرحلة الاستقرار.

-النموذج غير المستقر:ويشمل الفرد الذي يحاول العمل بعدد من المهن ويشعر بنوع من الاستقرار في البداية ثم ينتقل لمرحلة عدم الاستقرار وهكذا.

–نموذج الفرد الذي يستطيع أن ينتقل من عمل لآخر، وهذا النموذج الذي لديه محاولات مهنية متعددة ولكنها متشابهة .

من الانتقادات الموجهة لمقاربة "سوبر" هو تركيزه على مفهوم الذات والعوامل النفسية وإغفاله العوامل البيئية على عكس " جينزبرغ " الذي يعتبر البيئة والمحيط والظروف الخارجية كالأسرة والمجتمع، أدوارا مختلفة ومهمة في مراحل التطور المهني للفرد، غير أنهما اتفقا على أن خبرات أواخر الطفولة والمراهقة أوضح وأكثر تأثيرا في عملية الاختيار والتوجيه من خبرات أوائل الطفولة، فعندما يصل الفرد إلى مرحلة النمو المهن ي الثالثة ويؤكد اختياره المبدئي فإننا نضمن تكيفه في مهنته.

2–4– المقاربات ذات الاتجاه السلوكي :

أ– مقاربة " كرمبلوتز" "Krumboltz"

تتمحورا لأبعاد النظرية لهذه المقاربة على وجود العديد من العناصر الخارجية تلعب دورا هاما في مجرى حياة الفرد، بما في ذلك قراراته واختياراته المهنية،وأن درجة حرية الفرد في اتخاذ هذا القرار محدودة وأقل بكثير مما يعتقده. فالعوامل الوراثية، البيئية، الخبرات الذاتية، التي يتعلمها الفرد،والمهارات التي يكتسبها كلها عوامل مقيدة

لاختياراته ومحددة لآفاقها.وتتقاطع هذه المقاربة مع المنحى التنظيري الذي جاءت به نظرية النمذجة لصاحبها "بندورا, والتي تأثر بها " كرمبلوتز" كثيرا.(15)

ويشير " كرمبلوتر " إلى أهم العوامل المؤثرة على الاختيار المهني والمتمثلة في:

-الخبرات السابقة التي يكتسبها الفرد من خلال التعلم الوسيلي.

-الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد.

-الأسرة وطموحات الأولياء، والقيم السائدة فيها.

-البيئة والمجتمع المحلي، كفرص العمل المتاحة، سوق العمل....الخ. (16)

ب- مقاربة " غودشتاين" "Goodstein":

يتجه" غودشتاين" في مقاربته السلوكية هذه إلى التأكيد على وجود ارتباط بين القلق والاختيار المهني. فالقلق كانفعال سلبي يؤثر في اتخاذ القرارات في حياة الفرد وذلك من خلال الموقفين التاليين:

- عدم امتلاك الفرد لمعلومات كافية ومناسبة تسمح له بإعداد مخطط لمهنته المستقبلية،يجعله في حالة قلق، مما قد يتسبب في فشل اختياراته المهنية.

- تتخذ وضعية الاختيار حالة من القلق لدى الفرد، وتشكل موقفا ضاغطا بالنسبة له، وتزداد هذه الوضعية تعقيدا في مراحل عمرية معينة (نهاية مرحلة المراهقة وبداية مرحلة الرشد).حيث تصبح عملية الاختيار بالنسبة للفرد في هذه الفترة تعبير عن الاستقلالية،والتحدي.ونظرا لنقص الاستعداد الكافي للفرد لمواجهة المواقف المهنية الجدية،تنتابه حالة القلق كميكانيزم دفاعي للهروب من قرار الاختيار.

3-الرهانات المختلفة المشروع الدراسي المهني:

تتجه الأنظمة التعليمية والتكوينية اليوم في الارتكاز على رهان ر بط التعليم بالمجالات العملية المختلفة . وهذا نظرا للا حتياجات و المتطلبات الجديدة و المتنامية للمجتمعات وما يترتب عليها من مشكلات في مختلف الميادين. وعلى هذا الأساس فإن التعليم هو الركيزة الأساسية التي يجب أن تستند عليها المجتمعات لمواجهة

هذه المشكلات وتحقيق التطلعات التي تطمح إليها. ويبقى تحقيق هذه الغايات التعليمية متوقفا على مدى قدرة المؤسسات التعليمية على تحضير المتعلمين من خلال بلورة مشاريعهم الدراسية والمهنية في هذا الإطار.

تسعى المؤسسات التعليمية في هذا السياق إلى إكساب المتعلم المعارف والخبرات والمهارات والممارسات ، وكذا تنمية الاتجاهات الايجابية نحو العمل ،من أجل تأهيله للاندماج في الحياة العملية.

ومن هذا المنطلق فإن التعليم المرغوب به هو تعليم مرتبط بخطط التنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للبلاد،ولا يمكن الوصول إلى هذا النوع من التعليم إلا بتبني تعليم قائم على التكامل بين التعليم والإنتاج ، بحيث يتم تضمينه جميع مراحل التعليم العام بهذف تنمية الم.هارات قبل المهنية وعادات وأخلاقيات العمل. (17)

إن تدخل مختلف النشاطات المدرسية وغير المدرسية في المؤسسات التعليمية في إطار السيرورة البنائية للمشروع المستقبلي للتلميذ في جانبه المدرسي والمهني، تعى في مختلف أبعادها إلى تحضيرالتلميذ للاندماج الاقتصادي والاجتماعي .

3-1الرهانات الاقتصادية:

إن ربط النشاطات التعليمية بالمجالات المهنية المتعددة يساعد التلاميذ على التعرف على الأسس والمبادئ التي تقوم عليها مختلف الأعمال بالإضافة إلى معرفة الظروف المادية والاجتماعية المختلفة التي تحيط بالعمل . كما يزودهم بقيم وممارسات العمل المنتج ما يمكنهم من فهم المبادئ والطرق العملية التي يمكن تطبيقها في مجال العمل . والهدف من هذه العلاقة التعليمية المهنية هو تعريف التلميذ بمختلف المهن والأعمال الموجودة بالمجتمع وفتح الآفاق أمامه للإمكانيات الكبيرة التي يمكن أن يستفيد منها ويوظفها بما يتناسب مع قدراته وميوله واهتماماته.

3-2الرهانات الاجتماعية:

إن تنويع المناهج الدراسية وجعلها تتناسب مع مختلف الميول والقدرات الشخصية للتلاميذ وربطها بواقع العمل ،يعبر عن أشكال التكافؤ الاجتماعي التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقها . حيث يسمح لجميع التلاميذ

بالتعرف على مختلف المهن والأعمال، وهو ما يؤدي إلى تنمية الاتجاه الإيجابي نحو العمل وبالتالي الرفع من المسؤولية الاجتماعية لديهم . والدمج بين العمل والتعليم يساعد في معالجة كثير من المشاكل الاجتماعية الناتجة عن البطالة بين الشباب بالإضافة إلى تنمية الكثير م ن القيم الإيجابية نحو الإنفاق والتعليم وعالم العمل والدخل وغيرها.(18)

وتتلخص أهم الرهانات الاجتماعية لربط التعليم بالعمل في إطار المشروع الدراسي المهني للتلميذ في:

– تعويد التلاميذ على عالم الشغل والقيام بالخدمة الاجتماعية المفيدة للمجتمع.

– تنمية الاتجاهات نحو العمل الجماعي والقيم الاجتماعية المفضلة، كالإحساس باستقلال المجتم ع ومنزلة العمل والتضامن.

– إتاحة الفرصة للحركة والانتقال الاجتماعي بإكساب جميع التلاميذ الأسس العامة للخبرة .

3-3 الرهانات التربوية:

إن استناد المشروع الدراسي المهني على فلسفة الربط بين العملية التعليمية ومتطلبات المجالات المهنية المختلفة ، سيؤدي تدريجيا إلى نمو اتجاهات وقيم إيجابية لدى التلاميذ نحو العمل وقيمه،بما يعيد له احترامه ومكانته في المجتمع. كما أن هذا الارتباط التعليمي–المهني سينتج عنه سد الفجوة بين المعرفة النظرية والممارسة العملية. بالإضافة إلى دعمه للعلاقات بين المعلمين والمتعلمين وبين المعلمين والفاعلين الآخرين في المؤسسة التعليمية من خلال اتصالهم بعالم العمل كما يساعد على إتقانهم للكفاءات التدريسية في المجالات التعليمية.

إن الارتكاز في بناء المشروع الدراسي المهني للتلميذ في هذا السياق، يؤدي إلى تحقيق الاستقلال الذاتي وتنمية الثقة بالنفس لديهوتحمل المسؤولية واكتشافه لقدراته والعمل على تنميتها ،والرفع من مستوى الدافعية للإنجاز والاندماج الاجتماعي.

4– الأبعاد الأساسية للمشروع الدراسي المهني:

يتكون المشروع الدراسي المهني للتلميذ في إطار تفاعل مجموعة من الأبعاد النفسية و التربوية والاجتماعية ، لهذا يعتبر بناء هذا المشروع عملية معقدة قابلة للتطوير بشكل مستمر، ويندرج في إطار عملية مستمرة لتحقيق

الاندماج الاجتماعي والمهني للتلميذ. وتتخل آليات التوجيه والإرشاد بصفة مباشرة لضمان فعالية هذه العملية باعتبار أن وهذا من خلال التكفل بحاجاته وتفهم قدراته وفق أنشطة إرشادية وتوجيهية نسعى من خلالها إلى تهيئة التلميذ لاكتشاف وتطوير مواهبه وتمكينه مع حظوظ وفرص التعبير عن الذات والطموحات والتفاعل مع الآخرين في إطار من التضامن والحوار البناء والاحترام المتبادل والإيمان بالاختلاف.كما يمكن التلميذ من المشاركة والحرية والإحساس بالمسؤولية، وفي هذا السياق فإن جميع الخدمات الإرشادية والتوجيهية تتجه نحو تحضير و تأطير التلميذ ومساعدته على إعداد مشروعه الشخصي ، محددة في إطار مجموعة من الأبعاد الأساسية:

3-1 البعد الطبيعي والحيوي:

يتأثر المشروع الشخصي للتلميذ بالنزعة الطبيعية نحوا لمستقبل في تفاعل مع الماضي والحاضر ، حيث يسمح هذا النزوع الطبيعي للتلميذ بتوقع وتخيل ما يمكن تحقيقه، والقدرة على التكيف والتفاعل مع المستجدات والتغيرات غير المنتظرة، وكذا القدرة على التعبير عن الذات وإثباتها، وتمثل الهوية الذاتية والجماعية. فنجد في الدلالات اللفظية التصريحية للتلميذ في المراحل الدراسية الأولى عبارات التمني لدور مهني في المستقبل ،وهي رغبة تعبر عن تأثر واقتداء بنموذج معين، مما يدفعه للسعي إلى تحقيق هذا النموذج في إطار نزوع طبيعي حيوي وديناميي.

3-2 البعد المتعلق بالتمنيات :

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

فللمشروع الشخصي في الحقيقة يتأسس من خلال تفاعل إيجابي بين الحلم والواقع والخيبة والآمال، وبفضل القدرة على الاختيار والوعي بتعدد الاختيارات وتجددها.

3-3 البعد المستقبلي (بعد التمركز حول المشروع الأساسي) :

يرتكز هذا البعد على التفكير في الذات والقدرات والكفاءات والإمكانيات والصعوبات والعراقيل الممكن مواجهتها في مراحل بناء المشروع الشخصي. وهومايتطلب معرفة مكونات المحيط الخارجي من حيث الفرص التي يتيحها والمتطلبات الأساسية للوصول إلى هذه الفرص ،وكذا المعوقات المحتملة لتحقيق المشروع،وهو ما يدفع إلى البحث عن تحقيق التوافق والتلاؤم بين معرفة الذات ومعرفة المحيط وبين الرغبات الذاتية والواقع.

يأخذ المشروع الشخصي للتلميذ وضعية فعلية يعيشها التلميذ،من خلال تدخل ثلاث جوانب أساسية تجعل من هذا المشروع واقعا معيشا،وتتمثل في:

أ- الجانب الاستراتيجي:

يتضمن المشروع مجموعة من المراحل ويدمج في الآن ذاته تفاعلات بين عدد من الجوانب التربوية والبيداغوجية والتعليمية، وتفاعل المعنيين به تصورا وتحقيقا وتأطيرا وتوجيها، مما يجعل منه خطة إستراتيجية تعمل على توجيه هذه التفاعلات من أجل تحديد مستويات التدخل وفق منحى يدمج استراتيجيات متنوعة تتحدد في ضوئها مهام الأسرة والفاعلين التربويين. وترتكز هذهالخطة الإستراتيجية على تربية الاختيارات الدراسية والمهنية للتلميذ،وهذا لجعل هذا الأخير محور اتخاذ القرار بعد فترة زمنية ممتدة تلقى فيها إعلاما كافيا عن التخصصات والمهن وما يتطلبه كل نوع من الدراسة من إمكانيات وقدرات وميول.**(19)**

ب- الجانب الذاتي :

يتجاوز هذا الجانب عملية التخيل والتفكير وبناء المشروع والسعي إلى تنفيذه في ظل شروط محددة، ليصبح الهدف العام بناء شخصية التلميذ وتنمية كفاءاته وتأهيلهليصبح قادرا على الاختيار الحر والمستقل والوعي بحقوقه وحقوق الآخرين، وبالتالي فإن هذا الجانب يجعل من مقاومة أو رفض المراهق لمشاريع جاهزة أمرا عاديا لأن مبدأ الاستقلالية وحرية الاختيار أساس قوة وثراء المشروع الشخصي. غير أن هذه الاستقلالية ليست عملية

مواجهة مع الآخرين فقط ، ولكنها حوار مع الذات نفسها. وبالتالي تفهم مراحل النمو النفسي والاجتماعي للفرد عملية ضرورية لتوجيه مشروعه الشخصي .

– الجانب الانثروبولوجي :

يعتبر المشروع الشخصي للتلميذ عملية مركبة تتداخل فيها مستويات عدة، قد تتطلب من الفاعل التربوي العودة إلى حقول معرفية مختلفة لفهمها وتأطيرها قد تتجاوز حدود علوم التربية وعلم النفس، لتستعين بالانثروبولوجيا واللسانيات وعلم الاجتماع والتخصصات المتعلقة بالمجالات المهنية . لأنه ليس من السهل التعرف على ميولات التلميذ دون الارتكاز على أدوات تشخيصية مثل الروائز المختلفة لقياس المتطلبات الحقيقية للمشروع من النواحي النفسية والاجتماعية والثقافية ، لأن المشروع ليس استجابات ميكانيكية لحاجات معينة، بل نزوعا يرتبط برغبات وأبعاد مركبة في شخصية التلميذ . حيث يصبح المشروع في هذه الحالة مصدر قوة يعمل الفرد على أساسها لتغيير نفسهوتغيير محيطه في الاتجاه الذي يرغب فيه.

تعتبر هذه الأبعاد الأساسية الإطار الذي تتحرك فيه جميع أنشطة الإرشاد والتوجيه لبناء المشروع الدراسي المهني للتلميذ، فكل تلميذ هو مشروع في حذ ذاته ننطلق من هونعود إليه ، وفي كل مرحلة تتحدد طرق التكفل بهذا المشروع للاستجابة لكل الحاجيات التي تظهر خلال المسار الدراسي للتلميذ.وتتوقف عملية توضيح المسار السليم للأختيارالدراسي الأفضل على مدى فعالية أنشطة التوجيه في المؤسسة التربوية.حيث يتجه الهدف من مساعدة التلميذ على بناء مشروعه الشخصي من خلال:**(20)**

– مساعدته على تحديد موقعه داخل محيط تربوي واجتماعي متغير وداخل نظام بيداغوجي وتكويني مستمر.

– إعطاء فرصة للتلميذ للتعبير عن اهتماماته وميوله، وهذا للوصول إلى درجة من الاستقلالية و المسؤولية.

– جعله يتطلع على مختلف المقاييس التي تدخل في مفهوم الاختيار للمتطلبات المختلفة.

– توضيح كيف ينمو ويتطور هذا المشروع خلال المراحل التعليمية المختلفة.

– تزويد التلميذ بشروط الالتحاق بأي فرع وفق معايير علمية وبيداغوجية.

4– العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار الشخصي:

تتجه المقاربة الاقتصادية للمشروع الشخصي للفرد على أن الظروف الاقتصادية تلعب دورا كبيرا في عملية الاختيار المهني، لأن ظهور الوظائف الجديدة يتطلب قدرات واستعدادات ومهارات معينة تختلف عن متطلبات المهن القديمة، في حين تشير المقاربة الاجتماعية إلى أن الاختيار المهني يتحدد وفقا للمستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة والدور الذي يلعبه التوجيه المباشر وغير المباشر من خلال التنشئة الاجتماعية. أما من وجهة نظر علماء النفس فإن عملية الاختيار المهني هي جانب من السلوك الإنساني الذي يتأثر بشخصية الفرد وصفاته الجسمية والنفسية. وغالبا ما يكون الاختيار المهني استجابة للحاجات الإنسانية وهو يرتبط بقدرات الفرد واستعداداته وخبراته وميوله.(21)

ومن هذا المنطلق فإن الاختيار المهني يعرف على "أنه عملية مساعدة الفرد في اختيار المهنة المناسبة له ولإمكانياته واستعداداته وذلك من خلال فهمه لشخصيته وقدراته واختيار نوع الدراسة أو المهنة التي تناسبه والتأهيل لها وضمان التقدم والرقي فيها" .(22)

كما أكد علماء كثيرون منهم "سترول" و "آتول" أن الاختيار المهني يتطلب توازنا بين الخصائص الشخصية للإنسان ومتطلبات المهنة، إذ أن هناك فروقا فردية تميز كل شخص عن سواه منها ما يعود لعامل السن ومنها ما يعود لعامل الجنس وأخرى تعود لعوامل اجتماعية وعقلية أو تعود لنمط الشخصية بصورة عامة.(23)

تحدث عملية الاختيار المهني خلال كل مراحل النمو المهني للفرد ويتأثر اتخاذ القرار المتصل بها بعدة عوامل نوجزها فيما يلي:

أ- **القدرات العقلية:** تختلف المهن من حيث المتطلبات في مجال القدرات العقلية التي يمكن التعرف عليها من خلال الاختبارات.

ب- **الخصائص الشخصية:** ما يتصف به الشخص من خصائص شخصية يلاءم مهنة معينة وتختلف المهن عن بعضها فيما تتطلبه من خصائص وسمات.

ج- الميول: إن الميول ذات أهمية في الاختيار المهني فالأشخاص الذين يعملون في مهنة معينة يتميزون بأنماط من التفضيلات تميزهم عن الأشخاص الذين يعملون في مهن أخرى .وترتبط الميول بمستوى النضج المهني للفرد.(24)

د-الواقعية: مع تقدم العمر لدى الفرد فإنه يصبح أكثر ميلا إلى المهنة التي تنسجم مع قدراته وميوله والفرص المتاحة في المجتمع، أي يولي الفرد اهتماما للعوامل الواقعية أثناء عملية الاختيار المهني.

هـ- مفهوم الذات: ينظر للعمل على أنه دور للإنجاز يقوم به الفرد، لذا فإنه بحاجة إلى أن يطور أدوارا تتناسب تماما مع مفهومه عن نفسه لأن الذات هي التي ستلعب ذلك الدور.

و- الفروق الجنسية: تعتبر الفروق الجنسية مؤثرا إلى حد كبير في الميول والاختيار المهني.حيث نجذ الذكور يميلون إلى نشاطات معينة تختلف عن تلك النشاطات التي يميل إليها الإناث.حيث تتدخل درجة الميل لدى كلا الجنسي إلى مجموعة نشاطات مرتبة بمجالات مهنية معينة إلى بلورة قرار الاختيار المهني مستقبلا.

س- التأثيرات الأسرية: يتدخل الوضع الاقتصادي والمهني والثقافي للأسر بدرجة كبيرة في رسم الأهداف المهنية للفرد. فالفرد لا يختار مهنة نتيجة لعامل أو دافع واحد ولكن نتيجة تفاعل دوافع شتى تهيمن على هذا الاختيار وتتحكم فيه عوامل ذاتية تتصل بشخصيته وتكوينه النفسي والفطري والمكتسب، وأخرى خارجية تتصل ببيئته الاجتماعية وبمجال العمل في المهن المختلفة (25).ولقد أكد الباحثون في هذا الصدد وجود علاقة بين طموحات الأفراد ومهنة الوالدين ، فالأفراد الذين ينتمون إلى الطبقة الاجتماعية المتوسطة يميلون إلى اختيار الطب والمحاماة والبحث العلمي والهندسة والإدارة بينما الذين ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية الدنيا يميلون إلى اختيار مهن مثل البناء، السكرتارية، والتوظيف في خدمة المطاعم، غير أن أفضل مؤشر للترقية أو المكانة المهنية حسب هذه الدراسات هو عدد سنوات التحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي.

ويشير باحثون آخرون مثل "بلو،ودنكان" " Blau et Dancan" إلى ما يسمى بوراثة المهن (26)، حيث يثوارت الأبناء عن أبائهم مهنا معينة تأثرا بهم، وبما حققته هذه المهن في المسيرة الحياتية لأسرهم.

ويرتكز القرار الشخصي لتشكيل التصورات النهائية حول المشروع المهني للفرد على عدة مبادئ ،يمكن إيجازها كما يلي:

– يصلح الفرد لأن يقوم بأكثر من مهنة، إذا كانت لديه القدرة على التكيف والتوافق مع المهن المختلفة.

–لكل مهنة متطلبات،يمكن أن تتغير مع الزمن، وحسب الظروف المكانية وعلى اختلاف الدول والمجتمعات.

– عدم اختيار المهنة تأثرا بنجاح شخص معين فيها.

– اختيار أكثر المهن ملائمة لقدرات الفرد واستعداداته وميوله وطموحاته، وعليه تصبح عملية الاختيار المهني عملية مستمرة ومتصلة، بمعنى أن تتاح للفرد حرية الاختيار والتقرير فيما يتعلق مصيره في كل مرحلة من مراحل عمره.

وبناءا على مجموعة هذه المبادئ، فإنه يجب أن تشمل خدمات الإرشاد والتوجيه لصقل المشروع المهني للفرد جميع مراحله التعليمية والتكوينية،وصولا إلى مرافقته لتحقيق الاندماج الفعال في الحياة المهنية.

ومن أجل الوصول بالفرد إلى اتخاذ القرار المناسب في تحديد اختياراته الدراسية و المهنية، يجب توفير معلومات أدق متعلقة بالفرد، وبمجموعة المسارات الدراسية والمهنية التي تتوافق مع هذه المعلومات الفردية.

أ–المعلومات الشخصية المتعلقة بالفرد:

إن توفير المعلومات عن الفرد تساعده على التعرف عن إمكاناته المختلفة واستعداداته ومستوى تحصيله وسمات شخصيته ومقارنة ذلك بزملائه الآخرين، إضافة لتعرف الفرد على ميوله المختلفة عن طريق الهوايات وأوجه النشاط المتعددة مثل زيارة المصانع والمتاجر والمزارع والعمل بها لبعض الوقت وخاصة أثناء العطل الصيفية أو في فترات تربصية معينة.

وتشمل هذه المعلومات البيانات الأولية الخاصة بالفرد المتعلقة بالجوانب الجسمية والصحية والأسرية والاجتماعية وتاريخه الدراسي وهواياته ونشاطاته وعاداته وكل ما يمكننا من دراسة الفرد دراسة شاملة ويسمح لنا بتحليل جميع العوامل المحيطة به.

علما وأن عديد المصادر تساعد في الحصول على هذه المعلومات والبيانات كالفرد نفسه وأسرته ومعلميه والمشرفين عليه والمرشدين والموجهين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين.

ب- المعلومات المتعلقة بالدراسات والمهن:

وهي معلومات تساعد الفرد على التعرف على أنواع الفروع والمسارات الدراسية وفرص العمل والمهن والشروط والمستلزمات الخاصة بها وسبل الالتحاق بها والنجاح فيها، وتتعلق هذه المعلومات خاصة بتحليل أهمية المهنة وضرورتها للمجتمع،طبيعة المهنة ومتطلباتها،الخصائص الفنية اللازمة للمهنة،الإعداد للمهنة.

والفرص المتاحة للترقية والتقدم في المهنة.(27)

وانطلاقا من أن القرار الشخصي للفرد يكون في إطار سيرورة معينة، ولهذا يتطلب العمل الإرشادي والتوجيهي حتى يتحدد هذا القرار نهائيا إذخال التعديلات والتحسينات الضرورية،من خلال جعل التلميذ:

- يتبنى التلميذ منطق البناء المتدرج للوسائل التي تساعد على القيام بالاختيارات الصائبة.
- يتوفر على مصادر المعلومات حول مختلف المسالك الدراسية الممكنة.
- يعرف كيف يستثمر المعلومات.
- يعرف كيف يقتنص الفرص المتاحة وينفتح على الفرص الأخرى.
- يميز بين واجباته وحقوقه.
- لا يتخذ القرارات إلا بعد الحصول على المعلومات المناسبة والتأكد منها.
- ينمي لديه روح المبادرة،والتعلم الذاتي.

6- دراسة الميول وتطبيقاتها في الإرشاد والتوجيه:

إن تفوق التلميذ في قدرة عقلية معينة لا يعني بالضرورة النجاح في الميدان الذي يعتمد على تلك القدرة، ما لم يصاحب ذلك ميل التلميذ إلى ذلك الميدان، ولهذا من الضروري مراعاة بعض الميولات الدراسية للتلميذ اتجاه

بعض النشاطات التعليمية مقارنة بأخرى. ولقد أكد سترونغ "Strong" في هذا السياق على ضرورة دراسة الميول انطلاقا من كونها ظاهرة سيكولوجية على أساس أن:(28)

– التقديرات المبنية على الميول تشير إلى مايريد أن يقوم به الفرد ولا يستطيع القيام به.

– الميول تمكن من التنبؤ من النجاح في المستقبل.

– الميول تمثل مجموعة استجابات نحو موضوع معين يحقق به الرضا.

6-1-الميول مكوناتها وخصائصها:

أ- مكونات الميل:

إن الميل كغيره من الأنشطة الدافعة، يخلق عند الفرد حالة من التوتر تدفعه للمزيد من الجهد من أجل إزالة ذلك التوتر و من ثم الشعور بالراحة النفسية و لا يظهر إلا بعد مرور الفرد بمجموعة من الخبرات الحياتية المتنوعة. و يلعب كل من التعليم و التنشئة الاجتماعية دورا بالغ الأهمية في ذلك. ويرتبط الميل بتحديد مختلف الاختيارات لدى الفرد التي تتأثر بجانبه النمائي ، أي أن هذه الاختيارات تنمو وفق فترات زمنية تظهر لدى الفرد،حيث توصل "جينزبرج"إلى تحديد ثلاثة مراحل مميزة في عملية الاختيار وه ي:(29)

مرحلة الاختيارات الخيالية: وترتبط بمرحلة الطفولة(5 إلى 6سنوات).

– مرحلة الاختيارات المؤقتة: وترتبط بمرحلة المراهقة(10 إلى 17سنة)، وهي مرحلة حساسة في بلورة المشروع الدراسي المهني لدى التلميذ.

– مرحلة الاختيارات الواقعية: وتتناسب مع مرحلة الرشد، ويستطيع الفرد في هذه المرحلة التفاعل مع جملة من المتغيرات الهامة، والمتداخلة في اتخاذ قراراته.

يتحدد الميل لدى الفرد انطلاقا من عدة مكونات مشكلة له أهمها:

التوتر:يخلق عند الفرد نوع من أو حالة من اللاتوازن حتى يحقق الفرد غرضه لإرضاء حاجاته.

الاكتساب:الميول لا تأتي من فراغ و إنما تظهر بمرور الفرد بخبرات و تجارب متنوعة أثناء تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها و بذلك يكون الميل نتاج للتواصل.

الاستقرار في الشخصية: يري "سترونج" أن الفرد في سن العشرين يكون قد أكتسب أغلب قسط من ميوله التي يمكن له أن يكتسبها طيلة حياته.

سلوك دافع: الميل عبارة عن نشاط دافع يدفع بالفرد للقيام بسلوكيات و بذل جهد من أجل تحقيق الهدف.

إزالة التوتر: إن الفرد يبذل جهدا قصد إزالة التوتر و يزول هذا الأخير بعد تحقيق الإشباع و وصول الفرد لغايته و شعوره بالارتياح.

ب – العوامل المؤثرة في تكوين الميول:

العوامل المرتبطة الأسرة:

يعد تأثير الوالدين من أهم العوامل التي تساهم في تكوين الميول لدى الأطفال حسب تلاثة أشكال أساسية تتمثل في:

- أن تنمية ميول الطفل تتوقف على تعزيز ما يحبه من أنشطة مختلفة وما لا يحب.
- إذا كانت الأسرة غيرمبالية ، فهي لا تؤيد ولا تعزز ولا تساعد في تنمية ميول الطفل.
- فرض بعض الميول من قبل الأسرة، لاعتبارات خاصة بهم تعود إلى تركيبهم الاجتماعي والعائلي، يريدون من خلالها المحافظة على تقاليد هذه العائلة.، فيطلب من التلميذ أن يدفع ضريبة طموحهم بإجباره على التوجيه نحو تخصص لا يرتضيه ولا يتفق مع رغبته.

العوامل المرتبطة بالمؤسسة التربوية: يعتبر مجال الدراسة والتعليم مصدرا آخر يزود الطفل بالمعلومات التي تساهم في نمو ميوله وتدعيمها. وبصورة عامة كلما زاد عدد السنوات التي يقضيها التلميذ في التعليم كلما بدأت ميوله أكثر تحررا.

العوامل المرتبطة بالبيئة الاجتماعية:

إن البيئة الاجتماعية وما تتوفر عليه من مثيرات حضارية، وتكنولوجية تقوم بدورين في آن واحد، فهي تعمل على تفتيح الميول وتطويرها مثلما يمكنها أن تخلق ميولا جديدة وتعمل تارة أخرى على الضغط على تلك الميول وقتلها، فإما أن تساير الضوابط الاجتماعية أو تتماشى والمتغيرات الحضارية المستحدثة في المجتمع. ويرتبط

الميل المحدد لطبيعة الاختيار الدراسي و المهني بصورة الذات فالاختيار المهني حسب "سوبر" ماهو إلا سيرورة تترجم صورة الذات في إطار مهني (30).،وترتبط هذه الصورة بمدى الإدراك الواقعي والعقلاني للقدرات الفردية، حيث تشير العديد من الأبحاث أنه كي يحقق الفرد اندماجه في مهنته ويتكيف معها، لابد من أن يمتلك القدرات اللازمة لأدائها (31).

ج- الميول في مرحلة المراهقة:تتميز ميول المراهقين خاصة في المرحلة الثانوية باتخاذها اتجاها نحو الاهتمام بأنواع معينة من النشاطات ،والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بمستوى طموحاتهم الدراسية والمهنية وأهمها:

- الميول المتصلة بالنشاط المدرسي:

في هذه المرحلة تأخذ الميول المهنية في التشكل و البروز .ولعل أحسن مؤشر على تلك الميول هو طبيعة الفرد،والمضامين التي يميل المراهقون إلى قراءتها، حيث توصلت دراسة في هذا المجال إلى أن المراهق الجزائري يميل إلى قراءة موضوعات علمية ودينية و فكرية، ويحجم عن قراءة التاريخ و السياسة، وله اهتمام بقراءة الموضوعات العاطفية و الجنسية.

- الميول المتصلة بالمظهر الخارجي :

إن التغيرات الجسمية التي تحدث في هذه المرحلة تدفع المراهق إلى الاهتمام بمظهره الخارجي ، فتبدأ الفتاة بالعناية بشكلها وزينتها، و في نفس الاتجاه تقريبا يسير الذكور المراهقون.

- الميول المتصلة بوسائل الإعلام:

تعتبر وسائل الإعلام من الوسائل المؤثرة على وجدان الفرد و ميوله و سلوكه بصورة عامة، حيث دلت إحدى الدراسات على أن حوالي ثلاثة أرباع عينة من الشباب تقريبا يفضلون مشاهدة البرامج التلفزيونية أو التردد على دور السينما.

أما الدراسات التي تكشف عن ميول المراهقين إزاء البرامج الإذاعية فأشارت إلى أن11 %من العينة يقضون 3ساعات يوميا في الاستماع إلى البرامج الإذاعية ،و66% يقضون بين ساعة وساعتين، و 23%منهم يقضون ساعة واحدة فقط.

6-2- مقاييس الميول وتطبيقاتها:

إن مختلف مقاييس الميول حاولت أن تراعي في تصميمها الكشف عن مختلف الخصائص الشخصية للفرد المتصلة بعملية الاختيار المهني، على أساس أن الاختيار المهني يرتبط بمدى توازن الفرد من الناحية الجسمية والنفسية،وروح المثابرة،ومستوى طموحه ومفهوم هـ عن ذاته.(32).

أ- مزايا مقاييس الميول

تتميز مقاييس الميول بعدة خصائص ومميزات أهمها:

- النتائج المتحصل عليها من خلال اختبارات الميول لاتهدد ذاتية الفرد ولا تزعزع ثقته بنفسه كما هو الحال في اختبارات الذكاء واختبارات القدرات التي قد تشعر الفرد بالتهديد ،لأنه ربما عرف أن ذكاءه متوسط أو يقل عن المتوسط أو أنه يفتقر إلى القدرة في ناحية معينة، بينما في اختبارات الميول لا يحدث له مثل هذا الأثر ، إذا عرف بأن ميوله الحقيقية تختلف عن تلك المعبر عنها.

- لا تقيس اختبارات الميول قدرات معينة، لكنها تقيس ما يحبه الفرد ومالا يحبه في مختلف النشاطات والميادين.

- تستعمل اختبارات الميول كبداية لربط علاقة ثقة مع العميل كتمهيد لتطبيق الاختبارات الأخرى.

- تساعد اختبارات الميول الأشخاص على معرفة ميولهم الحقيقية التي كانوا يجهلونها عن أنفسهم فتساعدهم على اختيار الميادين التي تتفق وهذه الميول إذا توفرت لهم القدرات فيها.

ب- تطبيق مقاييس الميول في المؤسسات التربوية : سنتطرق إلى بعض التطبيقات المستخدمة في مختلف المؤسسات التربوية ،والتي تستثمر نتائجها في العملية الإرشادية.

- طريقة قوائم الإشارة :إن أبسط طريقة لقياس الميول هي أن تطلب من المج يبين أن يشيروا بعلامة معينة للنشاطات أو المواد التي لهم فيها بعض الميول، فالباحث يقرر أو يحدد مجال الميول الذي يريد دراسته أو قياسه، وقد تكون هذه المجالات واسعة بحيث تشمل عددا مختلفا من المناهج الدراسية ، أو قد تكون ضيقة و

محددة في جانب واحد من جوانب الدرس . كما يمكن في هذه الطريقة أن نطلب من المجيب أيضا أن يضع إشارة أمام عدد من الفقرات التي تناسبه و أن يكتب النشاطات التي لا توجد في القائمة.

– طريقة الترتيب: تتطلب هذه الطريقة من المجيب أن يرتب عددا من النشاطات حسب التفضيل، و بحيث يعطى رقم1للفقرة التي يحبها أو يفضلها أكثر ورقم 2 للتي تليها في التفضيل و هكذا.

إن طريقة الترتيب مثل طريقة قائمة الإشارة تعطينا فقط درجة نسبية للميل، فعندما يرتب شخصان نشاطا معينا في المرتبة الأولى لا يعني أنهما متساويان في الميول.

– طريقة سلم التقدير: تتطلب هذه الطريقة من المجيب أن يشير إلى النشاطات التي يحبها و التي لا يحبها أو يشير إلى درجة تفضيله أو كرهه لنشاط معين، يمكن استعمال سلم التقدير ذي خمسة أبعاد على النحو التالي: أحبه كثيرا، أحبه، غير متأكد، لا أحبه، لا أحبه بتاتا. إن الإجابة المفضلة أكثر في كل فقرة يعطي لها 5 نقاط وأقلها تفضيلا نقطة واحدة، فإذا كانت كل الفقرات تقيس ميول نفس المجال ،مثلا الجوانب المتعددة للموسيقى، فإن درجات الطالب في كل فقرة يمكن جمعها و إيجاد متوسطها لتوفير تقييم عام للتفضيل.

– التقنيات ذات الإجابات الحرة:تعطى هذه التقنية للمجيب نوعا من الحرية في التعبير عن المجالات ومدى قوة ميوله . يمكن أن تسأل التلميذ أن يكتب مقالا حول هواياته أو النشاطات التي يستمتع بها أكثر، و تكون الإجابات أكثر منظمة عندما تسأل التلميذ أن يكمل الجمل التي تحدد مدى احتمال الإجابات مثلا:ماهي النشاطات التي تميل إليها؟

في وقت الفراغ أريد أن.....

إن المادة التي تكرهها في الثانوية أكثر هي .....

6-3- نمطية "هولاند" وتطبيقاتها:

أ- نمطية هولاند كنموذج لقياس الميول المهنية:

يرى "هولاند" من خلال نظريته أن الشخص يختار المهنة وفق المبادئ التالية:

– يعبر الفرد عن شخصيته من خلال اختيار المهنة.

– الأفراد في المهنة الواحدة لهم شخصيات متشابهة أي يوجد صفات مشتركة بين أفراد النمط الواحد.

– ينجذب الناس نحو المهن التي يشعرون أنها ستزودهم بخبرات تناسب شخصياتهم ويشعرون فيها بالرضا.

– كي يصل الفرد إلى التوافق المهني السليم و الرضا المهني و الاستقرار يجب أن يصل إلى انسجام و تطابق و توافق بين نمط الشخصية و نمط البيئة.

– إن الوسط الاجتماعي هو المسؤول عن اختيار الفرد لمهنة و الاستمرار بها , و هو المسؤول عن إكساب الأفراد خصائص شخصياتهم المهنية.

– معرفة الفرد لذاته و الفرص المتوفرة في المجتمع أيضاً تؤثر في الاختيار و النمط المهني.

– يرى هولاند أيضاً أن هناك ثبات نسبي في نظرة الأفراد و اختيارهم للمهن التي يميلون إليها.

–معظم الأفراد يختارون و ينظرون الى عالم المهن بناءً على الأنماط المهنية الشائعة.

و أوضح هولاند أنه يوجد داخل كل مجال مهني مستويات مختلفة يمكن الالتحاق بها و تكون مبنية على مستوى قرار الفرد و تقييمه لذاته.

وتعتمد نظرية "هولاند" على ثلاثة محاور أساسية هي البيئة والفرد ،وتفاعل الفرد مع البيئة(33). وينطلق فهم "هولاند" للبيئة من مسارين(34):

– البيئات المهنية: وهي مجموعة البدائل المهنية، التي يتحدد بموجبها مدى الاختيار.

– البيئات الاجتماعية: ويتحدد بموجبها شدة الضغوط الموجهة نحو الفرد.

لقد توصل"هولاند" إلى تصنيف ستة أنماط شخصية تقابلها ستة أنماط من البيئة المهنية(الواقعية،العقلية، الاجتماعية،التقليدية، المغامرة،الفنية.(35)

فحسب "هولاند" فإنه دائما الأشخاص الذين ينتمون لنفس النمط يمارسون نفس نوع العمل على أساس أنهم :

– يتوافقون من خلال شخصياتهم .

– يتبعون أهداف واحدة ومشتركة.

– يمتلكون نفس المكونات الجسمية والنفسية حول عملهم.

– يمارسون مهنة أو عملا يمكن أن يصنف حسب الأنماط المهنية الستة.

وترتكز نمطية هولاند على أن ميول أغلبية الأشخاص تنحصر في ستة أنماط أساسية هي : النمط الواقعي، النمط المفكر، النمط الفنان، النمط الاجتماعي، النمط المقدام، النمط الامتثالي.

النمط الواقعي : يتميز أصحاب هذا النمط بـ:

– أنهم أشخاص يمارسون الأعمال الملموسة، يمتلكون مهارات يدوية لهم مقدرة التحكم في حركاتهم، يستعملون الآلات ويشغلون الأجهزة والسيارات ومختلف وسائل النقل.

– الواقعيون لديهم حس ميكانيكي يميلون للدقة في العمل، كثير منهم يمارسون أعمالهم في الخارج بدلا من الأماكن المغلقة، ويبحثون دائما عن الاستقلالية .

– هؤلاء الأشخاص عادة يتميزون بالصبر، الدقة، المثابرة والعقلانية، طبيعيين، صرحاء، عمليين، بسطاء، وواقعيين.

ويتوافق هذا النمط مع مجموعة المهن التالية:ميكانيكي طائرات ،مشغل محطة كهربائية ، سائق جرافة،مفتش انجاز مباني، مصمم آلات ، مقاول بناء، رياضي محترف، ضابط أمن،رئيس تمديدات صحية ، مساح أراضي، خبير زراعي،مهندس قطارات، كهربائي، ضابط في الجيش، العمال،الفلاحون،سائقو الشاحنات، نجارون.

النمط المفكر: يتميز أصحاب هذا النمط بـ:

– أغلب أشخاص هذا النمط لديهم معارف نظرية كبيرة تساعدهم على التصرف، يمتلكون معلومات متخصصة والتي تساعدهم في حل المشاكل والظواهر العلمية وتحليلها.

– أنهم أشخاص لديهم قدرة عالية على ملاحظة الأشياء وتفسيرها، كفاءتهم الأساسية مرتبطة بالفهم للظواهر المختلفة.

– يحبون التعمق والانغماس في التفكير الجدي، والتلاعب مع الأفكار، يحبذون البحث عن المعرفة.

– يمتلكون روح النقد، فضوليون، يبحثون دوما عن معلومات جديدة، هادئين، متحفظين، حذرين في أحكامهم، مواظبين، متسامحين، متواضعين، منطقيين، موضوعيين، صارمين في الأمور العلمية، ومثقفين، يحبون التفكير في الأمور المحيطة وفهمها، يتميزون كذلك بحب الاستكشاف ويميلون أكثر لميدان التجارب العلمية.

ويتوافق هذا النمط مع المهن التالية: خبير أرصاد جوية، مختص رياضيات،عالم كيمياء ، كاتب مقالات علمية،عالم جيولوجيا،باحث في المجال العلمي،عالم فلك،عالم أحياء، مهندس تصميم أدوات الكترونية،رئيس تحرير مجلة علمية،عالم فيزياء،عالم نبات ، مختص في علم الحيوان ، بيولوجي ، انتروبولوجي .

النمط الفنان: يتميز أصحاب هذا النمط بـ:

– إن الأشخاص الذين ينتمون لهذا النمط يحبون الأنشطة التي تسمح لهم بالتعبير الحر من خلال إدراكهم للمواضيع ومن خلال إحساسهم وحدسهم.

– يهتمون بالأعمال التي فيها إبداع، سواء تتعلق بالفن، أدب، موسيقى، الشعر، المسرح أو عمل جماهيري.

– يمتلكون عقول مستقلة حالمة خيالية، تجدهم مرتاحين في الوضعيات التي تخرج عن إطار المألوف، يمتلكون إحساس وخيال كبيرين، لديهم موهبة في الفكر والإبداع.

–على الرغم من أنهم ينفرون من الأعمال المنهجية والروتينية، إلا أنهم على الأقل قادرين على العمل بانضباط.

–هؤلاء الأشخاص تجدهم تلقائيين، يعبرون بصدق، خيالين، عاطفين، أشخاص بسطاء وعاديين، مستقلين، أفكارهم أصيلة، ومهتمين بالأشياء الجمالية، فخورين، مرنين ومبدعين و مثالين.

ويتوافق هذا النمط مع المهن التالية: شاعر،موسيقي،مخرج مسرحي،روائي،رئيس فرقة موسيقية،رسام،مدير متحف،أديب،فنان. .

النمط الاجتماعي: يتميز أصحاب هذا النمط بـ:

– الأشخاص المرتبطين بهذا النمط يحبون دوما الاتصال مع الآخرين سواء بهدف مساعدتهم، إعلامهم أو تربيتهم أو معالجتهم أو تسليتهم. يهتمون بالسلوك الإنساني و تجدهم دوما قلقون على نوعية علاقاتهم بالغير.

– دائما يستعملون معارفهم وتوقعاتهم وانطباعاتهم وحتى انفعالاتهم بهدف التصرف أو عدم التصرف.

– يحبون التواصل، يعبرون بسهولة، لديهم مقدرة على الإصغاء الجيد للآخرين، دوما متعاونين، متفهمين، حساسين، أوفياء ومتفانين في تقديم الدعم والمساعدة لمن هم حولهم، كذلك تجدهم لطفاء، مريحين، متبصرين بمختلف الأمور، ومشجعين، يتأثرون لآلام الغير.

ويتوافق هذا النمط مع المهن التالية:مدرس تربية بدنية،ممرض، مدير مؤسسة خيرية،طبيب،عالم اجتماعي، داعية إسلامي،إمام مسجد،عامل في مجال الطب العقلي،طبيب ارطوفوني،أخصائي اجتماعيي،مرشد، معلم .

النمط المقدام(المغامر): يتميز أصحاب هذا النمط بـ:

– الأشخاص الذين ينتمون لهذا النمط يحبون التأثير على المحيط، لديهم مقدرة على اتخاذ القرارات، منظمين، لديهم مهارات خاصة على إيصال حماسهم ودعمهم لتحقيق أهدافهم ،يعرفون كيف يبيعون الأفكار كما يبيعون الممتلكات المادية ،ولديهم حسن التنظيم والتخطيط والمبادرة ،ويسيرون بشكل جيد مشاريعهم.

– لديهم الفعالية والجرأة، هؤلاء الأشخاص يتمتعون بقدرات إقناعية خاصة لديهم طاقة حماسية واثقين من أنفسهم، طموحين، لديهم ميول سياسية محددين لمواقفهم وهم بطبعهم اجتماعيين.

– هؤلاء الأشخاص لديهم قدرة على الكلام والإقناع، يملكون سمات قيادية، يتمتعون بالشعور بروح المسئولية.

ويتوافق هذا النمط مع المهن التالية :تاجر مضار ب،بائع أسهم وسندات،مخرج تلفزيوني ، بائع عقارات،منظم حفلات،مدير مؤسسة خاصة،مدير دعاية،معلق إذاعي،سياسي،بائع جملة،رجل سياسي، محامي،صحافي،رجل أعمال،عامل مبيعات .

النمط الإمتثالي : يتميز أصحاب هذا النمط بـ:

– لديهم ميل وتفضيل للأنشطة المحددة، منهجيين، معتمدين على نتائج متوقعة، يهتمون و ينشغلون بالترتيب والتنظيم المادي الجيد لمحيطهم، يحبون التقيد باتفاقيات منظمة و بتعليمات واضحة بدلا من التصرف عشوائيا.

– يحبون الحسابات، التصنيف، التحكم في السجلات والملفات بصفة يومية، تجدهم فعالين في عمل يتطلب الدقة، مرتاحين في الأعمال الروتينية.

– هؤلاء الأشخاص نجدهم مخلصين منظمين،فعالين محترمين، عمليين، متحفظين عقلانيين،واعين بمسؤوليتهم، يحترمون المواعيد صارمين ومتكتمين، يهتمون بالتفاصيل ويوجهونها.

ويتوافق هذا النمط مع المهن التالية:مدقق بنوك،مراقب جودة،خبير ضرائب،محاسب ، مراجع الميزانية،أمين صندوق،إحصائي،مكتبي .

تعتبر نمطية هولاند ذات استخدام واسع في مختلف الممارسات التوجيهية الإرشادية، لقدرتها على التعرف على الشخصية المهنية للفرد من خلال الميول المهنية المعبر عنها حسب كل نمط من الأنماط الستة التي اقترحها هولاند.وكذا قدرتها على تشخيص التوافق الموجود لدى كل شخصية المهنية و الإمكانيات والاستعدادات الموجودة لدى الفرد التي تسمح له بتحديد اختياراته المهنية، أي اختيار البيئة المهنية المناسبة.

ب– تطبيق نمطية "هولاند" في عملية الإرشاد النفسي والتربوي: يتم الكشف عن هذه النمطية لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية (الجدع المشترك حسب التخصص)، وهذا من خلال من خلال تطبيق استبيان الميول والاهتمامات، الذي تتضمن بنوده أبعاد هذه النمطية، ويعتبر هذ ا الاستبيان وسيلة من بين الوسائل التي تساهم في عملية مساعدة التلميذ على فهم ذاته. فالتلميذ لديه صورة عن ذاته ،هذه الأخيرة التي تتبلور وتوضح من خلال الأنشطة التربوية التوجيهية المختلفة التي يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد ،والتي تدفع بالتلميذ إلى إعادة التفكير والتعمق والتبصر لكي تتفق فكرته عن نفسه مع خبراته حتى يصل إلى التكيف السليم.

إن معرفة الذات تستوجب لدى التلميذ الكشف عن حقيقة شخصيته بمعنى:

– ميوله واهتماماته: ماذا أحب؟

– مهاراته وكفاءاته، استعداداته: ماذا أعرف؟

– شخصيته وسماته:من أكون؟

وبالتالي يجب أن يكون الهدف هو دفع التلميذ إلى وضع عدة تساؤلات أهمها:

ماذا أريد أن أدرس؟،ماذا أحب أن أكون في المستقبل؟،ماهي قدراتي وميولي وطموحاتي؟،ماهو مستوى طموحي؟.

فالموائمة بين خصائص التلميذ، ومتطلبات المجال التعليمي والمهني من أهم الخطوات في توجيه هذا الشخص تعليميا ومهنيا، وذلك للوصول إلى توجيه التلميذ المناسب إلى الاختصاص و المجال المدرسي والمهني المناسب.

وتعتبر هذه الموائمة النقطة التي تنطلق منها أهم القرارات نحو الاختيار التعليمي والمهني للفرد ،الذي يكون مصدرا لنجاحه وسعادته في حياته العملية أو سببا في فشله ،وبالتالي عدم تحقيق طموحاته الدراسية والمهنية.لذا يجب أن نتذكر دائما أنه عندما يختار التلميذ تخصص دراسي أو مهني يتناسب مع ميوله واهتماماته ورغباته ،لابد له من أن يتوفر في اختياره هذا مايلي:

- إن اختياره يساعده على تحقيق الذات.
- يعطي له فرصة للعمل في مجال يتلاءم مع قدراته وإمكاناته.
- أن يكون مريحا نفسيا، وبالتالي ممارسة العمل فيه مستقبلا تكون باستمتاع.
- يساهم هذا التخصص الذي يرى التلميذ أنه يتناسب مع ميوله ورغباته في تطوير طموحاته الاجتماعية و الاقتصادية.

أما إذا وجد أن هذا التخصص ،الذي يرى التلميذ أنه يناسب ميوله لم يحقق له العناصر السابقة ،عليه أن يصرف النظر عنه لأن قراره في هذه الحالة كان نتيجة عاطفته أو تأثره بآراء الغير، وعدم معرفته بقدراته وبعيدا عن مجال اختصاصه الدراسي.

6-4- دور الإرشاد النفسي في تنمية الميول :

يمثل الإرشاد الجانب الإجرائي والعملي المتخصص لفعل التوجيه ،وهو العملية التفاعلية التي تنشأ عن علاقات بناءة بين المرشد (المستشار) وبين المسترشد (التلميذ)، أين يقوم المستشار من خلال تلك العملية بمساعدة التلميذ على فهم ذاته ومعرفة قدراته وإمكانيته والتبصر بمشكلاته ومواجهتها وتنمية سلوكه الإيجابي وتحقيق توافقه الذاتي. ولقد وضع "هولاند" برنامجا متكاملا لاستخدام نظريته في الإرشاد (36).،حيث صمم اختبار الميول

والبحث عن الذات، والذي يستخدم لمعرفة ميول وكفاءات المسترشد والمهن التي يميل إليها، وهذا من أجل اتخاذ القرارات المهنية المختلفة المناسبة.

أ-**أهداف الإرشاد النفسي:** تهدف العملية الإرشادية في المؤسسة التربوية عموما إلى تحقيق العديد من الجوانب المرتبطة بمستوى التوافق لدى التلميذ ومردوده الدراسي.ويمكن أن نوجز أهم هذه الأهداف في تحقيق مايلي:

– التوافق الشخصي: أي تحقيق السعادة مع النفس والرضا عنها ،وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية والوالية.

التوافق التربوي: بمساعدة التلميذ على اختيار أنسب الشعب والاختصاصات الدراسية في ضوء قدراته وميوله ،وبذل الجهد الكافي لتحقيق النجاح الدراسي.

– التوافق المهني: ويتضمن اختيار المجال المهني المناسب له وفقا لميوله ولقدراته الدراسية لتحقيق النجاح وبالتالي الشعور بالرضا.

– التوافق الاجتماعي: يتضمن الشعور بالسعادة مع الآخرين، ومسايرة المعايير الاجتماعية وتقبل التغير الاجتماعي

– الصحة النفسية: إن الهدف من الإرشاد هو مساعدة التلميذ على حل مشكلاته بنفسه ،وذلك بالتعرف على أسبابها وأعراضها ومحاولة إزالتها.

– تحسين العملية التربوية: يهدف إلى خلق وإثارة الدافعية لدى التلميذ وتشجيع الرغبة في التحصيل.

وبصفة عامة فإن الخدمات الإرشادية في المؤسسات التربوية تهدف إلى:

– مساعدة التلاميذ على الكشف والتعرف عن إمكانياتهم وقدراتهم واستعداداتهم واستخدامها واستغلالها استغلالا سليما.

– مساعدة التلاميذ على اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم، والتكيف معها، والتغلب على الصعوبات التي تواجههم في حياتهم المدرسية بوجه عام.

– تعريف التلاميذ بعالم الشغل وحاجات المجتمع.

– تهيئة التلاميذ لمواجهة مشاكل المرحلة التي يمرون بها والتوافق معها.

ب- طرق الإرشاد النفسي:

تتجه مختلف الممارسات الإرشادية إلى التركيز على استخدام مختلف الطرق الإرشادية حسب طبيعة المواضيع الإرشادية التي تختلف فيما بينها من حيث خصوصية الخدمة الإرشادية التي يقدمها الأخصائي حسب كل حالة أي حسب طبيعة الحاجة الإرشادية.

ونميزفي اعتماد هذه الطرق الإرشادية نوعين أساسيين، النوع الأول يرتكز على الإرشاد الفردي حيث تكون الخدمة الإرشادية في شكل ثنائي بين المرشد والعيملن والنوع الثاني يأخذ مجالا مفتوحا في شكل إرشاد جماعي بين المرشد ومجموعة

الإرشاد الفردي:

وهي تلك العملية التي تكون فيها وضعية مقابلة بين المستشار والتلميذ وجها لوجه في جو تسوده الثقة والتقبل.وهي عملية مخططة تهيأ فيها الظروف المناسبة للقيام بعملية الإرشاد،ويحاول المستشار من خلال عملية الإرشاد الفردي مساعدة التلميذ على فهم نفسه ومعرفة الذات والقدرات والاستعدادات والكشف عن الانفعالات ومعرفة دوافع السلوك والعوامل المؤثرة فيه، ومعرفة مصدر المشكلات وإمكانية حلها ومعرفة نواحي القوة والضعف، وهذا عن طريق عملية الاستبصار.

وبمجرد أن تتضح المشكلة عند التلميذ فإنه يحاول إعادة تنظيمها وفهم الواقع وتقبله والتوافق معه وتقبل ذاته وتحويل نقاط قوته إلى نقاط قوة ،والتخطيط للمستقبل في ضوء معطيات سابقة.

الإرشاد الجماعي:

وهو ذلك النوع من الإرشاد الذي يتم بين المستشار ومجموعة من التلاميذ يعانون من مشكلات عامة. ويستحسن أن تتقارب مشكلاتهم ،وتتشابه اضطراباتهم حتى يستطيع المستشار مشاركة الجميع في الحل، بشرط أن تكون المجموعة متجانسة فكريا .كما يفضل أن يكون العدد قليلا حتى يسمح بالجميع بالمشاركة. ويعتبر الإرشاد الجماعي عملية تربوية تقوم على أسس نفسية واجتماعية.

ويمكن توضيح الفرق بين تقنيات الارشاد الفردي والجماعي كما هو موضح في الجدول التالي:

-(جدول رقم 03):الفرق بين الإرشاد الجماعي والإرشاد الفردي

الإرشاد الجماعي	الإرشاد الفردي
- الجلسة تكون أطول حوالي1سا و30 دقيقة. - الاهتمام يكون متمركزا حول أعضاء الجماعة ككل. - يهتم بالمشكلات العامة. - يتيح فرصة التفاعل الاجتماعي مع بقية أفراد الجماعة. - يكون هناك تبادل للحوار ويتقبل التلاميذ للحلول الجماعية باعتبارها صادرة منه ومن رفاقه في المجموعة.	- الجلسة الإرشادية تكون قصيرة حوالي 45 دقيقة. - يتركز الاهتمام على الفرد. - يكون الاهتمام بالمشكلات الخاصة وهو أكثر فعالية. - يتيح فرصة الخصوصية والعلاقة المتبادلة بين المستشار والتلميذ. - يحاول التلميذ في الإرشاد الفردي أن يأخذ من المستشار أكثر مما يعطي.

يشير هذا الجدول المقارن إلى خصوصية العملية الإرشادية في وضعيتها الفردية والجماعية. حيث يهتم الإرشاد الجماعي بالمشكلات العامة التي تعاني منها الجماعة وترتكز على الحلول الجماعية ويأخذ هذا النوع وقتا أطول مقارنة بالإرشاد الفردي الذي يأخذ وقتا أقل ،ويهتم بالمشكلات الخاصة للفرد، حيث تتوقف فعاليته على مدى قدرة المرشد على الكشف عن هذه المشكلات وفهمها.

ج- أساليب الإرشاد النفسي:

تتنوع الأساليب الإرشادية في اعتماد الصيغة المباشرة أوغير المباشرة للخدمة الإرشادية:

أ-الإرشاد المباشر:يهتم بمساعدة التلميذ على حل مشكلاته وتوجيهه نحو السلوك الإيجابي في حل مشكلاته ويتحمل القائم بالإرشاد مسؤولية تشخيص الحالة لخبراته الواسعة وعجز العميل عن حل مشكلاته، إذ يبقى

مستمعا سلبيا يتلقى التعليمات. وتستخدم هذه الطريقة مع العملاء ذوي المشكلات الواضحة ،والذين تنقصهم المعلومات عن أنفسهم ويلجأون لطلب المساعدة. وتتميز هذه الطريقة بالتركيز على حل مشكلة العميل.

ب–الإرشاد غير المباشر :وهو الإرشاد غير الموجه الذي يتمركز حول العميل والذات ،أين يوضع العميل في دائرة الاهتمام ويعتبر "كارل روجرز" من رواد هذه الطريقة ،والتي تتمركز حول إقامة علاقة إرشادية وتهيئة جو نفسي يمكن العميل من تحقيق أفضل نمو نفسي، وإحداث تطابق بين مفهوم الذات الواقعي و مفهوم الذات المدرك. ويساعد هذا النوع من الإرشاد العميل على حل مشكلاته واتخاذ القرارات المتعلقة بمصيره.

7–تربية الاختيارات في بناء المشروع الدراسي المهني:

إن برامج تربية الاختيارات قد أصبحت ضرورة اجتماعية تربوية لا يمكن الاستغناء عنها وذلك لأهمية مساعدة التلاميذ على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص مشاريعهم الدراسية والمهنية. حيث يجد التلميذ في مرحلة ما من مساره الدراسي أن يتبع اختيارات معينة يكون لديها تأثيرا كبيرا على نمط حياته.

و بالنظرلكون المؤسسات التربوية في بلادنا تعرف قصورا واضحا للمساعدات البيداغوجية المختصة و المتكيفة،فإنه يستدعي ضرورة إحداث نقلة نوعية في استراتيجيات التوجيه وأسلوب تطبيقاته من خلال البحث وتطوير برامج نفسية بيداغوجية تعمل على تهيئة الظروف والعوامل المساعدة على صياغة اختيارات في إطار مشاريع دراسية – مهنية و مستقبلية.(37)

7–1– ماهية تربية الاختيارات:

يعتبر الكثير من الباحثين المهتمين بتطبيقات الإرشاد والتوجيه ،أن البرامج المصممة ل تربية اختيارات التوجيه هي أنشطة بيداغوجية تساعد على النمو التدريجي لبعض الخصائص والاتجاهات نحو المدرسة وعالم الشغل ونحو الذات،والتي من خلالها يكتسب التلميذ فكرة المشروع كمحرك أساسي لسلوكا تھ الحاضرة والمستقبلية.

ويشير في اتجاه آخر كل من " فورنر و فييو " " Forner et Veillot " إلى اعتبار برامج تربية الاختيارات طريقة نفسية بيداغوجية محددة من طرف الفرق التربوية لمختلف المؤسسات المدرس يّ أو مؤسسات التكوين (38).وتعتبر في هذا الصدد برنامج تربية الاختيارات طريقة تعليمية منسجمة مبنية على منهجيّ نفسية بيداغوجية أي أن

الأبعاد النفسية والبيداغوجية للاختيارات الدراسية والمهنية للتلاميذ هي القاعدة الأساسية التي تصمم على أساسها هذه البرامج.

كما ذهب باحثين آخرين إلى اعتبار أن برام ج تربية الاختيارات ترتكز على مجموعة من الأنشطة التي تساعد على التطور التدريجي لخاصية النضج المعرفي والوجداني من خلال نمو بعض الكفاءات والاتجاهات التي تسمح بتعلم سيرورة الاختيار من جهة وبإعداد وبناء المشروع من جهة أخرى.فهذا الاتجاه يركز على الجوانب النمائية من الناحية المعرفية والوجدانية، والتي تحدد سيرورة الاختيار حسب مستوى النضج لدى المتعلم في هذه الجوانب.والوصول إلى بناء اختيارات سليمة حسب هذا الاتجاه متوقف على تربية الفرد على:

- معرفته لذاته من خلال قدرته على تحديد حاجياته، أهدافه، قيمه، تفضيلاته، كفاءاته واتجاهاته.
- قدرته على الربط بين معرفته لذاته والمجالات الدراسية والتكوينية المحددة لمحيطه المدرسي،ومعرفته للمجالات المهنية ،وإدراك مختلف الأدوار المهنية المتعلقة بها.
- القدرة على اتخاذ القرارات بكل مسؤولية واستقلالية إزاء المشاريع المستقبلية بعيدا عن كل تأثيرات وضغوطات خارجية.
- القدرة على ربط إمكانية تحقيق المشاريع المختارة بمتطلبات الواقع.
- تحقيق التوافق الدراسي بين مختلف المراحل الدراسية التي يمر بها.

من خلال هذه الجوانب المذكورة سابقا ،والتي يجب العمل على أساسها في التطبيقات البنائية للاختيارات الدراسية والمهنية للتلميذ،فإنه يعتمد على الطرق الجماعية والفردية في بناء هذه الاختيارات، بالعمل التفويجي للتلاميذ والذي يتضمن عدد من المنجزات الفردية لتنمية قدرتهم على البحث والتفكير والمسؤولية. ويبقى الهدف الأساسي من الارتكاز على الأبعاد التربوية والجماعية في بناء الاختيارات،هوالوصول بالتلميذ إلى تطويروتنمية القدرات الشخصية للتلاميذ واتجاهاتهم ودافعياتهم نحو مختلف المواضيع الدراسية والمهنية، للقيام باختيارات عقلانية ومسؤولة،واتباع الإجراءات المناسبة لتحقيقها.

7-2- أسس تربية الاختيارات:

ترتكز مختلف البرامج المطبقة في تربية الاختيارات الدراسية والمهنية لدى التلاميذ على خصائص النمو المهني والشخصي للفرد من خلال العمل لى ترشيد النمو المهني لديه بتجنيد كفاءاته المعرفية واتجاهاته الضرورية لتحقيق مستوى النضج الطبيعي للنمو المهني.

ويتأثر مستوى النمو المهني لدى الفرد حسب ما تشير إليه الكثير من النظريات التطورية(كنظرية سوبر وجينزبرغ) بمختلف العوامل الاجتماعية والمهنية،التي تتدخل في تحديد مستوى التطور المهن ي للفرد من حيث الجوانب التالية:

– الاستكشاف والتعرف: يرتبط هذا الجانب بعملية البحث المتواصل على المعلومات المتعلقة بذات الفرد والمحيط الخارجي.

– التبلور: ويتعلق بتنظيم وترتيب المعلومات المكتسبة.

– التخصص: ويتمثل في الاقتراب من الصياغة النهائية لاتخاذ قرارا لاختيار.

– التحقيق: يشير هذا الجانب إلى فعل التصريح بالقرار النهاي المتعلق بنوع الاختيار .

إن التطبيقات الحالية في ميدان تربية الاختيارات ، ترتكز على عديد الطرق، ومن أهمها الطرق التي اقترحها " بوي"" Boy" (39)، والتي لخصها في 16 طريقة أساسية ومن بينها طريقة تنشيط النمو المهني والشخصي. وتعتبر هذهالأخيرة من الطرق الواسعة الاستخدام في التطبيقات التربوية في أوروبا في ميدان تربية الاختيارات.

إن الوصول إلى التعرف الدقيق على اختيارات التلميذ متوقف إلى درجة كبيرة جدا على تفهم مختلف مراحل النمو النفسي والتربوي له،حيث تكتسي كل مرحلة خصوصيات معينة ينبغي العمل على أساسها في توجيه وإرشاد التلميذ، هذا الأخير الذي يستعمل سلوكيات ومهارات للقيام بنشاطاته الاختيارية ، وهذه السلوكيات تتطور حسب نموه النفسي ، وفي هذا الصدد ميزالباحثون ثلاث مراحل متسلسلة تتزامن فيها فترات نمو شخصية التلميذ مع نمو سلوكياته الاختيارية وهي:

– مرحلة الاختيارات العشوائية: وترتبط بمرحلة الطفولة (قبل 11 سنة)،أين يكون التلميذ غير قادر على التمييز بين الأمور .حيث نجده يعبر على اختيارات معينة بشكل عشوائي ،لا يستند إلى معلومات أو معارف واضحة ودقيقة حول ما يختاره.

– المرحلة الوسيطة: وهي المرحلة التي تتزامن مع فترة المراهقة (11–18 سنة)، حيث تتميز هذه المرحلة بشدة تقلبات شخصية التلميذ. وفيها يبدأ هذا الأخير في تقدير الإمكانات المتاحة له ،وبالتالي يبدأ في وضع خطوط عامة لمشروعه المستقبلي .

– مرحلة بلورة الاختيار: تتزامن هذه المرحلة مع فترة الشباب (بعد 18 سنة) ،أي بعد فترة المراهقة مباشرة و بلوغ سن النضج.حيث يكون المتعلم في هذه المرحلة قد بلور اختياره بشكل واضح ودقيق و يكون قد ثبته بشكل نهائي .ويصل هذا الاختيار إلى درجة كبيرة من التحديد والوضوح بين21 و25 سنة (40).

7–3– أهداف تربية الاختيارات:

تتمركز مختلف الأهداف التي تتجه جميع برامج تربية الاختيارات إلى تحقيقها حول التلميذ،من خلال الوصول إلى إكسابه مجموعة المعارف والسلوكات والاتجاهات الضرورية لنموه المهني و المتعلقة بالوسط المدرسي والمهني،مما يمكنه من اتخاذ القرارات السليمة في اختياراته.حيث ترتبط هذه الاختيارات بالخصائص الوجدانية والعاطفية للتلميذ المحددة لتجربته الشخصية السابقة ومدى توافقها مع معنى ودلالة الأنشطة التربوية الممارسة لديه.

ترتبط أهداف مختلف البرامج المصممة لبناء الاختيارات بتحقيق مجموعة من التوافقات لدى التلميذ على عدة مستويات:

– مستوى الاستكشاف : تهدف مجموعة الأنشطة لدعم هذا المستوى على تنويع طرق التفكيروالابداع مما يسمح بتسهيل عملية التفتح على مختلف المصادر الإعلامية المدرسية والمهنية،القدرة على الاستعلام المتواصل.....الخ

– مستوى التبلور: تهدف مجموعة الأنشطة لدعم هذا المستوى على تنظيم طريقة التفكير لدى التلميذ، والقدرة على التصنيف ،وربط المجالات المدرسية والمهنية مع بعضها البعض.

– مستوى التخصص : تهدف مجموعة الأنشطة في هذا المستوى إلى دعم آليات التقييم الذاتي لطريقة التفكير لدى التلميذ، من خلال القدرة على المقارنة بين مختلف المجالات الدراسية والمهنية،واختيار المناسبة واستبعاد غير الضرورية منها.

– مستوى التحقيق : تهدف مجموعة الأنشطة لدعم هذا المستوى إلى تنمية القدرة الاستنتاجية في طريقة تفكير التلميذ من خلال الوصول إلى معرفة على كل خطوة من خطوات سيرورة الاختيار .

يتضح من خلال هذه المستويات التي تتحقق في إطارها الأهداف المختلفة لعملية تربية الاختيارات لدى التلميذ ،أن جميع الأنشطة التي يتم تصميمها يتم تطبيقها وتنفيذها تدريجيا أي في فترات زمنية متعاقبة، حيث تطبق أنشطة معينة لتحقيق أهداف معينة في سنة دراسية ،وهكذا بالنسبة للسنوات المتعاقبة حتى الانتهاء من التطبيق النهائي لبرنامج تربية الاختيار على مستوى المؤسسة التربوية.ومنه فإنه يمكن تلخيص الأهداف بشكلها التدرجي كما يلي:

– الكشف والتعرف على العلاقة الموجودة بين المحيط المدرسي وعالم الشغل ومحاولة إدراك مختلف الأدوار المهنية التي يقوم بها الأشخاص المحيطين به مع إعطاء معنى لأهمية الذات .

– القدرة على تنظيم المعلومات المتعلقة بذاته وبمحيطه المدرسي والمهني وذالك بهدف التحكم في المعلومات المكتسبة .

– القدرة على فهم كيفية تسيير التلميذ لتوجيهه بطريقة مسؤولة ومستقلة من خلال توضيح المشاريع ذات الدلالة بالنسبة له.

– القدرة على انتقاء واختيار المشاريع والتخطيط لإنجازها أو تحقيقها آخذا بعين الاعتبار متطلبات الواقع.

ويشير " قيشار" " Ghichard" في هذا السياق في استعراض الأهداف الإجرائية لبرامج تربية الاختيارات

ولخصها في مجموعة المواقف أو الوضعيات التربوية التي تسمح للتلاميذ بإثراء تصوراتهم لذاتهم وتصوراتهم المهنية وهذا ليس عن طريق اقتراح أنشطة متنوعة بل من خلال تصميم وإعداد تدريجي متناسق لأنشطة بيداغوجية تأخذ بعين الاعتبار درجة نضج مشاريع التلاميذ والأهداف العامة للبرنامج **(41)**. وتتحدد هذه الأهداف الإجرائية في نوعين من الأهداف، أهداف متعلقة بمعرفة المحيط المدرسي والمهني وأهداف متعلقة بمعرفة الذات.

أ- الأهداف المتعلقة بالمحيط المدرسي والمهني:وتتحقق من خلال:

- التعرف على المدرسة ووظائفها.

- التعرف على المهن في المحيط الحضري الذي يعيش فيه التلميذ وخارجه.

- القيام بزيارات وتربصات ميدانية في المؤسسات التكوينية المهنية و التعليمية. (مراكز ومعاه د التكوين، مؤسسات التعليم الثانوي....الخ).

ب- الأهداف المتعلقة بمعرفة الذات:وتتحقق من خلال:

- معرفة التلميذ لذاته من خلال الآخرين.

- معرفة التلميذ لذاته من منظوره هو ومن منظور الآخرين.

- تعرف التلميذ على قيمه ومجالات اهتمامه.

- الوصول بالتلميذ إلى ربط قدراته الذاتية واهتماماته مع متطلبات مشروعه الدراسي والمهني.

فمن خلال هذه الأهداف ، فإنها تؤكد على أن برامج تربية الاختيارات من الضروري أن تأخذ في تصميمها أهمية الادراكات التي يشكلها التلميذ على مختلف النشاطات التي يمارسها في محيطه المدرسي، وتصوراته نحو مختلف المهن الموجودة في المحيط المهني من حيث طبيعتها ومتطلباتها وآفاقها هذا من جهة ، ومن جهة أخرى من الضروري كذلك أن تأخذ هذه البرامج بعين الاعتبار طبيعة الادراكات المشكلة لدى التلميذ نحو ذاته ، من خلال طبيعة المعلومات المكتسبة حول ذاته، حيث تؤثر هذه الادراكات على تحديد درجة التوافق

لدى التلميذ بين حاجاته وميوله وبين إمكانياته.وتحديد درجة الثقة في القدرة على تحقيق مشروعه الدراسي المهني.

4-7 تطبيقات برامج تربية الاختيارات:

تكتسي مختلف الأنشطة التي ترتكز عليها مختلف برامج تربية الاختيارات الدراسية والمهنية طابعا مميزا وخاصا من حيث محتوياتها وطرق تنفيذها،ولا يمكن فصلها كلية عن مضمون المحتويات الدراسية الموجودة في المقررات الدراسية، فهي تعتبر حسب ما يتفق عليه الكثير من الباحثين على أنها تشكل عملية ربط بين مختلف الأنشطة التربوية التي تساعد على تحقيق سيرورة الاختيار عند التلميذ.ويؤكد "جوميني""Joumenet" (42) في هذا السياق على اعتبار أن برامج تربية الاختيارات هي برامج قاعدية تحتوي على مجموعة من الأنشطة الإضافية والمعززة للمواد الدراسية كالتربصات والزيارات الميدانية والاستجوابا ت المهنية. وتوصل باحثون آخرون بناءا على هذا الاستناد إلى إيجاد علاقة وطيدة بين محتويات المقررات الدراسية وما يحتاجه التلميذ لبناء قرار الاختيار الدراسي المهني.

تتضمن مختلف المحتويات التعليمية المدرسة في مختلف المواد الدراسية الكثير من المضامين المتضمنة للمعلومات المتعلقة بالمهن والتنظيم في المؤسسة وبعض المجالات الاقتصادية والاجتماعية، والتي قد يتعرف عليها التلميذ في سياق اكتسابه لهذه المضامين. ويذهب " جوميني" في هذا الصدد إلى الإشارة بأن عملية تحويل المعلومات إلى كفاءات أو اكتساب مهارات القدرة على البحث ومعالجة المعلومات انطلاقا من الأهداف المحددة، وتطوير كذلك القدرة على تسيير المسار الدراسي والمهني للوصول إلى اتخاذ القرار السليم متوقف إلى درجة كبيرة على فعالية التدخلات البيداغوجية المحدد في أنشطة برامج تربية الاختيارات ، هذه التدخلات التي تسمح بربط عمليات التعلم بمتطلبات الحياة المدرسية والمهنية، وهو ما يجعل التلميذ في وضعية انفتاح طبيعي وإيجابي على المحيط الدراسي والمهني بمختلف مكونات هذين المحيطين.

يؤكد جوميني أن رزنامة تطبيق برامج تربية الاختيارات يجب أن تكون في فترات محددة وبصفة مستقلة عن فترات تنفيذ المقررات الدراسية، ويمكن إدراج هذه البرامج كمادة إعلامية تأخذ توقيتا معينا بحجم زمني معين ، وموزعة على مدار السنة الدراسية ،بحيث يتم تطبيقها بصفة متواصلة حسب هذا التوزيع المحدد.

إن مختلف الأنشطة التي تتضمنها برامج تربية الاختيارات ،لم تحدد بنفس الكيفية من جانب المحتوى والحجم من قبل عديد الباحثين،إلا أن جوميني وجماعته يعطونا توزيعا لهذه الأنشطة كمايلي: (43)

- السنة الأولى من تطبيق البرنامج: تقدم فيها 12 حصة تنشيطية بمعدل 12 ساعة.
- السنة الثانية من تطبيق البرنامج: تقدم فيها 14 حصة تنشيطية بمعدل 14 ساعة.
- السنة الثالثة من تطبيق البرنامج : تقدم فيها 16 حصة تنشيطية بمعدل 16 ساعة.
- السنة الرابعة من تطبيق البرنامج : تقدم فيها 18 حصة تنشيطية بمعدل 18 ساعة.

إن حجم الأنشطة المخصصة لتطبيق برنامج تربية الاختيارات ، والذي يتراوح في حدود 60 حصة على مدار الأربعة سنوات،والتي تمثل المرحلة الإعدادية حسب جوميني يعتبر كافيا، إذا كانت تحت إشراف أشخاص مؤهلين ،يتمتعون بكفاءات تنشيطية خاصة.

إن تنفيذ هذه الأنشطة يدخل ضمن المهام الأساسية لمستشاري التوجيه والإرشاد، في إطار التكف ل بالمشروع الدراسي المهني في جانبه البنائي، وتكون في حالات متعددة بمساعدة مؤطرين تربويي ن وإداريين (أساتذة ، مستشاري التربية...الخ).ويجب أن تقدم المعلومات التي تتضمنها هذه الأنشطة في شكل مرافقة إرشادية وتوجيهية للتلميذ بعيدا عن الطابع الجاف التي تأخذها الحصص التنشيطية في طابعها التلقيني (كما هو مطبق في مختلف مؤسساتنا التربوية في الجزائر). وتتوقف فعالية هذه المرافقة على مدى امتلاك المنشط لكفاءات القدرة على الإصغاء،القدرة على التوضيح،الاستجابة السريعة والمستمرة للخدمة المطلوبة،والقدرة على استكشاف حاجات وميول التلاميذ لمساعدته على الاندماج،وغيرها من الكفاءات الشخصية التي تضفي على الحصص التنشيطية طابعا تحفيزيا ودافعا لدى التلميذ للبحث الاستكشافي المتواصل عن المعلومات التي تهم بناء مستقبله الدراسي والمهني.

ونظرا لضرورة امتلاك المنشط لمجموعة كفاءات أساسية لإنجاح برامج تربية الاختيارات ، فإنه لزاما على المشرفين على النظام التربوي في بلادنا أن يتبنوا تطبيق هذه البرامج بالكيفية المعمول بها في عديد الدول والتي أثبتت نجاحها (ككندا مثلا) ، وأن يأخذوا بعين الاعتبار كل هذه المتطلبات من الكفاءات في الدورات التكوينية للأخصائيين في الإرشاد والتوجيه على مستوى مؤسساتنا التربوية،لأن الواقع يظهر قصور ا واضحا في هذا الجانب، وغيابا مسجلا لبرامج خاصة بتربية الاختيارات.حيث يتم اللجوء إلى تنفيذ بعض الأنشطة في شكل إعلامي في إطار حصص إعلامية لا تتعدى 6 حصص في أحسن الأحوال يستفيد منها التلميذ.وتبتعد كل هذه التدخلات الإعلامية عن الطابع البنائي لاختيارات التلاميذ،مما يفقد المشروع الدراسي المهني إطاره الذي يحدده .

تكتسي مختلف التطبيقات لبرامج تربية الاختيارات أهمية خاصة في بناء المشروع الشخصي، من خلال دلالة النتائج المتوصل إليها في عديد الأبحاث التي أجريت لتقييم مدى فعاليتها في الوصول بالفرد إلى تحديد اختيارات عقلانية وموضوعية وهادفة ومتوافقة مع إمكاناتهوقدراته الشخصية.وتشير في هذا الصدد الدراسة التي قام بها كل من ″ قيشار و فابيلسكي ″ ″Ghichard et Fabielski" (44) بهدف تقييم طريقة الكشف عن النشاطات المهنية والمشاريع الشخصية والمطبقة على الشباب الذين غادروا المقاعد الدراسية والمقبلين على التربصات والإدماج المهني في فرنسا ، بحيث لاحظ الباحثان أن أفراد عينة التجريب أصبحوا أكثر نشاطا وديناميكية، كما زادت قدرتهم على رسم وإعداد الخطط للحصول على تكوين أو مهنة. كما تم التوصل من خلال تقييم هذه البرامج على تلاميذ السنة الثانية ثانوي إلى نتائج تدل على وجود تطور في إدراك أسباب الاختيار وميل هؤلاء التلاميذ إلى المبادرة والمسؤولية.

كما أشار كل من ″فورنر وفييو ″″ Forner et Vouillot "(45)، من خلال تطبيق برنامج لتربية اختيارات التوجيه على تلاميذ الإعدادية إلى التطور الملحوظ في خاصية النضج المهني والذي تجلى في المنظور الزمني المستقبلي والاندماج مع سيرورة التخصص المتبع عند المجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة. وتعتبر هذه العينة من الدراسات أكثر تأكيد على طبيعة الأهداف التي يمكن أن تحققها برامج تربية الاختيارات

في تنمية الخصائص المعرفية والإدراكية اتجاه المحيط المدرسي والمهني والتعرف أكثر على أنفسهم لإمكانية بناء مشروع دراسي ومهني متوازن ومتطابق مع طبيعة الاختيارات المرغوب فيها.

8- المشروع الدراسي المهني في المرحلة الثانوية:

8-1- خصائص المرحلة الثانوية:

تتوافق المرحلة الثانوية من الحياة الدراسية للتلميذ مع مرحلة المراهقة،وباعتبار أن المرحلة الثانوية مرحلة هامة في سيرورة الاختيارات الدراسية والمهنية، فإن القرار التي يتخذه التلميذ هنا يتأثر بخصائص المراهقة التي يمر بها .وهو ما يجعل هذه المرحلة تؤخذ بعين الاعتبار في تفهم الحاجات الإرشادية والتوجيهية للتلاميذ.بناءا على تفهم خصائصها التالية:

أ- الخصائص العقلية :

تزداد قدرة التلميذ على الاستفادة من الناحية التعليمية مع زيادة القدرة على العمليات العقلية مثل التخيل والتفكير , كما يتصف بالفضول وحب الاستطلاع ويكون فلسفة خاصة به ، ويتصف تلاميذ هذه المرحلة بالطموح الكبير الذي يكون في أغلب الأحيان فوق طاقاتهم ،ويظهر لديهم الولاء للمبادئ والمثل العليا مع الرغبة فى الاختلاط بالآخرين.وتظهر لديهم الرغبة فى التأكد من صحة المعتقدات كما يميلون إلى الحرية الذهنية ويحتاجون إلى بعض الإرشاد فى كيفية استعمالها , ويميلون إلى المعلومات الدقيقة التي يحاولون الحصول عليها من المصادر الموثوق بها ,ولهذا تعتبر هذه المرحلة مرحلة يقظة عقلية .

ب- الخصائص العاطفية:

في هذه المرحلة يتم تكوين الحرية العاطفية، حيث يصبح التلمي ذ يميل إلى تكوين علاقات مع الجنس الأخر , وتأخذ شخصيته طريقها إلى النمو والتكامل ,ويصبح قادرا على تكوين العلاقات وقادرا على اتخاذ القرارات ، وتتكون لديه الآراء المهنية والمعتقدات الدينية ويصبح لديه الإحساس بالترابط الوثيق بعد أن تكون لديه القدرة على الرقابة الذاتية القوية .لذلك نجد التلميذ في هذه المرحلة يمر بحالة صراع بين هذه التغيرات الجديدة والاتجاهات التي يتأثر بها فى مدرسته وبين سلطة الأسرة التي لا تعترف بهذه التغيرات والاتجاهات الجديدة

ويترتب على ذلك نوع من التنافر بين التلميذ وأسرته التي لاتعترف بحقوقه و تحد من حريته وتنقص من قيمته , وتطالبه بالتقيد بسلوك معين.

ج- الخصائص الانفعالية:

يتميز الجانب الانفعالي للتلميذ في هذه المرحلة بالاندفاعية،الحساسية المفرطة،الإنطوائيةوعدم الاستقرار الانفعالي.وتتدخل كل هذه التمظهرات الانفعالية في ضبط السلوك الاستجابي لديه اتجاه مختلف المواقف التي يعيشها. وتتخذ أشكال متعددة من الصراعات الانفعالية التي تنشأ داخل التلميذ والمتمثلة في:

-الصراع بين الحاجة إلى تهذيب الذات وبين الحاجة إلى التحرر والاستقلال.

-الصراع بين الحاجة إلى الاستقلال الاقتصادي وبين الحاجة إلى الاعتماد على الأسرة.

-الصراع بين الحاجة إلى الإشباع الجنسي وبين المعايير الدينية والاجتماعية.

-الصراع بين القيم والمبادئ التي تعلمها في طفولته، وبين مايعيشه من سلوك متناقض لهذه القيم من طرف للراشدين.

-صراع المستقبل: وينتج هذا الصراع عن عجز التلميذ في هذه المرحلة المميزة للمراهقة لديه عن التخطيط واختيار المهنة المستقبلية، وهذا لعدم امتلاكه للمعلومات الكافية عن ملامح وأبعاد هذا المستقبل المجهول، وقد يحدث أن يتم اختياره دون وعي واستبصار بإمكانياته وقدراته.

د- الخصائص الاجتماعية:

أهم ما يمز هذه المرحلة من الناحية الاجتماعية هو رغبة التلميذ واهتمامه بإثبات رجولته بشكل قد يفسر بأنه يميل للتحرر من سلطة الكبار الذين يصفهم المراهق دائما بأنهم لا يفهمونه ،ولذلك لا يميل إلى توجيهاتهم ولا يأخذ بها إلا بما يقتنع به .وهو بداية الشعور بالذات والبحث عن الحرية والاستقلال.

تتسم هذه المرحلة الثانوية بالنسبة للتلميذ بمرحلة الاتزان الاجتماعي، أين ينخفض مستوى الاندفاعية لديه وتعتبر المرحلة الأخيرة في سلسلة النمو الاجتماعي للمراهقة بعد مرحلة التقليد،ومرحلة الاعتزاز بالشخصية. ويتباين مستوى النمو الاجتماعي لدى التلميذ ويتأثر بالاختلافات الموجودة بين كل مجتمع، وكل ثقافة، وحتى داخل

المجتمع نفسه والثقافة ذاتها.وقد تختلف مظاهر هذا النمو ف ي جميع مستوياته الانفعالية، الجسمية، الفكرية والاجتماعية، وهو ما يؤكد حاجة التلميذ في هذه المرحلة إلى خدمات التوجيه والإرشاد لبلورة اختياراته الدراسية والمهنية بشكل متوافق مع ملامح مشروعه المهني المرغوب فيه مستقبلا.

8-2- الحاجات المختلفة لتلميذ المرحلة الثانوية:

تبرز أهم الحاجات التي يسعى تلميذ هذه المرحلة تحقيقها،نظرا للتغيرات الجسمية والنفسية والعقلية التي يمر بها في فترة المراهقة . وتمتاز هذه الحاجات في هذه الفترة مقارنة بحاجات التلميذ في المراحل السابقة بالحساسية نتيجة ما يصاحب هذه المرحلة من نضج فكرى وعقلي ونفسي .ويمكن استعراض أهم هذه الحاجات في هذه المرحلة كما يلي:

أ- الحاجة إلى التقدير: يحتاج التلميذ بصفته مراهقا في هذه المرحلة بصورة ماسة لأن يحصل على درجة كبيرة من التقدير الإجتماعى والمكانة التي تتناسب وقواه وإمكاناته سواء فى بيئته الأسرية أو التعليمية أو المحيط الإجتماعى العام.ولا يكاد يتوقف عن عملية البحث المستمر عن ذاته ,ولهذا نجد بعض التلاميذ يبذلون م ا هو أكبر من طاقاتهم أحياناً فقط من أجل الظهور بصور ة ملفتة الانتباه في المحيط الإجتماعى

ب- الحاجة إلى الإرشاد والتوجيه: يحمل التلميذ في هذه المرحلة فكراً نشطا وحماسا وحيوية زائدة للحد الذي يمكنه من اتخاذ القرارات التي ربما تكون قرارات خطيرة أو مصيرية ,إلا أنه في المقابل يعانى من نقص شديد في الخبرات والتجارب , الأمر الذي يقف حائلاًً دون إصابة الهدف فيؤدى بالتالي إلى الفشل أو الانهزام .ولما كان المراهق أسرع الناس إلى الكآبة واليأس فإن خوض تجربة صعبة واحتمال الفشل فيها يحتمان إيجاد المرشد أو الموجه الذي يمد هذا التلميذ المراهق بخبراته ومعارفه ،ويعمل على تهيئته لتقبل الفشل ومحاولة الاستفادة من الأخطاء والتجارب الفاشلة.

ج-الحاجة إلى الاستقلالية: إن التلميذ في هذه المرحلة يتمتع بثقة عالية فى قدرته على اتخاذ القرارات لا سيما المصيرية منها , لكنه تنقصه الخبرة التي تضمن سلامة هذه القرارات , لذا ينبغي مساعدته على اتخاذ القرار بتزويده بالخبرات والمعارف الضرورية لذلك . إلا أن ما ينبغي الالتفات إليه هنا هو أن لا يتم نقل هذه الخبرات

والتجارب فى حالة من الإجبار والسيطرة والوصاية , لأن هذا من شأنه أن يجعل من شخصية التلميذ شخصية مريضة ومتذبذبة غير قادرة على اتخاذ القرارات أو تحمل المسئولية .وسيكون عاجزا على الإستفاذة من التجارب التي يخوضها لجهله بجوانب القرار وخفاياه ,

د- الحاجة إلى الاستيعاب الإجتماعى : إن النشاط والحيوية التي يتمتع بها التلميذ في هذه المرحلة، يتطلب تفهم هذه الجوانب واستيعابها اجتماعيا.ونقصد بالاستيعاب الإجتماعى هنا تسخير هذا النشاط بالكيفية الصحيحة المتلائمة مع الإمكانيات الذاتية الكامنة لدى التلميذ بما يتناسب والحاجة الاجتماعية فى المحيط الإجتماعى الذي يعيش فيه وينتمي إليه .إن عدم الاكتراث بهذه الحالة الطبيعية لدى التلميذ في هذه المرحلة يؤدي إلى دفعه لحالة الانطواء على النفس, والابتعاد عن روح المثابرة والانجاز .

هـ- الحاجة إلى الشعور بالأمن والاستقرار: تعتبر هذه الحاجة من متطلبات الإنتاج الفكري لأي فرد من أفراد المجتمع، وفى أية مرحلة عمرية .فإحساس الفرد بالأمان يدفعه دوماً لأن يعمل على تحسين وضعه الإجتماعى والإقتصادى والسير فى طريق كسب المكانة المرموقة فى المجتمع فى حين يعمل شعوره بالخوف على تحطيمه كلية. والمقصود بالأمن هنا هو حالة الطمأنينة والسكينة والاستقرار بكافة أشكالها ومظاهرها النفسية والاجتماعية والاقتصادية ،وهو ما ينطبق على التلميذ في هذه المرحلة الحساسة بدرجة تجعله يبحث عن هذا الاستقرار والأمن،بشكل يضمن له اتخاذ قرارات سليمة تضمن له اختيارات سليمة دراسيا ومهنيا.

8-3- التوجيه والإرشاد في المرحلة الثانوية:

أ-خدمات الإرشاد والتوجيه في المرحلة الثانوية:

تكتسي عملية الإرشاد والتوجيه في المرحلة الثانوية طابعا خاصا، مقارنة بالمراحل الدراسية السابقة،من حيث التعامل مع تلاميذ في مراحل متقدمة من النضج لاتخاذ القرار الدراسي المهني.حيث تعتبر المرحلة الثانوية،بما توفره من مسالك دراسية للتلاميذ في نهاية سنتهم الأولى محطة تحضيرية،يتحدد في إطارها بلورة مشروعهم الدراسي والمهني بشكل أكثر وضوح.ومن هذا المنطلق فإن خدمات الإرشاد والتوجيه في هذه المرحلة تتركز حول الجوانب التالية:

–دراسة الحالات الفردية:وهذا من خلال جمع مختلف البيانات والمعلومات حول كل تلميذ لاستخدامها في التوجيه، حيث يشترك في هذه العملية عدة أطراف كالأخصائي النفسي،الأخصائي الاجتماعي، الطبيب. ويتم اللجوء هنا إلى تطبيق مختلف الأدوات التقنية النفسية، لتشخيص أكثر لهذا الحالات الفردية.

– خدمات الإعلام:الهدف من هذه الخدمات هو تزويد التلاميذ بالمعلومات الدراسية و المهنية والاجتماعية.وقد يساهم في تقديم هذه الخدمات عدد من الأخصائيين.

– خدمات الإرشاد:تشمل هذه الخدمات المساعدات الفردية لحل المشاكل الشخصية،وتتطلب هذه العملية وجود مكان خاص للمقابلات الفردية حتى يتمكن الموجه من مقابلة التلاميذ فرديا، ويتم التفرغ لهذه العملية جزئيا أو كليا.

–خدمات التشغيل: وتتمثل في مساعدة التلاميذ على إيجاد الأعمال المناسبة لهم في أوقات فراغهم.

– خدمات التقويم:ترتبط هذه الخدمات بنشاط البحث العلمي في المؤسسة التربوية، الذي يرتكز على جمع المعلومات لتقويم الوظائف المختلفة التي تقوم بها المدرسة. (46)

وتبقى فعالية هذه الخدمات مرتبطة ارتباطا وثيقا بمدى تأطيرها الجيد من طرف مختلف الأخصائيين المكلفين بها.وكممارسة واقعية لهذه الخدمات على مستوى مؤسساتنا التربوية الجزائرية،فإن مستشاري التوجيه والإرشاد هم اللذين يتكفلون بها في غياب الأخصائيين الآخرين، وهي وضعية تشير إلى القصور التأطيري في تحقيق مجمل هذه الخدمات الإرشادية والتوجيهية الأساسية.وبالنظر لخدما ت التشغيل التي يشير إليها معظم الباحثين في ميدان الإرشاد والتوجيه،فإنها مفقودة أصلا ضمن الأنشطة المختلفة لمصالح الإرشاد والتوجيه في بلادنا.

تتحدد نشاطات الإرشاد والتوجيه في المؤسسات التربوية في المجالات التالية:

– تهيئة الخدمات التي تساعد التلاميذ كأفراد.

– تهيئة الخدمات للتلاميذ في إطار الجماعة.

– توطيد العلاقة بين جماعات هيئة التدريس.

– توطيد العلاقة بين المدرسة والبيئة الخارجية المحيطة بها.

الإسهام في البرنامج العام للمؤسسة التربوية.

– تحمل المسؤولية الشخصية والمهنية.

ب–دور مستشار التوجيه والإرشاد في بناء المشروع الدراسي المهني:

يجمع كثير الباحثين على التأكيد على الدور الرئيس ي للمختص في الإرشاد والتوجيه في العمل على مساعدة التلميذ على بناء مشروعه الدراسي المهني،من خلال الأنشطة الهادفة إلى تحقيق التوافق الإيجابي في الوصول إلى اتخاذ القرار السليم في عملية الاختيار الدراسي المهني.

وتتمحور أدوار المختص في إطار هذه النشاطات في ما يلي:

– توجيه الطلبة في موضوعات تساعدهم على فهم ذاتهم والقدرة على اتخاذ القرار والتخطيط.

– تقديم النصح والتوجيه للمدرسين والأولياء حول استفساراتهم عن أبنائهم وأسلوب التعامل معهم.

–دراسة التغيرات التي تطرأ على المجتمع الطلابي وتقديم تفسيرات علمية لها للإداريين والمسؤولين عن تطوير المناهج الدراسية.

– العمل كحلقة وصل بين المدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى،والعمل على تسهيل الاستفادة منها من قبل الطلبة والمدرسين.

إضافة لهذه الأدوار فقد قدم مكتب المجلس الحكومي الأمريكي صياغة محددة لمسؤوليات المرشد الموجه مع الطلبة أهمها:

– مساعدة الطلبة على تحقيق نموهم النفسي والاجتماعي والدراسي والمهني السوي.

– مساعدة الطلبة على تقويم ذواتهم تقييما موضوعيا وفهمها وتوجيهها بما يجعلهم قادرين على اتخاذ القرار الذي يتفق مع حاجاتهم الحالية والمستقبلية.

– مساعدة الطلبة على تكوين اتجاهات وقيم إيجابية.

– مساعدة الطلبة على تنمية الوعي بعالم الشغل ومصادره ومجالاته المتوفرة في المجتمع واكتساب المهارات والاتجاهات التي تساعدهم في تحقيق ذلك.

– مساعدة الطلبة على فهم نواحي القوة والضعف لديهم وفهم طاقاتهم واستعداداتهم الكاملة وكيفية الاستفادة منها.(47)

ويبقى الاهتمام الجوهري لنشاط الأخصائي ينصب على الحاجات الأساسية للنمو الشخصي للتلاميذ،ونظرا لطبيعة وأهمية هذا النشاط فإنه يتوجب على القائمين بالإرشاد والتوجيه أن يتوفروا على الخصائص التالية:

– أن يكونوا مؤهلين تربويا وارتباط مستقبلهم المهني بمهنة التعليم.

– أن يكونوا متخصصين.

– أن تمتد خدماتهم لهيئة التدريس وكذا هيئة الإدارة.

– أن يهتموا بصالح كل تلميذ في المدرسة.

– أن يعملوا على زيادة كفاءاتهم المهنية.(48)

وبناءا على هذه الخصائص فإن دور المختص في الإرشاد والتوجيه دور نشيط، حيث يتعامل مع جميع الأطراف داخل المؤسسة التربوية وخارجها ، لأن متطلبات نشاطاته التكفلية بالتلاميذ يستدعي التعرف عليهم أكثر من خلال جمع المعلومات المتنوعة عليهم من جميع المصادر.

وفي هذا الصدد فقد تم الإشارة من طرف " اندرياني" " Andreani" إلى الأدوار الأساسية لمستشار التوجيه كما يلي:

– مساعدة التلميذ على معرفة ذاته:يسعى مستشار التوجيه من خلال استعماله لمختلف وسائل جمع المعلومات من اختبارات،مقابلات،زيارات،لقاءات،ملاحظات.....إلى معرفة التلميذ من ناحية وجعله يتعرف على ذاته من ناحية أخرى،فيكتشف بذلك قدراته،ميولاته،استعداداته....ولا يكون ذلك إلا بمشاركة التلميذ في مختلف مراحل تطبيق تلك التقنيات فلا يكتفي مستشار التوجيه بشرح النتائج وتقديمها له،إنما يطلعه على تلك الأدوات ويشرح له كيفية عملها.(49)

– مساعدة التلميذ على معرفة محيطه: ويكون هذا من خلال تنمية قدرته على الاستعلام في طار محيط يشكل مصدرا معلوماتيا للتلميذ هما المدرسة والمحيط الاقتصادي. ويتزود التلميذ في المدرسة من مختلف المعلومات

حول التخصصات الدراسية وامتداداتها من خلال اللقاءات الإعلامية المستمرة.كما يستفيد من المحيط الاقتصادي من التعرف على مختلف المهن وارتباطها بالمسالك الدراسية المختلفة ،وهذا من خلال الزيارات الدورية لمختلف المؤسسات الاقتصادية واحتكاكهم بها.

– مساعدة التلميذ على إيجاد التوافق بين ذاته ومحيطه: إن الوصول إلى اتخاذ قرارات سليمة لدى التلميذ متوقف إلى درجة كبيرة جدا على حالة التوافق لديه بين معرفته لذاته وخصائصها من جهة،ومعرفته لمتطلبات ومستجدات المحيط الخارجي من جهة أخرى.

– مساعدة التلميذ على التكيف الدراسي:تسعى مختلف خدمات الإرشاد والتوجيه إلى توفير الجو الملائم لتمدرس التلميذ ،من خلال تحقيق التوازن لديه داخل محيطه المدرسي،ومتابعة تطور نتائجه الدراسية.

خلاصة:

تلعب المؤسسة التربوية في إطار المشروع الدراسي المهني، دور الهيئة المساعدة للتلميذ، على أن يحدد لنفسه الإطار التعليمي الفعال الذي يسمح بتنمية القدرة لديه على التمييز بين المتطلبات التعليمية لكل مادة دراسية، وعلاقتها بالمتطلبات المختلفة لمختلف المخارج الدراسية و المهنية للشعبة التي يرغب فيها من جهة ويتأثر تحديد وبناء المشروع الدراسي المهني بعدة جوانب مرتبطة بالتلميذ شخصيا (ميولاته واهتماماته وطموحاته الدراسية والمهنية)، و بطبيعة الأسرة التي ينتمي إليها، و بطبيعة النظام التربوي، وطبيعة المجتمع الذي ينمو فيه التلميذ ونوع الثقافة السائدة فيه. وعلى هذا الأساس فالمؤسسة التربوية مدعوة إلى ضرورة تفهم مختلف هذه الجوانب، والاهتمام أكثر بمجال الكشف عن ميولات التلميذ من أجل توجيهها ، ولا يتأتى هذا إلا بالاعتماد على مختلف التطبيقات التربوية التي تسمح لنا بالمعرفة الحقيقية لمختلف مكونات المشروع الدراسي المهني للتلميذ.

و في هذا السياق يأخذ المنحى البنائي للمشروع الدراسي المهني لدى التلميذ على عاتقه العمل على الوصول بهذا الأخير إلى تنمية حب الإطلاع لديه ،واكتساب القدرة على معالجة المشاكل والصعوبات التي يواجهها سواء كانت مجردة أو عملية، من خلال تحفيزه انفعاليا ووجدانيا لإظهار طاقاته وكفاءاته المختلفة.

ومن هذا المنطلق فإن بناء المشروع الدراسي المهني والوعي بمحدداته لا يتحقق إلا من خلال العمل بيداغوجيا على تطوير ملكات التفكير المنطقي لدى التلميذ ،وجعله متفتحا على المحيط الخارجي لتجديد معارفه وربطها وتحيينها مع مضامين المواد التعليمية التي يدرسها بصورة مستمرة في إطار الانفتا ح المتجدد على الواقع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، من أجل تسهيل عملية اندماج التلميذ في محيطه الدراسي والمهني.

مراجع الفصل الثالث

1- M.Ronzeau ,L’orientation,un avenir pour chacun, ed yves michel,paris,2006,p145.

2-- BOUTINET,J.P, Anthropologie du projet, 3e Ed,PUF,Paris,1993,P91.

3 – وندي هارش وشارل جاكسون، التخطيط الناجح لاختيار المهنة المناسبة. مركز التعري ب والترجمة، الدار العربية للعلوم،ط1،لبنان،1998،ص50.

4– يوسف مصطفى القاضي وآخرون، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي،دار المريخ ،السعودية،ط 1 ،1981 1981،ص29.

5- Richard,N elson-jones,The Theory and practice of counselling psychology. the Bath Press, Avon,Great britain, 1982,p 148.

6–عبد الفتاح محمد دويدار ،أصول علم النفس المهني والصناعي و التنظيمي وتطبيقاته. دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية ،2000،ص 143.

7- سهام أبو عيطة، مبادئ الإرشاد النفسي. ط 2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2002، ص.254

8- كامل محمد عويضة، علم النفس الاجتماعي، دار الكتب العلمية، لبنان، 1996، ص .45

9- عبد الفتاح دويدار،مرجع سابق،ص .138

10- سهام أبو عيطة، مرجع سابق،ص 257.

11- Richard Nelson, Ibid, P 148.

12- Richard Nelson, Jones,Idem, P 149.

13- عبد الفتاح دويدار،مرجع سابق،ص .139

14- كامل محمد عويضة، مرجع سابق، ص46.

15- Richard Nelson, Jones,Ibid, P 156.

16- Idem,p156.

17– علام اعتماد وآخرون، التحولات الاجتماعية وقيم العمل في المجتمع القطري،مركز الوثائق والدراسات الإنسانية بجامعة قطر، الدوحة،1995 ،ص 12.

18– نفس المرجع،ص .14

19– يوسف مصطفى القاضي وآخرون: الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي،دار المريخ ، السعودية،ط1981،1،ص29

20-Jacky Charpentier et Bernard Collin, de l'orientation au projet de l'élève,ed Hachette,1991, p10.

21 – صالح حسن الداهري، سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته.دار وائل للنشر والتوزيع،عمان،2005

.ص ص 53-54.

22- عبد الفتاح دويدار، أصول علم النفس المهني وتطبيقاته. دار النهضة العربية، بيروت، 1995، ص 131.

23-الحوات،علي عبد الهادي، المدخل إلى التوجيه والإرشاد المهني، المركز العربي للتدريب المهني، طرابلس، 2000، ص 25.

24-العبيدي، كمال خليل ،الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة في التدريب المهني، المركز العربي للتدريب المهني، طرابلس، 2001، ص 15.

25-العبيدي، كمال خليل، نفس المرجع، ص 15.

26- ظريف فرج ،عبد المنعم محمود ، ابراهيم عبد الجميد ،علم النفس و مشكلات الصناعة ،دار غريب للطباعة و النشر والتوزيع ، القاهرة ،د ت ، ص 41 .

27-بديع محمود القاسم، علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق، الوراق للنشر والتوزيع، ط1 ، عمان، 2001، ص ص 178-179.

28-Jean Ghichard et Michel Huteau, psychologie de l′orientation, Dunod,Paris, 2002,pp 132-135.

29-R.Etienne,et al :Le projet personnel de l'élève,ed Hachette,paris,1992,p52.

30- Ibid :p52.

31-GhichardetM.Hutteau ,L'orientation scolaire et professionnelle ;duno,paris,2005,p43.

32 - عزت عبد الهادي وسعيد حسن العزة،التوجيه المهني ونظرياته،مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط 1 ،الأردن،1999،ص.166.

33- صالح حسن الدهري،سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته ،دار وائل للنشر والتوزيع، ط1،الأردن،2004،ص142.

34 - نفس المرجع،ص.143

35- كامل محمد عويضة، علم النفس الاجتماعي في الصناعة، دار الكتب العلمية، لبنان،1996،ص.45

36- سهام درويش أبو عيطة: مبادئ الإرشاد النفسي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،ط 1، الأردن،2002،ص68.

37- بوسنة م وترزولت ح، قياس مستوى النضج المهني للمتربصين في مراكز التكوين المهني،حوليات جامعة الجزائر، عدد خاص حول النسق التربوي في الجزائر، 1996.

38- Forner Y، Vouillot F، (1995) , « l'éducation des choix » en zone d'éducation prioritaire , quels effets ? L'orientation scolaire et professionnelle، 24، 371-382.

39-Boy T , Analyse des méthodes éducatives en orientation , Présentation.OSP, 28.

N° 2 , 1999 ,PP 157-223.

40- محمود عبد الحليم منسي ،علم النفس التربوي للمعلمين. ط 1، دار المعرفة الجامعية ،الاسكندرية ، 1991 ص185

41- Guichard J، Fabielski E, Compétences et projets : Mots vides ou concepts pertinents pour l'insertion des jeunes en difficultés ? Carrierologie,P5 ,1994.

42- Joumenet L-P، Giroud J, Eduquer les élèves au choix professionnel.Centre régional de documentation pédagogique de Lyon ,France,P24,1995.

43-Joumenet L-P، Giroud J, Loc cit.P27.

44- Guichard J، Fabielski E, Ibid.P6.

45- Forner Y، Vouillot F، Ibid.P374.

46-سعد جلال،التوجيه النفسي والتربوي والمهني،دار الفكر العربي،القاهرة،ط2 ،1992 ،ص ص 108-109.

47-سهام أبو عيطة،مبادئ الإرشاد النفسي،دار الفكر،الأردن،ط2 ،2002 ،ص ص 322-324.

48-سعد جلال،التوجيه النفسي والتربوي والمهني،دار الفكر العربي،القاهرة،ط2 ،1992،ص 108-109.

49-Andreani,Les conseillers d′orientations psychologues.ED,Nattan,France,1991, pp8-9.

الفصل الرابع
مشروع المؤسسة

1- ماهية مشروع المؤسسة
2- دواعي العمل بمشروع المؤسسة
3- مبادئ وأسس مشروع المؤسسة
4- أهداف مشروع المؤسسة
5- مستويات مشروع المؤسسة
6-محاور مشروع المؤسسة
7- مراحل مشروع المؤسسة

تمهيد

إن تنامي الوعي بضرورة التخلص من النقائص الحالية في المؤسسات التربوية أداء ا ومردودا بسبب عقدة ديناميكية وطر ق التسيير الحالية .وضرورة إحداث تغيير إيجابي لمواكب تطورات العصر والحاجات الملحة

المتجددة للمجتمع . يقتضي تغيير السلوكيا ت والذهنيات لدى فريق الجماعة التربوية .والبحث عن حل المشكلات والنزاعات التي تظهر في المؤسسات والناتجة غالبا عن غياب قنوات التواصل والحوار البناء بين مختلف الأطراف في المحيط المدرسي وغير المدرسي.

إن الاتجاه التسييري للإدارة التربوية اليوم يرتكز عل ى تمكين المؤسسة التربوية من العمل في ضوء الاستقلالية بحيث تتولى بنفسها في ضوء التشريعات والنصوص المعمول بها من وضع تخطيط ورسم أهداف وتنفيذ أنشطة لتحقيقها في خطة مدروسة تراعي الخصوصية والوسائل المتاحة في مدة زمني ة مناسبة ، وبإشراك العناصر الفاعلة. ويبقى تحقيق كل هذه الجوانب المحددة لمؤشرات النجاعة التربوية متوقفا على مدى تبني المؤسسة التربوية لمشروع خاص بها تعمل في إطاره على تحقيق أهدافها حسب أولوياتها وخصوصياتها،التي تختلف عن المؤسسات التربوية الأخرى . أي أنها ترتكز على فكرة العمل بالمشروع في التخطيط لمختلف نشاطاتها وتنفيذها وتقييمها مرحليا للحكم على مدى فعالية الإجراءات المتبعة لتعزيزها أوتعديلها. ومن هذا المنطلق فإن العمل بمشروع المؤسسة في مؤسساتنا التربوية حاليا أصبح في الحقيقية حتمية تسييرية لابد منها لمواكبة التغيرات والتحولات المستجدة على المستوى الداخلي والخارجي،والمتعلقة بجوانب التحول السياسي والاقتصادي والاجتماعي محليا وعالميا ،وتجاوبا مع الانفجار العلمي والتكنولوجي والتطور المعلوماتي والاتصالي الذي تشهده اليوم مختلف الأنظمة التربوية في العالم.

1- ماهية مشروع المؤسسة:

يرتبط مفهوم المشروع بالرغبة في التغيير،من خلال تغيير الوضعية الحالية والتطلع إلى ماهو أحسن،أي أنه عبارة عن رحلة البحث عن إشباع رغبة أوحاجة معينة بهدف تحسين الوضعية.

إن كلمة مشروع مستمدة من الفعل "Projeter "وهو يعني" فعل الرمي إلى الأمام وبقوة"(1).

كما أننا نجد في تعريف قاموس Larousse أن المشروع هو " ما ننوي فعله، الفكرة الأولى للإنجاز والتحقيق ، التخليص الأولي لشيئ " (2).

إن الإشارتين السابقتين لمفهوم المشروع تؤكدان على أن هذا الأخير محصورا في مستوى النوايا التي لا يمكن اعتبارها منطلقا أساسيا للمشروع ،الذي يتطلب ويستدعي تجسيد أفعال من خلال تحديد أهداف معينة لإبراز هذه النوايا.وهو ما وضحه " جون بيار بوتيني " "J.P. Boutinet" بقوله" لا وجود للمشروع إلا من خلال تجسيد النوايا،فالمشروع ليس فقط رغبة أو نية ، وإنما نظام أفعال،فعل واضح،مفكر فيه ومخطط له من قبل" (3).

وتذهب بعض التداولات الأخرى لمفهوم المشروع إلى التركيز على عملية التفكير في الموضوع والنتيجة المرتبطة به، حيث أن المشروع هو " الفكرة التي نكونها عن الموضوع الذي نود خلقه لنتيجة نتحصل عليها"(4).

وفي الحقيقة فإن مفهوم المشروع كان مرتبطا في البدايات الأولى من القرن العشرين بمفهوم الحقيقة والحرية، ثم أخذ فيما بعد توظيفات مختلفة الاستعمال في مختلف الميادين من الحياة اليومية ، واتخذ أشكالا متعددة كمشروع المجتمع ،مشروع المنشأة،المشروع التربوي،مشروع المؤسسة،بيداغوجية المشروع،والمشروع المهني.....الخ . (5)

وانطلاقا من تعدد السياقات المفاهيمية للمشروع ،فإننا نجد أن بعض الباحثين يشيرون إليه على أنه برتبط بإطار زمني محدد لتنفيذه ،أي أنه يجب أن يتحدد في أفق زمني معين بناءا على طبيعة وأولويات الأهداف المسطرة. وينطلق من المحددات الزمنية الثلاثة للماضي ،الحاضروالمستقبل.ويعتبر المحدد الأخير الإطار الذي يسمح لنا بمعرفة مدى تحقق الأهداف والحكم على مدى نجاعة الإجراءات المتبعة.

من خلال استعراضنا لأهم الجوانب التي يرتكز عليها مفهوم المشروع فإن استخداماته في عملية التسيير للمؤسسات التربوية يكتسي خصوصيات متعددة حسب تباين هذه المؤسسات في أهدافها المرحلية، وتحمسها لتبني فكرة العمل بالمشروع.حيث يشير مفهوم مشروع المؤسسة التربوية حسب القاموس الحديث للتربية إلى أنه " عمل جماعي يختاره الفريق التربوي أو عبارة عن هدف شامل للنتائج سطرته المؤسس ة المدرسية" (6) ، أي أن العمل بالمشروع يف المؤسسة التربوية يتطلب مشاركة الجميع في بلورة الأهداف المرغوب فيها،والتي تمثل اختيارات هؤلاء وأولوياته بالنسبة لمؤسستهم حاليا ومستقبلا.

كما ركز بعض الباحثين على الصفة القيادية لمشروع المؤسسة،حيث نجد كل من " أوبين وغروس " "Obin.J.PetGros.F" يؤكدان على هذه الصفة لإنجاح المشروع بكونه وسيلة للقيادة أين الطموح هو الوصول إلى تحقيق التناسقات التالية:

– تناسق المؤسسة والمحيط مع الارتباط بمفاهيم سياسة المؤسسة.

– تناسق مع المستوى المحلي والجهوي والوطني بين المؤسسات ،وذلك بتحديد أهداف مشتركة ،لكن لكل مؤسسة الحرية في طريقة الوصول إلى الأهداف وذلك بالإبداع والتدخل في كل الموارد التي تمتلكها.

– تناسق مع آلة الدولة،حيث أصبح التوظيف العمومي يعمل بواسطة الأهداف والمشروع في كل مؤسساتها ومصالحها الخارجية والأساسية.

– تناسق مع الماضي والوقت الحاضر الذي يتميز بالتغير في كل الميادين.(7).

إن مجموعة التناسقات التي أشارإليها هذا المفهوم تبين أكثر ماهية مشروع المؤسسة،بالتركيز على الاستقلالية ،والعمل الجماعي،وتناسق الأعمال وتكاملها في مختلف مراحل المشروع ،والأخذ بعين الاعتبار متطلبا ت تحقيق المشروع في كل مستوى من مستوياته، أي من المستوى المحلي إلى المستوى الوطني. كما ارتكز هذا المفهوم على اعتبار التلميذ الحلقة الأساسية التي يدور حولها مشروع المؤسسة ،لكون هذا الأخير الهدف النهائي لديه هو تحقيق المشروع الشخصي للتلميذ حسب الانتظارات المحددة للنظام التربوي.

وتتقاطع مختلف التناولات لمفهوم مشروع المؤسسة على أنه سيرورة من العمليات تتطلب مراحل متناسقة فيما بينها لتحقيق الأهداف المسطرة ،كما أن نجاح تنفيذ هذه المراحل مرتبط بطبيعة الموارد البشرية والمادية والإجراءات المنهجية المتبعة. وتجمع في معظمها هذه التناولات وانطلاقا من المكونات المفاهيمية لمشروع المؤسسة على أن هذا الأخير يرتبط بالجوانب الأساسية التالية:

– اشتمال مشروع المؤسسة على كل النشاطات الإنسانية داخل المؤسسة الساعية إلى المزيد من النجاعة والتقويم

– ارتكازه على مجموعة متماسكة من الوسائل والطرائق التي يتم اختيارها لتحقيق أهداف عامة ومن خلالها الغايات الوطنية. وهكذا يصبح مشروع المؤسسة دالا على مخطط شامل لحل مشكلة أو عدة مشكلات انطلاقا من تحليل الوضع الحالي ورسم الأهداف المنشودة تم انتقاء الحلول المناسبة والوسائل اللازمة.

– اعتماده لمبدأ الاستقلالية في التسيير، وفتح المبادرة لمختلف الفاعلين لإبداء أفكارهم ،وهذا في إطار النصوص التشريعية والأهداف الوطنية المحددة للساسة التربوية.

– ارتباطه عمليا بكل الفئات المعنية بالفعل التربوي داخل المؤسسة التربوية وخارجها:من أساتذة، وإدارة،تلاميذ، أولياء،متعاملين خارجيين.

2– دواعي العمل بمشروع المؤسسة:

تعتبر فكرة العمل بمشروع المؤسسة في الميدان التربوي حديثة العهد إذا ما قورنت باستخداماتها المتعددة في الميدان الصناعي والاقتصادي . ففي فرنسا مثلا ,نجد أنها بدأت العمل بإدخال هذا المفهوم كإستراتيجية عملية والوصول إلى مرحلة الإقناع سنة 1967في التعليم الثانوي المتخصص . وابتدءا من عام 1972 بدأت في بذل مجهوات معتبرة من أجل إعطاء الاستقلالية لمؤسساتها التعليمية ,لكنّ العمل الفعلي بمشروع المؤسسة بدأ في السنة الدراسية 1982/1981 بعنوان "فكرة المشروع" وذلك بتقنين العمل بطريقة واضحة. أما في الجزائر فإن الاهتمام الفعلي بضرورة العمل بفكرة العمل بالمشروع في النظام التربوي جاءت عقب صدور المنشور الوزاري رقم 184\94 المؤرخ في 13\08\1994 ، والمتعلق بوضع مشروع المؤسسة حيّز التطبيق. حيث شكل الإطار العام لتحسيس وتجنيد الفاعلين التربويين بأهمية العمل بهذه الفكرة.وتلته فيما بعد لسنوات متتالية مناشير تفصيلية حددت الجانب الإجرائي لمشروع المؤسسة كآلية تسيير جديدة للمؤسسة التربوية.

إن طبيعة الرهانات المواجهة اليوم من طرف جميع الأنظمة باختلاف نشاطاتها وأهدافها،تتسم بسيرورة متسارعة

في عملية التجديد المعلوماتي والمعرفي، وأي تعثر لهذه الأنظمة على قدرتها في مواكبة هذه السيرورة من التحولات يؤدي بها إلى تراجع الفعالية و الإندثارمع مرور الزمن.حيث أن"التغيرات المستجدة جعلت معظم المؤسسات تكمل تنظيماتها الهرمية التقليدية بتنظيم عرضي ،وذلك عن طريق التسيير بواسطة المشروع، وتتميز هذه التنظيمات بأنها بنيات مرنة،وغير مستمرة ، ومتكيفة مع التحديات الجديدة " (8).وتتميز هذه البنيات بأنها ذات هندسة متغيرة وتظهر وتختفي بسرعة عندما يتحقق المشروع الذي وجدت من أجله،وتتمثل هذه البنيات في إمكانية التسيير السريع،والذي يدفع بالمؤسسات إلى العمل أكثر فأكثر. ويكتسب في هذا الصدد الاتجاه التسييري بواسطة المشروع في الأنظمة التربوية أبعادا أكثر دلالة من حيث الأهمية التعليمي ة والاجتماعية والاقتصادية والسياسية،وهذا نظرا لتداخل كل هذه الجوانب وتأثيرها على طبيعة الغايات المرجوة لأي نظام تربوي. ومن هذا المنطلق فإن تبني هذا التوجه في النظام التربوي الجزائري جاء استجابة لتحقيق هذه الغايات ، وبناءا على مجموعة من الدواعي الأساسية التي دفعت بضرورة العمل بمشروع المؤسسة كخيار حتم ي، ويمكن حصر أهم هذه الدواعي فيمايلي:

أ- التحولات الاقتصادية:

إن طبيعة التحولات الاقتصادية التي أدت إلى تغيير النظام من اقتصاد موجه إلى اقتصاد حر مبني على التنافس ،غيرت النظرة الكلاسيكية لطرق التسيير،ولنوعية الخدمات والمنتوجات التي يتطلبها السوق ،وهو ما أدى إلى خلق حاجات جديدة في سوق البضائع وسوق التشغيل ،تفرض على المنظومة التربوية مراعاتها في الوصول إلى أهدافها وغاياتها وبناء مناهجها وإرساء نصوص تشريعية تحددها وتنظمها وتوضح آليات تحقيقها.

ب- المتطلبات الديمقراطية:

كان لديمقراطية التعليم مفهوما اجتماعيا مستوحى من طبيعة النظام المطبق آنذاك وإذا كان هذا المفهوم باعتباره مبدأ يحقق العدالة الاجتماعية بتوحيد فرص التعليم فلقد بات من الضروري أن يتسع مجاله ليشمل مبدأ الاشتراك وإبداء الرأي في التسيير.

إن المؤسسة التربوية لم تعد متجانسة من حيث التركيبة البشرية للأساتذة والتلاميذ، والحاجات والإيديولوجيات والقيم والأصول الاجتماعية والفوارق الفردية. كل هذه الجوانب تفرض علينا اليوم ضرورة تبني نمط من التسيير يأخذ بعين الاعتبار مبدأ الحوار والمشاركة الجماعية في التسيير.

ج- التقدم العلمي والتكنولوجي:

نظرا للتطور المذهل لإنتاج المعرفة العلمية والخبرة التكنولوجية،الذي حول الثورة الصناعية إلى ثورة معلوماتية واتصالية، يفرض اليوم على المؤسسة التربوية الجزائرية الالتحاق به و مسايرته. وتتوقف عملية التجاوب الفعال مع هذا الزخم المعلوماتي كما ونوعا ،على مدى القدرة على الإستفاذة من جميع جوانب هذه الثورة المعلوماتية في كل جوانبها التقنية والإدارية. وهوما يتطلب تحضير وتكوين جميع الموارد البشرية المعنية بالعملية التربوية تكوينا يتلاءم مع متطلبات التكيف مع هذه المستجدات من تحكم في تقنيات الإعلام والاتصال ،والتحكم في اللغات الأجنبية،والتحكم التقني للمحتويات التعليمية المتجددة.....الخ ،وهذاالإكساب المنتوج النهائي (المتعلم) للنظام التربوي ملامح ذات أبعاد وطنية وعالمية.

وانطلاقا من هذا الدواعي الأساسية فإن العمل بمشروع المؤسسة،لا يمكن أن يتحقق في ظل الطرق الكلاسيكية النمطية للتسيير.بل لا بد إذن من الاقتناع بضرورة التغيير، وتجديد التفكير، لأن التفكير الحديث يرى أن المجتمع في تغيير مستمر، ونمو متواصل، يتأسس تدريجيا، ليحدد معالم المشروع الذي يرغب فيه من خلال أفراده ، حيث أن الفرد في عملية البناء هذه مشروع في حد ذاته.

وفي هذا السياق فإن المدرسة الجزائرية وجدت نفسها أمام حتمية التغيير والتكيف باستمرار للوصول إلى إحداث التغيير المنشود.ويجب أن يتمحور هذا التغيير على تجديد الممارسات لدى جميع الأطراف التربوية المعنية من مؤطرين إداريين وتربويين وتلاميذ.

3. مبادئ وأسس مشروع المؤسسة:

من منطلق أن مشروع المؤسسة يتم صياغته في إطار الأهداف المحددة في النظام التربوي،فهو بذلك يعتبراستراتيجية عمل لتطبيق مختلف النصوص والقوانين بشكل منسجم وفعال. ولهذا فإن مشروع المؤسسة التربوية يرتكز على مجموعة مبادئ أساسية تتمثل في:

أ- مشروع المؤسسة من الضروري أن يصاغ وينفذ وفق النصوص التشريعية والتنظيمية المعمول بها في النظام التربوي الجزائري.

ب- التلميذ هو مركز انشغالات مشروع المؤسسة،ومن اهتمامات النظام التربوي عامة ومشروع المؤسسة خاصة.

ج- الاستخدام الأمثل للموارد المتوفرة لدى المؤسسة دون الاعتماد على الوسائل الإضافية عند الإنطلاق في المشروع،للحصول على المردودية المطلوبة.

د- العمل بأسلوب يضمن تظافر جهود الجماعة التربوية مع إبراز الكفاءات والقدرات المحلية.(9)

وتبقى عملية تحقيق هذه المبادئ المحددة للمنطلقات الأساسية لمشروع المؤسسة على العوامل التالية:

- ضرورة اقتناع أطراف الجماعة التربوية بفكرة العمل بالمشروع.

- تشجيع الانضمام التلقائي للعمل بالمشروع.

- العمل على التجنيد الكبير والواسع لمشروع المؤسسة.

- التحلي بروح المبادرة والمسؤولية في الممارسة اليومية. (10)

وحسب التوجهات الإصلاحية في النظام التربوي الجزائري، فإن تحقيق هذه المبادئ ، ينبغي أن يرتكز على مجموعة من الأسس المحركة لماهية هذه المبادئ ،وقد لخصتها وثيقة العمل بمشروع المؤسسة المعدة لهذا الغرض كما يلي:

أ- الخصوصية: كل مؤسسة تربوية تعتبر وحدة مستقلة عن بقية المؤسسات الأخرى،من خلال مايميزها من إمكانيات مادية وبشرية خاصة بها،وكذا موقعها الجغرافي ومحيطها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي الذي تعمل فيه. وهو ما يجعله تتبنى مشروع مؤسسة خاص بها يختلف عن بقية المشاريع الأخرى المتبناة في المؤسسات

الأخرى.فطبيعة الاختلافات الموجودة بين المؤسسات التربوية تجعل لكل واحدة منها هوية خاصة وخصائص مميزة لها، تستدعي حلولا وإجراءات خاصة بها.فمهما تطابقت أهدافها العامة فإن مشاريعها تختلف من حيث أهدافها الجزئية.

ب–الواقعية: يقصد بالواقعية ، أن المشروع يجب أن ينطلق من واقع خاص بالمؤسسة،ومن الوضعية الحالية للمؤسسة،وتحقيق هذا الأساس مرتبطا ارتباطا وثيقا بوجود تقييم موضوعي للإمكانيات التي تتوفر عليها المؤسسة. فإذا كان مشروع المؤسسة يسعى هادفا إلى معالجة نقائص أو اختلالات ، فيجب أن يندرج في أفق واقعي ينطلق مما هو موجود بتشخيص موضوعي للإمكانات المادية والبشرية المتوفرة فعلا، وبتحديد أهداف قابلة للتحقيق ومتماشية مع أولويات المشروع.

ج–المنهجية المحكمة: يتمثل هذا الأساس في ضرورة التدرج في العمل بالمشروع وإتباع المراحل الأساسية الممكنة التنفيذ في إعداده. ونبنى هذه المراحل على قواعد عمل مستقرة لا تتأثر بتغير الأشخاص. وتتوزع خلال هذه المراحل مختلف الأدوار على أعضاء فريق المشروع ومختلف المتعاملين المقتنعين بالمشروع،وتحدد خلالها المسؤوليات بكل وضوح. ولهذا فإن مشروع المؤسسة لابد أن يكون منطقيا وزمانيا ومبنيا على تحديد سلم الأدوار والمسؤوليات **(11)**.

كما يضيف معظم الباحثين في موضوع مشروع المؤسسة زيادة على الأسس السابقة الذكر هذين الأساسين الذين يعتبران محركان أساسيان أيضا للعمل بمشروع المؤسسة:

أ–الرغبة في التغيير: على أساس أنه لا وجود للمشروع إلا من خلال تجسيد النوايا،"فالمشروع ليس فقط رغبة أو نية وإنما نظام أفعال،فعل واضح،مفكر فيه ومخطط له من قبل" **(12)**.وبحكم أن تنظيم هذه الأفعال لترجمة عملية لهذه النوايا، فإن مشرو ع المؤسسة يعتبر سيرورة هادفة إلى تحسين أوضاع عن طريق معالجة نقائص واختلالات تعاني منها المؤسسة التربوية. فهو إذ ن جدلية تغييريه من حالة إلى أخرى مغايرة لها وإلى أوضاع أفضل.وبالتالي فإنه من الضروري تجنيد وتحفيز جمي ع المشاركين في الإعداد والإنجاز.فلا يجب أن ينحصر مشروع المؤسسة في كونه استجابة لتعليمات رسمية مركزية أو عبارة عن إجراء إداري مسير في إطار ضيق،

لأنه سيتحول إلى عملية مثبتة للأوضاع الحالية التي تعيشها المؤسسة التربوية ، وفي هذا السياق فإن الرغبة في التغيير وخلق الدوافع لدى الجميع أمر ضروري لتحضير المشاركين وإقناعهم بفكرة العمل بالمشروع. وقد نصطدم في إطار هذا التحضير بغياب الاستعداد للتغيير لتقدير الفشل في تغيير الوضع . وهو ما يتطلب كفاءات خاصة لدى فريق القيادة للمشروع بإبراز أهمية المشروع . وتبقى عملية إحداث هذا التغيير في الأفكار والسلوكيات مرتبطا بتحقيق النجاح حسب ثلاث مراحل هي:

– مرحلة الإقناع بالمشروع : وتتمثل في العمل على إزالة المواقف والأفكار والممارسات القديمة المراد تغييرها بإقناع الأفراد على عدم صلاحيتها.

– مرحلة تبني أهداف المشروع:وتتمثل في العمل على اكتساب الأفراد مواقف وأفكار أو سلوكيات جديدة مغايرة للأولى حسب إجراءات معينة.

– مرحلة الإقحام في المشروع : وتتمثل في ترسيخ السلوكيات الجديدة بالممارسة.

ب–التلاحم حول المشروع: من أجل أن يكون مشروع المؤسسة قابلا للإعداد والتطبيق، يجب أن يحتوي على حد أدني من الاتفاق بين المتعاملين التربويين، والواقع أن الاتفاق لايعني التطابق المطلق بين الأفكار والاستجابات، وهذا نظرا للاختلاف الموجود بين أعضاء الجماعة التربوية من الناحية الثقافية والاجتماعية والمعرفية ،و الذي ينبغي استغلال هذا التنوع في إثراء المشروع إجرائيا.

إن إرادة الجماعة التربوية في العمل بالمشروع واعتماد مبدأ التحاور ه و ذاته بداية الاتفاق .وتبقى عملية تحديد الأهداف وبناء خطط ترجمتها عمليا متوقفة على مدى الالتزام بالأدوارالمحددة .

4. أهداف مشروع المؤسسة:

يرتكز المشروع على ديناميكية،وفاعلية سلوكية تتحدد من خلالها مسارات تحقيق الأهداف المسطرة. حيث يقول "جون بياربوتيني" في هذا الصدد أن " المشروع يظهر كانشغال ،مرتبط ببعض الديناميكة السلوكية ويثمتل في إثارة وتوجيه الديناميكية التي يعطيها هو نفسه معانيها الخاصة" .(13)

ويجب أن تكون برمجة خطوات تنفيذ المشروع في شكل استباقي للمستقبل، لأن المشروع يتأسس على رسم خطط ممكنة التحقيق مستقبلا وفق تنظيم محكم، وعملية الاستباق هذه مرتبطة ارتباطا وثيقا بمدى قدرتنا على التحكم في كل مرحلة من مراحل المشروع لأن " المشروع يسعى دائما إلى التحكم،التنظيم والتوجيه،أي أنه عبارة عن نشاط للتحكم وتعديل ما سوف يحدث،كذلك المشروع لسنا متأكدين من تحقيقه في حين أن استباق المستقبل إما يكون أو لا يكون ،وحده المستقبل هو الذي يخبرنا إذا كان سبق مستقبل أو مجرد خطأ بسيط في التقدير أو الحكم" **(14)**. فالأهداف المسطرة في المشروع تقتضي عملية الوصول إلى تجسيدها ميدانيا توقع مختلف المشكلات المواجهة،وتحضير إجراءات مواجهتها أو معالجة مختلف الاختلالات المترتبة عنها.

تسعى مختلف مشاريع المؤسسات التربوية إلى البحث عن إضفاء النجاعة على مستوى العمليات التسييرية لمختلف نشاطات الإدارة التعليمية من جهة ،وكذا البحث عن الرفع من مستوى أداءها على المستوى التربوي.

ولهذا فإننا نميز نوعين من الأهداف الأساسية لمشروع المؤسسة، أهداف تسييرية وأهداف تربوية:

أ- الأهداف التسييرية: تتمثل مجمل أهداف مشروع المؤسسة من الناحية التسييرية في:

- الانتقال بالمؤسسة التربوية من وضعية تلقي التعليمات وتنفيذها إلى وضعية تصوراستراتيجية،يتم من خلالها رسم أهداف وانتقاء وسائل وإمكانيات لتحقيقها.

- تجاوز الطابع الروتيني في عملية التسيير الذي يؤدي إلى تثبيط عملية التفكير، وإعاقة القدرة على المبادرة إلى حالة من التسيير، تتسم بتحرير المبادرات ، وتجديد أنماط التفكير.

- تغيير طريقة العمل الناجمة عن القرارات الارتجالية أوالعفوية وترسيخ تقاليد عمل جديدة مؤسسة على التخطيط ،التنبؤ ،المتابعة ،التقويم والتعديل عند الضرورة والحاجة.

- البحث عن الحلول في إطار محلي ،دون الحصول عليها جاهزة من مستوى مركزي، لأن مشروع المؤسسة يفترض نوعا من الاستقلالية الذاتية وينمي قدرة الاعتماد على الذات . غير أن الاستقلالية الذاتية لا تنصب في وضع نصوص أوالخروج عنها بل في اختيار مخطط عمل في إطار وضع هذه النصوص باستغلال نقاط القوة

الذاتية.إن كثيرا من المشاكل التي تعاني منها المؤسسات التربوية لا تعود إلى نقص الوسائل بقدر ما تعود إلى سوء استغلالها.

ب- الأهداف التربوية: ترتبط عملية توجيه سلوكاتنا ومستوى فعاليتها لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة من المشروع على مدى القدرة على ضبط وتحديد هذه الأهداف من جهة ،والقدرة على اختيار الموارد اللازمة والضرورية التي تتطلبها كل مرحلة من مراحل المشروع. لأن جميع الخطوات التي نسلكها لتحقيق هذه الأهداف يجب أن تكون محددة كذلك وتتسم بالعقلانية من حيث إمكانية القيام بها،وموجهة بشكل واضح.فلا يمكن تحقيق أهداف المشروع إذا كانت هذه الأخيرة ليس لها معنى بالنسبة للأفراد المعنيين بها ،لأن مختلف المجهودات التي ستبذل لتحقيقها يجب أن تكون مركزة في هذا الإطار وذات معنى هي كذلك. "فالمعنى المنتظر من المشروع هو فيما ذا يتمثل؟ ماذا نريد؟ إلى أين نريد الوصول؟ " **(15)**. وعلى هذا الأساس فإن الأهداف التربوية المنتظر تحقيقها من خلال العمل بالمشروع في المؤسسة التربوية يمكن حصرها في الجوانب التالية:

- إعطاء الاعتبار للتلميذ في إطار المشروع الشخصي والبيداغوجي ليصبح مشاركا ومتعاملا أساسيا في الحياة المدرسية.
- تشجيع المبادرات الفردية واستغلالها في إطار جماعي قصد تحسين نوعية التعليم ومردوده.
- التكفل بحاجيات التلاميذ ومشاكله قصد إيجاد الحلول المناسبة لها وتحسن ظروف تمدرسهم وكذا نتائجهم الدراسية.
- تطوير طرق ووسائل تحسين الأداء التربوي.
- تطوير أساليب التقويم البيداغوجي والانتقال بها من طابعها الإداري الذي يتسم بالنمطية غير المجدية لتصبح هذه الأساليب آليات تعليمية حقيقية للرفع من المردود التربوي.
- ترسيخ تقاليد التكوين المستمر لدى جميع المؤطرين التربويين والاداريين باختلاف مستوياتهم.

ويبقى تحقيق أهداف مشروع المؤسسة سواء على المستوى التسييري أو الإداري متوقف على طبيعة الانسجام والتوافق بين جهود مختلف المتعاملين الخارجيين ،أي الانسجام بين المؤسسة ومحيطها بإشراك الأولياء

والسلطات و مختلف المتعاملين الاقتصاديين من جهة، والانسجام بين مختلف المؤسسات التربوية التي تعمل على تحقيق أهداف وطنية مشتركة للاستفادة والتبادل فيما بينها،رغم اختلافها في أهدافها المرحلية وأولوياتها.

5. مستويات مشروع المؤسسة:

يتحدد مشروع المؤسسة كإطار لبلورة مختلف الأهداف ،وتحديد آليات تنفيذها على عدة مستويات. وتختلف طبيعة مشروع المؤسسة في كل مستوى باختلاف هذه الأهداف من حيث شموليتها،وآجالها الزمنية، والمعنيين بها،والوسائل المعتمدة لتحقيقها.وهو ما يجعلنا أمام معالجة وتناول لعدة مشاريع مرتبطة بالمجتمع وبالنظام التربوي الوطني،والجهوي،وصولا إلى مشروع المؤسسة ومشروع القسم وأخيرا المشروع الشخصي للتلميذ الذي يعتبر الغاية النهائية التي تتجه إليها جميع الأهداف المسطرة في كل مستوى من مستويات مشروع المؤسسة.

وسنتعرض إلى هذه المستويات كمايلي:

أ- مشروع المجتمع:

يرتبط مشروع المجتمع بنظرة تربوية شمولية مستقبلية،وهو نتاج مجموعة تأثيرات وتفاعلات عناصر من أنظمة سياسية واجتماعية وثقافية التي تعتبر الإطار المرجعي الذي يتحرك فيه مشروع المجتمع.

ويتجه مشروع المجتمع إلى ترقية التربية لدى الأجيال المتعاقبة في جميع المجتمعات من خلال نقل القيم الثقافية والسلوكات المميزة لها من جيل لأخر.وكذا تطوير القدرة على التكيف مع التغيرات والتحديات الجديدة.ويؤكد بعض الباحثين على القيمة التربوية لمشروع المجتمع على اعتبار أننا " نتبنى هذا المشروع لكي نبين نوعية التربية التي نسندها إلى أي مجتمع من المجتمعات ، فالأمر يتعلق بالترجمة التربوية للمشروع الاجتماعي" **(16)**.

ب- المشروع التربوي:

يتمثل الهدف الأساسي للمشروع التربوي في إدماج الفرد في المجتمع بمراعاة القيم الأخلاقية والفلسفية والتربوية والروحية المميزة له ، فالمشروع التربوي " موجه نحو الاندماج الذي يسمح للشباب بالاستقلالية ،الاندماج الثقافي ،الاجتماعي،المهني" **(17)** . هذا الاندماج الذي يجب أن يكون في إطار التوجهات الإيديولوجية للنظام السياسي المتبع ، كما يهدف مشروع المجتمع إلى تكوين الفرد تكوينا مسايرا لمتطلبات التطور العلمي والتكنولوجي

والثقافي عموما. ويركز المشروع التربوي في اهتمامه التعليمي والتكويني العام بالتلميذ كمحور منطلق ي وغائي له. فحسب " بوتيني" "المشروع التربوي يخص التلميذ في شموليته،وليس كمكون فقط " (18).وبالنظر لهذا المفهوم ،وحسب خصوصية المشروع التربوي الشمولية في اهتمامه بالتلميذ ، فإنه يتطلب لتجسيده تفاعل أدوار مختلف المؤسسات الاجتماعية.في حين فإن صفة الشمولية في المشروع التربوي تجعله غير واضح، وهو ما يؤكده

" جاك أردوانو " "Jacques Ardoino" بقوله أن " المشروع التربوي نية فلسفية ،أو سياسية،نظرة تكون بطريقة نوعا ما مبهمة،غير محددة،حتى أنها غير منتهية،قيم تبحث عن الحقيقة" (19). وهي إشارة إلى الطابع الفلسفي والسياسي للمشروع التربوي غير محدد الملامح ،والذي يجب البحث عن صياغة المرجعيات الأساسية بكل وضوح للمنطلقات الحقيقية للمشروع.

يرتكز المشروع التربوي على ركيزتين أساسيتين تتمثل في السلطة على المستوى المركزي من جهة والأستاذ داخل القسم من جهة أخرى . وتخضع العلاقة التي تحدد هذين الجانبين إلى توجيهات هرمية،تتمثل في المستويات التالية التي يوضحها هذا الجدول: (20). (جدول رقم 04)

طبيعة التوجيهات	الأطراف المتدخلة	الجهة المعنية
الأوامر ،القرارات والمناشير	السلطةالمركزية(الوصاية، مديرية التربية)	الوزارة– مديرية التربية
تنفيذ المناشير والقرارات	مدير المؤسسة	المؤسسة التربوية
تطبيق ما تقرر من طرف السلطة من محتويات،التقيد بالتوقيت...الخ	الأستاذ	القسم

كما يشير هذ ا الجدول إلى اتجاه مضمون التوجيهات في مختلف المستويات إلى تنفيذها على مستوى مشروع القسم.

ج– المشروع الجهوي:

نجد هذا المستوى من المشروع محصورا في نطاق جهوي ،ويتواجد على مستوى الأكاديميات في بعض الأنظمة التربوية الغربية. حيث يمتد على مستوى جغرافي معين . ويرتكز على اشتراك مجموعة من المؤسسات وشركائها من المتعاملين الخارجيين في تحليل الحاجات الأولية على المستوى الجهوي والبحث عن الحلول بصفة جماعية.

د- مشروع المؤسسة:

ينطوي هذا المشروع على مجموعة من الأهداف الإجرائية القابلة للتقويم التي تنصب في هدف عام وعلى الوسائل التي تستغلها المؤسسة قصد تجسيد أهدافها البيداخوجية،التربوية والإدارية (التسييرية) والتي تصب كلها في تحسين الأداء التربوي بما يتوافق وتطلعات الفاعلين التربويين.

إن مشروع المؤسسة هو تقنية حديثة لتحسين التسيير ومعالجة مشاكل المؤسسة،وذلك بوضع إستراتجية لتحقيق أهداف تحددها كل مؤسسة لنفسها وفق ألأهداف الوطنية والنصوص التشريعية المعمول بها من جهة،ووفق خصوصيتها الجغرافية والحضرية ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة أخرى، بحيث يكون التلميذ هو محور الانشغالات كلها ومحل كل الجهود قصد تحقيق أفضل مردود ممكن،بمشاركة ومساهمة كل أفراد الجماعة التربوية ومختلف المتعاملين مع المؤسسة.ولا يمكن العمل بمشروع المؤسسة إلا إذا توفرت الشروط التالية:

-إقناع أطراف الجماعة التربوية بأهمية العمل بمشروع المؤسسة.

-تشجيع الانضمام التلقائي للعمل بطريقة المشروع.

-الوصول إلى التجنيد الواسع لمشروع المؤسسة والالتفاف حوله.

-التحلي بروح المبادرة والمسؤولية في الممارسة اليومية.

هـ- المشروع البيداغوجي:

وينحصر في مجال أساسي ومحوري في مشروع المؤسسة، لأن هـ يتعلق بالتعليم عامة وبأهداف حقيقية خاصة يعبر عنها بصيغ قابلة للتقويم .فكل فريق تربوي يشترك عبر التشاور في إعداد وتنفيذ مشروع بيداغوجي

ديناميكي يهدف إلى المزيد من النجاعة في التكوين. ونجد أن هذا المشروع البيداغوجي يكتسي أولويات معينة في مؤسسة مقارنة بمؤسسة أخرى.

يختلف المشروع البيداغوجي عن المشروع التربوي في كونه يهتم بالمحيط الداخلي للمؤسسة أكثر من اهتمامه بالمحيط الخارجي ،فهو يرتبط أساسا بالمتعاملين الأساسيين للعملية التربوية (التلميذ والأستاذ)،باعتبارهما المحورين الأساسيين في تحقيق أهداف المشروع البيداغوجي.كما يظهر هذا الاختلاف حسب ما يشير إليه " بوتيني" في كون " المشروع البيداغوجي لا يقحم الأسرة مباشر ة، ولكن قد تكون لديها مراقبة غير مباشرة على المدرسة كالمشاركة في الاجتماعات أو عن طريق الاتصالات الشخصية مع الأساتذة " (21). ويذهب " بوتيني" في سياق آخر إلى أن المشروع البيداغوجي يرتكز أساسا على العلاقة التفاعلية بين الأستاذ والتلميذ في شكل تفاوضي لتنفيذ المشروع ولتحقيق هذا الأخير يجب أن تتعدى هذه العلاقة حدود السطحية لتحقيق وظيفتين أساسيتين :

– إمكانية القيام بتحليل الوضعية البيداغوجية ،أخدا بعين الاعتبار مكتسبات التلاميذ.

– إعطاء الفرصة للتلاميذ من خلال مسيرة نشيطة وملموسة للتساؤل حول ما يريدون (22).

إن المشروع البيداغوجي يتميز في عمومه بميزة الاشتراك في الأهداف لدى جماعة الأعضاء في القسم الواحد،وهو ما ينبغي أن يكون محفزا بحيث يؤدي إلى مشاركة إرادية وحماسية من طرف التلاميذ.كما يجب أن يكون متوافقا مع أهداف البرامج الرسمية،السياسة العامة للمؤسسة ومع رغبات الأولياء (23).

و– مشروع القسم:

نجد هذا المشروع محصورا على مستوى فريق تربوي معين داخل المؤسسة. وقد يكتسي صبغة غير منظمة وهادفة،يتحرك فقط من خلال العمل الجماعي لأعضائه ولكن بدون استراتيجيه واضحة.أما في مشروع المؤسسة فيكونه عملهم مخططا بحيث يتم اختيار الإستراتيجية التعليمية وإجراءات تقويم التلاميذ ومعالجة انشغالاتهم بصفة دقيقة ومحددة.

ي– المشروع الشخصي:

يشير المشروع الشخصي للتلميذ إلى أهدافه الخاصة التي يرغب في تحقيقها دراسيا،ويسعى من خلالها إلى تحقيق توافقها مهنيا حسب تطلعاته المستقبلية للمجال العملي الذي يرغب فيه. وتتوقف عملية الاستجابة لهذا التوافق على مدى قدرة المؤسسة التربوية على تحديد حاجاته ، من خلال التعرف على ملامحه الأساسية المحددة لمشروعه الدراسي والمهني.

إن المستويات المتعددة للمشروع التي سبق الإشارة إليها، يجب أن تتصف بخصائص معينة لإضفاء بعد المشروع فيها. وقد حدد في هذا الإطار " ليونال جوسبان " " Lionel.Jospin " عدد من الجوانب التي نرتكز عليها لمعرفة ما هو مشروع وما هو غير مشروع. **(24)** (جدول رقم 05)

جوانب المقارنة	ماهو مشروع	ماهو غير مشروع
طبيعة الأهداف	العمل بالأهداف الوطنية أخذا بعين الاعتبار الوضعية المحلية،والاحتياجات الخاصة لأفراد المؤسسة	خطة عمل جذابة مقترحة المستهدفين فيها الأولياء والتلاميذ فقط
تحقق الأهداف	مجموعة من الأهداف الملموسة والقابلة للتنفيذ	مشروع مجرد ، مع خطوط عريضة وقليل من النشاطات
تناسق النشاطات	مخطط محدد من النشاطات المتناسقة والمنفصلة حول الأهداف وليس حول الأفعال	نشاطات غير متناسقة فيما بينها،ولا يطهر تحكما فيها
المشاركة	العمل الجماعي،بإشراك مجموع أعضاء الجماعة التربوية مع الإحساس بمسؤولية تحقيق الأهداف	تنفيذ المشروع ينحصر في شخص أومجموعة محددة من الأشخاص
الآجال	رزنامة منتظمة تتضمن تحديد الآجال الزمنية لكل مرحلة	نشاط غير محدد المدى في تنفيذه(نشاط غير مستمر)
طبيعة النشاطات	تنطلق مجموع النشاطات من التلميذ وتعود إليه(نشاطات مرتبطة بالتلميذ)	تتمثل النشاطات في مجموعة النصوص الإدارية

– **جدول يوضح المقارنة بين ماهو مشروع وماهو غير مشروع**–(جدول رقم 05)

6. محاور مشروع المؤسسة:

ينحصر مشروع المؤسسة في ثلاث مجالات تشكل المحاور الأساسية التي تندرج فيها مختلف أهدافه،وتشمل الجوانب التربوية،والبيداغوجية،وجانب الحياة المدرسية.حيث أن هذه المحاور غي ر قابلة للانفصال. بل مرتبطة مع بعضها البعض انطلاقا من تكاملية الأهداف بنها. وتتوقف فعالية النشاطات المنجزة في كل محور على مدى القدرة على تنفيذ نشاطات المحاور الأخرى بكل دقة. أي أن نجاح مشروع المؤسسة مرتبط ارتباطا وثيقا بدرجة التفاعلية بين هذه المحاور بشكل يسمح لفريق قيادة المشروع التعرف على طبيعة الاختلالات الموجودة في تطبيق الإجراءات المتفق عليها ، من حيث مدى انسجامها وتناسقها ،وهذا لمعالجتها وتعديلها في وقتها. واعتمدنا على تلخيص أهم محاور مشروع المؤسسة حسب الجدول التوضيحي التالي:

المحاور	المحور البيداغوجي	المحور التربوي	محور الحياة المدرسية
المبادرون	التلاميذ، الفريق البيداغوجي	الجماعة التربوية	الجماعة التربوية
الميادين	المعرفي ، المنهجي	التربوي، المواطن	الاجتماعي،الثقافي،الرياضي
الأهداف	بناءالمعارف،اكتساب منهجية العمل،الاستقلالية،التعلم الذاتي	التنشئة الاجتماعية،التربية الاندماج المدرسي،الاندماج الاجتماعي	المسؤولية، المساهمة،الانبساطية، المرد وديق
المتدخلون	التلاميذ،الأساتذة،المساعدون التربويون،مستشارو التوجيه	التلاميذ،الجماعة التربوية	التلاميذ،الجماعة التربوية، الشركاء
النشاطات	التقويم ، المعالجة، التعميق التمييز، المساعدة	التربية كأداة للتعديل في السلوك.	التنظيم،التسيير
المستهدفون	التلميذ ،القسم،المستوى الدراسي	التلميذ	الجماعة التربوية،المؤسسة

– جدول توضيحي لمحاور مشروع المؤسسة–(جدول رقم 06)

من خلال ما هو موضح في الجدول فإن هناك اختلاف واضحا بين الميادي ن المحددة لكل محور،وارتباط أهداف كل محور بطبيعة كل ميدان،و هو اختلاف مرتبط بالفئة المستهدفة في كل محور. ويمكن الإشارة إلى أهم المحددات الأساسية لكل محور كما يلي :

أ- المحور البيداغوجي:

تتمثل الأهداف الأساسية لهذا المحور في بناء المعرفة الأساسية في كل مادة تعليمية لدى المتعلم،وهذا حسب كل مستوى دراسي ،ويتوقف تحقيق هذا على مدى القدرة على إكسابه طريقة عمل منظمة في البحث عن المعلومة وتوظيفها.وكذا العمل على تطوير مهارات التعلم الذاتي من خلال تشجيع المتعلم على تنويع مصادر المعرفة التي يلجأ إليها.

ب- المحور التربوي:

ويشتمل على مجموعة أهداف ذات طابع أشمل مقارنة بالمحور البيداغوجي.ويعني جميع أفراد الجماعة التربوية ذات الاتصال المباشر وغير المباشر بالمحيط المدرسي.وتتجه جميع النشاطات ذات الصبغة التربوية في هذا المحور إلى تعزيز جوانب التنشئة الاجتماعية لدى التلاميذ ،وإكساب قيم المواطنة،وهذا لتحقيق التعديل السلوكي المرغوب فيه من خلال المرتكزات التربوية التي تتضمنها المناهج التعليمية،والمعتمدة في مختلف الإجراءات التكوينية في المؤسسة التربوية.

ج- محور الحياة المدرسية:

يتأسس كذلك جميع أفراد الجماعة التربوية كفاعلين أساسيين وبشكل واضح في هذا المحور، ويكتس ي هذا الأخير صفة التنوع في الميادين لاهتمامه بالجوانب الاجتماعية والثقافية والرياضية لدى أعضاء الجماعة المدرسية،ويرتكز في نشاطاته على عمليات التنظيم والتسيير.وتتجه أهداف تنشيط الحياة المدرسية إلى إكساب التلاميذ قيم الانفتاح،المبادرة،تحمل المسؤولية للوصول إلى تنمية التفكير الإبداعي الذي يؤدي إلى الرفع من مستوى المردود التربوي.

وباعتبار أن الحياة المدرسية تسعى إلى " توفير مناخ تعليمي–تعلمي قائم على مبادئ المساواة والديمقراطية والمواطنة....." (25). وغيرها من المبادئ المحددة في توجهات النظام التربوين فإن الحياة المدرسية ترتكز في مختلف أوجه نشاطاتها على مجموعة من المقومات الأساسية تتمثل في:

– الحياة المدرسي ة هي عبارة عن فضاء المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان .

– تعتبر الحيا ة المدرسية فضاء للأمان والتحرر والإبداع وتأسيس مجتمع إنساني حقيقي ، تفعل فيه جميع العلاقات والمهارات لدى المتعلمين.

– التركيز على المتعلم باعتباره المحور الأساسي في العملية البيداغوجية عن طريق تحفيزه معرفيا ووجدانيا.

– انفتاح المؤسسة على محيطها الاجتماعي والثقافي والاقتصادي.

– الحياة المدرسة عبارة عن مجتمع مصغر من العلاقات الإنسانية والتفاعلات الإيجابية.

– تشتمل الحياة المدرسية في المؤسسة التربوية عمليات تنشيطها ثقافيا،علميا ،رياضيا،فنيا وإعلاميا.

– تغيير الاستعمالات الزمنية الإدارية الأحادية بسياقات زمنية منفتحة على ماهو معرفي وتنشيطي ورياضي،أي إن استعمال الزمن عليه أن يراعي الحصص المعرفية والحصص التنشيطية المختلفة.

– يجب أن تكون علاقات الأطراف الإدارية والتربوية مع التلميذ، علاقات مبنية على الاحترام والحوار ،وتحفيز روح المبادرة وفتح المجال للعمل الجماعي والتشاركي.

7– مراحل مشروع المؤسسة:

يتخذ مشروع المؤسسة مسارا معينا محددا في آفاق زمنية تقديرية بحجم وطبيعة الأهداف المسطرة لتحقيقها،ويتطور هذا المسار مرحلة مرحلة،حيث يتم تنفيذ مجموعة عمليات جزئية على مستوى كل مرحلة ،انطلاقا من الأهداف الإجرائية للمشروع .وتنطلق جميع المراحل التي يقطعها مشروع المؤسسة من عملية تحليل الوضعية الحالية للمؤسسة من إمكانات بشرية ومادية ومالية لتقدير درجة متابعة المشروع إلى مرحلة الحكم على

مدى تحقق أهدافه وتقييمها.فمشروع المؤسسة يستند على ثلاثة جوانب أساسية هي " الوضعية الحالية ،المستقبل المرغوب فيه، الوسائل اللازمة لتحقيقه".(26)

ويتفق الكثير من الباحثين على أن مشروع المؤسسة يجب أن يمر بمراحل أساسية مهما كانت طبيعة الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها حسب خصوصيات وأولويات المؤسسة.

وسنستعرض أهم المراحل الأساسية التي يمر بها مشروع المؤسسة بناءا على مدى ترتيبها إجرائيا وتوافقها زمنيا.

1-7 مرحلة ما قبل المشروع:

إن مشروع المؤسسة يجب أن يعبر عن إرادة الجماعة التربوية في التغيير والتي يجب أن تشارك في إعداده وتنفيذه. وتتوقف عملية المشاركة الواسعة لجميع الفاعلين التربويين على مدى اقتناعهم واستعداده للقيام بالتغيير .وتبقى القدرة على التلاحم حول المشروع مرتبطة بالتغلب على الجوانب التالية:

- المشاكل المادية المتعلقة بنمط الحياة الاجتماعية .
- التشبث بالعمل الروتيني الذي ينجم عنه رفض التغيير .
- اعتماد الطرق التقليدية في التسيير،المبنية على التقيد التام بتوجيهات السلطة الرسمية،وتضييق مجال المبادرة والحرية يف اتخاذ القرارات.
- نقص الإعلام والاتصال داخل المؤسسات التربوية .
- مقاومة الوضعيات المستجدة،نتيجة الشعور بالعجز أمام التحكم فيها.

ومن أجل إنجاح المرحلة التحسيسية بمشروع المؤسسة،وتعبئة فعالة للجميع للعمل به ،فإنه يتطلب تفهم الجوانب السابقة الذكر ومعالجتها من خلال:

- التعرف على عوائق التجنيد والعوامل المشجعة عليه والتي قد تختلف من مؤسسة إلى أخرى.
- تقدير وتوقع الأخطاء الواجب تجنبها وكذا المبادرات الواجب تشجيعها أو اتخاذها .
- تبني أسلوب التسيير بالمشاركة كأسلوب مجدي في هذه المرحلة.

– توضيح الأهداف الإجرائية المدرجة على المدى القريب كلما تحققت ،لأن انتظار الأهداف البعيدة المدى ينقص من مستوى الدافعية لدى الأفراد .

– القيام بعملية التحسيس والتكوين المتواصل،هذه العملية التي ينبغي أن تتمحور حول الانتقال من جهة من حالة الإحباط إلى الرغبة في المشاركة، لأن الشعور السائد لدى الجماعة التربوية هو العجز عن تغيير الأوضاع أو ربط تغييرها بشروط تعجيزية أو إرجاع أسباب الفشل إلى عوامل خارجية ولذلك ينبغي التركيز في الجانب الإعلامي للمشروع على ضرورة التغيير وإمكانية تغيير الأوضاع. ومن جهة أخرى تؤدي عملية التحسيس إلى الانتقال من التصور السطحي إلى المعاينة الدقيقة لمشاكل المؤسسة ونقائصها وصعوباتها وطرحها بموضوعية ووضوح والبحث عن طرق معالجتها.ويبقى اقتناع الأفراد بضرورة الانتقال من العمل بالنمط التقليدي إلى العمل بالمشروع من شأنه تعزيز مساهمة جميع الأفراد لبذل جهودهم لتحقيق أهداف مشروع المؤسسة.

وتبقى مرحلة ماقبل الشروع في العمل بالمشروع هي مرحلة تكسير الحواجز النفسية التي تحول دون الانتقال من ما هو كائن إلى ما ينبغي أن يكون . غير أن تحقيق ما ينبغي أن يكون ، يفترض أولا فهم ما هو كائن عن طريق تشخيص الوضعية الحالية للمؤسسة.

2-7 مرحلة تحليل الوضعية الحالية للمؤسسة :

تعتبر هذه المرحلة أول خطوة ذات طابع إجرائي لتحديد مدى قدرة فريق قيادة المشروع على إجراء تشخيص حقيقي وواقعي وموضوعي لما تتوفر عليه المؤسسة من موارد ،يتم الانطلاق منها لتنفيذ كل عملية من العمليات المبرمجة. فأي مشروع لا بد أن يتحدد في مجال زمني معين .إن المشروع "لابد أن تكون لديه بداية ونهاية،فالمشروع يتم في فترة زمنية محددة" .(27)

وتعتبر عملية الوقوف على طبيعة هذه الموارد كمؤشرات للتنبؤ بمسار تنفي ذ المشروع. حيث أن " التنبؤ يتكلم عن المستقبل باستنتاجه عقلانيا عن الماضي، كذلك فهو عبارة عن وصف الحالة التي سوف يكون عليها في المستقبل ، وتكون مبنية على معطيات ثم التوصل إليها في السابق ، وقد تستعمل في التنبؤ وسائل تمكننا من الوصول إلى نتائج غالبا ما تكون كمية". (28)

فهذه المرحلة الهامة تمثل قاعدة الانطلاق لبناء المشروع.وتستند هذه المرحلة على القيام بعدة خطوات عملية لجمع أكبر وأدق عدد ممكن من المؤشرات الكمية والنوعية حول وضعية المؤسسة.

أ- جرد وحصر المعطيات :

إن المعطيات المتوفرة لدى إدارة المؤسسة تكون في حالات كثيرة في شكل غير مصنف ، أوفير منظمة بطريقة دقيقة ،وهو ما يتطلب إعادة إحصائها وترتيبها ثم تحليلها قصد الانطلاق في بناء المشروع وذلك باشتراك كل المتعاملين على المستوى الداخلي أو الخارجي عن طريق تعميق البحث لاستغلال الوثائق والسجلات والمدونات المتوفرة. وترتبط هذه المعطيات بالجوانب التالية:

- التأسيس التاريخي والانتماء والجغرافي للمؤسسة : تاريخ التأسيس ، مراحل التطور ، الانتماء الحضري..الخ .

- الخريطة التربوية للمؤسسة :من حيث المستويات الدراسية ، الأفواج ، التخصصات الدراسية.

- تركيبة التلاميذ : من حيث التعداد وتطوره، النظام ، الانتماء الجغرافي ، الحالة الاجتماعية العامة. - حالة المؤسسة من حيث المردود التربوي: تطور نسبة النجاح والرسوب ...الخ.

- الخريطة الإدارية للمؤسسة : من حيث عدد الموظفين أساتذة أو إداريين أو عمال ، مستوياتهم التأهيلية، أقدميتهم، وضعيتهم المهنية والاجتماعية وغيرها من المعطيات الشخصية. وتسمح هذه المعطيات بالتعرف بصفة محددة على مدى توفر التأطير التربوي والإداري اللازم لتنفيذ المشروع.

- الهياكل المتوفرة في المؤسسة: وتتمثل في مجموع القاعات العادية، المتخصصة،المكتبة، المخابر ، النوادي. . ..الخ.

- التنظيم التربوي : ويتعلق باستعمال الزمن ،الضغوطات،التنسيق،التنشيط .

- وضعية المؤسسة من حيث النشاط الثقافي والرياضي : وتتعلق هذه الوضعية بالنوادي الرياضية والثقافية المنصبة في المؤسسة، مؤطريها ومنخرطيها،والميزانية المخصصة لها.

– الموارد المالية للمؤسسة: وتتمثل في مجموع الاعتمادات المخصصة لها،المصادر الأخرى..الخ.وهو ما يسمح بتشكيل نظرة دقيقة حول مدى قدرتها على تغطية تكاليف إنجاز العمليات المختلفة لمشروع المؤسسة في مختلف مراحله التنفيذية.

–المحيط المدرسي : ويتعلق بتحديد موقع المؤسسة التنافسي ضمن مجموعات المؤسسات التربوية الموجودة، وضبط المؤسسات الخارجية التي تتعامل معها في إنجاح المشروع.

ب– مرحلة تشخيص وتحليل الوضعية:

تعتبر المعطيا ت التي تم جردها وجمعها وتصنيفها في حاجة إلى تحليل واستغلال قصد الوقوف على النقاط الايجابية والسلبية منها،وحصر الحاجيات الضرورية،ومعرفة الصعوبات التي تواجه المشروع . وفي هذه الحالة يجب التركيز في عملية تشخيص المؤشرات المحفزة والمعرقلة في إطار ارتباطها مع بعضها البعض، وليس بشكل منعزل، وهذا بحكم ترابطها وتأثيرها على بعضها البعض. وهو ما يجرنا للتأكيد على ضرورة استخدام التحليل النظامي (Analyse systématique) الذي يعتمد في تحليل المعطيات على تفاعل الأجزاء مع بعضها البعض لتأليف نظام معين.وفي هذا الصدد يشيرالكثير من الباحثين أن العناصر ينبغي أن تعرف في وضعياتها وبخصائصها الأصلية.، وبعلاقاتها الداخلية التي تشارك فيها ، وبمنظور المنظمة التي تنظم فيها ، وبمنظور الكل الذي يدمج فيه .

تلجأ المؤسسة التربوية إلى هيكلة جملة من الوظائف والنشاطات والبرامج والهياكل والوسائل المتفاعلة لتكوين نظام معين. وعلى هذا الأساس فإن دراسة أية ظاهرة داخل المؤسسة ينبغي أن تتم في إطار تفاعلها مع بقية الظواهر الأخرى للمؤسسة ، فنجد مثلا أن دراسة وضعية تعلم تلميذ يجب أن تكون في إطار مجموع ة من القواعد والأهداف والمواقيت والبرامج و تركيبة الفري ق البيداغوجي وحالة المرافق التي تهيكل هذه الوضعية، أو تربط التعليم بسير المؤسسة الذي يضمن استمراريتها في تحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها.

إن عملية تحليل المعطيات لا يهدف فقط إلى تشخيص النقائص المحتملة في بنية وسير المؤسسة في علاقتها مع وضعيات التعليم والتعلم ، بل البحث عن استقراء الوضعيات البيداغوجية والتعليمية لدى التلاميذ للتعرف

أكثر وبصفة مباشرة عن تصورات التلاميذ اتجاه ظروف تمدرسهم من جميع الجوانب. وهو ما يسمح بتشخيص أكثر واقعية وموضوعية عن هذه الوضعيات البيداغوجية والتعليمية للمتعلمين لمعرفة مدى تنظيمها وتأثيرها على سير المؤسسة التربوية.

ج- مرحلة تشخيص الصعوبات:

يتوقف نجاح فريق قيادة مشروع المؤسسة في هذه المرحلة على مدى قدرتهم على التشخيص العميق لمختلف الصعوبات التي تعيشها المؤسسة في مختلف الجوانب البيداغوجية والتعليمية والإدارية ،والتي تؤث ر على سير مختلف نشاطات المؤسسة. وترتبط عملية التشخيص الواقعي على مدى مساهمة الجميع للإلمام بمختلف المشكلات وتقدير مستوى تأثيرها ودرجة استعجاليتها، للوصول إلى التحديد الدقيق والمناسب لأدوات وإجراءات معالجتها. وترتكز هذه المرحلة على تنفيذ الخطوات التالية:

- تحديد المشكلة :

تتمثل هذه الخطوة في وضع الإطار البنيوي للمشكلة المشخصة في مختلف جوانبها الدلالية والزمانية والمكانية. ويمكن توضيح هذه الجوانب حسب الجدول التالي:

المشكلة	**تكون**	**لا تكون**
طبيعة المشكلة	في ماذا وحول ماذا تقع؟	في ماذا وحول ماذا لا تقع؟
مكان المشكلة	أين لا تظهر؟	أين لا تظهر؟
زمان المشكلة	متى ظهرت؟	متى لم تكن موجودة؟
كيفية وقوع المشكلة	الأحداث الخاصة بها.	الأحداث الخارجة عنها

- جدول توضيحي لجوانب تحديد المشكلة-(جدول رقم 07)

فمن خلال هذا الجدول التوضيحي ، يتبين أن المشكلة يجب أن تشخص في إطار زمني ومكاني معين، وهذا لإمكانية ضبط الافتراضات الممكنة الخاصة بطبيعتها.كما أن هذا الإطار لا يكفي لتحديد المشكلة بدقة، إذ

يجب القيام بالتحليل الكيفي لبروزها والتعرف على سيرورة تطورها حتى وصولها إلى هذا المستوى،وهذا بناءا على مجموع الأحداث المرتبطة بها داخليا وخارجيا.

إن خطوة تحديد المشكلة يعني التعرف على خصائصها المتعددة الجوانب والمتمثلة في:حصر مجموع الأفراد المعنيين بها،تحديد درجة الخطورة،تحديد درجة الاستعجال،تحديد مستوى التطور،تقدير أولوي ة المعالجة مقارنة بمشكلات أخرى.

- حصر أسباب المشكلة:

تتميز هذ هالخطوة المرتبطة بحصر جميع الأسباب المؤدية لوقوع المشكلة محل الدراسة، بكونها ذات مستوى تعقيد معين، وهذا لاحتمال ارتبط المشكلة بأسباب متعددة ومتداخلة. ومتفاوتة التأثير. فنجد مثلا (مشكلة العنف المدرسي هي مشكلة مرتبطة بالكثير من الأبعاد التربوية والنفسية والاجتماعية، مما يتطلب التعرف على مختلف الأسباب المرتبطة بهذه الأبعاد حسب درجة تأثيرها لتحديد طرق وأولويات المعالجة).ولهذا ينبغي في هذه الخطوة التوجه نحو تحديد الأسباب والتعرف على مدى ارتباطها وانفصالها مع بعضها البعض في التأثير على المشكلة المشخصة، دون إيعازها إلى أسباب أخرى أقل تأثيرا وأهمية نتيجة تقديرات سابقة لوضعيات سابقة.

3-7 مرحلة تحديد الأهداف:

ترتبط آفاق مشروع المؤسسة التربوية بمحددات الحاضر والماضي لوضعية المؤسسة، باعتبار أن المشروع هو" ذلك المستقبل المقصود من خلال الفعل وهذا المستقبل هو الذي يمنح في وقت محدد معنى للحاضر والماضي" (29). وبمأن المستقبل حسب هذا المفهوم لديه أهدافه المحددة ،فإن جميع الخطوات التي نتبعها لتحقيق هذه الأهداف يجب أن تكون محددة كذلك، وتتسم بالواقعية من حيث القدرة على تحقيقها،وواضحة المعالم من حيث المراحل المتبعة للوصول إليها.

تعبر إرادة العمل بالمشروع في المؤسسة التربوية نية الوصول إلى وضعية أفضل مما هي عليه الآن. وعليه فإن وسيلة التعبير عن هذه النية مرتبطة بتحديد مجموعة الأهداف التي تسعى الجماعة التربوية المعنية بالمشروع إلى تحقيقها. حيث تمثل هذه الأهداف في هذه الحالة الأسس التحفيزية للالتفاف نحو المشروع، وبذل مجهودات

أكبر من طرف جميع المتعاملين الداخليين والخارجيين للمؤسسة.ويبقى المعنى الذي تحمله هذه الأهداف بالنسبة لهؤلاء المتعاملين الدافع الرئيسي للأستمرارية في العمل للوصول إليها مهما كانت الظروف المواجهة في مختلف مراحل المشروع. و يشير إليه الكثير من الباحثين في هذا الصدد إلى دلالة المعنى من المشروع في كون أن " المعنى المنتظر من المشروع هو فيماذا يتمثل؟ ماذا نريد؟ إلى أين نريد الوصول؟ " .(30)

يلجأ فريق قيادة مشروع المؤسسة في بلورة الأهداف إلى صياغة هذه الأخيرة على مستويين من الأهداف ،أهداف عامة وأهداف إجرائية.

أ- المستوى العام للأهداف:

ترتبط مجموعة الأهداف المحصورة في هذا المستوى بالسياسة التربوية للمؤسسة ضمن الأهداف العامة للمنظومة التربوية.ويجب أن تعبر هذه الأهداف عن ترجمة حقيقية لهذه السياسة.وتمثل مجموعة المهارات والكفاءات المراد إكسابها للمتعلمين من خلال مختلف الأنشطة البيداغوجية مثلا،حيث تكون هذه الجوانب المكتسبة تمثل الإنتظارات البيداغوجية الكبرى للنظام التربوي.

في صياغة الأهداف العامة لمشروع المؤسسة يجب التقيد بالشروط التالية:

- ضرورة توافق أهداف مشروع المؤسسة مع الأهداف الوطنية.

- ضرورة أن تكون هذه الأهداف محل اتفاق واعتراف من طرف مختلف المتعاملين.

- ضرورة أن تكون متطابقة فيما بينها. أي لا تحتوي على توجهات متناقضة فيما بينها، ويج ب أن تكون طموحة لتحقيق وضعية ما.

- ضرورة أن تكون واقعية وقابلة للتحقيق.

- ضرورة أن تتميز بالوضوح،ولاتحتوي على أي غموض وموضوعية المجالات والنتائج المنتظرة.

- ضرورة أن تتصف النتائج المنتظرة من صياغة هذه الأهداف بالموضوعية.

ب- المستوى الإجرائي للأهداف: يعمل فريق قيادة المشروع من خلال هذا المستوى على تحليل وترجمة الأهداف العامة المصاغة في المستوى الأول لإلى أهداف إجرائية ،تشير بأكثر دقة وجزئية لمجموع العمليات و

الأنشطة المبرمجة للتنفيذ في آجال زمنية محددة حسب الوسائل والإمكانات المخصصة لتحقيقها وتتجاوب مع طرق تطبيقها .

ومن أجل الوصول إلى صياغة إجرائية للأهداف يجب أن:

- تصاغ بشكل تعبر فيه عن سلوكات قابلة للقياس والملاحظة.
- توضح نتيجة السلوك المرغوب فيه.
- تحدد بدقة الشروط التي تطبق فيها العمليات الإجرائية.
- تحدد المعايير التي تسمح بتقويم فعالية العمليات المبرمجة،ومستوى النتائج المحققة.
- يشير بدقة إلى الفئة المستهدفة.

7-4 مرحلة اختيار بدائل المعالجة:

إن الوصول إلى مجموعة البدائل التي يمكن أن تكون حلولا للمشكلات المشخصة ، مرتبط ارتباطا وثيقا بتعميق دراسة كل بديل من حيث تكلفته وفعاليته وإمكانية تطبيقه لتعديل الوضعية الحالية بمختلف الإجراءات المناسبة لتحقيق الوضعية المرغوب فيها والمتوقعة.

يلجأ فريق قيادة المشروع في إطار هذه الخطوة إلى اللجوء الارتكاز على أحد الاختيارات التالية :

- إعادة تجربة حلول سبقت تجربتها في مؤسسات أخرى.
- إعادة تجربة حلول سبقت تجربتها من طرف المؤسسة ذاتها.
- اقتراح حلول جديدة بناء على طبيعة الوضعية المشخصة.

إن هذه الاختيارات في مجملها تمثل افتراضات علاجية للمشكلات المطروحة،لكن بمستويات فعالية متفاوتة،حيث يمثل الاختيار الثالث أفضل الاختيارات بحكم أن الوضعية الجديدة تقتضي حلولا جديدة ، كما أن لكل مؤسسة خصوصياتها التي تميزهاغيرها. ويتم اللجوء إلى الاستفادة من تجارب الآخرين في حالة تشابه الوضعيات واعتماد إجراءات تبتث فعاليتها في بعض المؤسسات .

7-5 مرحلة بناء واعتماد المشروع:

ترتكز هذهالمرحلة على عملية تخطيط منظمة،ويتمثل الجانب التخطيطي في بناء المشروع في برمجة مختلف العمليات الجزيية للمشروع وإمكانية تنفيذها باستخدام مختلف الوسائل المحددة مسبقا،وهذا من منطلق أن "التخطيط هوأحد العناصر الأساسية في مسيرة المشروع سواء على الصعيد العملي،أو على صعيد الوسائل ،أوعلى الصعيد البنيوي". (31)

تعتبر عمليةِ بناء مشروع المؤسسة الهيكل الاستراتيجي لعمليات المشروع ،حيث تشتمل هذه العملية على تحديد الأهداف،ورسم مراحل ووسائل الإنجاز وصولا إلى وضع مخطط التقويم. فهذه المرحلة هي بمثابة عملية تركيبية شاملة لمجموعة من العمليات الجزئية.

يتكون مشروع المؤسسة من مجموعة من العمليات الجزئية، ويتكفل بتنفيذ كل عملية جزئية فوج محدد من أفواج قيادة المشروع.وتتم هيكلة المشروع واعتماده من خلال:

أ–إعداد البطاقات الخاصة بالعمليات من طرف الأفواج المختصة بذلك، حيث يقوم فوج القيادة بإعداد الوثيقة الشاملة لمشروع المؤسسة كعملية تخطيطية وتركيبية،وتتضمن هذه الوثيقة: التعريف بالمؤسسة وتحليل وضعية المؤسسة (المعطيات ،التشخيص،المشاكل والحلول)،المبادئ الموجهة للمشروع،تحديد الأهداف العامة والإجرائية،برنامج العمليات(على المدى القصير ،المتوسط،والبعيد)،التقويم(المعايير والمؤشرات) والمخطط التكويني للمشروع.

ويجب أن يتصف محتوى كل عملية جزئية بالجوانب التالية:

– أن يصاغ المحتوى بلغة بسيطة وواضحة.

–أن يبين العلاقة بين الأهداف المسطرة ووسائل تحقيقها.

–أن يتصف بالواقعية والطموح.

–أن يكون جذابا لأكبر عدد ممكن من الأشخاص،أي يرتبط بأهداف ذات معنى لدى الجماعة التربوية.

–أن يكون منسجما ومترجما للأهداف الإجرائية المزمع تحقيقها.

ب– اعتماد مشروع المؤسسة: يلجأ مدير المؤسسة إلى عرض ملف (وثيقة) المشروع

الذي يتكون من مجموع العمليات الجزئية للمشروع لمجلس التوجيه والتسيير عل ى مستوى المؤسسة للدراسة والموافقة.وإذا ما قوبل برفض أوتحفظ في جانب من جوانب المشروع من طرف فوج قيادة المشروع،وجب إدخال التعديلات اللازمة والمناسبة بناءا على الملاحظات المسجلة تم يعاد تقديمها لمجلس التوجيه والتسيير مرة أخرى. وإذا حظي بالموافقة عل ى مجمل التعديلات المقترحة ،سيعرض ملف المشروع على اللجنة الولائية المختصة بدراسة مشاريع المؤسسات على مستوى مديريات التربية. ويتم دراسة مشروع المؤسسة من طرف هذه اللجنة الولائية لتزكيته من حيث:

-موضوعية وواقعية توافق المشروع مع الأهداف المسطرة .

- قابلية المشروع للتطبيق حسب الموارد البشرية والمادية والمالية المتوفرة.

-عدم وجود تعارض مع الأهداف الوطنية والبرامج الرسمية المحددة لخيارات النظام التربوي.

وبعد التأكد من جوانب التطابق هذه في محتوى المشروع ، يتم المصادقة عليه ليصبح قابلا للتنفيذ.

7-6 مرحلة تنفيذ المشروع:

تأتي هذه المرحلة بعد المصادقة النهائية عل ى مشروع المؤسسة ، حيث يقوم فريق قيادة المشروع بتقسيم المهام لتنفيذ العمليات الجزئية للمشروع حسب الإجراءات المخطط لها ،والمراحل الزمنية المحددة،والإمكانيات التي رصدت لها.

خلال تنفيذ مجموعة العمليات الجزئية من طرف أفواج العمل ، قد يصادف وجود مشكلات معينة تعيق تنفيذها كما هو مطلوب. في هذه الحالة يتم التدخل لتصحيح الوضعية وإدخال التعديلات المناسبة في وقتها. وهو ما يتطلب من فريق القيادة السهر على المراقبة المستمرة لمدى تنفيذ مراحل المشروع. هذه المراقبة تسمح بتقدير التوقعات لمستوى النتائج المرحلية التي يمكن التوصل إليها، وبالتالي تحضير الإجراءات التصحيحية حسب إجراءات أخرى تدرس مسبقا ، لتفادي الابتعاد عن الأهداف المرحلية المسطرة.

7-7 مرحلة تقويم المشروع :

تعتبر هذه المرحلة آخر محطة لفريق قيادة مشروع المؤسسة ، للحكم على مدى نجاح المشروع في تحقيق الأهداف المسطرة. ويتم الارتكاز في هذه المرحلة لإجراء تقويم حقيقي ودقيق وموضوعي على الجوانب التالية:

– تحديد المعايير أو المؤشرات التي نقيس بها مدى تحقق أهداف المشروع.

– ترجمة الأهداف التي يجب تحقيقها في شكل مؤشرات كمية قابلة للقياس.

– ترجمة الأهداف المحققة في شكل مؤشرات حول نتائج العمليات المنجزة .

– تقدير مدى تحقق أهداف المشروع ، من خلال إصدار أحكام تقييمية، بتقدير الفارق بين الوضعية المرغوب فيها، والوضعية المتوصل إليها من تطبيق المشروع.

وبناءا على دلالة هذه الجوانب المستند عليها لتقييم مدى فعالية مشروع المؤسسة المطبق . ففي حالة الحكم على نجاعة المشروع حسب انتظارات الجماعة التربوية، فإنه تتمن جميع العمليات المنجزة في معالجة وضعيات مستقبلا. وفي حالة التوصل إلى ابتعاد نتائج المشروع عن هذه الانتظارات فإنه يعاد النظر في بعض العمليات المبرمجة أو في مجموعها ،ويتم تعديلها أواستبدالها بعمليات أخرى في صياغة مشاريع مستقبلية لمعالجة وضعيات مشابهة أووضعيات أخرى.

ونظرا لعدم إمكانية التنبؤ بوضعيات غير متوقعة قد تخلق أثناء تنفيذ مراحل المشروع ،فإنه من الضروري توقع الإجراءات التعديلية لتصحيح هذه الوضعيات بطريقة لا تعيق تنفيذ بقية المراحل، لهذا يجب أن يتصف المشروع بصفة المرونة ،لأننا قد نصل في بعض الأحيان إلى اتخاذ قرار توقيف المشروع. (32)

ترتكز مرحلة تقويم مشروع المؤسسة على إصدار أحكام مناسبة على عدة معايير تتمث ل في الفعالية المطابقة،النجاعةوالملائمة ،يمكن إيجازها وتوضيحها حسب الجدول التالي(33).

المعايير	الدلالة	الصيغة	القرار
الفعالية	يرتبط بمجموعة أهداف العمليات المعبر عنها في صيغة نتائج نسعى	هل حقق المشروع الأهداف المسطرة؟	توقيف المشروع أوالاستمرار فيه.

	إلى تحقيقها.		
المطابقة	التحقق من أن العمليات المبرمجة بقواعد سيرها ووسائلها وتكاليفها ق د نفذت كما تم تخطيطها.	هل العمليات تمت كما خطط لها عن د انطلاق المشروع؟	تجنيد،تعديل المشروع.
النجاعة	معرفة ما إذا كانت الوسائل المخصصة والمستعملة قد استعملت بشكل مناسب وعقلاني.	هل الوسائل استعملت كما ينبغي؟	اكتشاف طاقات كامنة.
الملائمة	جرد الموارد البشرية والمادية والمالية الضرورية لإنجاز المشروع ومدى ملائمتها لحل المشاكل المطروحة.	هل العمليات المنجزة في إطار المشروع مرتبطة بالمشاكل للمعالجة وبالأهداف المسطرة	اتخاذ قرار من بين مجموعة البدائل الممكنة.

– جدول توضيحي لمعايير تقويم مشروع المؤسسة–(جدول رقم 08)

تشير هذه المعايير الأربعة الموضحة في الجدول إلى ضرورة الحكم على نتائج المشروع، ليس من جانب واحد فقط. وإنما يجب تقدير هذه النتائج حسب منطلقات الأهداف العامة و الإجرائية المتوقعة في إطارها.ويبقى الهدف من عملية تقييم مشروع المؤسسة هو اتخاذ قرارات مناسبة من أجل إمكانية إجراء التعديلات والتحسينات المناسبة في الوقت المناسب. وتمس هذه التعديلات كثير الجوانب حسب طبيعة الخلل المشخص في سيرورة المشروع، والذي قد يؤدي إلى تغيير بعض الأهداف المرحلية ومنه تغيير مخطط العمليات الموافقة له،وهو ما يؤدي إلى إعادة النظر في التقديرات التنبؤية للنتائج.كما يشمل التعديل في حالات كثيرة تغيير الأشخاص القائمين على تنفيذ العمليات لعدم إثباث كفاءاتهم في التحكم في سيرورة هذه العمليات.

إن الأحكام التي نصدرها على مختلف جوانب المشروع مهما كانت طبيعتها ،تجعلنا نبحث دائما للاستفادة من التجارب السابقة المتوصل إليها في العمليات السابقة،لتحليل الممارسات التربوية المتبعة وتحديد الرهانات المنتظرة.وهو ما يسمح للمؤسسة التربوية بوضع إطار نظري لتصور المشروع التربوي الخاص بها.فانعدام وجود هذا الإطار التنظيري يعتبر هدرا للطاقات في المؤسسات التربوية.

خلاصة

يعتبر مشروع المؤسسة التربوية ترجمة حقيقية للأهداف الرسمية المحددة للتوجهات الكبرى للنظام التربوي من خلال فسح المجال لمبادرات الجماعة التربوية الرامية إلى تحسين نوع التّعليم و التعلم في إطار الأهداف الوطنية. وتبني العمل بالمشروع في المؤسسة التربوية في الجزائر جاء في هذا الإطار لخلق أكثر ديناميكية واستقلالية للفاعلين التربويين لبلورة تصوراتها في معالجة مختلف المشكلات المتعددة الجوانب، والتي تواجهها باستمرار. ومن أجل إضفاء الفعالية لمختلف النشاطات والعمليات التي ينطوي عليها مشروع المؤسسة ،وجب أن تعكس مضامينها أولويات محددة من الناحية التسييرية الإدارية والتربوية والبيداغوجية.ويبقى ا لتكفل بحاجيات واهتمامات التلاميذ قصد إيجاد الحلول المناسبة لها ، و تحسين ظروف تمدرسهم و نتائجهم الدراسية باستمرار

من ضمن هذه الأولويات.ولا يمكن تحقيق هذا إلا من خلال تحديد إستراتيجية واضحة المعالم نابعة من اختيار أهداف تشارك فيها جميع الأطراف، وتستجيب للانشغالات الميدانية حسب مميزّات وخصوصيات كل مؤسسة والوسائل والإمكانيات البشرية والمادية والمالية المتوفرة. وتطبيق هذه الإستراتيجية لا يمكن أن تكون إلا من خلال تبني فكرة العمل بالمشروع ،باعتماد أساليب تسييرية متجددة لمختلف محددات الحياة المدرسية،تجاوبا مع طبيعة التحولات المتسارعة في المحيط المدرسي والخارجي محليا،وعالميا.أين يتطلب التكيف مع هذه التحولات التكنولوجية والمعرفية والمعلوماتية ضرورة تحضير التلميذ والوصول به إلى مستوى يكون فيه قادرا على فرض نفسه في مختلف الميادين،من خلال التركيز أكثر ضمن مشروع المؤسسة على جميع محددات المشروع الدراسي المهني للتلميذ كسيرورة محصلتها فرد قادر عل ى الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية والاقتصادية الاجتماعية في إطار ملامح مشروع المجتمع.

مراجع الفصل الرابع

1- RONDEAU,J.L:La figure et l'objet:considération sur le projet,in le projet un défit nécessaire face a une société sans projet,L'armattan,paris,1992,p405.

2- JOSPIN,L:Le projet d'école,une école pour l'enfant des outils pour les maîtres,hachette,paris,1992,p11.

3- GUICHARD,J: L'école et les représentation d'avenir,1ere ED,PUF,Paris,1993, p15.

4- MIALARET,G.,BORDALLO,L.,GENESTET,J,P:Pour une pédagogie du projet,Hachette,paris,1993,p8.

5- GUICHARD,J:Ibid,P13.

6- من قضايا التربية،مشروع المؤسسة،المركز الوطني للوثائق التربوية، الملف 12،جانفي 1990،ص8.

7- OBIN.J.P.,GROS.F.,Le projet d'établissement,Paris,Hachette,1991,P15.

8- BARJOU,B:Manager par projet,ESF,paris,1998,p120.

9- وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 184/م.ت.م/84 المؤرخ في 13 أوت 1994 المتضمن وضع مشروع المؤسسة.

10- وثيقة العمل بمشروع المؤسسة،وزارة التربية الوطنية،مديرية التعليم الثانوي العام،المديرية الفرعية للتنظيم المدرسي وضبط المقاييس،ص7 .

11- نفس المرجع، ص8.

12- GUICHARD,J:Ibid, P15.

13- BOUTINET,Les conduites à projet, in le projet un défit nécessaire face à une société sans projet, Paris,L'amarttan,1992,P92.

14- HELSON,C.H., Le projet et anticipation,in le projet un défit nécessaire face à une société sans projet, Paris,L'amarttan,1992,P171.

15-BELENGER,L.,COUCHAERE,J.M.,Animer et gérer un projet,Paris,ESF, 1999,4emeEd,P15.

16- BIRAUD,A:Les méthodes pédagogiques,Ed,L'organisation,Paris,1990,P166

17-BORDALOT,I&GUINESTET,J:Pour une pédagogie du projet,Hachette, paris,1993,p173.

18- BOUTINET,J.P: Anthropologie du projet, 3e Ed,PUF,Paris,1993,p176.

19- BIRAUD,A: Ibid, P166.

20- BORDET,B.,Collectif,L'établissement et son projet,Lyon,CEPEC, 1991,P103.

21- BOUTINET,J.P,Anthropologie du projet. Ibid p178.

22- Idem: P 179.

23- BARLOW,M.,Le métier d'enseignant.Economia,Paris,1999,P37.

24-Jospin,Lionel,Le projet d'école,une école pour l'enfant des outils pour les maîtres.Hachette,paris,1992,p11.

25- محمد مكسي، الحياة المدرسية وإشكالية الحداثة والتطرف.مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء المغرب،2007،ص7.

26-GUICHARD,J,Ibid,P18.

27- BARJOU,B,Manager par projet.ESF,paris,1998,p13.

28- BARJOU,B,Manager par projet.ESF,paris,1998,p13.

29- GUICHARD,J,Ibid,P15.

30- BELENGER,L.,COUCHAERE,J.M.,Ibid,P15.

31- Idem,P122.

32- BORDET.B,Collectif.Ibid,P18.

33- OBIN.J.P.,GROS.F.Ibid,P52.

الجانب الميداني

الفصل الخامس
الإجراءات الميدانية للدراسة

أولا:تحديد مجال الدراسة
ثانيا:الدراسة الاستطلاعية
تالتا:المنهج المستخدم
رابعا:وصف مجتمع الدراسة واختيار العينة
خامسا: أدوات جمع البيانات
سادسا:أساليب المعالجة الإحصائية

أولا : مجال الدراسة :

1- المجال المكاني للدراسة:

أجريت هذه الدراسة على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي لولاية سكيكدة ،التي تتوزع على مستوى خمسة مقاطعات توجيه تمثل نطاق تدخل مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

تتوزع مجموع مؤسسات التعليم الثانوي كمجال دراسة حسب وجودها في المناطق ذات الطابع الحضري والمناطق ذات الطابع الريفي إلى فئتين حسب هذا التقسيم.

وقد تم الحصول على هذا التقسيم الجغرافي للمؤسسات من قبل مديرية التخطيط لولاية سكيكدة،ولم نتمكن إدراج البعد شبه الحضري نظرا لعدم اعتماده كمعيار تصنيف.

وتتوزع مجموع مؤسسات التعليم الثانوي لولاية سكيكدة حسب مقاطعات التوجيه وانتمائها الجغرافي كمايلي:

-المؤسسات ذات الانتماء الحضري يشار إليها بـ (*)

- المؤسسات ذات الانتماء الريفي يشار إليها بـ (**)

- جدول توضيحي لتوزيع مؤسسات التعليم الثانوي لولاية سكيكدة حسب مقاطعات التوجيه (جدول رقم.....)

الرقم	مقاطعة سكيكدة	مقاطعة عزابة	مقاطعة الحروش	مقاطعة القل	مقاطعة تمالوس
01	النهضة	قاسيس عبد الرحمن*	عبد الرحمان الكواكبي*	عبد الحميد بن باديس *	سنيقربوخميس*

02	العربي التبسي*	مالكي عزالدين*	محمد بلوزداد*	بوقيقزعمار*	تا الجديدة*
03	عبد السلام بودبزة*	بن موسى*	زيغود يوسف*	بونورمحمد*	عمر المختار*
04	محمد الصديق بن يحي*	خطاب إبراهيم*	السعيد بوالطين*	متقن القل*	كركرة**
05	حسين بوكبير *	بن عزوز**	سيدي مزغيش*	الزيتونة **	أم الطوب**
06	أسامة بن زيد*	بكوش لخضر**	رمضان جمال*	لولوج**	
07	يوراس عباس*		امجاز دشيش**		
08	لوصيف رشيد*		بني والبان**		
09	بولوداني حسين*		زردازة**		
10	الزرامنة*				
11	سوامس صالح*				
12	الحدائق**				
13	العربيين مهيدي*				
14	مفدي زكرياء*				
المجموع	**14**	**06**	**09**	**06**	**05**
حضري	**13**	**04**	**06**	**04**	**03**
ريفي	**01**	**02**	**03**	**02**	**02**

يتضح من الجدول أن أغلبية المؤسسات تتواجد في المناطق الحضرية بنسبة(75%)، في حين تتواجد في المناطق الريفية نسبة أقل(25%) وهذا من مجموع 40 مؤسسة تعليم ثانوي تتوزع عبر تراب الولاية.وهو ما يشير إلى تصنيف أغلبيتها ذات خصوصية جغرافية حضرية أكثر من ريفية.

2- المجال الزمني : أجريت الدراسة الميدانية التي طبقت خلالها أدوات الدراسة خلال السنة الدراسية 2010/2009.

3- المجال البشري للدراسة : تمثلت عينة الدراسة في فئة تلاميذ السنة الأولى ثانوى ،الموزعين على مستوى الجذعين المشتركين(علوم وتكنولوجيا،اداب) عبر نطاق مؤسسات التعليم الثانوي لولاية سكيكدة. إن اختيار هذه الفئة جاء حسب طبيعة الموضوع المدروس الذي نريد من خلاله دراسة قيم العمل والأنماط المهنية لدى التلاميذ ،وبحكم هذه الشريحة من التلاميذ في مرحلة دراسية هامة وحساسة من مراحل نضج القرار الدراسي والمهني ،بحكم تواجدهم في إحدى الجذوع المشتركة التى تتفرع عن كل واحد منهما امتدادات دراسية تفضي إلى مجالات مهنية مستقبلا.أي أن اختيار هذه الفئة من التلاميذ لكونها في محطة أساسية لإنضاج مشروعهم الدراسي المهني،وهو ما يتوافق بصفة مباشرة مع الأهداف المسطرة للدراسة.

ثانيا : الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة ضرورية لأي بحث علمي جاد ، حيث تمكن الباحث من المعرفة الأولية لمكان البحث و تساعده على تحديد الأدوات و التقنيات التي يراها مناسبة لإمكانية إجراء و تحديد المتغيرات التي تصاغ من خلالها الفرضيات التي وضعت في القالب التنبؤي و التوقعي للدراسة كما تمكن من كسر الحواجز النفسية بين الباحث و الأفراد المبحوثين لتسهيل الحصول على معلومات ذات قيمة علمية و ذات مصداقية أكثر .وتمحورت الدراسة الاستطلاعية في جانبين أساسين:

1-جمع المعلومات حول مجتمع الدراسة: وهذا من خلال:

- الاتصال بمؤسسات مجتمع الدراسة قصد جمع المعطيات الضرورية لمعالجة الموضوع،وتقصي مختلف الصعوبات الممكن مواجهتها في تطبيق أدوات الدراسة.

- تحديد المؤسسات المعنية بالدراسة وفق معياري الانتماء الجغرافي الحضري والريفي.والاتصال بها لجمع مختلف المعطيات المتعلقة بعينة الدراسة.

2-دراسة الشروط السيكومترية لأداتي الدراسة:

أ- دراسة تباث أداتي الدراسة:

- تم اللجوء إلى التطبيق الأولي لاستمارتي الدراسة.على عينة تتكون من 30 تلميذ يمثلون مؤسسات التعليم ذات الانتماء الجغرافي الحضري و 30تلميذ يمثلون مؤسسات التعليم ذات الانتماء الجغرافي الريفي. على مستوى مقاطعة سكيكدة.وبعد مدة 15 يوم ثم القيام بالتطبيق الثاني لاستمارتي الدراسة على أفراد العينة الأولى .

وعند حساب معامل الثبات من خلال حساب معامل الإرتباط" بيرسون " بين الدرجات المتحصل عليها في التطبيق الأول والثاني للاستمارتين (اعتماد طريقة التطبيق وإعادة التطبيق) وجد:

– بالنسبة لمقياس قيم العمل وجد معامل الإرتباط يساوي 0,48 وعند حساب دلالته الإحصائية وجدت تساوي 2,17 ، وبمقارنتها بالجدولية (ت الجدولية = 0,26) عند α = 0,05 و درجة الحرية = 58 فإن ت المحسوبة > ت الجدولية وهومايدل على وجود ارتباط بين نتائج التطبيقين وبالتالي يعكس ثبات المقياس .

–بالنسبة لاستمارة قياس الميول المهنية وجد معامل الإرتباط يساوي 0,51 وعند حساب دلالته الإحصائية وجدت تساوي 0,88 ، وبمقارنتها بالجدولية (ت الجدولية = 0,26) عند α = 0,05 و درجة الحرية = 58 فإن ت المحسوبة > ت الجدولية وهومايدل على وجود ارتباط بين نتائج التطبيقين وبالتالي يعكس ثبات المقياس.

ب– دراسة صدق أداتي الدراسة:

لدراسة صدق أداتي الدراسة ثم اللجوء إلى:

– طريقة صدق المحكمين بعرضهما على مجموعة من الخبراء في ميدان التوجيه المدرسي(*) لطبيعة موضوع الدراسة. وتجاوزت تقديرات هؤلاء المحكمين نسبة 80% بالنسبة لمجموع بنود كل أداة. مع بعض التعديلات الشكلية في صياغة بعض البنود.

– اللجوء إلى الصدق المرتبط بالمحك الداخلي ،من خلال تطبيق أداتي الدراسة على عينة تتكون من 60 تلميذ يمثل كل 50% منهم تلاميذ المؤسسات ذات الانتماء الحضري والريفي.

بالنسبة لمقياس قيم العمل:ثم حساب الارتباط بين الدرجة المتحصل عليها في كل قيمة من قيم العمل التي تشكل 15 بعد من أبعاد المقياس ،ووجد متوسط قيم معاملات الارتباط لمجموع الأبعاد مساويا 0.61 وبمقارنة هذه القيمة بالقيمة الجدولية (ت الجدولية = 0,26) عند α = 0,05 و درجة الحرية = 58 فإن ت المحسوبة > ت الجدولية وهومايدل على وجود ارتباط بين نتائج التطبيقين وبالتالي يعكس ثبات المقياس .

– بالنسبة لاستبيان الميول المهنية: تم حساب الارتباط بين الدرجة المتحصل عليها في كل نمط من الأنماط المهنية الستة التي يحتوي عليا المقياس ، حيث يشكل كل نمط بعدا أساسيا من أبعاد الاستبيان. ووجد متوسط قيم معاملات الارتباط لمجموع الأبعاد مساويا 0.58 وبمقارنة هذه القيمة بالقيمة الجدولية (ت الجدولية = 0,26

) عند α = 0,05 و درجة الحرية = 58 فإن ت المحسوبة > ت الجدولية وهومايدل على وجود ارتباط بين نتائج التطبيقين وبالتالي يعكس ثبات المقياس .

(*):1-مفتش التربية والتكوين لمادة التوجيه المدرسي والمهني لمقاطعات سكيكدة-عنابة-قالمة-جيجل.

2-مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية سكيكدة.

3- مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية عنابة.

ثالثا: المنهج المستخدم في الدراسة :

إن خصوصيات الموضوع المدروس من حيث تعدد متغيراته ،و الذي يتطلب حسب الأهداف المرجوة منه استخدام المنهج الملائم للإجابة على التساؤلات المطروحة في إشكاليته . و من منطلق أننا نريد الكشف عن مدى عن الاختلاف الموجود بين تلاميذ الأولى ثانوي في مستويات التفضيل لديهم بالنسبة لقيم العمل ولأنماط المهنية م ن جهة ،ومدى ارتباط الاختيارات الدراسية بالأنماط المهنية السائدة لديهم من حيث مدى توافقها مع بعضها البعض،بالاظافة إلى محاولة التعرف على مدى إدراج مشروع المؤسسة للمشروع الدراسي المهني كمحور أساسي.. و بناءا عليه فإننا اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي كمنهج أساسي وتدعيم استخدامه ببعض المقاييس الإحصائية .

و يرجع سبب اختيارنا لهذا المنهج لكونه يتناسب مع طبيعة الموضوع المدروس إذ أنه لا يهدف إلى جمع المعلومات و البيانات فقط و إنما محاولة تحليلها و تفسيرها .

رابعا: وصف مجتمع الدراسة واختيار العينة:

1- طرق اختيار عينة الدراسة: تمثلت إجراءات الاختيار فيمايلي:

-إتباع طريقة العينة العشوائية البسيطة(السحب من كيس) ،وهذا من خلال ترقيم مجموع مؤسسات التعليم الثانوي المتواجدة عبر ولاية سكيكدة والقدر عدده ب 40ثانوية،وثم اعتماد نسبة 60% كنسبة اختيار بالنسبة للمؤسسات ذات الانتماء الجغرافي الحضري،والمؤسسات ذات الانتماء الجغرافي الريفي.

- اعتماد نفس النسبة (60%) لاختيار المؤسسات المعنية بالدراسة حسب الانتماء الجغرافي وهذا باللجوء إلى طريقة العينة الطبقية عن طريق السحب العشوائي حسب كل مقاطعة.واعتمدت المؤسسة كوحدة اختيار.

- ثم اختيارعينة التلاميذ من كل مؤسسة تربويةاختياراعشوائيا ، مع مراعاة الاختيار الطبقي بالنسبة للجذع المشترك والجنس وهذا من خلال الاعتماد على أرقام التلاميذ المسجلة في الأفواج التربوية. ونظرا للحجم الكبير للعينة، فقد ثم اعتماد نسبة 20% كنسبة اختيار، حيث ثم الاستعانة بمستشاري التوجيه والإرشاد المتواجدين على مستوى مجموع مؤسسات التعليم الثانوي عبر ولاية سكيكدة لمساعدتنا في عملية اختيار العينة وتطبيق أداتي الدراسة (مقياس قيم العمل واستبيان الميول المهنية).

2- توزيع عينة الدراسة:

2-1 توزيع عينة المؤسسات المعنية بالدراسة: (جدول رقم 09)

المقاطعة / الانتماء	مقاطعةسكيكدة	مقاطعة عزابة	مقاطعةالحروش	مقاطعة القل	مقاطعةتمالوس	المجموع
مج الحضري	13	04	06	04	03	30
العينة	08	02	04	02	02	18
مج الريفي	01	02	03	02	02	10
العينة	01	01	02	01	01	06
المجموع الكلي	14	06	09	06	05	40
العينة الكلية	09	03	06	03	03	24

حسب توزيع المؤسسات بانتمائها الحضري والريفي:

– أكبر نسبة للمؤسسات المعنية بالدراسة ذات الانتماء الحضري متواجدة على مستوى مقاطعة سكيكدة أي تمثل نسبة 44.44% من مجموع مؤسسات التعليم ذات الانتماء الحضري.

– تتواجد أكبر نسبة للمؤسسات المعنية بالدراسة ذات الانتماء الريفي على مستوى مقاطعة الحروش بنسبة 33.33% من مجموع مؤسسات التعليم ذات الانتماء الريفي.

– نسجل أضعف نسبة تواجد للمؤسسات ذات الانتماء الحضري على مستوى مقاطعة تمالوس ،في حين نسجل أضعف نسبة تواجد للمؤسسات ذات الانتماء الريفي على مستوى مقاطعة سكيكدة. وهوما يعكس الخصوصية الجغرافية لاتوزيع هذه المؤسسات بدرجات متفاوتة في البعد الحضري.

2-2-توزيع التلاميذ على المؤسسات المعنية بالدراسة:

أ- مؤسسات التعليم الثانوي ذات الانتماء الحضري:

- مقاطعة سكيكدة: (جدول رقم 10)

الرقم	المؤسسة	مج ت	ج م ع			ج م آ		
			ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
01	أسامة بن زيد	191	49	86	135	20	36	56
02	لوصيف رشيد	281	99	80	179	36	66	102
03	مفدي زكرياء	310	68	125	193	41	76	117
04	بولوداني حسين	159	45	79	124	13	22	35
05	سوامس صالح	217	59	100	159	21	37	58
06	حسين بوكبير	152	33	61	94	22	36	58
07	محمد الصديق	315	65	120	185	43	87	130

	بن يحي							
08	الزرامنة	170	41	73	114	20	36	56
مج	08	1795	459	724	1183	216	396	612

يتضح من خلال توزيع تلاميذ الأولى ثانوي حسب الجذعين المشتركين على مستوى مقاطعة سكيكدة أن :

– أغلبية بسيطة من التلاميذ يتواجدون في الجذع المشترك علوم بنسبة 65.90% مقارنة بنسبة 34.09% يتواجدون في الجذع المشترك آداب ،وهو تفاوت غير دال يعبر عن حالة التوازن في كلا الجذعين المشتركين.

- مقاطعة عزابة : (جدول رقم 11)

الرقم	المؤسسة	مج ت	ج م ع			ج م ا		
			ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
01	قاسيس عبد الرحمان	483	104	777	281	73	129	202
02	خطاب ابراهيم	221	36	73	109	39	73	112
مج	02	704	140	250	390	112	202	314

يتضح من الجدول أن:

– هناك أغلبية بسيطة من التلاميذ يتواجدون في الجذع المشترك علوم بنسبة 55.39% مقارنة بنسبة 44.60% يتواجدون في الجذع المشترك آداب ،وهو تفاوت غير دال يعبر عن حالة التوازن في كلا الجذعين المشتركين.

- مقاطعة الحروش: (جدول رقم 12)

الرقم	المؤسسة	مج ت	ج م ع			ج م ا		
			ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
01	زيغود يوسف	274	61	112	173	35	66	101
02	الكواكبي	271	57	106	163	38	70	108

03	**رمضان جمال**	**350**	**77**	**142**	**219**	**46**	**85**	**131**
04	**الفارابي**	**184**	**43**	**77**	**120**	**22**	**42**	**64**
مج	**04**	**1079**	**238**	**437**	**675**	**141**	**263**	**404**

يتضح من هذا الجدول:

–أن أغلبية التلاميذ يتواجدون في الجذع المشترك علوم بنسبة 62.55% مقارنة بنسبة 37.44% يتواجدون في الجذع المشترك آداب ،وهو تفاوت معتبر يعبر عن حالة اللاتوازن في كلا الجذعين المشتركين.

- مقاطعة القل: (جدول رقم 13)

الرقم	**المؤسسة**	**مج ت**	**ج م ع**			**ج م ا**		
			ذ	**إ**	**مج**	**ذ**	**إ**	**مج**
01	بن باديس	**160**	**44**	**52**	**96**	**17**	**47**	**64**
02	بونور	**365**	**88**	**162**	**250**	**40**	**75**	**115**
مج	02	**525**	**132**	**214**	**346**	**57**	**122**	**179**

يتضح من الجدول أن:

أغلبية التلاميذ يتواجدون في الجذع المشترك علوم بنسبة 65.90% مقارنة بنسبة 31.50% يتواجدون في الجذع المشترك آداب ،وهو تفاوت غير دال يعبر عن حالة اللاتوازن في كلا الجذعين المشتركين.

- مقاطعة تمالوس: (جدول رقم 14)

الرقم	**المؤسسة**	**مج ت**	**ج م ع**			**ج م ا**		
			ذ	**إ**	**مج**	**ذ**	**إ**	**مج**
01	سنيقر بوخميس	**507**	**113**	**193**	**306**	**72**	**129**	**201**
02	عمر المختار	**443**	**93**	**174**	**267**	**63**	**113**	**176**

مج	02	**950**	**206**	**367**	**573**	**135**	**242**	**377**

يتضح من الجدول أن:

– أغلبية التلاميذ يتواجدون في الجذع المشترك علوم بنسبة 60.31% مقارنة بنسبة 39.680% يتواجدون في الجذع المشترك آداب ،وهو تفاوت غير دال يعبر عن حالة اللاتوازن في كلا الجذعين المشتركين.وهو مايعكس التوجه العام للاختيارات الدراسة للتلاميذ بعد المرحلة المتوسطة، ورغبة الأغلبية للدراسة في الجذع المشترك علوم يرتبط بإدراكات هؤلاء التلاميذ التفضيلية للامتدادات الدراسية والمهنية للتخصصات العلمية والتكنولةوجية.

ب- مؤسسات التعليم الثانوي ذات الانتماء الريفي:

- مقاطعة سكيكدة: (جدول رقم 15)

الرقم	**المؤسسة**	**مج ت**	**ج م ع**			**ج م ا**		
			ذ	**إ**	**مج**	**ذ**	**إ**	**مج**
01	الحدائق	**269**	**60**	**95**	**155**	**41**	**73**	**114**

– أغلبية بسيطة من التلاميذ يتواجدون في الجذع المشترك علوم بنسبة 57.62% مقارنة بنسبة 43.01% يتواجدون في الجذع المشترك آداب ،وهو تفاوت غير دال يعبر عن حالة التوازن في كلا الجذعين المشتركين

- مقاطعة عزابة: (جدول رقم 16)

الرقم	**المؤسسة**	**مج ت**	**ج م ع**			**ج م ا**		
			ذ	**إ**	**مج**	**ذ**	**إ**	**مج**
01	بن عزوز	**285**	**65**	**106**	**171**	**43**	**71**	**114**

– أغلبية معتبرة من التلاميذ تتواجد في الجذع المشترك علوم بنسبة 60% مقارنة بنسبة 40% يتواجدون في الجذع المشترك آداب ،وهو تفاوت دال يعبر عن حالة اللاتوازن في كلا الجذعين المشتركين

- مقاطعة الحروش: (جدول رقم 17)

الرقم	**المؤسسة**	**مج ت**	**ج م ع**	**ج م ا**

			ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
01	زردازة	116	27	48	75	15	26	41
02	بني ولبان	261	93	87	180	7	74	81
مج	02	377	120	135	255	22	100	122

– أغلبية معتبرة التلاميذ يتواجدون في الجذع المشترك علوم بنسبة 67.63% مقارنة بنسبة 32.36% يتواجدون في الجذع المشترك آداب ،وهو تفاوت له أكثر من دلالة يعبر عن حالة اللاتوازن بشكل واضح في كلا الجذعين المشتركين.

-مقاطعة القل: (جدول رقم 18)

الرقم	المؤسسة	مج ت	ج م ع			ج م ا		
			ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
01	لولوج	268	92	108	200	24	44	68

يتضح من هذا الجدول:

– أغلبية التلاميذ يتواجدون في الجذع المشترك علوم بنسبة 74.72% مقارنة بنسبة 25.37% يتواجدون في الجذع المشترك آداب ،وهو تفاوت دال يعبر عن حالة اللاتوازن في كلا الجذعين المشتركين بصفة واضحة،وهو ما قد يعكس المنحى القوي لرغبات التلاميذ اتجاه هذا الجذع على مستوى هذه المؤسسة ذات الطابع الجغرافي الريفي.

- تتميز هذه المقاطعة بخصوصية جغرافية صعبة ،قد تؤثر على الناحية التمدرسية للتلاميذ،وهذا مقارنة بالمقاطعات الأخرى

- مقاطعة تمالوس: (جدول رقم 19)

الرقم	المؤسسة	مج ت	ج م ع			ج م ا		
			ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
01	كركرة	237	60	101	161	26	50	76

يتضح من هذا الجدول:

– أغلبية معتبرة م ن التلاميذ يتواجدون في الجذع المشترك علوم بنسبة 67.93% مقارنة بنسبة 32.06%

يتواجدون في الجذع المشترك آداب ،وهو تفاوت دال كذلك يعبر عن حالة اللاتوازن في كلا الجذعين

المشتركين.

- تتميز هذه المقاطعة كذلك بخصوصية جغرافية صعبة نسبيا ،مما قد يؤثر كذلك على الجانب التحصيلي نظرا لظروف التمدرس التي تميز مؤسسات هذه المقاطعة خاصة الريفية منها.

2-3- اختيار عينة التلاميذ من مؤسسات الدراسة:

تتوزع عينة التلاميذ في مؤسسات الدراسة حسب الانتماء الجغرافي بالنسبة لكل مقاطعة كما يلي:

أ-عينة مؤسسات التعليم الثانوي ذات الانتماء الحضري:

- مقاطعة سكيكدة (جدول رقم 20)

الرقم	المؤسسة	العينة حسب الجذع						عينة المؤسسة		
		ج م ع			ج م ا					
		ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
01	أسامة بن زيد	10	17	27	4	7	11	14	24	38
02	لوصيف رشيد	20	16	36	7	13	20	27	29	56
03	مفدي زكرياء	14	25	39	8	15	23	22	40	62
04	بولوداني حسين	9	16	25	3	4	7	12	20	32
05	سوامس صالح	12	20	32	4	8	12	16	28	44
06	حسين بوكبير	7	12	19	5	7	12	12	19	31
07	محمد الصديق بن يحي	13	24	37	11	15	26	24	39	63
08	الزرامنة	8	15	23	4	7	11	12	22	34
مج	08	93	145	238	46	76	122	139	221	360

من خلال الجدول يتضح أن أكبر نسبة لعينة تلاميذ هذه المقاطعة متواجدة على مستوى ثانوية محمد الصديق بن يحي بنسبة 17.50 % من مجموع تلاميذ هذه المقاطعة.

- مقاطعة عزابة : (جدول رقم 21)

الرقم	المؤسسة	العينة حسب الجذع						عينة المؤسسة		
		ج م ع			ج م ا					
		ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
01	قاسيس عبد الرحمان	21	35	56	14	26	40	35	61	96
02	خطاب ابراهيم	7	15	22	8	14	22	15	29	44
مج	02	28	50	78	22	40	62	50	90	140

يتضح من خلال الجدول:

من خلال الجدول يتضح أن أكبر نسبة لعينة تلاميذ هذه المقاطعة متواجدة علة مستوى ثانوية قاسيس عبد الرحمان بنسبة 45.83 % من مجموع ثلاميذ هذه المقاطعة.

- مقاطعة الحروش: (جدول رقم 22)

الرقم	المؤسسة	العينة حسب الجذع						عينة المؤسسة		
		ج م ع			ج م ا					
		ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
01	زيغود يوسف	12	23	35	7	13	20	19	36	55
02	الكواكبي	12	21	33	8	14	22	20	35	55
03	رمضان جمال	15	29	44	9	17	26	24	46	70
04	سيدي مزغيش	9	15	24	4	9	13	13	24	37
مج	02	48	88	136	28	43	91	76	141	217

يتضح من خلال الجدول:

– أن أكبر نسبة لعينة تلاميذ هذه المقاطعة متواجدة علة مستوى ثانوية رمضان جمال بنسبة 32.25 % من مجموع ثلاميذ هذه المقاطعة.

4- مقاطعة القل: (جدول رقم 23

الرقم	المؤسسة	العينة حسب الجذع		عينة المؤسسة
		ج م ع	ج م ا	

		ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
01	بن باديس	9	10	19	3	10	13	12	20	32
02	بونور	18	32	50	8	15	23	26	47	73
مج	02	27	42	69	11	25	36	38	67	105

يتضح من خلال الجدول:

– أن أكبر نسبة لعينة تلاميذ هذه المقاطعة متواجدة علة مستوى ثانوية بونور بنسبة 69.52 % من مجموع ثلاميذ هذه المقاطعة.

5- مقاطعة تمالوس: (جدول رقم 24)

الرقم	المؤسسة	العينة حسب الجذع						عينة المؤسسة		
		ج م ع			ج م ا					
		ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
01	سنيقر بوخميس	23	38	61	14	26	40	37	64	101
02	عمر المختار	18	35	53	13	22	35	31	57	88
مج	02	41	73	114	27	48	73	68	121	189

من خلال الجدول يتضح أن أكبر نسبة لعينة تلاميذ هذه المقاطعة متواجدة على مستوى ثانوية رمضان جمال بنسبة 353.43% من مجموع ثلاميذ هذه المقاطعة.

ب- عينة مؤسسات التعليم الثانوي ذات الانتماء الريفي: (جدول رقم 25)

1- مقاطعة سكيكدة:

الرقم	المؤسسة	العينة حسب الجذع						عينة المؤسسة		
		ج م ع			ج م ا					
		ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
01	الحدائق	**12**	**19**	**31**	**8**	**15**	**23**	**20**	**34**	**54**

من خلال الجدول يتضح أن أكبر نسبة لعينة تلاميذ هذه المؤسسة بالنسبة لهذه المقاطعة متمركزة في الجذع المشترك علوم بنسبة57.40% ، ومتمركزة في جنس الانات بنسبة 62.96% من مجموع ثلاميذ هذه المؤسسة.

2- مقاطعة عزابة : (جدول رقم 26)

الرقم	المؤسسة	العينة حسب الجذع						عينة المؤسسة		
		ج م ع			ج م ا					
		ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
01	بن عزوز	13	21	34	9	14	23	22	35	57

من خلال الجدول يتضح أن أكبر نسبة لعينة تلاميذ هذه المؤسسة بالنسبة لهذه المقاطعة متمركزة في الجذع المشترك علوم بنسبة59.64% ، ومتمركزة في جنس الانات بنسبة 61.40% من مجموع ثلاميذ هذه المؤسسة.

3- مقاطعة الحروش : (جدول رقم 27)

الرقم	المؤسسة	العينة حسب الجذع						عينة المؤسسة		
		ج م ع			ج م ا					
		ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
01	زردازة	5	10	15	3	5	8	8	15	23
02	بني ولبان	19	17	36	1	15	16	20	32	52
مج	02	14	27	51	4	20	24	28	47	75

من خلال الجدول يتضح أن أكبر نسبة لعينة تلاميذ هذه المؤسسة بالنسبة لهذه المقاطعة متمركزة في الجذع المشترك علوم بنسبة62.% ، ومتمركزة في جنس الانات بنسبة 62.66% من مجموع تلاميذ هذه المؤسسة.

4- مقاطعة القل: (جدول رقم 28)

الرقم	المؤسسة	العينة حسب الجذع						عينة المؤسسة		
		ج م ع			ج م ا					
		ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
01	لولوج	18	22	40	5	9	14	23	31	54

من خلال الجدول يتضح أن أكبر نسبة لعينة تلاميذ هذه المؤسسة بالنسبة لهذه المقاطعة متمركزة في الجذع المشترك علوم بنسبة74.07% ، ومتمركزة في جنس الانات بنسبة 57.40% من مجموع تلاميذ هذه المؤسسة.

5- مقاطعة تمالوس: (جدول رقم 29)

الرقم	المؤسسة	العينة حسب الجذع						عينة المؤسسة		
		ج م ع			ج م ا					
		ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
01	كركرة	**12**	**20**	**32**	**5**	**10**	**15**	**17**	**30**	**47**

من خلال الجدول يتضح أن أكبر نسبة لعينة تلاميذ هذه المؤسسة بالنسبة لهذه المقاطعة متمركزة في الجذع المشترك علوم بنسبة68.08% ، ومتمركزة في جنس الانات بنسبة 63.82% من مجموع ثلاميذ هذه المؤسسة.

2-4 - جدول تلخيصي لمجتمع وعينة الدراسة:

أ- توزيع مجتمع الدراسة حسب الانتماء الجغرافي والجذع المشترك: (جدول رقم 30)

الانتماء الحضري	ع ت	ج م ع			ج م ا			المجموع الكلي		
		ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
م ت ح	5053	1175	1992	3167	661	1225	1886	1836	3217	**5053**
م ث ر	1436	397	545	942	156	338	553	553	883	**1436**
مج	6489	1572	2537	4109	817	1563	2389	2389	4100	**6489**

من خلال الجدول التلخيصي لمجتمع الدراسة يتضح:

- أغلبية تلاميذ السنة الأولى ثانوي متواجدين في المناطق الحضرية بنسبة 77.87% مقابل نسبة 22.12% من التلاميذ متواجدين في المناطق الريفية.

- أغلبية تلاميذ الأولى ثانوي يدرسون في الجذع المشترك علوم بنسبة 63.32% مقابل نسبة 36.81% من التلاميذ يدرسون في الجذع المشترك آداب ،وهو ما يعكس طغيان المنحى العلمي في عملية توجيه التلاميذ.

- أغلبية تلاميذ السنة الأولى ثانوي من جنس الإنات بنسبة63.18%% مقابل نسبة 36.81% من الذكور.

ب- توزيع عينة الدراسة حسب الانتماء الجغرافي والجذع المشترك: (جدول رقم 31)

الانتماء الحضري	ع ت	ج م ع			ج م ا			مج الكلي للعينة		
		ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
م ت ح	5053	237	398	635	134	242	376	371	640	**1011**
م ث ر	1436	79	109	188	31	68	99	110	177	**287**
مج	6489	316	507	823	165	310	475	481	817	**1298**

من خلال الجدول التلخيصي لعينة الدراسة يتضح:

– أغلبية تلاميذ السنة الأولى ثانوي متواجدين في المناطق الحضرية بنسبة 77.88% مقابل نسبة 22.11% من التلاميذ متواجدين في المناطق الريفية.

– أغلبية تلاميذ الأولى ثانوي يدرسون في الجذع المشترك علوم بنسبة 63.40% مقابل نسبة 36.59% من التلاميذ يدرسون في الجذع المشترك آداب ،وهو ما يعكس طغيان المنحى العلمي في عملية توجيه التلاميذ.

– أغلبية تلاميذ السنة الأولى ثانوي من جنس الإنات بنسبة62.94%% مقابل نسبة 37.05% من التلاميذ من جنس الذكور.

خامسا: أدوات جمع البيانات :

تتمثل أهمية أدوات جمع البيانات في المعالجة الميدانية لفرضيات الدراسة من خلال تمكين الباحث من التوصل إلى حقائق سليمة و واقعية تساهم في خدمة الموضوع المدروس . و من أجل إثراء هذا الموضوع من حيث التناول الميداني و موضوعية و قيمة النتائج العلمية ، فقد لجأنا إلى استخدام الأدوات التالية :

1–الوثائق الإدارية : تم الاستعانة بالوثائق الإدارية الموجودة على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي ،وعلى مستوى مديرية التربية لولاية سكيكدة قصد جمع المعطيات الدقيقة حول مختلف الجوانب المرتبة بالمعالجة الميدانية لمتغيرات الدراسة.

2 – المقابل ة : استخدمت المقابلة بشكل واضح خلال عملية إقحام مستشاري التوجيه والإرشاد في بعض مراحل الدراسة الميدانية كمساعدين نظرا لكبر حجم العينة، كما استخدمت هذه الوسيلة لمعالجة متغير مشروع المؤسسة مع مديري مؤسسات التعليم الثانوي.

3 – الأدوات التطبيقية الدراسة :

لقد اعتمدنا من أجل جمع البيانات بصفة دقيقة و هادفة لتأكيد الفرضيات المطروحة أو نفيها بعد معالجتها ، على أداتين أساسيتين تقيس كل واحدة منهما متغيرا أساسيا في الموضوع المدروس وهما مقياس فيم العمل واستبيان الميول المهنية كما اعتمدنا على شبكة تحليل خاصة باستخراج المؤشرات المرتكز عليها في مشروع المؤسسة التربوية على مستوى نطاق الدراسة.

أ-**مقياس قيم العمل :** تم اعتماد مقياس قيم العمل الذي صممه العالم "دونالد سوبر". ويتكون المقياس من 45 بند يمتل كل بند مؤشرا من المؤشرا ت المرتبطة بكل قيمة.وتقييس كل تلاتة بنود قيمة من قيم العمل المحددة في المقياس.

تتوزع بنود المقياس حسب كل قيمة من القيم التي يتكون منها المقياس كمايلي. **(جدول رقم 32)**

الرقم	قيم العمل	أرقام البنود
01	الابداع	16-15-1
02	الانجاز	44-17-13
03	محيط العمل	36-25-12
04	علاقات الاشراف	43-18-11
05	نمط الحياة	35-26-10
06	الأمن	42-19-9
07	الإشراف على الاخرين	37-34-27
08	الجمال	41-20-7
09	المكانة الاجتماعية	33-28-6
10	الاستقلالية	40-21-7
11	التنوع	32-29-′
12	العوائد الاقتصادية	39-22-3
13	المساعدة	34-30-2
14	الاستثارة الفكرية	45-38-23
15	الإدارة	24-14-8
مج	**المجموع**	**45 بند**

ب- استبيان الميول المهنية: تم الاعتماد على هذا الاستبيان الشائع الاستخدام في مجالات الإرشاد والتوجيه ،والمستمد من نمطية هولاند. ويتكون الاستبيان من 6 أبعاد ،يمثل كل بعد نمط من الأنماط المهنية التي نريد دراستها لدى عينة الدراسة ،بحكم ارتباطها الوثيق بمحددات المشروع الدراسي المهني لدى التلميذ.

يتكون الاستبيان من 30 بند موزعة على ستة أبعاد (6 أنماط مهنية) ،وتتوزع كمايلي: **(جدول رقم 33)**

الرقم	الأنماط المهنية	أرقام البنود
01	النمط الواقعي	29-22-14-10-4
02	النمط المفكر	28-24-19-13-6
03	النمط الفني	27-21-17-15-5
04	النمط الاجتماعي	23-18-16-7-2
05	النمط المقدام	30-26-11-9-1
06	النمط الامتثالي	25-20-12-8-3
مج	**06 أنماط مهنية**	**30 بند**

ج- شبكة تقييم وتحليل مشروع المؤسسة: تم تصميم هذه الشبكة من خلال استخراج مجموع المؤشرات الأساسية المرتكز عليها في صياغة مشاريع المؤسسات المعنية بالدراسة،وتحليل هذه المؤشرات لتحديد الجوانب المشار إليها في مختلف الأنشطة والعمليات المختلفة للمشروع،ومدى ارتباطها بأبعاد المشروع الدراسي المهني للتلميذ.

لجأنا إلى بناء شبكة تقيم وتحليل لمجموع مشاريع مؤسسات التعليم الثانوي لعينة الدراسة، والمقدرة عددها ب 24 مؤسسة،أي بنسبة 60% من مجموع مؤسسات التعليم الثانوي عبر ولاية سكيكدة.وأخذنا بعين الاعتبار تقيي م وتحليل هذه المشاريع حسب توزع هذه المؤسسات بانتمائها الحضري بمجموع 18 مؤسسة ،وبانتمائها الريفي بمجموع 06 مؤسسات، أي بنسبة 60% كنسبة اختيار في كليهما.

وتم إعداد شبكة التقييم والتحليل بناءا على مضمون المحاور الت ي ترتكز عليها هذه المشاريع،حيت يشتمل كل محور على مجموعة من مؤشرات التقييم،لتقدير توفرها إيجابا أوسلبا في مجموع مؤسسات الدراسة. ويتوزع عدد هذه المؤشرات حسب كل محمر كمايلي: **(جدول رقم 34)**

رقم المحور	محور التقييم	عدد مؤشرات التقييم
المحور الأول	الوضعية المادية للمؤسسة	04
المحور الثاني	الوضعية التربوية للمؤسسة	05
المحور التالت	تشخيص المشكلات	05
المحور الرابع	صياغة الأهداف العامة	05
المحور الخامس	صياغة الأهداف الإجرائية	04
المحور السادس	العمليات والأنشطة المعتمدة	13
المحور السابع	العلاقة مع المحيط الخارجي	03
المحور الثامن	قيادة وتنفيذ مشروع المؤسسة	08
المحور التاسع	تقييم العمليات والأنشطة المنجزة	03
المحور العاشر	تقويم مشروع المؤسسة	04
مجموع مؤشرات التقييم		54

سادسا:أساليب المعالجة الإحصائية:

إن طبيعة فرضيات البحث لمعرفة مدى الفروق الموجودة بين أفراد عينات البحث من حيث مستوى دلالتها جعلنا نلجأ إلى استخدام مقياس (كا ^{2}) (K^2) كمقياس إحصائي أساسي حيث يستعمل : " لحساب دلالة فروق التكرارات أو البيانات العددية التي يمكن تحويلها إلى تكرارات مثل النسب و الاحتمالات " .

تم استعمال معامل الارتباط " بيرسون " لمعرفة مدى ثبات استبياني الدراسة من خلال معرفة مدى ارتباط الدرجات المتحصل عليها من تطبيقهما .

و يحسب (كا^2) بالمعادلة التالية :

حيث : ت و : التكرار الواقعي أو المشاهد .
ت م : التكرار المتوقع أو المحتمل : و يحسب بجمع التكرارات و تقسيم النتائج على الاختيارات .
(ت و – ت م)^2 : مربع انحراف التكرار الواقعي عن التكرار المتوقع .

و يتم تطبيق هذا المقياس بعد الحصول على النتائج و معالجتها إحصائيا من خلال :

– حساب تكرار الاستجابات لكل اختيار .

– حساب النسب المئوية للاستجابات و ذلك للحصول على الفروق الكمية بين استجابات الأفراد نحو كل بند من بنود استمارة البحث .

– ثم استخدام معامل الارتباط "بيرسون" لاختبار الشروط السيكومترية لأدوات الدراسة(التبات والصدق) من جهة،والتعرف على طبيعة العلاقة بين مستوى تفضيل قيم العمل والأنماط المهنية من جهة أخرى.

وارتكزت المعالجة الإحصائية للاستجابة على بنود مقياس قيم العمل واستبيان الميول المهنية كمايلي:

أ–مقياس قيم العمل: تتوزع اختيارات الاستجابة على كل بند من بنود المقياس حسب أهميته كمايلي:

مهم جدا=5 درجات ،مهم= 4 درجات،متوسط الأهمية= 3 درجات،قليل الأهمية= درجتين،غير مهم تماما=درجة واحدة.وبالتالي تتراوح قيمة الاستجابة على كل بند من 3 إلى 15 درجة.وتفسر درجة كل قيمة:

الاهتمام الكبير بالقيمة: أكثر من 10 درجات ، الاهتمام المتوسط بالقيمة :بين 5–9 درجات ،الاهتمام الضعيف بالقيمة: أقل من 5 درجات. ومنه فإن الترتيب في القيمة الذي اعتمدنا عليه في تحديد درجة تفضيل القيمة هو:
الترتيب الأول (ت1) :ويعني التفضيل الكبير لقيمة العمل(أكثر من 10 درجات)
الترتيب الثاني (ت2) : ويعني التفضيل المتوسط لقيمة العمل (5–9 درجات)
الترتيب التالت (ت3) : ويعني التفضيل الضعيف لقيمة العمل (أقل من 5 درجات).
ب– استبيان الميول المهنية: تقيس كل خمسة بنو نمطا من الأنماط الستة التي يتكون منها الاستبيان . وتتراوح تقديرات الاستجابة على كل بند من بنو الاستبيان من الدرجة صفر (0) إلى 4 درجات ، وبالتالي يتراوح مجال الاستجابة على كل نمط من الأنماط المهنية بين 0–20 درجة . من وتتوزع هذه الدرجات حسب قياسها لمستوى أهمية البند بالنسبة للتلميذ كمايلي:

الدرجة صفر: وتعني انعدام الميل اتجاه البند ، الدرجة 1: تعني وجود ميل ضعيف، الدرجة 2 :تعني وجود ميل متوسط، الدرجة،الدرجة 3 : وتعني وجود ميل متوسط، الدرجة 4 : تعني وجود ميل معتبر، الدرجة 5 تعني وجود ميل كبير.وبناءا على هذا التقدير فقد اعتمدنا على تحديد درجة تفضيل النمط كمايلي:

الترتيب الأول (ت1) :ويعني التفضيل الكبير للنمط المهني(أكثر من 14 درجات)

الترتيب الثاني (ت2) : ويعني التفضيل المتوسط للنمط المهني(7-13 درجة)

الترتيب التالت (ت3) : ويعني التفضيل الضعيف للنمط المهني(أقل من 6 درجات).

الفصل السادس

مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

أولا-مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الأولى:

الفرضية الأولى: يوجد هناك اختلاف بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل

1- نتائج تطبيق مقياس العمل:

أ- نسبة تفضيل قيم العمل حسب متغير المنطقة الحضرية: (جدول رقم 35)

الرقم	الانتماء	الانتماء الحضري=1011		الانتماء الريفي=287		العدد الكلي=1298	
	قيم العمل	مج	%	مج	%	مج	%
01	**الإبداع**	789	78.04	241	83.97	1030	79.35
02	**الانجاز**	818	80.90	258	89.89	1076	82.89
03	**محيط العمل**	819	81	261	90.94	1080	83.20
04	**علاقات الإشراف**	824	81.50	249	86.75	1073	82.66
05	**نمط الحياة**	874	86.44	240	83.62	1114	85.52
06	**الأمن**	901	89.11	258	89.89	1159	89.29
07	**الإشراف على الآخرين**	218	21.56	120	41.81	338	26.04
08	**الجمال**	837	82.78	191	66.55	1028	79.19
09	**المكانة الاجتماعية**	847	83.77	259	90.24	1106	85.20
10	**الاستقلالية**	926	91.59	256	89.19	1182	91.06
11	**التنوع**	464	45.89	202	70.38	666	51.30
12	**العوائد الاقتصادية**	934	92.38	230	80.13	1164	89.67
13	**المساعدة**	765	75.66	240	83.62	1005	77.42
14	**الاستثارة الفكرية**	700	69.23	251	87.45	951	73.26
15	**الإدارة**	519	51.33	188	65.50	707	54.46

يتضح من خلال نسبة تفضيل قيم العمل لدى أفراد العينة حسب الانتماء الجغرافي لمؤسسات عينة الدراسة:

– بالنسبة للمؤسسات ذات الانتماء الحضري:تتمثل أفضل قيمة من قيم العمل لدى أغلبية أفراد عينة هذه المؤسسات في قيمة العوائد الاقتصادية بنسبة 92.38%. .

– بالنسبة للمؤسسات ذات الانتماء الريفي: تتمثل أفضل قيمة من قيم العمل لدى أغلبية أفراد عينة هذه المؤسسات في قيمة محيط العمل بنسبة 90.94%.

ب– نسبة تفضيل قيم العمل حسب متغير الجذع المشترك: (جدول رقم 36)

الرقم	الجذع م	ج م ع ت=823		ج م آ =475		العدد الكلي=1298	
	قيم العمل	مج	%	مج	%	مج	%
01	**الإبداع**	687	83.47	343	72.21	1030	79.35
02	**الانجاز**	706	85.78	370	77.89	1076	82.89
03	**محيط العمل**	698	84.81	382	80.42	1080	83.20
04	**علاقات الإشراف**	701	85.17	372	78.31	1073	82.66
05	**نمط الحياة**	688	83.59	426	89.68	1114	85.82
06	**الأمن**	723	87.84	436	91.78	1159	89.29
07	**الإشراف على الآخرين**	167	20.29	171	36.00	338	26.04
08	**الجمال**	641	77.88	387	81.74	1018	78.42
09	**المكانة الاجتماعية**	682	82.86	424	89.26	1106	85.20
10	**الاستقلالية**	750	91.13	432	90.94	1182	91.06
11	**التنوع**	357	43.37	309	65.05	666	51.30
12	**العوائد الاقتصادية**	734	89.18	430	90.52	1164	89.67
13	**المساعدة**	615	74.72	390	82.10	1005	77.42
14	**الاستثارة الفكرية**	612	74.36	339	71.36	951	73.26
15	**الإدارة**	459	55.77	248	52.21	707	54.46

يتضح من خلال نسبة تفضيل قيم العمل لدى أفراد العينة حسب الجذع المشترك:

– بالنسبة لتلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا:تتمثل أفضل قيمة من قيم العمل لدى أغلبية هؤلاء التلاميذ في قيمة الاستقلالية بنسبة 91.13%.

– بالنسبة لتلاميذ الجذع المشترك آداب: تتمثل أفضل قيمة من قيم العمل لدى أغلبية أفراد عينة هذه المؤسسات في قيمة محيط العمل بنسبة 90.94%.

ج– نسبة تفضيل قيم العمل حسب متغير الجنس: (جدول رقم 37)

الرقم	الجنس	ذكور=481		إناث=817		العدد الكلي= 1298	
	قيم العمل	مج	%	مج	%	مج	%
01	**الإبداع**	356	74.01	674	82.49	1030	79.35
02	**الانجاز**	340	70.68	736	90.08	1076	82.89
03	**محيط العمل**	371	77.13	709	86.78	1080	83.20
04	**علاقات الإشراف**	310	64.44	763	93.39	1073	82.66
05	**نمط الحياة**	403	83.78	711	87.02	1114	85.82
06	**الأمن**	424	88.14	735	89.96	1159	89.29
07	**الإشراف على الآخرين**	118	24.53	220	26.92	338	26.04
08	**الجمال**	391	81.28	637	77.96	1028	79.19
09	**المكانة الاجتماعية**	456	94.80	650	79.55	1106	85.20
10	**الاستقلالية**	390	81.08	792	96.94	1182	91.06
11	**التنوع**	126	26.19	540	66.09	666	51.30
12	**العوائد الاقتصادية**	413	85.86	751	91.92	1164	89.67
13	**المساعدة**	401	83.36	604	73.92	1005	77.42
14	**الاستثارة الفكرية**	300	62.37	651	79.68	951	73.26
15	**الإدارة**	297	61.74	410	50.18	707	54.46

يتضح من خلال نسبة تفضيل قيم العمل لدى أفراد العينة حسب الجنس:

– بالنسبة للتلاميذ الذكور:تتمثل أفضل قيمة من قيم العمل لدى أغلبية التلاميذ الذكور في قيمة المكانة الاجتماعية بنسبة 94.80%.

– بالنسبة للتلاميذ الانات: تتمثل أفضل قيمة من قيم العمل لدى أغلبية التلاميذ إنات في قيمة الاستقلالية بنسبة 96.94%.

د– نسبة تفضيل قيم العمل حسب متغير المستوى التعليمي للأولياء: (جدول رقم 38)

المستوى	دون مستوى =272		ابتدائي=221		متوسط=248		ثانوي=376		جامعي=181		العدد الكلي= 1298	
قيم العمل	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%
الإبداع	168	61.76	198	89.59	219	88.30	306	81.38	139	76.79	1030	79.35
الانجاز	256	94.11	144	65.15	227	91.53	309	82.18	140	77.34	1076	82.89
محيط العمل	250	91.91	167	75.56	229	92.33	318	84.57	116	64.08	1080	83.20
علاقات الإشراف	241	88.60	144	65.15	202	81.45	348	92.55	138	76.24	1073	82.66
نمط الحياة	189	69.48	196	88.68	227	91.53	339	90.15	163	90.05	1114	85.82
الأمن	239	87.86	199	90.04	221	89.11	341	90.69	159	87.84	1159	89.29
الإشراف على الآخرين	18	06.61	85	38.46	84	33.87	106	28.19	45	24.86	338	26.04
الجمال	178	65.44	193	87.33	193	77.82	337	89.62	127	70.16	1028	79.19
المكانة الاجتماعية	228	83.82	188	85.06	205	82.66	335	89.09	150	82.87	1106	85.20
الاستقلالية	251	92.27	195	88.23	227	91.53	350	93.08	159	87.84	1182	91.06
التنوع	112	41.17	190	85.97	101	40.72	239	63.56	116	64.08	666	51.30
العوائد الاقتصادية	240	88.23	196	88.68	216	87.09	351	93.35	161	88.95	1164	89.67
المساعدة	189	69.48	175	79.18	212	85.48	272	72.34	157	86.74	1005	77.42
الاستثارة الفكرية	167	61.39	172	77.82	192	77.41	279	74.20	141	89.80	951	73.26
الإدارة	145	53.30	113	51.13	155	62.50	229	60.90	65	35.91	707	54.46

يتضح من خلال نسبة تفضيل قيم العمل لدى أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للأولياء:

– بالنسبة لذوي دون المستوى::تتمثل أفضل قيمة من قيم العمل لدى أغلبية التلاميذ اللذين يتميزون أوليائهم بدون مستوى في قيمة الانجاز بنسبة 94.11%.

– بالنسبة لذوي المستوى الابتدائي: تتمثل أفضل قيمة من قيم العمل لدى أغلبية التلاميذ اللذين يمتلكون أوليائهم المستوى الابتدائي في قيمة الأمن بنسبة 90.04%.

– بالنسبة لذوي المستوى المتوسط: تتمثل أفضل قيمة من قيم العمل لدى أغلبية التلاميذ اللذين يمتلكون أوليائهم المستوى الابتدائي في قيمة محيط العمل بنسبة 92.334%.

– بالنسبة لذوي المستوى الثانوي: تتمثل أفضل قيمة من قيم العمل لدى أغلبية التلاميذ اللذين يمتلكون أوليائهم المستوى الابتدائي في قيمة العوائد الاقتصادية بنسبة 93.35%.

– بالنسبة لذوي المستوى الجامعي: تتمثل أفضل قيمة من قيم العمل لدى أغلبية التلاميذ اللذين يمتلكون أوليائهم المستوى الابتدائي في قيمة نمط الحياة بنسبة 90.05%.

بيئة م	الواقعية=545		المفكرة=103		الفنية=65		الاجتماعية=299		المقدامة=156		الامتثالية=130		مج الكلي =1298	
قيم العمل	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%
الإبداع	483	88.62	74	71.84	41	63.07	243	81.27	100	64.10	89	68.46	1030	79.35
الانجاز	491	90.09	69	66.99	36	55.38	255	85.28	121	77.56	104	80.00	1076	82.89
محيط العمل	495	90.82	81	78.64	20	30.76	263	87.95	122	78.20	99	76.15	1080	83.20
علاقات الإشراف	490	89.90	75	72.81	27	41.53	255	85.28	120	76.92	106	81.53	1073	82.66
نمط الحياة	512	93.94	70	67.96	41	63.07	251	83.94	134	85.89	106	81.53	1114	85.82
الأمن	506	92.84	79	76.69	48	73.84	280	93.64	137	87.82	109	83.84	1159	89.29
الإشراف على الآخرين	107	19.63	29	28.15	41	63.07	76	25.41	48	30.76	37	28.46	338	26.04
الجمال	466	85.50	84	81.55	14	21.53	241	80.60	121	77.56	102	78.46	1028	79.19
المكانة الاجتماعية	489	89.72	74	71.84	36	55.38	265	88.62	132	84.61	11	08.46	1106	85.20
الاستقلالية	521	95.59	82	79.61	50	76.92	280	93.64	138	88.46	111	85.38	1182	91.06
التنوع	396	72.66	21	20.38	29	44.61	181	60.53	47	30.12	18	13.84	666	51.30
العوائد الاقتصادية	514	94.31	84	81.55	45	69.23	277	92.64	132	84.61	112	86.15	1164	89.67
المساعدة	472	86.60	61	59.22	43	66.15	238	79.59	106	67.94	85	65.38	1005	77.42
الاستثارة	451	82.75	54	52.42	39	60.00	231	77.25	105	67.30	71	54.61	951	73.26

الفكرية														
الإدارة	391	71.74	36	34.95	32	49.23	188	62.87	47	30.12	13	10.00	707	54.46

هـ- نسبة تفضيل قيم العمل حسب متغير البيئة المهنية للأولياء: (جدول رقم 39)

يتضح من خلال نسبة تفضيل قيم العمل لدى أفراد العينة حسب البيئة المهنية للأولياء:

- بالنسبة للبيئة المهنية الواقعية::تتمثل أفضل قيمة من قيم العمل لدى أغلبية التلاميذ اللذين ينتمون أوليائهم إلى هذه البيئة في قيمة الاستقلالية بنسبة 95.59%.

- بالنسبة للبيئة المهنية المفكرة:تتمثل أفضل قيمة من قيم العمل لدى أغلبية التلاميذ اللذين ينتمون أوليائهم إلى هذه البيئة في قيمة العوائد الاقتصادية والجمال بنسبة 81.55% لكلتيهما.

- بالنسبة للبيئة المهنية الفنية::تتمثل أفضل قيمة من قيم العمل لدى أغلبية التلاميذ اللذين ينتمون أوليائهم إلى هذه البيئة في قيمة الاستقلالية بنسبة 76.92%.

- بالنسبة للبيئة المهنية الاجتماعية:تتمثل أفضل قيمة من قيم العمل لدى أغلبية التلاميذ اللذين ينتمون أوليائهم إلى هذه البيئة في قيمتي الأمن والاستقلالية بنسبة 93.64% في كلتيهما.

- بالنسبة للبيئة المهنية المقدامة(المغامرة)::تتمثل أفضل قيمة من قيم العمل لدى أغلبية التلاميذ اللذين ينتمون أوليائهم إلى هذه البيئة في قيمة الاستقلالية بنسبة 88.46%.

- بالنسبة للبيئة المهنية الامتتالية::تتمثل أفضل قيمة من قيم العمل لدى أغلبية التلاميذ اللذين ينتمون أوليائهم إلى هذه البيئة في قيمة العوائد الاقتصادية بنسبة 86.15%.

2-مناقشة الفرضية الأولى:

الفرضية الصفرية رقم 01: لاتوجد هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل حسب متغير الانتماء الحضري عند مستوى الدلالة 0.05.

أ- حساب كا2 لمقياس قيم العمل حسب متغير المنطقة الحضرية: (جدول رقم 40)

قيم العمل	الانتماء	ت1		ت2		ت3		المجموع	كا2
		و	م	و	م	و	م	مج	
الابداع	**حضري**	789	802,25	144	133,96	78	74,77	1011	**5.01**
	ريفي	241	227,74	28	38,03	18	21,22	287	
	مج	1030	/	172	/	96	/	1298	
الانجاز	**حضري**	818	637,13	108	93,46	85	79,44	1011	**14.15**
	ريفي	258	237,91	12	26,53	17	22,55	287	
	مج	1076	/	120	/	102	/	1290	
محيط	**حضري**	819	841,20	114	100,47	78	69,32	1011	

العمل	**ريفي**	261	238,79	15	58,52	11	19,67	287	**15.79**
	مج	1080	/	129	/	89	/	1298	
علاقات الاشراف	**حضري**	824	835,74	98	91,13	89	84,12	1011	**4.83**
	ريفي	249	237,25	19	25,86	18	23,87	287	
	مج	1073	/	117	/	108	/	1298	
نمط الحياة	**حضري**	874	867,68	80	89,57	57	53,74	1011	**4.85**
	ريفي	240	246,31	35	25,42	12	15,25	287	
	مج	1114	/	115	/	69	/	1298	
الأمن	**حضري**	901	902,73	60	60,75	50	47,51	1011	**0.64**
	ريفي	258	256,26	18	17,24	11	13,48	287	
	مج	1159	/	78	/	61	/	1298	
الاشراف على الاخرين	**حضري**	218	263,26	358	342,71	435	405,02	1011	**48.31**
	ريفي	120	73‘74	82	97,28	85	114,97	287	
	مج	338	/	440	/	520	/	1298	
الجمال	**حضري**	837	800,69	113	130,07	61	80,22	1011	**38.41**
	ريفي	191	227,30	54	36,92	42	22,77	287	
	مج	1028	/	167	/	103	/	1298	
المكانة	**حضري**	847	861,45	112	99,69	52	49,84	1011	**8.38**
	ريفي	259	244,54	16	28,30	12	14,15	287	
	مج	1106	/	128	/	64	/	1298	
الاستقلالية	**حضري**	926	920,64	48	52,96	37	37,38	1011	**2.26**
	ريفي	256	261,35	20	15,03	11	10,61	287	
	مج	1182	/	68	/	48	/	1298	
التنوع	**حضري**	464	518,74	204	206,40	343	285,85	1011	**77.92**
	ريفي	202	147,25	61	58,59	24	81,14	287	
	مج	666	/	265	/	367	/	1298	
العوائد الاقتصادية	**حضري**	934	906,62	29	56,08	48	72,43	1011	**62.88**
	ريفي	230	257,37	43	15,91	14	13,70	287	
	مج	1164	/	72	/	62	/	1298	
المساعدة	**حضري**	765	782,78	167	155,77	79	70,10	1011	**8.17**
	ريفي	240	222,21	33	44,22	14	20,56	287	
	مج	1005	/	200	/	93	/	1298	
الاستثارة الفكرية	**حضري**	700	740,72	236	200,17	75	70,10	1011	**40.67**
	ريفي	251	210,27	21	56,82	15	19,89	287	
	مج	951	/	257	/	90	/	1298	
الإدارة	**حضري**	519	550,67	253	253,91	239	206,40	1011	**31.53**
	ريفي	188	156,32	73	72,08	26	58,59	287	
	مج	707	/	326	/	265	/	1298	

ج-مناقشة الفرضية الصفرية رقم01 :

من خلال دلالة قيم كا2 التجريبية المتحصل عليها في قيمة من قيم العمل للتعرف على طبيعة الفروق الموجودة بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل حسب انتماءاتهم الجغرافية الحضرية والريفية ، وبمقارنة هذه

القيم مع قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإن الخلاصة الإحصائية لكل قيمة تتلخص كمايلي:

– قيمة الإبداع: بمأن قيمة كا2 التجريبية أقل من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي للمؤسسات ذات الانتماء الحضري وتلاميذ المؤسسات ذات الانتماء الريفي في تفضيلهم لقيمة الإبداع ،أي لايوجد هناك تأثير للبعد الجغرافي على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ ﴿حسب الانتماء الجغرافي) في القدرة على الابتكار في مختلف النواحي الفنية والعلمية.

– قيمة الانجاز: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي للمؤسسات ذات الانتماء الحضري وتلاميذ المؤسسات ذات الانتماء الريفي في تفضيلهم لقيمة الانجاز ،أي يوجد هناك تأثير للبعد الجغرافي على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ(حسب الانتماء الجغرافي) في القدرة على تحقيق الذات من خلال الأعمال التي يرغبون ممارستها مستقبلا،والاستمتاع بإحساس النجاح عند الانتهاء منها.

– قيمة محيط العمل: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي للمؤسسات ذات الانتماء الحضري وتلاميذ المؤسسات ذات الانتماء الريفي في تفضيلهم لقيمة محيط العمل ،أي يوجد هناك تأثير للبعد الجغرافي على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ(حسب الانتماء الجغرافي) في تفضيل المحيط المادي للعمل من إطار عمل ورفاهية ونظافة.....الخ على العمل في حذ ذاته

– قيمة علاقات الإشراف: بمأن قيمة كا2 التجريبية أقل من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي للمؤسسات ذات الانتماء الحضري وتلاميذ المؤسسات ذات الانتماء الريفي في تفضيلهم لقيمة علاقات الإشراف ،أي لايوجد هناك تأثير للبعد الجغرافي على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ(حسب الانتماء

الجغرافي) في البحث عن العلاقات الإيجابية مع الأكبر منهم سلطة في أداء مهامهم في المهن التي يرغبون فيها مستقبلا.

– قيمة نمط الحياة: بمأن قيمة كا2 التجريبية أقل من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2،فإنه يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي للمؤسسات ذات الانتماء الحضري وتلاميذ المؤسسات ذات الانتماء الريفي في تفضيلهم لقيمة نمط الحياة ،أي لايوجد هناك تأثير للبعد الجغرافي على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ(حسب الانتماء الجغرافي) في تفضيلهم مستقبلا للمهن التي تسمح لهم بالاستمتاع بحياتهم خارج إطار العمل مع أسرهم وأصدقائهم، أي المهن التي لا تتعارض مع حياتهم الخاصة.

– قيمة الأمن: بمأن قيمة كا2 التجريبية أقل من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي للمؤسسات ذات الانتماء الحضري وتلاميذ المؤسسات ذات الانتماء الريفي في تفضيلهم لقيمة الأمن،أي لايوجد هناك تأثير للبعد الجغرافي على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ(حسب الانتماء الجغرافي) في البحث عن المهن التي تحقق لهم الاستقرار الطويل فيها .

– قيمة الإشراف على الآخرين: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي للمؤسسات ذات الانتماء الحضري وتلاميذ المؤسسات ذات الانتماء الريفي في تفضيلهم لقيمة الإشراف على الآخرين ،أي يوجد هناك تأثير للبعد الجغرافي على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ(حسب الانتماء الجغرافي) في البحث عن المن التي تسمح لهم بتقلد مناصب إشرافية على الآخرين ،وهي مرتبطة بدرجة قيمتي الإبداع والانجاز التي يؤمن بها الأفراد.

– قيمة الجمال: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي للمؤسسات ذات الانتماء الحضري

وتلاميذ المؤسسات ذات الانتماء الريفي في تفضيلهم لقيمة الجمال ،أي يوجد هناك تأثير للبعد الجغرافي على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ(حسب الانتماء الجغرافي) في البحث عن المهن التي يمكن تحقيق من خلالها نواتج ذات قيمة جمالية للفرد والآخرين،وهي قيمة تعبر عن النمط الفني الذي يميز التلميذ في تحديد مساره المهني مستقبلا.

– قيمة المكانة الاجتماعية: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي للمؤسسات ذات الانتماء الحضري وتلاميذ المؤسسات ذات الانتماء الريفي في تفضيلهم لقيمة المكانة الاجتماعية ،أي يوجد هناك تأثير للبعد الجغرافي على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ(حسب الانتماء الجغرافي) في تفضيل المهن التي تكتسي قيمة اجتماعية قوية ،وهي قيمة تعبر عن مستوى الحاجة إلى التقدير الذي يبحث عنها التلميذ من خلال عمله المستقبلي.

– قيمة الاستقلالية: بمأن قيمة كا2 التجريبية أقل من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2،فإنه يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي للمؤسسات ذات الانتماء الحضري وتلاميذ المؤسسات ذات الانتماء الريفي في تفضيلهم لقيمة الاستقلالية،أي لايوجد هناك تأثير للبعد الجغرافي على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ(حسب الانتماء الجغرافي) في الرغبة في المهن التي تتطلب استقلالية الفرد عن الآخرين،وترتبط أكثر بالمهن الحرة ،التي تتوفر على نوع من الحرية في الارتباط بسلطات أخرى بصفة مباشرة.

– قيمة التنوع: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي للمؤسسات ذات الانتماء الحضري وتلاميذ المؤسسات ذات الانتماء الريفي في تفضيلهم لقيمة التنوع ،أي يوجد هناك تأثير للبعد الجغرافي على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ(حسب الانتماء الجغرافي) في الرغبة في البحث عن المهن التي تحتوى على تنوع في انجازها ،أي التي لاتتسم بالروتينية والملل.

– قيمة العوائد الاقتصادية: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي للمؤسسات ذات الانتماء الحضري وتلاميذ المؤسسات ذات الانتماء الريفي في تفضيلهم لقيمة العوائد الاقتصادية ،أي يوجد هناك تأثير للبعد الجغرافي على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ(حسب الانتماء الجغرافي) في البحث عن المهن التي تتميز بمستوى أجر مرتفع ،أي مدخول مادي معتبر ،وترتبط هذه القيمة أكثر بمستوى الحاجة المادية التي يسعى التلميذ تحقيقها من خلال مشروعه المهني.

– قيمة المساعدة: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي للمؤسسات ذات الانتماء الحضري وتلاميذ المؤسسات ذات الانتماء الريفي في تفضيلهم لقيمة المساعدة ،أي يوجد هناك تأثير للبعد الجغرافي على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ(حسب الانتماء الجغرافي) في البحث عن المهن ذات الصبغة الاجتماعية المرتبطة بمساعدة الآخرين والبحث عن رفاهيتهم.

– قيمة الاستثارة الفكرية: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي للمؤسسات ذات الانتماء الحضري وتلاميذ المؤسسات ذات الانتماء الريفي في تفضيلهم لقيمة الاستثارة الفكرية ،أي يوجد هناك تأثير للبعد الجغرافي على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ(حسب الانتماء الجغرافي) في البحث عن المهن التي تتطلب نشاط فكري معين ،أي المهن التي تتطلب مواقف عمل مثيرة للتفكير.

– قيمة الإدارة: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي للمؤسسات ذات الانتماء الحضري وتلاميذ المؤسسات ذات الانتماء الريفي في تفضيلهم لقيمة الإدارة ،أي يوجد هناك تأثير للبعد الجغرافي على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ(حسب الانتماء الجغرافي) في البحث عن المهن المرتبط بخاصية تنظيم العمل الشخصي وعمل الآخرين.

– من خلال دلالة متوسط مجموع قيم كا2 التجريبية المتحصل عليها للتعرف على طبيعة الفروق الموجودة بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل حسب انتماءاتهم الجغرافية الحضرية والريفية، والمقدرة بـ(24.25) وبمقارنة هذه القيمة مع قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي للمؤسسات ذات الانتماء الحضري وتلاميذ المؤسسات ذات الانتماء الريفي في تفضيلهم لقيم العمل ،أي يوجد هناك تأثير للبعد الجغرافي على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ(حسب الانتماء الجغرافي) .أي أننا نرفض الفرضية الصفرية رقم 01.

الفرضية الصفرية رقم 02: لاتوجد هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل حسب متغير الجذع المشترك عند مستوى الدلالة 0.05.

أ– حساب كا2 لمقياس قيم العمل حسب متغير الجذع المشترك: (جدول رقم 41)

القيمة	الجذع	ت1		ت2		ت3		المجموع	كا2
		و	م	و	م	و	م	مج	
الابداع	ع ت	687	653.07	93	109.05	43	60.86	823	25.61
	آداب	343	376.62	79	62.94	53	35.13	475	
	مج	**1030**	/	**172**	/	**96**	/	**1298**	
الانجاز	ع ت	706	682.24	60	76.08	57	64.67	823	14.04
	آداب	370	393.76	60	43.91	45	37.32	475	
	مج	**1076**	/	**120**	/	**102**	/	**1298**	
محيط العمل	ع ت	698	684.77	66	81.79	59	56.43	823	9.35
	آداب	382	365.22	63	47.20	30	32.56	475	
	مج	**1080**	/	**129**	/	**89**	/	**1298**	
علاقات الاشراف	ع ت	701	680.33	65	74.18	57	68.47	823	10.07
	آداب	372	392.66	52	42.81	51	39.52	475	
	مج	**1073**	/	**117**	/	**108**	/	**1298**	
نمط الحياة	ع ت	688	706.33	81	72.91	54	43.75	823	10.31
	آداب	426	407.66	34	42.08	15	25.25	475	
	مج	**1114**	/	**115**	/	**69**	/	**1298**	
الأمن	ع ت	723	734.86	58	49.45	42	38.67	823	05.33
	آداب	436	424.13	20	28.54	19	22.32	475	
	مج	**1159**	/	**78**	/	**61**	/	**1298**	
الاشراف على الاخرين	ع ت	167	214.31	237	278.98	419	329.70	823	111.88
	آداب	171	123.69	203	161.01	101	190.29	475	
	مج	**338**	/	**440**	/	**520**	/	**1298**	
الجمال	ع ت	641	651.80	117	105.88	65	65.30	823	03.68
	آداب	387	376.19	50	61.11	38	37.69	475	
	مج	**1028**	/	**167**	/	**103**	/	**1298**	
المكانة	ع ت	682	701.26	90	81.15	51	40.57	823	11.39
	آداب	424	404.73	38	46.84	13	23.42	475	
	مج	**1106**	/	**128**	/	**64**	/	**1298**	

الاستقلالية	**ع ت**	750	949.45	46	43.11	27	30.43	823	
	آداب	432	432.55	22	24.88	21	17.56	475	**1.58**
	مج	**1182**	/	**68**	/	**48**	/	**1298**	
التنوع	**ع ت**	357	422.27	180	168.02	286	232.69	823	
	آداب	309	243.72	85	96.97	81	134.30	475	**63.27**
	مج	**666**	/	**265**	/	**367**	/	**1298**	
العوائد الاقتصادية	**ع ت**	734	738.03	47	45.65	42	39.31	823	
	آداب	430	425.06	25	26.34	20	22.68	475	**0.67**
	مج	**1164**	/	**72**	/	**62**	/	**1298**	
المساعدة	**ع ت**	615	637.22	136	126.81	72	58.96	823	
	آداب	390	367.77	64	73.19	21	34.03	475	**11.80**
	مج	**1005**	/	**200**	/	**93**	/	**1298**	
الاستثارة الفكرية	**ع ت**	612	602.98	178	162.95	33	57.06	823	
	آداب	339	348.05	79	94.04	57	32.93	475	**31.89**
	مج	**951**	/	**257**	/	**90**	/	**1298**	
الإدارة	**ع ت**	459	448.27	192	206.70	172	168.02	823	
	آداب	248	258.72	134	119.29	93	96.97	475	**3.81**
	مج	**707**	/	**326**	/	**265**	/	**1298**	

ج-مناقشة الفرضية الصفرية رقم02 :

من خلال دلالة قيم كا2 التجريبية المتحصل عليها في قيمة من قيم العمل للتعرف على طبيعة الفروق الموجودة بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل حسب الجذع المشترك اللذين يدرسون فيه ، وبمقارنة هذه القيم مع قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإن الخلاصة الإحصائية لكل قيمة تتلخص كمايلي:

- قيمة الابداع: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي اللذين يدرسون في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا والتلاميذ اللذين يدرسون في الجذع المشترك آداب في تفضيلهم لقيمة الابداع ،أي يوجد هناك تأثير للجذع المشترك على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ .

- قيمة الانجاز: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي اللذين يدرسون في الجذع المشترك

علوم وتكنولوجيا والتلاميذ اللذين يدرسون في الجذع المشترك آداب في تفضيلهم لقيمة الانجاز ،أي يوجد هناك تأثير للجذع المشترك على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ .

– قيمة محيط العمل: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي اللذين يدرسون في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا والتلاميذ اللذين يدرسون في الجذع المشترك آداب في تفضيلهم لقيمة محيط العمل ،أي يوجد هناك تأثير للجذع المشترك على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ .

– قيمة علاقات الإشراف: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي اللذين يدرسون في الجدع المشترك علوم وتكنولوجيا والتلاميذ اللذين يدرسون في الجذع المشترك آداب في تفضيلهم لقيمة علاقات الاشراف ،أي يوجد هناك تأثير للجذع المشترك على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ.

– قيمة نمط الحياة: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي للمؤسسات اللذين يدرسون في الجدع المشترك علوم وتكنولوجيا والتلاميذ اللذين يدرسون في الجذع المشترك آداب في تفضيلهم لقيمة نمط الحياة ،أي يوجد هناك تأثير للجذع المشترك على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ

– قيمة الأمن: بمأن قيمة كا2 التجريبية أقل من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي اللذين يدرسون في الجدع المشترك علوم وتكنولوجيا والتلاميذ اللذين يدرسون في الجذع المشترك آداب في تفضيلهم لقيمة الأمن،أي لا يوجد هناك تأثير للجذع المشترك على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ .

– قيمة الإشراف على الآخرين: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي اللذين يدرسون في الجدع المشترك علوم وتكنولوجيا والتلاميذ اللذين يدرسون في الجذع المشترك آداب في تفضيلهم لقيمة الاشراف

على الاخرين،أي يوجد هناك تأثير للجذع المشترك على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في .

– قيمة الجمال: بمأن قيمة كا2 التجريبية أقل من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي اللذين يدرسون في الجدع المشترك علوم وتكنولوجيا والتلاميذ اللذين يدرسون في الجذع المشترك آداب في تفضيلهم لقيمة الجمال ،أي لا يوجد هناك تأثير للجذع المشترك على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ.

– قيمة المكانة الاجتماعية: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي اللذين يدرسون في الجدع المشترك علوم وتكنولوجيا والتلاميذ اللذين يدرسون في الجذع المشترك آداب في تفضيلهم لقيمة المكانة الاجتماعية أ ي يوجد هناك تأثير للجذع المشترك على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ .

– قيمة الاستقلالية: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أقل من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي اللذين يدرسون في الجدع المشترك علوم وتكنولوجيا والتلاميذ اللذين يدرسون في الجذع المشترك آداب في تفضيلهم لقيمة الاستقلالية ،أي لا يوجد هناك تأثير للجذع المشترك على تحديد الاختلافات الواضحة بين التلاميذ .

– قيمة التنوع: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي اللذين يدرسون في الجدع المشترك علوم وتكنولوجيا والتلاميذ اللذين يدرسون في الجذع المشترك آداب في تفضيلهم لقيمة التنوع ،أي يوجد هناك تأثير للجذع المشترك على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ .

– قيمة العوائد الاقتصادية: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أقل من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي اللذين يدرسون

في الجدع المشترك علوم وتكنولوجيا الحضري والتلاميذ اللذين يدرسون في الجذع المشترك آداب في تفضيلهم لقيمة العوائد الاقتصادية ،أي لا يوجد هناك تأثير للجذع المشترك على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ .

– قيمة المساعدة: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي اللذين يدرسون في الجدع المشترك علوم وتكنولوجيا والتلاميذ اللذين يدرسون في الجذع المشترك آداب في تفضيلهم لقيمة المساعدة ،أي يوجد هناك تأثير للجذع المشترك على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ .

– قيمة الاستثارة الفكرية: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي اللذين يدرسون في الجدع المشترك علوم وتكنولوجيا والتلاميذ اللذين يدرسون في الجذع المشترك آداب في تفضيلهم لقيمة الاستثارة الفكرية ،أي يوجد هناك تأثير للجذع المشترك في تحديد الاختلاف بين هاتين الفئتين من التلاميذ .

– قيمة الإدارة: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي اللذين يدرسون في الجدع المشترك علوم وتكنولوجيا والتلاميذ اللذين يدرسون في الجذع المشترك آداب في تفضيلهم لقيمة الإدارة،أي يوجد هناك تأثير للجذع المشترك على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ .

– من خلال دلالة متوسط مجموع قيم كا2 التجريبية المتحصل عليها للتعرف على طبيعة الفروق الموجودة بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل حسب الجذع المشترك والمقدرة(20.97)، وبمقارنة هذه القيمة مع قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي حسب الجذع المشترك في تفضيلهم لقيم العمل ،أي أنه يوجد هناك تأثير لطبيعة الدراسة (علمية وأدبية) على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ حس ب طبيعة الجذع المشترك اللذين يدرسون فيه.أي أننا نرفض الفرضية الصفرية رقم 02.

الفرضية الصفرية رقم 03: لاتوجد هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل حسب متغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05.

أ- حساب كا2 لمقياس قيم العمل حسب متغير الجنس: (جدول رقم 42)

القيمة	الجنس	ت1		ت2		ت3		المجموع	كا2
		و	م	و	م	و	م	مج	
الابداع	ذ	356	381.68	73	63.73	52	35.57	481	
	أ	674	648.31	99	108.26	44	60.42	817	**16.93**
	مج	1030	/	172	/	96	/	1298	
الانجاز	ذ	340	398.73	74	44.46	67	37.79	481	
	أ	736	677.26	46	75.53	35	64.20	817	**80.74**
	مج	1076	/	120	/	102	/	1298	
محيط العمل	ذ	371	400.21	66	47.80	44	32.98	481	
	أ	709	679.78	63	81.19	45	56.01	817	**20.24**
	مج	1080	/	129	/	89	/	1298	
علاقات الاشراف	ذ	310	397.62	98	43.35	73	40.02	481	
	أ	763	675.37	19	73.64	35	67.97	817	**183.26**
	مج	1073	/	117	/	108	/	1298	
نمط الحياة	ذ	403	412.81	42	42.61	36	25.56	481	
	أ	711	701.18	73	72.38	33	43.43	817	**07.14**
	مج	1114	/	115	/	69	/	1298	
الأمن	ذ	424	429.49	32	28.90	25	22.60	481	
	أ	735	729.50	46	49.09	36	38.39	817	**01.04**
	مج	1159	/	78	/	61	/	1298	
الاشراف على الاخرين	ذ	118	125.25	87	163.05	276	192.69	481	
	أ	220	212.74	353	216.94	244	327.30	817	**114.23**
	مج	338	/	440	/	520	/	1298	
الجمال	ذ	391	370.94	68	61.88	22	38.16	481	
	أ	637	647.05	99	105.11	81	64.83	817	**12.26**
	مج	1028	/	167	/	103	/	1298	
المكانة	ذ	456	409.85	12	47.43	13	23.71	481	
	أ	650	696.14	116	80.56	51	40.28	817	**58**
	مج	1106	/	128	/	64	/	1298	
الاستقلالية	ذ	390	438.01	54	25.13	37	17.78	481	
	أ	792	743.98	14	42.80	11	30.21	817	**93.63**
	مج	1182	/	68	/	48	/	1298	
التنوع	ذ	126	246.80	126	98.20	229	135.99	481	
	أ	540	419.20	139	166.79	138	231	817	**207.47**
	مج	666	/	265	/	367	/	1298	
العوائد الاقتصادية	ذ	413	431.34	35	26.68	33	22.97	481	
	أ	751	732.65	37	45.31	29	39.02	817	**12.30**
	مج	1164	/	72	/	62	/	1298	
المساعدة	ذ	401	372.42	68	74.11	12	34.46	481	
	أ	604	632.57	132	125.88	81	58.53	817	**27.54**
	مج	1005	/	200	/	93	/	1298	
الاستثارة الفكرية	ذ	300	352.41	142	95.23	39	33.35	481	
	أ	651	598.58	115	161.76	51	56.64	817	**50.38**
	مج	951	/	257	/	90	/	1298	
الإدارة	ذ	297	261.99	37	120.80	147	98.20	481	
	أ	410	447	289	205.19	118	166.79	817	**138.32**

	1298	/	265	/	326	/	707	مج	

ج-مناقشة الفرضية الصفرية رقم03 :

من خلال دلالة قيم كا2 التجريبية المتحصل عليها في قيمة من قيم العمل للتعرف على طبيعة الفروق الموجودة بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل حسب الجنس ، وبمقارنة هذه القيم مع قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإن الخلاصة الإحصائية لكل قيمة تتلخص كمايلي:

- قيمة الابداع: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والتلاميذ الإنات في تفضيلهم لقيمة الابداع أي يوجد هناك تأثير لمتغير الجنس على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ.

- قيمة الانجاز: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والتلاميذ الإنات في تفضيلهم لقيمة الانجاز أي يوجد هناك تأثير لمتغير الجنس على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ .

- قيمة محيط العمل: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والتلاميذ الإنات في تفضيلهم لقيمة محيط العمل أي يوجد هناك تأثير لمتغير الجنس على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ

- قيمة علاقات الإشراف: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والتلاميذ الإنات في تفضيلهم لقيمة علاقات الإشراف أي يوجد هناك تأثير لمتغير الجنس على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ.

- قيمة نمط الحياة: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والتلاميذ الإنات في تفضيلهم لقيمة

نمط الحياة أي يوجد هناك تأثير لمتغير الجنس على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ .

– قيمة الأمن: بمأن قيمة كا2 التجريبية أقل من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والتلاميذ الإنات في تفضيلهم لقيمة الأمن أي لا يوجد هناك تأثير لمتغير الجنس على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ

– قيمة الإشراف على الآخرين: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والتلاميذ الإنات في تفضيلهم لقيمة الإشراف على الاخرين أي يوجد هناك تأثير لمتغير الجنس على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين.

– قيمة الجمال: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والتلاميذ الإنات في تفضيلهم لقيمة الجمال أي يوجد هناك تأثير لمتغير الجنس على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ .

– قيمة المكانة الاجتماعية: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والتلاميذ الإنات في تفضيلهم لقيمة المكانة الاجتماعية أي يوجد هناك تأثير لمتغير الجنس على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ .

– قيمة الاستقلالية: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والتلاميذ الإنات في تفضيلهم لقيمة الاستقلالية أي يوجد هناك تأثير لمتغير الجنس على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ.

– قيمة التنوع: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والتلاميذ الإنات في تفضيلهم لقيمة التنوع أي يوجد هناك تأثير لمتغير الجنس على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ .

– قيمة العوائد الاقتصادية: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والتلاميذ الإنات في تفضيلهم لقيمة العوائد الاقتصادية أي يوجد هناك تأثير لمتغير الجنس على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ.

– قيمة المساعدة: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والتلاميذ الإنات في تفضيلهم لقيمة المساعدة أي يوجد هناك تأثير لمتغير الجنس على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ .

– قيمة الاستثارة الفكرية: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والتلاميذ الإنات في تفضيلهم لقيمة الاستثارة الفكرية أ ي يوجد هناك تأثير لمتغير الجنس على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ.

– قيمة الإدارة: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والتلاميذ الإنات في تفضيلهم لقيمة الإدارة أي يوجد هناك تأثير لمتغير الجنس على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ .

– من خلال دلالة متوسط مجموع قيم كا2 التجريبية المتحصل عليها للتعرف على طبيعة الفروق الموجودة بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل حسب الجنس ، والمقدرة بـ(68.23) وبمقارنة هذه القيمة مع قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

تلاميذ الأولى ثانوي حسب الجنس في تفضيلهم لقيم العمل ،أي يوجد هناك اختلاف بين التلاميذ الذكور والتلاميذ الانات في تفضيلهم لقيم العمل، فالأنات يفضلون قيم عمل معينة أحسن من القيم الأخرى مقارنة بالذكور.

ومنه فإننا نرفض الفرضية الصفرية رقم 03.

الفرضية الصفرية رقم 04: لاتوجد هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل حسب متغير المستوى التعليمي للأولياء عند مستوى الدلالة 0.05.

أ- حساب كا2 لمقياس قيم العمل حسب المستوى التعليمي للأولياء: (جدول رقم 43)

قيم العمل	المستوى	ت1		ت2		ت3		مج	كا2
		و	م	و	م	و	م	التكرارات	
الابداع	دون م		**215.84**	67	36.04	37	**20.11**	272	**81.01**
	إبتدائي	198	175.37	11	29.28	12	16.34	221	
	متوسط	219	196.79	20	32.86	9	18.34	248	
	ثانوي	306	298.36	46	49.82	24	27.80	376	
	جامعي	139	143.62	28	23.98	14	13.38	181	
	مج	**1030**	/	**172**	/	**96**	/	**1298**	
الانجاز	دون م	256	225.47	8	25.14	8	21.37	272	**91.88**
	إبتدائي	144	183.20	45	20.43	32	17.36	221	
	متوسط	227	205.58	11	22.92	10	19.48	248	
	ثانوي	309	311.69	34	34.76	33	29.54	376	
	جامعي	140	150.04	22	16.73	19	14.22	181	
	مج	**1076**	/	**120**	/	**102**	/	**1298**	
محيط العمل	دون م	250	226.31	12	27.03	10	18.65	272	**97.70**
	إبتدائي	167	183.88	34	21.96	20	15.15	221	
	متوسط	229	206.34	11	24.64	08	17	248	
	ثانوي	318	312.85	41	37.36	17	25.78	376	
	جامعي	116	150.60	31	17.98	34	12.41	181	
	مج	**1080**	/	**129**	/	**89**	/	**1298**	
علاقات الاشراف	دون م	241	224.85	18	24.51	13	22.63	272	**144.32**
	إبتدائي	144	182.69	59	19.92	18	18.38	221	
	متوسط	202	205.01	17	22.35	29	20.63	248	
	ثانوي	348	310.82	12	33.89	16	31.28	376	
	جامعي	138	149.62	11	16.31	32	15.06	181	
	مج	**1073**	/	**117**	/	**108**	/	**1298**	
نمط الحياة	دون م	189	233.44	51	24.09	32	14.45	272	**79.04**
	إبتدائي	196	189.67	14	19.58	11	11.74	221	
	متوسط	227	212.84	12	21.97	9	13.18	248	
	ثانوي	339	322.70	28	33.31	9	19.98	376	
	جامعي	163	155.34	10	16.03	8	9.62	181	
	مج	**1114**	/	**115**	/	**69**	/	**1298**	
الأمن	دون م	239	242.87	20	16.34	13	12.78	272	
	إبتدائي	199	197.33	12	13.28	10	10.38	221	

	متوسط	221	221.44	16	14.90	11	11.65	248	**2.61**
	ثانوي	341	335.73	18	22.59	17	17.67	376	
	جامعي	159	161.61	12	10.87	10	8.50	181	
	مج	**1159**	/	**78**	/	**61**	/	**1298**	
الاشراف على الاخرين	دون م	18	70.82	65	92.20	189	108.96	272	**180.43**
	إبتدائي	85	57.54	54	74.91	82	88.53	221	
	متوسط	84	64.57	96	84.06	68	99.35	248	
	ثانوي	106	97.91	172	127.45	98	150.63	376	
	جامعي	45	47.13	53	61.35	83	72.51	181	
	مج	**338**	/	**440**	/	**520**	/	**1298**	
الجمال	دون مستوى	178	215.42	52	34.99	42	21.58	272	**81.06**
	ابتدائي	193	175.02	19	28.43	9	17.53	221	
	متوسط	193	196.41	39	31.90	16	19.68	248	
	ثانوي	337	297.78	27	48.37	12	29.83	376	
	جامعي	127	143.35	30	23.28	24	14.36	181	
	مج	**1028**	/	**167**	/	**103**	/	**1298**	
المكانة الاجتماعية	دون مستوى	228	231.76	31	26.82	13	13.41	272	**7.96**
	ابتدائي	188	188.31	23	21.79	10	10.89	221	
	متوسط	205	211.31	29	24.45	14	12.22	248	
	ثانوي	335	320.38	25	37.07	16	18.53	376	
	جامعي	150	154.22	20	17.84	11	8.92	181	
	مج	**1106**	/	**128**	/	**64**	/	**1298**	
الاستقلالية	دون مستوى	251	247.69	12	14.25	9	10.05	272	**9.18**
	ابتدائي	195	201.25	16	11.57	10	8.17	221	
	متوسط	227	225.83	10	12.99	11	9.17	248	
	ثانوي	350	342.39	15	19.69	11	13.90	376	
	جامعي	159	164.82	15	9.48	7	6.69	181	
	مج	**1182**	/	**68**	/	**48**	/	**1298**	
التنوع	دون مستوى	112	139.56	81	55.53	79	76.90	272	**80.48**
	ابتدائي	98	113.39	40	45.11	83	62.48	221	
	متوسط	101	127.24	58	50.63	89	70.12	248	
	ثانوي	239	192.92	69	76.76	68	106.31	376	
	جامعي	116	92.87	17	36.95	48	51.17	181	
	مج	**666**	/	**265**	/	**367**	/	**1298**	
العوائد الاقتصادية	دون مستوى	240	243.92	21	15.08	11	12.99	272	**11.62**
	ابتدائي	196	198.18	14	12.25	11	10.55	221	
	متوسط	216	222.39	17	13.75	15	11.84	248	
	ثانوي	351	337.18	11	20.85	14	17.96	376	
	جامعي	161	162.31	9	10.04	11	8.64	181	
	مج	**1164**	/	**72**	/	**62**	/	**1298**	
المساعدة	دون	189	210.60	61	41.91	22	19.48	272	

	مستوى								
	ابتدائي	175	171.11	27	34.05	19	15.83	221	**40.03**
	متوسط	212	192.01	23	38.21	13	17.76	248	
	ثانوي	272	291.12	76	57.93	28	26.94	376	
	جامعي	157	140.14	13	27.88	11	12.96	181	
	مج	**1005**	/	**200**	/	**93**	/	**1298**	
الاستتارة الفكرية	دون مستوى	167	199.28	79	53.85	26	18.86	272	
	ابتدائي	172	161.91	34	43.75	15	15.32	221	**28.47**
	متوسط	192	181.70	41	49.10	15	17.19	248	
	ثانوي	279	275.48	76	74.44	21	26.07	376	
	جامعي	141	132.61	27	35.83	13	0.45	181	
	مج	**951**	/	**257**	/	**90**	/	**1298**	
الإدارة	دون مستوى	145	148.15	68	68.31	59	55.53	272	
	ابتدائي	113	120.37	60	55.50	48	45.11	221	**40.68**
	متوسط	155	135.08	47	62.28	46	50.63	248	
	ثانوي	229	204.80	83	94.43	64	76.76	376	
	جامعي	65	98.58	68	45.45	48	36.95	181	
	مج	**707**	/	**326**	/	**265**	/	**1298**	

ج-مناقشة الفرضية الصفرية رقم04 :

من خلال دلالة قيم كا2 التجريبية المتحصل عليها في قيمة من قيم العمل للتعرف على طبيعة الفروق الموجودة بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل حسب المستوى التعليمي للأولياء ، وبمقارنة هذه القيم مع قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 8 ،فإن الخلاصة الإحصائية لكل قيمة تتلخص كمايلي:

– قيمة الابداع: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف المستوى التعليمي لأولياءهم في تفضيلهم لقيمة الابداع أي يوجد هناك تأثير لمتغير المستوى التعليمي للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة الانجاز: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف المستوى التعليمي لأولياءهم في تفضيلهم لقيمة الانجاز أي يوجد هناك تأثير لمتغير المستوى التعليمي للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة محيط العمل: بمأ0ن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف المستوى التعليمي لأولياءهم في تفضيلهم لقيمة محيط العمل أي يوجد هناك تأثير لمتغير المستوى التعليمي للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة علاقات الاشراف: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف المستوى التعليمي لأولياءهم في تفضيلهم لقيمة علاقات الاشراف أي يوجد هناك تأثير لمتغير المستوى التعليمي للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة نمط الحياة: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف المستوى التعليمي لأولياءهم في تفضيلهم لقيمة نمط الحياة أي يوجد هناك تأثير لمتغير المستوى التعليمي للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة الأمن: بمأن قيمة كا2 التجريبية أقل من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف المستوى التعليمي لأولياءهم في تفضيلهم لقيمة الأمن أي لا يوجد هناك تأثير لمتغير المستوى التعليمي للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة الإشراف على الآخرين: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف المستوى التعليمي لأوليائهم في تفضيلهم لقيمة الإشراف على الآخرين أي يوجد هناك تأثير لمتغير المستوى التعليمي للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة الجمال: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف المستوى التعليمي لأولياءهم في تفضيلهم لقيمة الجمال أي يوجد هناك تأثير لمتغير المستوى التعليمي للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة المكانة الاجتماعية: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أقل من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف المستوى التعليمي لأولياءهم في تفضيلهم لقيمة المكانة الاجتماعية أي لا يوجد هناك تأثير لمتغير المستوى التعليمي للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة الاستقلالية: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أقل من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف المستوى التعليمي لأوليائهم في تفضيلهم لقيمة الاستقلالية أي لا يوجد هناك تأثير لمتغير المستوى التعليمي للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة التنوع: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف المستوى التعليمي لأوليائهم في تفضيلهم لقيمة التنوع أي يوجد هناك تأثير لمتغير المستوى التعليمي للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة العوائد الاقتصادية: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف المستوى التعليمي لأوليائهم في تفضيلهم لقيمة العوائد الاقتصادية أي يوجد هناك تأثير لمتغير المستوى التعليمي للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة المساعدة: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف المستوى التعليمي لأوليائهم في تفضيلهم لقيمة المساعدة أي يوجد هناك تأثير لمتغير المستوى التعليمي للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة الاستثارة الفكرية: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف المستوى التعليمي لأوليائهم في تفضيلهم لقيمة الاستثارة الفكرية أي يوجد هناك تأثير لمتغير المستوى التعليمي للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة الإدارة: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف المستوى التعليمي لأوليائهم في تفضيلهم لقيمة الإدارة أي يوجد هناك تأثير لمتغير المستوى التعليمي للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– من خلال دلالة متوسط مجموع قيم كا2 التجريبية المتحصل عليها للتعرف على طبيعة الفروق الموجودة بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل حسب المستوى التعليمي للأولياء ، والمقدرة(65.09) وبمقارنة هذه القيمة مع قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي حسب المستوى التعليمي للأولياء في تفضيلهم لقيم العمل ،أي يوجد هناك تأثير للمستويات التعليمية للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ ،ويتباين هذا التأثير من مستوى تعليمي لأخر. وهو ما يفسر ارتباط درجة تفضيل قيم العمل لدى التلاميذ حسب درجة المستوى التعليمي لأوليائهم . وهو ما يؤدي بنا إلى رفض الفرضية الصفرية رقم 04.

الفرضية الصفرية رقم 05: لاتوجد هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل حسب متغير البيئة المهنية للأولياء عند مستوى الدلالة 0.05.

أ- حساب كا2 لمقياس قيم العمل حسب متغير البيئة المهنية للأولياء: (جدول رقم 44)

القيمة	البيئة م	ت1		ت2		ت3		مج	كا2
		و	م	و	م	و	م	التكرارات	
الابداع	الواقعية	483	432.47	43	42.21	19	40.30	545	
	المفكرة	74	81.73	17	13.64	12	7.61	103	
	الفنانة	41	51.57	11	8.61	13	80.′	65	84.18
	الاجتماعية	243	237.26	39	39.62	17	22.11	299	
	المقدامة	100	123.79	38	20.67	18	11.53	156	
	الامتتالية	89	103.15	24	17.22	17	9.61	130	
	مج	**1030**	/	**172**	/	**96**	/	**1298**	
الانجاز	الواقعية	491	451.78	30	50.38	24	42.82	545	
	المفكرة	69	85.38	21	9.52	13	8.09	103	
	الفنانة	36	53.88	19	6	11	5.10	65	83.73
	الاجتماعية	255	247.86	23	27.64	21	23.49	299	
	المقدامة	121	129.31	16	14.42	19	12.25	156	
	الامتتالية	104	107.76	12	12.01	14	10.21	130	
	مج	**1076**	/	**120**	/	**102**	/	**1298**	
محيط العمل	الواقعية	495	453.46	31	54.16	19	37.36	545	
	المفكرة	81	85.70	12	10.23	10	7.06	103	
	الفنانة	20	54.08	27	6.46	18	45.′	65	165
	الاجتماعية	263	248.78	21	29.71	15	20.50	299	
	المقدامة	122	129.80	19	15.50	15	10.69	156	
	الامتتالية	99	108.16	19	12.92	12	8.91	130	
	مج	**1080**	/	**129**	/	**89**	/	**1298**	
علاقات الاسراف	الواقعية	490	450.52	28	49.12	27	45.34	545	
	المفكرة	75	85.14	19	9.28	09	8.57	103	
	الفنانة	27	53.73	21	85.)	17	5.40	65	116.27
	الاجتماعية	255	247.17	19	26.95	25	24.87	299	
	المقدامة	120	128.95	20	14.06	16	13.98	156	
	الامتتالية	106	107.46	10	11.71	14	10.81	130	
	مج	**1073**	/	**117**	/	**108**	/	**1298**	
نمط الحياة	الواقعية	512	467.74	18	48.28	15	28.97	545	
	المفكرة	70	88.39	24	9.12	9	5.47	103	
	الفنانة	41	55.78	13	5.75	11	3.45	65	93.03
	الاجتماعية	251	256.61	31	26.49	17	15.89	299	
	المقدامة	134	133.88	13	13.82	9	8.29	156	
	الامتتالية	106	111.57	16	11.51	8	6.91	130	
	مج	**1114**	/	**115**	/	**69**	/	**1298**	
الأمن	الواقعية	506	486.63	26	32.75	13	25.61	545	
	المفكرة	79	91.97	13	6.19	11	4.84	103	
	الفنانة	48	58.03	9	3.90	8	3.05	65	53.84
	الاجتماعية	280	266.98	11	17.96	8	14.05	299	
	المقدامة	137	139.29	9	9.37	10	7.33	156	
	الامتتالية	109	116.07	10	7.81	11	6.10	130	
	مج	**1159**	/	**78**	/	**61**	/	**1298**	
الاشراف على الاخرين	الواقعية	107	141.91	142	184.74	296	218.33	545	
	المفكرة	29	26.82	19	34.91	55	41.26	103	
	الفنانة	41	16.92	9	22.03	15	26.04	65	
	الاجتماعية	76	77.86	183	101.35	40	119.78	299	226.53

	156	62.49	60	52.88	48	40.62	48	المقدامة	
	130	52.08	54	44.06	39	33.85	37	الامتتالية	
	1298	/	**520**	/	**440**	/	**338**	**مج**	
	545	43.24	30	70.11	49	431.63	466	الواقعية	الجمال
	103	8.17	9	13.25	10	81.57	84	المفكرة	
	65	5.15	10	8.36	41	51.47	14	الفنانة	
180.66	299	23.72	21	38.46	37	236.80	241	الاجتماعية	
	156	12.37	20	20.07	15	123.55	121	المقدامة	
	130	10.31	13	16.72	15	102.95	102	الامتتالية	
	1298	/	**103**	/	**167**	/	**1028**	**مج**	
	545	26.87	15	53.74	41	464.38	489	الواقعية	المكانة الاجنتماعية
	103	5.07	8	10.15	21	87.76	74	المفكرة	
	65	3.20	10	6.41	190	55.38	36	الفنانة	
76.80	299	14.74	11	29.48	23	254.77	265	الاجتماعية	
	156	7.69	11	15.38	13	132.92	132	المقدامة	
	130	6.41	8	12.82	11	110.77	11	الامتتالية	
	1298	/	**64**	/	**128**	/	**1106**	**مج**	
	545	20.15	10	28.55	14	496.29	521	الواقعية	الاستقلالية
	103	3.80	9	5.39	12	93.75	82	المفكرة	
	65	2.40	7	3.40	8	59.19	50	الفنانة	
56.04	299	11.05	8	15.66	11	272.27	280	الاجتماعية	
	156	5.76	7	8.17	11	142.05	138	المقدامة	
	130	4.80	7	6.81	12	118.38	111	الامتتالية	
	1298	/	**48**	/	**68**	/	**1182**	**مج**	
	545	154.09	81	111.26	68	279.63	396	الواقعية	التنوع
	103	29.12	39	21.02	43	52.84	21	المفكرة	
	65	18.37	13	13.27	23	33.35	29	الفنانة	
263.15	299	84.54	71	61.04	47	153.41	181	الاجتماعية	
	156	44.10	69	31.84	40	80.04	47	المقدامة	
	130	36.75	68	28.54	44	66.70	18	الامتتالية	
	1298	/	**367**	/	**265**	/	**666**	**مج**	
	545	26.03	14	30.23	17	588.73	514	الواقعية	العوائد الاقتصادية
	103	92.′	9	5.71	10	92.36	84	المفكرة	
	65	3.10	9	3.60	11	58.29	45	الفنانة	
58.83	299	14.28	11	16.58	11	268.13	277	الاجتماعية	
	156	7.45	10	8.65	14	139.89	132	المقدامة	
	130	6.21	9	7.21	9	116.57	112	الامتتالية	
	1298	/	**62**	/	**72**	/	**1164**	**مج**	
	545	39.04	22	83.97	51	421.97	472	الواقعية	المساعدة
	103	7.38	16	15.87	26	79.75	61	المفكرة	
75.43	65	4.65	9	10.01	13	50.32	43	الفنانة	
	299	21.42	18	46.07	43	231.50	238	الاجتماعية	
	156	11.17	12	24.03	38	120.78	106	المقدامة	
	130	9.31	16	20.03	29	100.65	85	الامتتالية	
	1298	/	**93**	/	**200**	/	**1005**	**مج**	
	545	37.78	25	107.90	69	399.30	451	الواقعية	الاستثارة

الفكرية	**المفكرة**	54	75.46	35	20.39	14	7.14	103	
	الفنانة	39	47.62	15	12.87	11	4.50	65	
	الاجتماعية	231	219.06	50	59.20	18	20.73	299	**90.76**
	المقدامة	105	114.29	41	30.88	10	10.81	156	
	الامتتالية	71	95.24	47	25.74	12	9.01	130	
	مج	**951**	/	**257**		**90**	/	**1298**	
الإدارة	**الواقعية**	391	296.85	83	136.88	71	111.26	545	
	المفكرة	36	56.10	31	25.86	36	21.02	103	
	الفنانة	32	35.40	12	16.32	21	13.27	65	
	الاجتماعية	188	162.86	60	75.09	51	61.04	299	**248.82**
	المقدامة	47	84.97	72	39.18	37	31.84	156	
	الامتتالية	13	70.80	68	32.65	49	26.54	130	
	مج	**707**	/	**326**	/	**265**	/	**1298**	

ج-مناقشة الفرضية الصفرية رقم05 :

من خلال دلالة قيم كا 2 التجريبية المتحصل عليها في كل قيمة من قيم العمل للتعرف على طبيعة الفروق الموجودة بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل حسب البيئة المهنية لأوليائهم ، وبمقارنة هذه القيم مع قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 10 ،فإن الخلاصة الإحصائية لكل قيمة تتلخص كمايلي:

- قيمة الإبداع: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف البيئة المهنية التي ينتمي إليها أولياءهم في تفضيلهم لقيمة الإبداع، أي يوجد هناك تأثير لمتغير البيئة المهنية للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

- قيمة الانجاز: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف البيئة المهنية التي ينتمي إليها أولياءهم في تفضيلهم لقيمة الانجاز، أي يوجد هناك تأثير لمتغير البيئة المهنية للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة محيط العمل: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف البيئة المهنية التي ينتمي إليها أولياءهم في تفضيلهم لقيمة محيط العمل، أي يوجد هناك تأثير لمتغير البيئة المهنية للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة علاقات الإشراف: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف البيئة المهنية التي ينتمي إليها أولياءهم في تفضيلهم لقيمة علاقات الإشراف، أي يوجد هناك تأثير لمتغير البيئة المهنية للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة نمط الحياة: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف البيئة المهنية التي ينتمي إليها أولياءهم في تفضيلهم لقيمة نمط الحياة، أي يوجد هناك تأثير لمتغير البيئة المهنية للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة الأمن: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف البيئة المهنية التي ينتمي إليها أولياءهم في تفضيلهم لقيمة الأمن أي يوجد هناك تأثير لمتغير البيئة المهنية للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة الإشراف على الآخرين: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف البيئة المهنية التي ينتمي إليها أولياءهم في تفضيلهم لقيمة الإشراف على الآخرين، أي يوجد هناك تأثير لمتغير البيئة المهنية للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة الجمال: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف البيئة المهنية التي ينتمي إليها أولياءهم في تفضيلهم لقيمة الجما ل، أي يوجد هناك تأثير لمتغير البيئة المهنية للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة المكانة الاجتماعية: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف البيئة المهنية التي ينتمي إليها أولياءهم في تفضيلهم لقيمة المكانة الاجتماعية، أي يوجد هناك تأثير لمتغير البيئة المهنية للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة الاستقلالية: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف البيئة المهنية التي ينتمي إليها أولياءهم في تفضيلهم لقيمة الاستقلالية، أي يوجد هناك تأثير لمتغير البيئة المهنية للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة التنوع: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف البيئة المهنية التي ينتمي إليها أولياءهم في تفضيلهم لقيمة التنوع، أي يوجد هناك تأثير لمتغير البيئة المهنية للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة العوائد الاقتصادية: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف البيئة المهنية التي ينتمي إليها أولياءهم في تفضيلهم لقيمة العوائد الاقتصادية، أي يوجد هناك تأثير لمتغير البيئة المهنية للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة المساعدة: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف البيئة المهنية التي ينتمي إليها أولياءهم في تفضيلهم لقيمة المساعدة، أي يوجد هناك تأثير لمتغير البيئة المهنية للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة الاستثارة الفكرية: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف البيئة المهنية التي ينتمي إليها أولياءهم في تفضيلهم لقيمة الاستثارة الفكرية، أي يوجد هناك تأثير لمتغير البيئة المهنية للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– قيمة الإدارة: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ حسب اختلاف البيئة المهنية التي ينتمي إليها أولياءهم في تفضيلهم لقيمة الإدارة، أي يوجد هناك تأثير لمتغير البيئة المهنية للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ الأولى ثانوي .

– من خلال دلالة متوسط مجموع قيم كا2 التجريبية المتحصل عليها للتعرف على طبيعة الفروق الموجودة بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل حسب البيئة المهنية لأوليائهم ،والمقدرة بـ(124.87) وبمقارنة هذه القيمة مع قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي حسب المهن الي يشتغل فيها أوليائهم والمرتبطة ببئة مهنية معينة في تفضيلهم لقيم العمل ،أي يوجد هناك تأثير للبيئة المهنية التي ينتمي إليها الأولياء على درجة تفضيل قيم العمل لدىأبنائهم. وهو ما يؤدي بنا إلى رفض الفرضية الصفرية رقم 05.

3–خلاصة مناقشة الفرضية الأولى:

من خلال دلالة متوسط مجموع قيم كا 2 التجريبية المتحصل عليها للتعرف على طبيعة الفروق الموجودة بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل حسب جميع المتغيرات الشخصية (الانتماء الحضر ي،الجذع المشترك،الجنس،المستوى التعليمي للأولياء،البيئة المهنية للأولياء) ،والتي تعكس رفض جميع الفرضيات الصفرية الخمسة، فإن الفرضية الأولى التي تقول بوجود اختلاف بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل قد تحققت، أي أن تلاميذ الأولى ثانوي يختلفون فيما بينهم في مستويات تفضيلهم لقيم العمل التي يؤمنون بها والمحددة لأنماطهم السلوكية في مختلف المواقف الاجتماعية والمهنية.

وبالنظر لما تناولته بعض الدراسات السابقة لموضوع قيم العمل في أدبيات دراستنا ،ومن خلال النتائج المتوصل إليها والتي تتقاطع نسبيا مع بعض النتائج المتوصل إليها في معالجة الفرضيات الصفرية الخمسة للفرضية الأولى فإننا نسجل:

– النتيجة التي تشير إلى وجود تأثير للعامل الجغرافي في اختلاف قيم العمل لدى أفراد العينة تتقاطع مع النتيجة المتوصل إليها في دراسة " حسن محمد يوسف" والتي أكدت على تأثير العامل الجغرافي على اختلاف تقدير القيم بين الأفراد.

– تفضيل الذكور لقيمة المكانة الاجتماعية مقارنة بالإناث اللواتي يفضلن قيمة الاستقلالية ،وهي النتيجة التي تتوافق نسبيا مع دراسة "محمود السيد أبوالنيل " التي أشارت إلى تفضيل الذكور لقيم المكانة الاجتماعية أكثر من تفضيل الإناث لها.وتتعارض هذه النتيجة بالمقابل مع ما توصلت إليه دراسة "بيرون" في التأكيد على أن قيمتي المساعدة والإبداع هما القيمتين الأكثر تفضيلا لدى الإناث.

– تفضيل قيمة العوائد الاقتصادية من طرف أفراد العينة خاصة اللذين ينتمون إلى المؤسسات ذات الانتماء الحضري،هذه النتيجة تتقاطع كذلك نسبيا مع تأكيد دراسة "ليمان" على لإبراز قيم ة العوائد الاقتصادية كقيمة أكتر أهمية مقارنة بقيم العمل الأخرى.

2– مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الثانية:

الفرضية الثانية: يوجد هناك اختلاف بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم للأنماط المهنية.

1- نتائج تطبيق استبيان الميول المهنية:

أ- نسبة تفضيل الأنماط المهنية حسب متغير المنطقة الجغرافية: (جدول رقم 40)

الرقم	الانتماء / الأنماط	الانتماء الحضري=1011		الانتماء الريفي=287		العدد الكلي=1298	
		مج	%	مج	%	مج	%
01	الواقعي	262	25.91	88	30.66	350	26.96
02	المفكر	397	39.26	191	66.55	588	45.30
03	الفنان	286	28.28	24	08.36	310	23.88
04	الاجتماعي	492	48.66	78	27.17	570	43.91
05	المقدام	341	33.72	22	07.66	363	27.96
06	الامتتالي	262	25.91	29	10.10	291	22.41

يتضح من خلال نسبة تفضيل الأنماط المهنية لدى أفراد العينة حسب الانتماء الجغرافي لمؤسسات عينة الدراسة:

- بالنسبة للمؤسسات ذات الانتماء الحضري:يتمثل النمط المهني المفضل مقارنة بالأنماط المهنية الأخرى لدى أغلبية أفراد عينة هذه المؤسسات في النمط الاجتماعي بنسبة 48.66%. .

- بالنسبة للمؤسسات ذات الانتماء الريفي: يتمثل النمط المهني المفضل مقارنة بالأنماط المهنية الأخرى لدى أغلبية أفراد عينة هذه المؤسسات في النمط المفكر بنسبة 66.55%. .

ب- نسبة تفضيل الأنماط المهنية حسب متغير الجذع المشترك: (جدول رقم 41)

الرقم	الجذع م / الأنماط	ج م ع ت=823		ج م آ =475		العدد الكلي=1298	
		مج	%	مج	%	مج	%
01	الواقعي	252	30.61	98	20.63	350	26.96
02	المفكر	449	54.55	139	29.26	588	45.30
03	الفنان	119	14.45	191	40.21	310	25.88
04	الاجتماعي	393	47.75	177	37.26	570	43.91
05	المقدام	141	17.13	222	46.73	363	27.96
06	الامتتالي	169	20.53	122	25.68	291	22.41

يتضح من خلال نسبة تفضيل الأنماط المهنية لدى أفراد العينة حسب الجذع المشترك:

- بالنسبة لتلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا:يتمثل النمط المهني المفضل مقارنة بالأنماط المهنية الأخرى لدى أغلبية أفراد عينة هذه الفئة من التلاميذ في النمط المفكر بنسبة 54.55%. .

- بالنسبة لتلاميذ الجذع المشترك آداب:يتمثل النمط المهني المفضل مقارنة بالأنماط المهنية الأخرى لدى أغلبية أفراد عينة هذه الفئة من التلاميذ في النمط المقدام بنسبة 46.73%. .

ج- نسبة تفضيل الأنماط المهنية حسب متغير الجنس: (جدول رقم 42)

الرقم	الجنس	ذكور=481		إناث=817		العدد الكلي= 1298	
	قيم العمل	مج	%	مج	%	مج	%
01	الواقعي	236	49.06	114	13.95	350	26.96
02	المفكر	189	39.29	399	48.83	588	45.30
03	الفنان	117	24.32	193	23.62	310	23.88
04	الاجتماعي	171	35.55	399	48.83	570	43.91
05	المقدام	119	24.74	244	29.86	363	27.96
06	الامتثالي	174	36.17	144	17.62	291	22.41

يتضح من خلال نسبة تفضيل الأنماط المهنية لدى أفراد العينة حسب الجنس:

- بالنسبة للتلاميذ الذكور :يتمثل النمط المهني المفضل مقارنة بالأنماط المهنية الأخرى لدى أغلبية أفراد عينة التلاميذ الذكور في النمط الواقعي بنسبة 49.06%.

- بالنسبة للتلاميذ الاناث:يتمثل النمط المهني المفضل مقارنة بالأنماط المهنية الأخرى لدى أغلبية أفراد عينة التلاميذ إناث في النمطين المفكر والاجتماعي بنسبة 54.55%في كليهما.

د- نسبة تفضيل الأنماط المهنية حسب متغير المستوى التعليمي للأولياء: (جدول رقم 43)

المستوى	دون مستوى =272		ابتدائي=221		متوسط=248		ثانوي=376		جامعي=181		العدد الكلي= 1298	
قيم العمل	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%
الواقعي	61	22.42	58	26.24	62	25.00	115	30.58	54	29.83	350	26.96
المفكر	127	46.69	90	40.72	130	52.41	152	40.42	89	49.17	588	45.30
الفنان	89	32.72	54	24.43	78	31.45	76	20.21	13	07.18	310	23.88
الاجتماعي	70	25.73	93	42.08	133	53.62	198	52.65	76	41.98	570	43.91
المقدام	46	16.91	74	33.48	35	14.11	132	35.10	76	41.98	363	27.96
الامتثالي	71	26.10	57	25.79	79	31.85	65	17.28	19	10.49	291	22.41

يتضح من خلال نسبة تفضيل الأنماط المهنية لدى أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للأولياء:

- بالنسبة لذوي دون المستوى:يتمثل النمط المهني المفضل مقارنة بالأنماط المهنية الأخرى لدى أغلبية أفراد عينة التلاميذ للذين يتميز أوليائهم بدون مستوى في النمط المفكر بنسبة 46.69%.

- بالنسبة لذوي المستوى الابتدائي:يتمثل النمط المهني المفضل مقارنة بالأنماط المهنية الأخرى لدى أغلبية أفراد عينة التلاميذ اللذين يمتلكون أوليائهم المستوى الابتدائي في النمط الاجتماعي بنسبة 42.08%.

– بالنسبة لذوي المستوى المتوسط:يتمثل النمط المهني المفضل مقارنة بالأنماط المهنية الأخرى لدى أغلبية أفراد عينة التلاميذ اللذين يمتلكون أوليائهم المستوى الابتدائي في النمط الاجتماعي بنسبة 53.62%.

– بالنسبة لذوي المستوى الثانوي:يتمثل النمط المهني المفضل مقارنة بالأنماط المهنية الأخرى لدى أغلبية أفراد عينة التلاميذ اللذين يمتلكون أوليائهم المستوى الابتدائي في النمط الاجتماعي بنسبة 52.65%.

– بالنسبة لذوي المستوى الجامعي:يتمثل النمط المهني المفضل مقارنة بالأنماط المهنية الأخرى لدى أغلبية أفراد عينة التلاميذ اللذين يمتلكون أوليائهم المستوى الابتدائي في النمط المفكر بنسبة 49.17%.

هـ– نسبة تفضيل الأنماط المهنية حسب متغير البيئة المهنية للأولياء: (جدول رقم 44)

بيئة م	الواقعية= 545		المفكرة=103		الفنية=65		الاجتماعية= 299		المقدامة= 156		الامتتالية= 130		العدد الكلي =1298	
قيم العمل	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%
الواقعي	106	19.44	53	51.45	44	67.69	85	28.42	44	28.20	18	13.84	350	26.96
المفكر	292	53.57	41	39.80	29	44.61	137	45.81	65	41.66	24	18.46	588	45.30
الفنان	151	27.70	35	33.98	19	29.23	31	10.36	29	18.58	45	34.61	310	23.88
الاجتماعي	303	55.59	45	43.68	13	20.00	117	39.13	68	43.58	24	18.46	570	43.91
المقدام	121	22.20	26	25.24	19	44.61	140	46.82	31	19.87	26	20.00	363	27.96
الامتتالي	93	17.06	19	18.44	41	63.07	87	29.09	28	17.94	23	17.69	291	22.41

يتضح من خلال نسبة تفضيل الأنماط المهنية لدى أفراد العينة حسب البيئة المهنية للأولياء:

– بالنسبة للبيئة المهنية الواقعية:يتمثل النمط المهني المفضل مقارنة بالأنماط المهنية الأخرى لدى أغلبية أفراد عينة التلاميذ الذين ينتمون أوليائهم لهذه البيئة في النمط الاجتماعي بنسبة 55.59%.تشير دلالة تفضيل التلاميذ للنمط الاجتماعي على حالة اللاتوافق مع البيئة المهنية التي يعمل فيها أوليائهم.

– بالنسبة للبيئة المهنية المفكرة:يتمثل النمط المهني المفضل مقارنة بالأنماط المهنية الأخرى لدى أغلبية أفراد عينة التلاميذ الذين ينتمون أوليائهم لهذه البيئة في النمط الاجتماعي بنسبة 51.45%.تشير دلالة تفضيل التلاميذ للنمط الاجتماعي على حالة اللاتوافق مع البيئة المهنية التي يعمل فيها أوليائهم.

– بالنسبة للبيئة المهنية الفنية:يتمثل النمط المهني المفضل مقارنة بالأنماط المهنية الأخرى لدى أغلبية أفراد عينة التلاميذ الذين ينتمون أوليائهم لهذه البيئة في النمط الواقعي بنسبة 67.69%.تشير دلالة تفضيل التلاميذ للنمط الواقعي على حالة اللاتوافق مع البيئة المهنية التي يعمل فيها أوليائهم.

– بالنسبة للبيئة المهنية الاجتماعية:يتمثل النمط المهني المفضل مقارنة بالأنماط المهنية الأخرى لدى أغلبية أفراد عينة التلاميذ الذين ينتمون أوليائهم لهذه البيئة في النمط المقدام بنسبة 46.82%. تشير دلالة تفضيل التلاميذ للنمط المقدام على حالة اللاتوافق مع البيئة المهنية التي يعمل فيها أوليائهم.

– بالنسبة للبيئة المهنية المقدامة:يتمثل النمط المهني المفضل مقارنة بالأنماط المهنية الأخرى لدى أغلبية أفراد عينة التلاميذ الذين ينتمون أوليائهم لهذه البيئة في النمط الاجتماعي بنسبة 43.58%.تشير دلالة تفضيل التلاميذ للنمط الاجتماعي على حالة اللاتوافق مع البيئة المهنية التي يعمل فيها أوليائهم.

– بالنسبة للبيئة المهنية الامتتالية:يتمثل النمط المهني المفضل مقارنة بالأنماط المهنية الأخرى لدى أغلبية أفراد عينة التلاميذ الذين ينتمون أوليائهم لهذه البيئة في النمط الفنان بنسبة 34.61%.تشير دلالة تفضيل التلاميذ للنمط الفنان على حالة اللاتوافق مع البيئة المهنية التي يعمل فيها أوليائهم.

إن حالة اللاتوافق المسجلة بين الأنماط المهنية المفضلة لدى التلاميذ والبيئات المهنية التي ينتمي غليها أوليائهم تشير إلى بصورة نسبية إلى عدم تأثر الأولياء بشكل أكثر تطابق في اختياراتهم المهنية بالمهن التي يمارسها أوليائهم.

2–مناقشة الفرضية الثانية:

-**الفرضية الصفرية رقم 06:** لاتوجد هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم للأنماط المهنية حسب متغير الانتماء الحضري عند مستوى الدلالة0.05.

أ- حساب كا2 لمتغير المنطقة الحضرية : (جدول رقم 50)

النمط	الانتماء	ت1		ت2		ت3		المجموع	كا2
		و	م	و	م	و	م	مج	
الواقعي	حضري	262	272.61	297	324.01	452	414.37	1011	
	ريفي	88	77.38	119	91.98	80	117.63	287	**27.51**
	مج	**350**	/	**411**	/	**532**	/	**1298**	
المفكر	حضري	397	457.98	201	188.49	413	364.52	1011	
	ريفي	191	130.01	41	53.50	55	103.47	287	**69.64**
	مج	**588**	/	**242**	/	**468**	/	**1298**	
الفنان	حضري	286	241.45	569	543.66	156	225.87	1011	
	ريفي	24	68.54	129	154.33	134	64.12	287	**140.27**
	مج	**310**	/	**698**	/	**290**	/	**1298**	
الاجتماعي	حضري	492	443.96	373	339.59	146	227.43	1011	
	ريفي	78	126.03	63	96.40	146	64.56	287	**170.23**
	مج	**570**	/	**436**	/	**292**	/	**1298**	
المقدام	حضري	341	282.73	508	471.22	162	257.03	1011	
	ريفي	22	80.26	97	133.77	168	72.96	287	**226.18**
	مج	**363**	/	**605**	/	**330**	/	**1298**	
الامتتالي	حضري	262	226.65	309	288.19	440	496.15	1011	
	ريفي	29	64.34	61	81.81	197	140.84	287	**60.46**
	مج	**291**	/	**370**	/	**637**	/	**1298**	

ب-الخلاصة الإحصائية: (جدول رقم 51)

الرقم	الأنماط المهنية	كا ² التجريبية	كا ² الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
01	النمط الواقعي	27.51	5.99	0.05	02
02	النمط المفكر	69.64	5.99	0.05	02
03	النمط الفنان	140.27	5.99	0.05	02
04	النمط الاجتماعي	170.23	5.99	0.05	02
05	النمط المقدام	226.18	5.99	0.05	02
06	النمط الامتتالي	60.46	5.99	0.05	02
مج	**متوسط قيم كا ² التجريبية**	115.71	5.99	0.05	02

من خلال دلالة قيم كا2 التجريبية المتحصل عليها في كل نمط من الأنماط المهنية الستة للتعرف على طبيعة الفروق الموجودة بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم للأنماط المهنية حسب انتماءاتهم الجغرافية الحضرية والريفية ، وبمقارنة هذه القيم مع قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإن الخلاصة الإحصائية لكل قيمة تتلخص كمايلي:

– النمط الواقعي: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي للمؤسسات ذات الانتماء الحضري وتلاميذ المؤسسات ذات الانتماء الريفي في تفضيلهم للنمط الواقعي ،أي يوجد هناك تأثير للبعد الجغرافي على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني الواقعي.

– النمط المفكر: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي للمؤسسات ذات الانتماء الحضري وتلاميذ المؤسسات ذات الانتماء الريفي في تفضيلهم للنمط المفكر ،أي يوجد هناك تأثير للبعد الجغرافي على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني المفكر.

– النمط الفنان: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي للمؤسسات ذات الانتماء الحضري وتلاميذ المؤسسات ذات الانتماء الريفي في تفضيلهم للنمط الفنان ،أي يوجد هناك تأثير للبعد الجغرافي على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني الفنان.

– النمط الاجتماعي: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي للمؤسسات ذات الانتماء الحضري وتلاميذ المؤسسات ذات الانتماء الريفي في تفضيلهم للنمط الاجتماعي ،أي يوجد هناك تأثير للبعد الجغرافي على تحديد الاختلافات الواضحة بين التلاميذ في اختيار الملمح المهني الاجتماعي.

– النمط المقدام: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي للمؤسسات ذات الانتماء الحضري وتلاميذ المؤسسات ذات الانتماء الريفي في تفضيلهم للنمط الواقعي ،أي يوجد هناك تأثير للبعد الجغرافي على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني المقدام

– النمط الامتتالي: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي للمؤسسات ذات الانتماء الحضري وتلاميذ المؤسسات ذات الانتماء الريفي في تفضيلهم للنمط الامتتالي ،أي يوجد هناك تأثير للبعد الجغرافي على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني الامتتالي.

ج–مناقشة الفرضية الصفرية رقم06:

من خلال دلالة متوسط مجموع قيم كا 2 التجريبية المتحصل عليها للتعرف على طبيعة الفروق الموجودة بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم للأنماط المهنية حسب انتماءاتهم الجغرافية الحضرية والريفية ، وبمقارنة هذه القيمة مع قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي للمؤسسات ذات الانتماء الحضري وتلاميذ المؤسسات ذات الانتماء الريفي في تفضيلهم للأنماط المهنية ،أي يوجد هناك تأثير للبعد الجغرافي على تحديد الاختلافات الواضحة بين تلاميذ المناطق الحضرية وتلاميذ المناطق الريفية.ومنه فإننا نرفض الفرضية الصفريةرقم06 .

–**الفرضية الصفرية رقم 07:** لاتوجد هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم للأنماط المهنية حسب متغير الجذع المشترك عند مستوى اللالة0.05.

أ–حساب كا2 لمتغير الجذع المشترك: (جدول رقم 52)

النمط	الجذع	ت1		ت2		ت3		المجموع	كا2
		و	م	و	م	و	م	مج	
الواقعي	ع ت	252	221.91	**318**	263.76	**253**	337.31	**823**	
	آداب	98	128.08	98	152.23	279	194.68	475	**99.20**
	مج	**350**	/	**416**	/	**532**	/	**1298**	
المفكر	ع ت	449	372.82	139	153.44	235	296.73	823	**81.34**
	آداب	139	215.17	103	88.55	233	171.26	475	
	مج	**588**	/	**242**	/	**468**	/	**1298**	
الفنان	ع ت	119	196.55	510	442.56	194	183.87	823	
	آداب	191	113.44	188	255.43	96	106.12	475	**113.22**
	مج	**310**	/	**698**	/	**290**	/	**1298**	
الاجتماعي	ع ت	393	361.41	299	276.44	131	185.14	823	
	آداب	177	208.59	137	159.55	161	106.85	475	**55.84**
	مج	**570**	/	**436**	/	**292**	/	**1298**	
المقدام	ع ت	141	230.16	502	383.60	180	209.23	823	
	آداب	222	132.83	103	221.39	150	120.76	475	**205.40**
	مج	**363**	/	**605**	/	**330**	/	**1298**	
الامتتالي	ع ت	169	184.50	189	234.59	465	403.10	823	
	آداب	122	106.49	181	135.40	172	233.10	475	**53.04**
	مج	**291**	/	**370**	/	**637**	/	**1298**	

ب- الخلاصة الإحصائية: (جدول رقم 53)

الرقم	الأنماط المهنية	كا ² التجريبية	كا ² الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
01	النمط الواقعي	99.20	5.99	0.05	02
02	النمط المفكر	81.34	5.99	0.05	02
03	النمط الفنان	113.22	5.99	0.05	02
04	النمط الاجتماعي	55.84	5.99	0.05	02
05	النمط المقدام	205.40	5.99	0.05	02
06	النمط الامتثالي	53.04	5.99	0.05	02
مج	**متوسط قيم كا ² التجريبية**	101.34	5.99	0.05	02

ج-مناقشة الفرضية رقم07:

من خلال دلالة قيم كا2 التجريبية المتحصل عليها في كل نمط من الأنماط المهنية الستة للتعرف على طبيعة الفروق الموجودة بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم للأنماط المهنية حسب الجذع المشترك اللذين يدرسون فيه وبمقارنة هذه القيم مع قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإن الخلاصة الإحصائية لكل قيمة تتلخص كمايلي:

- النمط الواقعي: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي اللذين يدرسون في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا والتلاميذ اللذين يدرسون في الجذع المشترك آداب في تفضيلهم للنمط الواقعي ،أي يوجد هناك تأثير للجذع المشترك على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني الواقعي .

- النمط المفكر: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي اللذين يدرسون في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا والتلاميذ اللذين يدرسون في الجذع المشترك آداب في تفضيلهم للنمط المفكر ،أي يوجد هناك تأثير للجذع المشترك على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني المفكر .

– النمط الفنان: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي اللذين يدرسون في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا والتلاميذ اللذين يدرسون في الجذع المشترك آداب في تفضيلهم للنمط الفنان ،أي يوجد هناك تأثير للجذع المشترك على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني الفنان .

– النمط الاجتماعي: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي اللذين يدرسون في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا والتلاميذ اللذين يدرسون في الجذع المشترك آداب في تفضيلهم للنمط الاجتماعي ،أي يوجد هناك تأثير للجذع المشترك على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني الاجتماعي .

– النمط المقدام: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي اللذين يدرسون في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا والتلاميذ اللذين يدرسون في الجذع المشترك آداب في تفضيلهم للنمط المقدام ،أي يوجد هناك تأثير للجذع المشترك على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني المقدام.

– النمط الامتتالي: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي اللذين يدرسون في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا والتلاميذ اللذين يدرسون في الجذع المشترك آداب في تفضيلهم للنمط الامتتالي ،أي يوجد هناك تأثير للجذع المشترك على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني الامتتالي .

– من خلال دلالة متوسط مجموع قيم كا2 التجريبية المتحصل عليها للتعرف على طبيعة الفروق الموجودة بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل حسب الجذع المشترك اللذين يدرسون فيه ، وبمقارنة هذه القيمة مع قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي حسب الجذع المشترك في تفضيلهم للأنماط المهنية ،أي يوجد هناك تأثير لطبيعة الدراسة (علمية وأدبية) على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذحسب طبيعة الجذع المشترك اللذين يدرسون فيه.أي أننا نرفض الفرضية الصفرية رقم 07.

–**الفرضية الصفرية رقم 08:** لاتوجد هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم للأنماط المهنية حسب متغير الجنس عند مستوى الدلالة0.05.

أ-حساب ك2 لمتغير الجنس: (جدول رقم 54)

النمط	الجنس	ت1		ت2		ت3		المجموع	كا2
		و	م	و	م	و	م	مج	
الواقعي	ذ	236	129.70	201	154.15	44	197.14	481	
	إ	114	220.30	215	261.84	488	334.85	817	350.03
	مج	350	/	416	/	532	/	1298	
المفكر	ذ	189	217.89	121	89.67	171	173.42	481	
	إ	399	370.10	121	152.32	297	294.57	817	23.52
	مج	588	/	242	/	468	/	1298	
الفنان	ذ	117	114.87	187	258.65	177	107.46	481	
	إ	193	195.12	511	439.34	113	182.53	817	103.08
	مج	310	/	698	/	290	/	1298	
الاجتماعي	ذ	171	211.22	167	161.56	143	108.20	481	
	إ	399	358.77	269	274.43	149	183.79	817	30.23
	مج	570	/	436	/	292	/	1298	
المقدام	ذ	119	134.51	258	224.19	104	122.28	481	
	إ	244	228.48	347	380.80	226	207.71	817	15.28
	مج	363	/	605	/	330	/	1298	
الامتتالي	ذ	147	107.83	144	138.11	190	236.05	481	
	إ	144	183.16	226	232.88	447	400.94	817	37.42
	مج	291	/	370	/	637	/	1298	
مج	ذ								
	إ								
	مج								

ب-الخلاصة الإحصائية: (جدول رقم 55)

الرقم	الأنماط المهنية	كا ² التجريبية	كا ² الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
01	النمط الواقعي	350.03	5.99	0.05	02
02	النمط المفكر	23.52	5.99	0.05	02
03	النمط الفنان	103.08	5.99	0.05	02
04	النمط الاجتماعي	30.23	5.99	0.05	02
05	النمط المقدام	15.28	5.99	0.05	02
06	النمط الامتثالي	37.42	5.99	0.05	02
مج	**متوسط قيم كا ² التجريبية**	93.26	5.99	0.05	02

ج-مناقشة الفرضية رقم08:

من خلال دلالة قيم كا2 التجريبية المتحصل عليها في كل نمط من الأنماط المهنية الستة للتعرف على طبيعة الفروق الموجودة بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم للأنماط المهنية حسب الجنس ، وبمقارنة هذه القيم مع قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،فإن الخلاصة الإحصائية لكل قيمة تتلخص كمايلي:

– النمط الواقعي: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والتلاميذ في تفضيلهم للنمط الواقعي ،أي يوجد هناك تأثير لمتغير الجنس على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني الواقعي.

– النمط الواقعي: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والتلاميذ في تفضيلهم للنمط الواقعي ،أي يوجد هناك تأثير لمتغير الجنس على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني الواقعي.

– النمط المفكر: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والتلاميذ في تفضيلهم للنمط المفكر ،أي يوجد هناك تأثير لمتغير الجنس على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني المفكر.

– النمط الفنان: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والتلاميذ في تفضيلهم للنمط الفنان ،أي يوجد هناك تأثير لمتغير الجنس على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني الفنان.

– النمط الاجتماعي: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والتلاميذ في تفضيلهم للنمط الاجتماعي،أي يوجد هناك تأثير لمتغير الجنس على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني الاجتماعي.

– النمط المقدام: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والتلاميذ في تفضيلهم للنمط المقدام ،أي يوجد هناك تأثير لمتغير الجنس على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني المقدام.

– النمط الامتتالي: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والتلاميذ في تفضيلهم للنمط الامتتالي ،أي يوجد هناك تأثير لمتغير الجنس على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني الامتتالي.

– من خلال دلالة متوسط مجموع قيم كا2 التجريبية المتحصل عليها للتعرف على طبيعة الفروق الموجودة بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل حسب الجنس ، وبمقارنة هذه القيمة مع قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي حسب الجنس في تفضيلهم للأنماط المهنية ،أي يوجد هناك اختلاف بين التلاميذ الذكور والتلاميذ الاناث في تفضيلهم للأنماط المهنية، فالأنات يفضلون أنماطا معينة أحسن من الأنماط المهنية الأخرى مقارنة بالذكور .ومنه فإننا نرفض الفرضية الصفرية رقم 08.

–**الفرضية الصفرية رقم 09:** لاتوجد هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم للأنماط المهنية حسب متغير المستوى التعليمي للأولياء عند مستوى الدلالة0.05.

أ–حساب كا2 حسب متغير المستوى التعليمي للأولياء: (جدول رقم 56)

القيمة	المستوى	ت1		ت2		ت3		المجموع	كا2
		و	م	و	م	و	م	مج	
الواقعي	دون م	61	73.34	30	87.17	181	111.48	272	
	إبتدائي	58	59.59	94	70.82	69	90.57	221	
	متوسط	62	66.87	139	79.48	47	101.64	248	**226.14**
	ثانوي	115	101.38	136	120.50	125	154.10	376	
	جامعي	54	48.80	17	58	110	74.18	181	
	مج	**350**	/	**416**	/	**532**	/	**1298**	
المفكر	دون م	127	123.21	46	50.71	99	98.07	272	
	إبتدائي	90	100.11	36	41.20	95	79.68	221	
	متوسط	130	112.34	40	46.23	78	89.41	248	**29.04**
	ثانوي	152	170.33	98	70.10	126	135.56	376	
	جامعي	89	81.99	22	33.74	70	65.26	181	
	مج	**588**	/	**242**	/	**468**	/	**1298**	
الفنان	دون م	89	64.96	70	146.26	113	60.77	272	
	إبتدائي	54	52.78	119	118.84	48	49.37	221	
	متوسط	78	59.23	134	133.36	36	55.40	248	**172.41**
	ثانوي	76	89.80	226	202.19	74	84	376	
	جامعي	13	43.22	149	97.33	19	40	181	
	مج	**310**	/	**698**	/	**290**	/	**1298**	
الاجتماعي	المستوى	ت1	ت2	ت3	المجموع			272	
	إبتدائي	و	م	و	م	و	م	مج	
	متوسط	133	108.90	88	83.30	27	55.79	248	**115.11**
	ثانوي	198	165.11	91	126.29	87	84.58	376	
	جامعي	76	79.48	87	60.79	18	40.71	181	
	مج	**570**	/	**436**	/	**292**	/	**1298**	

المقدام	**دون م**	46	76	164	126.78	62	69.15	272	
	إبتدائي	74	61.80	97	103	50	56.18	221	
	متوسط	35	69.35	121	115.59	92	63.05	248	**93.20**
	ثانوي	132	105.15	143	175.25	101	95.59	376	
	جامعي	76	50.61	80	84.36	25	56.01	181	
	مج	**363**	/	**605**	/	**330**	/	**1298**	
الامتتالي	**دون م**	71	60.98	73	77.53	128	133.48	272	
	إبتدائي	57	49.54	70	62.99	94	108.45	221	
	متوسط	79	55.59	84	70.69	85	121.70	248	**60.69**
	ثانوي	65	84.29	99	107.18	212	184.52	376	
	جامعي	19	40.57	44	51.59	118	88.82	181	
	مج	**291**	/	**370**	/	**637**	/	**1298**	

ب-الخلاصة الإحصائية:(جدول رقم 57)

الرقم	**الأنماط المهنية**	**كا ² التجريبية**	**كا ² الجدولية**	**مستوى الدلالة**	**درجة الحرية**
01	النمط الواقعي	226.14	15.51	0.05	08
02	النمط المفكر	29.04	15.51	0.05	08
03	النمط الفنان	172.41	15.51	0.05	08
04	النمط الاجتماعي	115.11	15.51	0.05	08
05	النمط المقدام	93.20	15.51	0.05	08
06	النمط الامتتالي	60.69	15.51	0.05	08
مج	**متوسط قيم كا ² التجريبية**	116.09	15.51	0.05	08

ج- مناقشة الفرضية رقم09:

من خلال دلالة قيم كا2 التجريبية المتحصل عليها في كل نمط من الأنماط المهنية الستة للتعرف على طبيعة الفروق الموجودة بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم للأنماط المهنية حسب المستوى التعليمي لأوليائهم ، وبمقارنة هذه القيم مع قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 8 ،فإن الخلاصة الإحصائية لكل قيمة تتلخص كمايلي:

- النمط الواقعي: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ على اختلاف المستويات التعليمية لأوليائهم في تفضيلهم للنمط الواقعي ،أي يوجد هناك تأثير لمتغير المستوى التعليمي للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني الواقعي.

– النمط المفكر: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ على اختلاف المستويات التعليمية لأوليائهم في تفضيلهم للنمط المفكر ،أي يوجد هناك تأثير لمتغير المستوى التعليمي للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني المفكر.

– النمط الفنان: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ على اختلاف المستويات التعليمية لأوليائهم في تفضيلهم للنمط الفنان ،أي يوجد هناك تأثير لمتغير المستوى التعليمي للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني الفنان.

– النمط الاجتماعي: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ على اختلاف المستويات التعليمية لأوليائهم في تفضيلهم للنمط الاجتماعي ،أي يوجد هناك تأثير لمتغير المستوى التعليمي للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني الاجتماعي.

– النمط المقدام: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ على اختلاف المستويات التعليمية لأوليائهم في تفضيلهم للنمط المقدام ،أي يوجد هناك تأثير لمتغير المستوى التعليمي للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني المقدام.

– النمط الامتتالي: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ على اختلاف المستويات التعليمية لأوليائهم في تفضيلهم للنمط الامتتالي ،أي يوجد هناك تأثير لمتغير المستوى التعليمي للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني الامتتالي.

– من خلال دلالة متوسط مجموع قيم كا2 التجريبية المتحصل عليها للتعرف على طبيعة الفروق الموجودة بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم المهنية حسب المستوى التعليمي للأولياء ، وبمقارنة هذه القيمة مع قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي حسب المستوى التعليمي للأولياء في تفضيلهم لأنماط المهنية ،أي يوجد هناك تأثير للمستويات التعليمية للأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين التلاميذ ،ويتباين هذا التأثير من مستوى تعليمي لاخر. وهو ما يفسر ارتباط درجة تفضيل النمط المهني لدى التلاميذ حسب درجة المستوى التعليمي لأوليائهم . وهو ما يؤدي بنا إلى رفض الفرضية الصفرية رقم 09.

الفرضية الصفرية رقم 10: لاتوجد هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم للأنماط المهنية حسب متغير البيئة المهنية للأولياء عند مستوى الدلالة0.05.

أ- حساب كا2 حسب متغير البيئة المهنية للأولياء: (جدول رقم 58)

النمط	البيئة م	ت1		ت2		ت3		المجموع	كا2
		و	م	و	م	و	م	مج	
الواقعي	الواقعية	106	146.95	143	174.66	296	223.37	545	
	المفكرة	53	27.77	14	33.01	36	42.21	103	
	الفنية	44	17.52	11	20.83	10	26.64	65	**214.58**
	الاجتماعية	85	80.62	89	95.82	125	122.54	299	
	المقدامة	44	42.06	81	49.99	31	63.93	156	
	الامتتالية	18	35.05	78	41.66	34	53.28	130	
	مج	**350**	/	**416**	/	**532**	/	**1298**	
المفكر	الواقعية	292	246.88	77	101.61	176	196.50	545	
	المفكرة	41	46.65	12	19.20	50	37.13	103	
	الفنية	29	29.44	10	12.11	26	23.43	65	**72.68**
	الاجتماعية	137	135.44	63	55.74	99	107.80	299	
	المقدامة	65	70.66	43	29.08	48	56.24	156	
	الامتتالية	24	58.89	37	24.23	69	46.87	130	
	مج	**588**	/	**242**	/	**468**	/	**1298**	
الفنان	الواقعية	151	130.16	307	293.07	87	121.76	545	
	المفكرة	35	24.59	46	55.38	22	23.01	103	
	الفنية	19	15.52	26	34.95	20	14.52	65	**87.95**
	الاجتماعية	31	71.41	193	160.78	75	66.80	299	
	المقدامة	29	37.25	87	83.88	40	34.85	156	
	الامتتالية	45	31.04	39	69.90	46	29.04	130	
	مج	**310**	/	**698**	/	**290**	/	**1298**	

الاجتماعي	**الواقعية**	303	239.33	151	183.06	91	122.60	545	
	المفكرة	45	45.23	36	34.59	22	23.17	103	
	الفنية	13	28.54	12	21.83	40	14.62	65	**147.77**
	الاجتماعية	117	131.30	96	100.43	86	67.26	299	
	المقدامة	68	68.50	61	52.40	27	35.09	156	
	الامتتالية	24	57.08	80	43.66	26	29.24	130	
	مج	**570**	/	**436**	/	**292**	/	**1298**	
المقدام	**الواقعية**	121	152.41	310	254.02	114	138.55	545	
	المفكرة	26	28.80	56	48	21	26.18	103	
	الفنية	19	18.17	29	30.29	17	16.52	65	**125.28**
	الاجتماعية	140	83.61	102	139.36	57	76.01	299	
	المقدامة	31	43.62	65	72.71	60	39.66	156	
	الامتتالية	26	36.35	43	60.59	61	33.05	130	
	مج	**363**	/	**605**	/	**330**	/	**1298**	
الامتتالي	**الواقعية**	93	122.18	126	155.35	326	267.46	545	
	المفكرة	19	23.09	61	29.36	23	50.54	103	
	الفنية	41	14.57	13	18.52	11	31.89	65	**151.76**
	الاجتماعية	87	67.03	75	85.23	137	146.73	299	
	المقدامة	28	34.97	49	44.46	79	76.55	156	
	الامتتالية	23	29.14	46	37.05	61	63.79	130	
	مج	**291**	/	**370**	/	**637**	/	**1298**	

ب-الخلاصة الإحصائية: (جدول رقم 59)

الرقم	الأنماط المهنية	كا ² التجريبية	كا ² الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
01	النمط الواقعي	214.58	18.31	0.05	10
02	النمط المفكر	72.68	18.31	0.05	10
03	النمط الفنان	87.95	18.31	0.05	10
04	النمط الاجتماعي	147.77	18.31	0.05	10
05	النمط المقدام	125.28	18.31	0.05	10
06	النمط الامتتالي	151.76	18.31	0.05	10
مج	**متوسط قيم كا ² التجريبية**	133.33	18.31	0.05	10

ج-مناقشة الفرضية رقم10:

من خلال دلالة قيم كا2 التجريبية المتحصل عليها في كل نمط من الأنماط المهنية الستة للتعرف على طبيعة الفروق الموجودة بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم للأنماط المهنية حسب البيئة المهنية لأوليائهم ، وبمقارنة هذه القيم مع قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 10،فإن الخلاصة الإحصائية لكل قيمة تتلخص كمايلي:

- النمط الواقعي: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ على اختلاف البيئات المهنية التي ينتمي إليها

أوليائهم في تفضيلهم للنمط الواقعي ،أي يوجد هناك تأثير لمتغير البيئة المهنية التي ينتمي إليها الأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني الواقعي.

– النمط المفكر: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ على اختلاف البيئات المهنية التي ينتمي إليها أوليائهم في تفضيلهم للنمط المفكر ،أي يوجد هناك تأثير لمتغير البيئة المهنية التي ينتمي إليها الأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني المفكر.

– النمط الفنان: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ على اختلاف البيئات المهنية التي ينتمي إليها أوليائهم في تفضيلهم للنمط الفنان ،أي يوجد هناك تأثير لمتغير البيئة المهنية التي ينتمي إليها الأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني الفني.

– النمط الاجتماعي: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ على اختلاف البيئات المهنية التي ينتمي إليها أوليائهم في تفضيلهم للنمط الاجتماعي ،أي يوجد هناك تأثير لمتغير البيئة المهنية التي ينتمي إليها الأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني الاجتماعي.

– النمط المقدام: بمأن قيمة كا2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ على اختلاف البيئات المهنية التي ينتمي إليها أوليائهم في تفضيلهم للنمط المقدام ،أي يوجد هناك تأثير لمتغير البيئة المهنية التي ينتمي إليها الأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني المقدام.

– النمط الامتتالي: بمأن قيمة كا 2 التجريبية أكبر من قيمة كا 2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ على اختلاف البيئات المهنية التي ينتمي

إليها أوليائهم في تفضيلهم للنمط الامتتالي ،أي يوجد هناك تأثير لمتغير البيئة المهنية التي ينتمي إليها الأولياء على تحديد الاختلافات الواضحة بين هاتين الفئتين من التلاميذ في اختيار الملمح المهني الامتتالي.

– من خلال دلالة متوسط مجموع قيم كا2 التجريبية المتحصل عليها للتعرف على طبيعة الفروق الموجودة بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم للأنماط المهنية حسب البيئة المهنية لأوليائهم ، وبمقارنة هذه القيمة مع قيمة كا2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 ،،فإنه يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأولى ثانوي حسب المهن الي يشتغل فيها أوليائهم والمرتبطة ببئة مهنية معينة في تفضيلهم لأنماط مهنية معينة ،أي يوجد هناك تأثير للبيئة المهنية التي ينتمي إليها الأولياء على درجة تفضيل الأنماط المهنية لدى أبنائهم وهو ما يفسر مدى التوافق بين الجانبين.

وبناءا عليه فإننا رفض الفرضية الصفرية رقم 10.

3–خلاصة مناقشة الفرضية الثانية:

من خلال دلالة متوسط مجموع قيم كا2 التجريبية المتحصل عليها للتعرف على طبيعة الفروق الموجودة بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم للأنماط المهنية حسب جميع المتغيرات الشخصية (الانتماء الحضري،الجذع المشترك،الجنس،المستوى التعليمي للأولياء،البيئة المهنية للأولياء) ،والتي تعكس رفض جميع الفرضيات الصفرية الخمسة، فإن الفرضية الثانية التي تقول بوجود اختلاف بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل قد تحققت، أي أن تلاميذ الأولى ثانوي يختلفون فيما بينهم في مستويات تفضيلهم للأنماط المهنية التي يتسمون بها والمحددة كذلك لأنماطهم السلوكية في مختلف المواقف الاجتماعية والمهنية.

بالنظر للنتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات السابقة والتي عالجت موضوع الأنماط المهنية فإننا نسجل تقاطعات نسبية كذلك لهذه النتائج مع نتائج معالجة الفرضية الثانية بفرضياتها الصفرية الخمسة:

– اللاتوافق المسجل في تفضيل الأنماط لدى أفراد العينة والبيئة المهنية التي ينتمي إليها أبائهم،وهي النتيجة التي تتعارض مع ما تناولته دراسة " حمد هميسات " والتي أكدت في نتائجها على توافق مهن الوالدين مع

الاختيارات المهنية للأبناء.وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليها دراسة "دياب البداينة وفايز الجمالي " والتي أكدت وجود اختلاف التفضيلات المهنية للأفراد مقارنة بمهن الآباء.

تالتا- مناقشة النتائج في ضوء الفرضية التالتة:

الفرضية الثالثة: توجد هناك علاقة طردية بين قيم العمل المفضلة والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الأولى ثانوي.

1-الفرضية الجزئية الأولى: توجد هناك علاقة طردية بين قيم العمل المفضلة والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم.

1-1-عرض وتحليل نتائج العلاقة بين قيم العمل والأنماط المهنية المفضلة.

أ- دراسة العلاقة بين قيم العمل والنمط الواقعي: (جدول رقم 60)

قيم العمل	معامل الارتباط	اتجاه العلاقة	درجة الارتباط	دلالة الارتباط
الإبداع	0.37	طردية	طردي ضعيف	دال
الانجاز	0.54	طردية	طردي متوسط	دال
محيط العمل	0.63	طردية	طردي متوسط	دال
علاقات الإشراف	0.52	طردية	طردي متوسط	دال
نمط الحياة	0.29	طردية	طردي ضعيف	دال
الأمن	0.50	طردية	طردي متوسط	دال
الإشراف على الآخرين	-0.48	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
الجمال	-0.44	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
المكانة الاجتماعية	0.34	طردية	طردي ضعيف	دال
الاستقلالية	0.49	طردية	طردي متوسط	دال
التنوع	-0.55	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
العوائد الاقتصادية	0.49	طردية	طردي متوسط	دال
المساعدة	-0.57	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
الاستثارة الفكرية	-0.49	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
الإدارة	-0.50	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
متوسط معامل الارتباط	0.07	طردية	طردي ضعيف	دال

من خلال دلالة قيم معاملات الارتباط بين كل قيمة من قيم العمل والنمط الواقعي فإننا نسجل:

- أقوى درجة ارتباط ذات اتجاه طردي مسجلة في قيمة نمط الحياة،وبدلالة أقل في قيم الانجاز ،الأمن وعلاقات الإشراف،وهو ما يشير إلى وجو د ارتباط طردي متوسط في مجموع هذه القيم بشكل دال مقارنة بقيم العمل الأخرى.ويفسر هذا الارتباط بوجود علاقة تأثيرية متوسطة بين تفضيل النمط الواقعي وقيم العمل هذه.أي أن تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا ذوي النمط الواقعي يؤمنون بدرجة متوسطة بالبحث عن تحقيق

الذات(قيمة الانجاز)،والبحث عن ممارسة المهن المستقرة والمضمونة(قيمة الأمن)،وكذا البحث عن العمل في محيط مهني تسوده علاقات إيجابية مع المشرفين.

– أقوى درجة ارتباط ذات اتجاه عكسي متوسط مسجلة في قيمتي التنوع والمساعدة.وهو ما يعكس أن تفضيل النمط الواقعي لدى تلاميذ هذا الجذع المشترك لا يتوافق بدرجة متوسطة مع تفضيلهم لهاتين القيمتين، أي أن اللاتوافق التفضيلي لديهم بين النمط الواقعي وهاتين القيمتين يعكس بشكل واضح أن ذوي النمط الواقعي اللذين يتميزون بالدقة في العمل والاستقلالية والمثابرة لا يبحثون عن التنوع في العمل وممارسة المهن التي تتميز بالخدمة اتجاه الآخرين(المساعدة الغيرية).وتعبر دلالة هذا اللاتوافق عن الخاصية العقلانية لأغلبية الأشخاص ذوي توجهات علمية نحو العمل في البيئة المهنية الواقعية.

– من خلال متوسط قيم معاملات الارتبا ط لمجموع قيم العمل (0.07)، فإنها تشير إلى وجود علاقة طردية ضعيفة، أي ذات دلالة ارتباطيه ضعيفة.وهو ما يعكس أن تلاميذ الجذع المشترك علوم ،اللذين يفضلون النمط الواقعي يتجهون إلى تفضيل مجموع قيم العمل بدرجة ضعيفة جدا،وهو ما يعبر عن حالة التوافق التفضيلي الضعيف بين النمط الواقعي وقيم العمل المرتبطة بمختلف البيئات المهنية.

ب- دراسة العلاقة بين قيم العمل والنمط المفكر: (جدول رقم 61)

قيم العمل	معامل الارتباط	اتجاه العلاقة	درجة الارتباط	دلالة الارتباط
الإبداع	0.25	طردية	طردي ضعيف	دال
الانجاز	0.60	طردية	طردي متوسط	دال
محيط العمل	0.58	طردية	طردي متوسط	دال
علاقات الإشراف	0.59	طردية	طردي متوسط	دال
نمط الحياة	0.19	طردية	طردي ضعيف	دال
الأمن	0.61	طردية	طردي متوسط	دال
الإشراف على الآخرين	-0.86	عكسية	عكسي قوي	غير دال
الجمال	-0.48	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
المكانة	0.22	طردية	طردي ضعيف	دال
الاستقلالية	0.92	طردية	طردي قوي	دال
التنوع	-0.81	عكسية	عكسي قوي	غير دال
العوائد الاقتصادية	0.82	طردية	طردي قوي	دال
المساعدة	-0.71	عكسية	عكسي قوي	غير دال
الاستثارة الفكرية	-0.73	عكسية	عكسي قوي	غير دال
الإدارة	-0.75	عكسية	عكسي قوي	غير دال
متوسط معامل الارتباط	0.44	طردي	طردي متوسط	دال

من خلال دلالة قيم معاملات الارتباط بين كل قيمة من قيم العمل والنمط المفكر فإننا نسجل:

– أقوى درجة ارتباط ذات اتجاه طردي مسجلة بأكثر دلالة في قيمة الاستقلالية وبدرجة أقل في قيمة العوائد الاقتصادية ،وهو ما يشير إلى وجو د ارتباط طردي قوي في هاتين القيمتين بشكل دال مقارنة بقيم العمل الأخرى.ويفسر هذا الارتباط بوجود علاقة تأثيرية قوية بين تفضيل النمط المفكر لهاتين القيمتين من قيم العمل.أي أن تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا ذوي النمط المفكر يرغبون بدرجة كبيرة في الالتحاق بالأعمال التي تسمح لهم بالعمل بنوع من الاستقلالية الكبيرة في إنجاز مهامهم،بعيدا عن بالعلاقا ت السلطوية في ميدان العمل من جهة،والبحث عن المهن التي تسمح لهم بتحقيق عوائد مادية مربحة من جهة أخرى.

– أقوى درجة ارتباط ذات اتجاه عكسي قوي مسجلة في قيم الإشراف على الآخرين،الإدارة،الاستثارة الفكرية والمساعدة.وهو ما يعكس أن تفضيل النمط المفكر لدى تلاميذ هذا الجذع المشرك لا يتوافق بدرجة قوية مع تفضيلهم لهذه القيم الأربعة من قيم العمل، أي أن اللاتوافق التفضيلي لديهم بين النمط المفكر وهذه القيم الأربعة يعكس بشكل أكثر وضوح أن ذوي النمط المفكر اللذين يتميزون بروح النقد،الموضوعية،التفكير الجدي ،الفضولية،والنظرة المنطقية للأشياء لا يبحثون عن المهن التي يتمتعون فيها بسلطة ومسؤولية وتتطلب إثارة فكرية.وتعبر دلالة هذا اللاتوافق بشكل متناقض يظهر خاصة في قيمة الاستثارة الفكرية التي يفترض أن يؤمن بها ذوي النمط المفكر.وهو ما يمكن تفسيره بحالة اللاتوافق الإدراكي بين مايرغب فيه تلاميذ هذا الجذع المشترك وبعض قيم العمل التي يؤمنون بها.

– من خلال متوسط قيم معاملات الارتبا ط لمجموع قيم العمل (0.44)، فإنها تشير إلى وجود علاقة طردية ضعيفة، أي ذات دلالة ارتباطيه متوسطة.وهو ما يعكس أن تلاميذ الجذع المشترك علوم ،اللذين يفضلون النمط المفكر يتجهون إلى تفضيل مجموع قيم العمل بدرج متوسطة،وهو ما يعبر عن حالة التوافق التفضيلي المتوسط بين النمط االمفكر وقيم العمل المرتبطة بمختلف البيئات المهنية.

ج- دراسة العلاقة بين قيم العمل والنمط الفنان: (جدول رقم 62)

قيم العمل	معامل الارتباط	اتجاه العلاقة	درجة الارتباط	دلالة الارتباط
الإبداع	-0.62	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
الانجاز	-0.58	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
محيط العمل	-0.55	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
علاقات الإشراف	-0.49	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
نمط الحياة	-0.46	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
الأمن	-0.44	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
الإشراف على الآخرين	0.79	طردية	طردي قوي	دال
الجمال	-0.59	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
المكانة	-0.62	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
الاستقلالية	-0.91	عكسية	عكسي قوي	غير دال
التنوع	0.88	طردية	طردي قوي	دال
العوائد الاقتصادية	-0.53	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
المساعدة	0.60	طردية	طردي متوسط	دال
الاستشارة الفكرية	0.61	طردية	طردي متوسط	دال
الإدارة	0.64	طردية	طردي متوسط	دال
متوسط معامل الارتباط	-0.15	عكسية	عكسي ضعيف	غير دال

من خلال دلالة قيم معاملات الارتباط بين كل قيمة من قيم العمل والنمط الفنان فإننا نسجل:

– أقوى درجة ارتباط ذات اتجاه طردي مسجلة في قيمتي التنوع والإشراف على الآخرين،وبدلالة متوسطة أقل في قيم الإدارة،الاستثارة الفكرية والمساعدة،وهو ما يشير إلى وجود ارتباط طردي قوي في قيمتي التنوع والإشراف على الآخرين بشكل دال مقارنة بقيم العمل الأخرى.ويفسر هذا الارتباط بوجود علاقة تأثيرية قوية بين تفضيل النمط الفنان وهاتين القيمتين.أي أن تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا ذوي النمط الفنان يبحثون عن الاختلاف والتنوع في العمل،وكذا يرغبون في المسؤولية العملية من خلال ممارسة المهام الإشرافية على الآخرين.

– أقوى درجة ارتباط ذات اتجاه عكسي قوي مسجلة في قيمة الاستقلالية. وبدلالة متوسطة وضعيفة في القيم الأخرى.وهو ما يعكس أن تفضيل النمط الفنان لدى تلاميذ هذا الجذع المشترك لا يتوافق بدرجة كبيرة مع تفضيلهم لقيمة الاستقلالية، أي أن اللاتوافق التفضيلي لديهم بين النمط الفنان وهذه القيمة يعكس بشكل واضح أن ذوي النمط الفنان اللذين يتميزون بالتعبير الحر في ممارسة الأنشطة،ممارسة الأعمال الإبداعية الأدبية

خاصة، الامتلاك الحسي اتجاه الأشياء وسعة الخيال لا يؤمنون بالقيم المرتبطة بممارسة الأعمال الحرة التي لا يتحدد ممارستها في إطار علاقات إشرافية سلطوية.

– من خلال متوسط قيم معاملات الارتبا ط لمجموع قيم العمل (0.15−)، فإنها تشير إلى وجود علاقة عكسية ضعيفة، أي ذات دلالة ارتباطيه عكسية ضعيفة.وهو ما يعكس أن تلاميذ الجذع المشترك علوم ،اللذين يفضلون النمط الفنان لايؤمنون بقيم العمل المحددة بدرجة ضعيفة ،وهو ما يعبر عن حالة اللاتوافق التفضيلي الضعيف بين النمط الفنان وقيم العمل المرتبطة بمختلف البيئات المهنية.

د- دراسة العلاقة بين قيم العمل والنمط الاجتماعي: (جدول رقم 63)

قيم العمل	معامل الارتباط	اتجاه العلاقة	درجة الارتباط	دلالة الارتباط
الإبداع	0.36	طردية	طردي ضعيف	دال
الانجاز	0.55	طردية	طردي متوسط	دال
محيط العمل	0.50	طردية	طردي متوسط	دال
علاقات الإشراف	0.61	طردية	طردي متوسط	دال
نمط الحياة	0.20	طردية	طردي ضعيف	دال
الأمن	0.65	طردية	طردي متوسط	دال
الإشراف على الآخرين	-0.16	عكسية	عكسي ضعيف	غير دال
الجمال	-0.49	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
المكانة	0.24	طردية	طردي ضعيف	دال
الاستقلالية	0.92	طردية	طردي قوي	دال
التنوع	-0.09	عكسية	عكسي ضعيف	غير دال
العوائد الاقتصادية	0.85	طردية	طردي قوي	دال
المساعدة	-0.44	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
الاستشارة الفكرية	-0.41	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
الإدارة	-0.11	عكسية	عكسي ضعيف	غير دال
متوسط معامل الارتباط	**0.21**	**طردي**	**طردي ضعيف**	**دال**

من خلال دلالة قيم معاملات الارتباط بين كل قيمة من قيم العمل والنمط الاجتماعي فإننا نسجل:

– أقوى درجة ارتباط ذات اتجاه طردي مسجلة في قيمة الاستقلالية وبدرجة أقل قيمة العوائد الاقتصادية وهو ما يشير إلى وجود ارتباط طردي قوي في هاتين القيمتين بشكل أكثر دلالة مقارنة بقيم العمل الأخرى.ويفسر هذا الارتباط بوجود علاقة تأثيرية قوية بين تفضيل النمط الاجتماعي وهاتين القيمتين.أي أن تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا ذوي النمط الاجتماعي، يرغبون في الأعمال التي تحقق لهم هامش كبير من الاستقلالية

والحرية في ممارسة مهامهم من جهة، والأعمال التي تحقق لهم فوائد مادية من جهة أخرى،وهو ترجمة لمدى توافق هاتين القيمتين فيما بينهما لدى هؤلاء التلاميذ.

– أقوى درجة ارتباط ذات اتجاه عكسي متوسط مسجلة في قيم الجمال ،المساعدة والاستثارة الفكرية.وهو ما يعكس أن تفضيل النمط الاجتماعي لدى تلاميذ هذا الجذع المشترك لا يتوافق بدرجة متوسطة مع تفضيلهم لهذه القيم، أي أن اللاتوافق التفضيلي لديهم بين النمط الاجتماعي وهذه القيم يعكس بشكل واضح أن ذوي النمط الاجتماعي اللذين يتميزون بالبحث عن ممارسة الأعمال ذات الاتصال الإنساني ،مساعدة الآخرين لا يؤمنون بقيم الجمال،المساعدة والاستثارة الفكرية.ودلالة هذا اللاتوافق تعكس بشكل متناقض بين قيمة المساعدة وطبيعة الإدراك المهني لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم(تفضيل البيئة المهنية الاجتماعية)،والتي يفترض أن هذين الجانبين متوافقين فيمابينهما.

– من خلال متوسط قيم معاملات الارتبا ط لمجموع قيم العمل (0.21)، فإنها تشير إلى وجود علاقة طردية ضعيفة، أي ذات دلالة ارتباطيه ضعيفة.وهو ما يعكس أن تلاميذ الجذع المشترك علوم ،اللذين يفضلون النمط الاجتماعي يتجهون إلى تفضيل مجموع قيم العمل بدرجة ضعيفة ،وهو ما يعبر عن حالة التوافق التفضيلي الضعيف بين النمط الاجتماعي وقيم العمل المرتبطة بمختلف البيئات المهنية.

ه- دراسة العلاقة بين قيم العمل والنمط المقدام: (جدول رقم 64)

قيم العمل	معامل الارتباط	اتجاه العلاقة	درجة الارتباط	دلالة الارتباط
الإبداع	0.12	طردية	طردي ضعيف	دال
الانجاز	0.14	طردية	طردي ضعيف	دال
محيط العمل	0.17	طردية	طردي ضعيف	دال
علاقات الإشراف	0.11	طردية	طردي ضعيف	دال
نمط الحياة	0.18	طردية	طردي ضعيف	دال
الأمن	0.09	طردية	طردي ضعيف	دال
الإشراف على الآخرين	0.79	طردية	طردي قوي	دال
الجمال	0.21	طردية	طردي ضعيف	دال
المكانة	0.24	طردية	طردي ضعيف	دال
الاستقلالية	-0.19	عكسية	عكسي ضعيف	غير دال
التنوع	0.76	طردية	طردي قوي	دال
العوائد الاقتصادية	0.26	طردية	طردي ضعيف	دال
المساعدة	0.35	طردية	طردي ضعيف	دال
الاستشارة الفكرية	0.30	طردية	طردي ضعيف	دال
الإدارة	0.77	طردية	طردي قوي	دال
متوسط معامل الارتباط	0.28	طردية	طردي ضعيف	دال

من خلال دلالة قيم معاملات الارتباط بين كل قيمة من قيم العمل والنمط المقدام فإننا نسجل:

– أقوى درجة ارتباط ذات اتجاه طردي مسجلة في قيم الإشراف على الآخرين، الإدارة والتنوع ،وهو ما يشير إلى وجود ارتباط طردي قوي في مجموع هذه القيم بشكل دال مقارنة بقيم العمل الأخرى.ويفسر هذا الارتباط بوجود علاقة تأثيرية قوية بين تفضيل النمط المقدام وقيم العمل هذه.أي أن تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا ذوي النمط المقدام يبحثون بدرجة كبيرة عن الأعمال التي تتطلب مسؤولية مهنية على الآخرين،والمهن التي ترتكز على التنظيم والتنوع في ممارسة المهام.

– تسجيل ارتباط ذات اتجاه عكسي متوسط في قيمة واحدة (قيمة الاستقلالية).وهو ما يعكس أن تفضيل النمط المقدام لدى تلاميذ هذا الجذع المشترك لا يتوافق بدرجة ضعيفة مع تفضيلهم لهذه القيمة، أي أن اللاتوافق التفضيلي لديهم بين النمط المقدام هذه القيمة يشير إلى أن ذوي النمط المقدام اللذين يتميزون بالمغامرة،حب التأثير على المحيط،الجرأة والميادرة والقدرة على اتخاذ القرار لا يرغبون في العمل باستقلالية في إنجاز الأعمال ، وإنما يبحثون عن محيط تأثيري مع الآخرين.

– من خلال متوسط قيم معاملات الارتبا ط لمجموع قيم العمل (0.28)، فإنها تشير إلى وجود علاقة طردية ضعيفة، أي ذات دلالة ارتباطيه ضعيفة.وهو ما يعكس أن تلاميذ الجذع المشترك علوم ،اللذين يفضلون النمط المقدام يتجهون إلى تفضيل مجموع قيم العمل بدرجة ضعيفة جدا،وهو ما يعبر عن حالة التوافق التفضيلي الضعيف بين النمط المقدام وقيم العمل المرتبطة بمختلف البيئات المهنية.

و- دراسة العلاقة بين قيم العمل والنمط الامتثالي: (جدول رقم 65)

قيم العمل	معامل الارتباط	اتجاه العلاقة	درجة الارتباط	دلالة الارتباط
الإبداع	0.59	طردية	طردي متوسط	دال
الانجاز	0.29	طردية	طردي ضعيف	دال
محيط العمل	0.38	طردية	طردي ضعيف	دال
علاقات الإشراف	0.24	طردية	طردي ضعيف	دال
نمط الحياة	0.34	طردية	طردي ضعيف	دال
الأمن	0.25	طردية	طردي ضعيف	دال
الإشراف على الآخرين	-0.49	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
الجمال	0.37	طردية	طردي ضعيف	دال
المكانة	0.35	طردية	طردي ضعيف	دال
الاستقلالية	0.50	طردية	طردي متوسط	دال

التنوع	-0.48	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
العوائد الاقتصادية	0.27	طردية	طردي ضعيف	دال
المساعدة	0.29	طردية	طردي ضعيف	دال
الاستشارة الفكرية	0.30	طردية	طردي ضعيف	دال
الإدارة	-0.52	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
متوسط معامل الارتباط	0.17	طردية	طردي ضعيف	دال

من خلال دلالة قيم معاملات الارتباط بين كل قيمة من قيم العمل والنمط الامتتالي فإننا نسجل:

– أقوى درجة ارتباط ذات اتجاه طردي مسجلة في قيمتي الإبداع والاستقلالية ،وهو ما يشير إلى وجو د ارتباط طردي متوسط في هاتين القيمتين بشكل دال مقارنة بقيم العمل الأخرى.ويفسر هذا الارتباط بوجود علاقة تأثيرية متوسطة بين تفضيل النمط الامتتالي وهاتين القيمتين.أي أن تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا ذوي النمط الامتتالي يؤمنون بدرجة متوسطة بالبحث عن الأعمال التي تسمح لهم بتفجير طاقاتهم الإبداعية،وبعيدين عن الضغوطات السلطوية من خلال الرغبة في العمل الاستقلالية في إنجاز هذه الأعمال.

– أقوى درجة ارتباط ذات اتجاه عكسي متوسط مسجلة في قيمة الإدارة وبدرجة أقل في قيمتي الإشراف على الآخرين والتنوع.وهو ما يعكس أن تفضيل النمط الامتتالي لدى تلاميذ هذا الجذع المشترك لا يتوافق بدرجة متوسطة مع تفضيلهم لقيم العمل هذه.،أي أن اللاتوافق التفضيلي لديهم بين النمط الامتتالي وهذه القيم يعكس أن ذوي النمط الامتتالي اللذين يتميزون بالبحث عن الأعمال التي تتطلب التنظيم والترتيب والتدقيق والصرامة. وتعبر دلالة هذا اللاتوافق عن حالة التناقض لدى تلاميذ هذا الجذع المشترك خاصة بين قيمة الإدارة وإدراكهم للبيئة المهنية الامتتالية التي يفترض أن ترتكز على هذه القيمة كقيمة ضرورية للنجاح في مختلف المحددة لهذه البيئة.

– من خلال متوسط قيم معاملات الارتبا ط لمجموع قيم العمل (0.17)، فإنها تشير إلى وجود علاقة طردية ضعيفة، أي ذات دلالة ارتباطيه ضعيفة.وهو ما يعكس أن تلاميذ الجذع المشترك علوم ،اللذين يفضلون النمط الامتتالي يتجهون إلى تفضيل مجموع قيم العمل بدرجة ضعيفة .وهو ما يعبر عن حالة التوافق التفضيلي الضعيف بين الامتتالي وقيم العمل المرتبطة بمختلف البيئات المهنية.

- جدول تلخيصي لتوضيح العلاقة بين مجموع قيم العمل والأنماط المهنية المفضلة: (جدول رقم 66)

الأنماط المهنية	معامل الارتباط	اتجاه العلاقة	درجة الارتباط	دلالة الارتباط
النمط الواقعي	0.07	طردية	طردي ضعيف	دال
النمط المفكر	0.44	طردية	طردي متوسط	دال
النمط الفنان	-0.15	عكسية	عكسي ضعيف	غير دال
النمط الاجتماعي	0.12	طردية	طردي ضعيف	دال
النمط المقدام	0.28	طردية	طردي ضعيف	دال
النمط الامتثالي	0.17	طردية	طردي ضعيف	دال
المجموع	0.15	طردية	طردي ضعيف	دال

يتضح من خلال المؤشرات الارتباطية بين قيم العمل والأنماط المهنية لتلاميذ الجذع المشترك علوم مايلي:

- أكبر درجة ارتباط طردي مسجلة في النمط المفكر في شكل علاقة طردية متوسطة،أي أن درجة التوافق التفضيلي لقيم العمل مسجلة بأكثر دلالة مع النمط المفكر مقارنة بالأنماط الأخرى لدى تلاميذ هذا الجذع.

- أكبر درجة ارتباط عكسي مسجلة في النمط الفنان في شكل علاقة عكسية ضعيفة،أي أن درجة اللاتوافق التفضيلي لقيم العمل مسجلة بأكثر دلالة مع النمط الفنان مقارنة بالأنماط الأخرى لدى تلاميذ هذا الجذع.

1-2-مناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

من خلال دلالة العلاقة بين قيم العمل ومجموع الأنماط المهنية،والمعبر عنها بقية معامل الارتباط(0.15) فإنها تشير إلى وجود علاقة طردية ضعيفة بين قيم العمل والأنماط المهنية المفضلة لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم. وهو ما يؤكد تحقق الفرضية الجزئية الثانية التي تقول بوجود علاقة طردية بين قيم العمل المفضلة والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم.

2- الفرضية الجزئية الثانية: توجد هناك علاقة طردية بين قيم العمل المفضلة والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب.

2-1-عرض وتحليل نتائج العلاقة بين قيم العمل والأنماط المهنية المفضلة:

أ- دراسة العلاقة بين قيم العمل والنمط الواقعي: (جدول رقم 67)

قيم العمل	معامل الارتباط	اتجاه العلاقة	درجة الارتباط	دلالة الارتباط
الإبداع	0.59	طردية	طردي متوسط	دال
الانجاز	-0.58	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
محيط العمل	-0.51	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
علاقات الإشراف	-0.54	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
نمط الحياة	-0.57	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
الأمن	-0.93	عكسية	عكسي قوي	غير دال
الإشراف على الآخرين	0.91	طردية	عكسي قوي	غير دال
الجمال	-0.62	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
المكانة الاجتماعية	-0.59	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
الاستقلالية	-0.59	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
التنوع	0.66	طردية	طردي متوسط	دال
العوائد الاقتصادية	-0.56	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
المساعدة	-0.63	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
الاستثارة الفكرية	0.72	طردية	طردي قوي	دال
الإدارة	0.61	طردية	طردي متوسط	دال
متوسط معامل الارتباط	-0.17	عكسية	عكسية ضعيفة	غير دال

من خلال دلالة قيم معاملات الارتباط بين كل قيمة من قيم العمل والنمط الواقعي فإننا نسجل:

– أقوى درجة ارتباط ذات اتجاه طردي مسجلة في قيمتي الإشراف على الآخرين، وبأقل دلالة في قيمة الاستثارة الفكرية،وهو ما يشير إلى وجو د ارتباط طردي قوي في هاتين القيمتين بشكل دال مقارنة بقيم العمل الأخرى.ويفسر هذا الارتباط بوجود علاقة تأثيرية قوية بين تفضيل النمط الواقعي هاتين القيمتين.أي أن تلاميذ الجذع المشترك آداب ذوي النمط الواقعي يفضلون المهن التي تسمح لهم بممارسة المسؤولي ة على الآخرين ،وتتميز بالمواقف العملية المثيرة للتفكير.

– أقوى درجة ارتباط ذات اتجاه عكسي قوي مسجلة في قيمة الأمن.وهو ما يعكس أن تفضيل النمط الواقعي لدى تلاميذ هذا الجذع آداب لا يتوافق بدرجة قوية مع تفضيلهم لهذه القيمة، أي أن اللاتوافق التفضيلي لديهم بين النمط الواقعي وهذه القيمة يعكس بشكل واضح أن ذوي النمط الواقعي لا يحملو ن قيمة الأمن المرتبطة بالبحث عن الأعمال المستقرة والمضمونة.

– من خلال متوسط قيم معاملات الارتبا ط لمجموع قيم العمل (0.17−)، فإنها تشير إلى وجود علاقة عكسية ضعيفة، أي ذات دلالة عكسية ضعيفة.وهو ما يعكس أن تلاميذ الجذع المشترك آداب ،اللذين يفضلون النمط

الواقعي لايؤمنون بقيم العمل المحددة بدرجة ضعيفة ،وهو ما يعبر عن حالة اللاتوافق التفضيلي الضعيف بين النمط الواقعي وقيم العمل المرتبطة بمختلف البيئات المهنية لدى تلاميذ هذا الجذع المشترك.

ب- دراسة العلاقة بين قيم العمل والنمط المفكر: (جدول رقم 68)

قيم العمل	معامل الارتباط	اتجاه العلاقة	درجة الارتباط	دلالة الارتباط
الإبداع	0.25	طردية	طردي ضعيف	دال
الانجاز	0.35	طردية	طردي ضعيف	دال
محيط العمل	0.30	طردية	طردي ضعيف	دال
علاقات الإشراف	0.33	طردية	طردي ضعيف	دال
نمط الحياة	0.21	طردية	طردي ضعيف	دال
الأمن	0.56	طردية	طردي متوسط	دال
الإشراف على الآخرين	-0.49	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
الجمال	0.31	طردية	طردي ضعيف	دال
المكانة	0.21	طردية	طردي ضعيف	دال
الاستقلالية	0.19	طردية	طردي ضعيف	دال
التنوع	-0.49	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
العوائد الاقتصادية	0.22	طردية	طردي ضعيف	دال
المساعدة	0.32	طردية	طردي ضعيف	دال
الاستشارة الفكرية	-0.58	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
الإدارة	0.27	طردية	طردي ضعيف	دال
متوسط معامل الارتباط	0.13	طردية	طردي ضعيف	دال

من خلال دلالة قيم معاملات الارتباط بين كل قيمة من قيم العمل والنمط المفكر فإننا نسجل:

– أقوى درجة ارتباط ذات اتجاه طردي مسجلة في قيمة الأمن.وهو ما يشير إلى وجود ارتباط طردي متوسط في هذه القيمة مقارنة بقيم العمل الأخرى.ويفسر هذا الارتباط بوجود علاقة تأثيرية متوسطة بين تفضيل النمط المفكر وهذه القيمة.أي أن تلاميذ الجذع المشترك آداب ذوي النمط المفكر يميلون بدرجة متوسطة إلى البحث عن الأعمال المستقرة والمضمونة

– أقوى درجة ارتباط ذات اتجاه عكسي متوسط مسجلة في قيمة الاستثارة الفكرية وبدرجة أقل في قيمتي الإشراف على الآخرين والتنوع.وهو ما يعكس أن تفضيل النمط المفكر لدى تلاميذ هذا الجذع المشترك لا يتوافق بدرجة متوسطة مع تفضيلهم لقيم العمل هذه.،أي أن اللاتوافق التفضيلي لديهم بين النمط المفكر وهذه القيم يعكس أن التلاميذ ذوي النمط المفكر لايرغبون في الأعمال التي تتطلب مواقف عملية مثيرة للتفكير ولا تتميز بالتنوع في العمل، كما أنهم لا يبحثون عن تقلد المسؤوليات المهنية،

– من خلال متوسط قيم معاملات الارتبا ط لمجموع قيم العمل (0.13)، فإنها تشير إلى وجود علاقة طردية ضعيفة، أي ذات دلالة ارتباطيه ضعيفة.وهو ما يعكس أن تلاميذ الجذع المشترك آداب ،اللذين يفضلون النمط المفكر يتجهون إلى تفضيل مجموع قيم العمل بدرجة ضعيفة .وهو ما يعبر عن حالة التوافق التفضيلي الضعيف بين النمط المفكر وقيم العمل المرتبطة بمختلف البيئات المهنية.

ج- دراسة العلاقة بين قيم العمل والنمط الفنان: (جدول رقم 69)

قيم العمل	معامل الارتباط	اتجاه العلاقة	درجة الارتباط	دلالة الارتباط
الإبداع	-0.61	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
الانجاز	-0.55	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
محيط العمل	0.28	طردية	طردي ضعيف	دال
علاقات الإشراف	0.26	طردية	طردي ضعيف	دال
نمط الحياة	0.60	طردية	طردي متوسط	دال
الأمن	0.88	طردية	طردي قوي	دال
الإشراف على الآخرين	-0.33	عكسية	عكسي ضعيف	غير دال
الجمال	0.29	طردية	طردي ضعيف	دال
المكانة	0.59	طردية	طردي متوسط	دال
الاستقلالية	0.90	طردية	طردي قوي	دال
التنوع	-0.34	عكسية	عكسي ضعيف	غير دال
العوائد الاقتصادية	0.64	طردية	طردي متوسط	دال
المساعدة	0.50	طردية	طردي متوسط	دال
الاستشارة الفكرية	-0.37	عكسية	عكسي ضعيف	غير دال
الإدارة	-0.53	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
متوسط معامل الارتباط	0.14	طردية	طردي ضعيف	دال

من خلال دلالة قيم معاملات الارتباط بين كل قيمة من قيم العمل والنمط الفنان فإننا نسجل:

– أقوى درجة ارتباط ذات اتجاه طردي مسجلة في قيمتي الأمن والاستقلالية.وهو ما يشير إلى وجو د ارتباط طردي قوي في هاتين القيمتين مقارنة بقيم العمل الأخرى.ويفسر هذا الارتباط بوجود علاقة تأثيرية قوية بين تفضيل النمط الفنان وهاتين القيمتين.أي أن تلاميذ الجذع المشترك آداب ذوي النمط الفنان يميلون بدرجة قوية إلى العمل في المهن المستقرة والمضمونة من جهة،والبحث عن ممارسة الأعمال التي تتميز بالاستقلالية .

– أقوى درجة ارتباط ذات اتجاه عكسي متوسط مسجلة في قيمة الإبداع وبدرجة أقل في قيمتي الانجاز والإدارة.وهو ما يعكس أن تفضيل النمط الفنان لدى تلاميذ هذا الجذع المشترك لا يتوافق بدرجة متوسطة مع تفضيلهم لقيم العمل هذه.،أي أن اللاتوافق التفضيلي لديهم بين النمط الفنان وهذه القيم يعكس أن التلاميذ ذوي النمط الفنان لايرغبون في الأعمال التي تتطلب نشاط إبداعي فني أوعملي وتتميز بالقدرة على التنظيم،ولايبحثون

عن تحقيق الذات في هذه الأعمال. ويشير مؤشر اللاتوافق هذا إلى حالة تناقض توافقي خاصة في قيمة الإبداع التي يتميز بها الأشخاص المنتمون 'لى البيئة المهنية الفنية.

– من خلال متوسط قيم معاملات الارتبا ط لمجموع قيم العمل (0.14)، فإنها تشير إلى وجود علاقة طردية ضعيفة، أي ذات دلالة ارتباطيه ضعيفة.وهو ما يعكس أن تلاميذ الجذع المشترك آداب ،اللذين يفضلون النمط الفنان يتجهون إلى تفضيل مجموع قيم العمل بدرجة ضعيفة .وهو ما يعبر عن حالة التوافق التفضيلي الضعيف بين النمط الفنان وقيم العمل المرتبطة بمختلف البيئات المهنية.

د- دراسة العلاقة بين قيم العمل والنمط الاجتماعي: (جدول رقم 70)

قيم العمل	معامل الارتباط	اتجاه العلاقة	درجة الارتباط	دلالة الارتباط
الإبداع	-0.49	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
الانجاز	-0.44	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
محيط العمل	0.36	طردية	طردي ضعيف	دال
علاقات الإشراف	0.33	طردية	طردي ضعيف	دال
نمط الحياة	0.52	طردية	طردي متوسط	دال
الأمن	0.48	طردية	طردي متوسط	دال
الإشراف على الآخرين	-0.51	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
الجمال	0.30	طردية	طردي ضعيف	دال
المكانة	0.54	طردية	طردي متوسط	دال
الاستقلالية	0.50	طردية	طردي متوسط	دال
التنوع	-0.55	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
العوائد الاقتصادية	0.51	طردية	طردي متوسط	دال
المساعدة	0.60	طردية	طردي متوسط	دال
الاستشارة الفكرية	-0.48	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
الإدارة	-0.49	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
متوسط معامل الارتباط	0.07	طردي	طردي ضعيف	دال

من خلال دلالة قيم معاملات الارتباط بين كل قيمة من قيم العمل والنمط الاجتماعي فإننا نسجل:

– أقوى درجة ارتباط ذات اتجاه طردي مسجلة في قيمة المساعدة،وبدرجة أقل في قيم العوائد الاقتصادية،المكانة،نمط الحياة والأمن .وهو ما يشير إلى وجو د ارتباط طردي متوسط في هذه القيم.ويفسر هذا الارتباط بوجود علاقة تأثيرية متوسطة بين تفضيل النمط الاجتماعي وهذه القيم.أي أن تلاميذ الجذع المشترك آداب ذوي النمط الاجتماعي يميلون بدرجة متوسطة للمهن التي تتصف بمساعدة الآخرين من جهة،ويميلون إلى

المهن ذات المكانة الاجتماعية والدخل المادي المرتفع من جهة أخرى.بالإضافة إلى أنهم يبحثون عن المهن المستقرة والمضمونة.

– أقوى درجة ارتباط ذات اتجاه عكسي متوسط مسجلة في قيمة التنوع،وبدرجة أقل تفاوتا في قيم الإشراف على الآخرين ،الإدارة ،الإبداع،الاستثارة الفكرية والانجاز.وهو ما يعكس أن تفضيل النمط الاجتماعي لدى تلاميذ هذا الجذع المشترك لا يتوافق بدرجة متوسطة مع تفضيلهم لقيم العمل هذه.،أي أن اللاتوافق التفضيلي لديهم بين النمط الاجتماعي وهذه القيم، يعكس أن التلاميذ ذوي النمط الاجتماعي لايرغبون في التنوع في الأعمال،ولا يميلون إلى الأعمال التي تتطلب التنظيم والمسؤولية على الآخرين،وبدل مجهود فكري وإبداعي،ولا يبحثون عن تحقيق الذات من خلال ممارسة هذه الأعمال.

– من خلال متوسط قيم معاملات الارتبا ط لمجموع قيم العمل (0.07)، فإنها تشير إلى وجود علاقة طردية ضعيفة، أي ذات دلالة ارتباطيه ضعيفة جدا.وهو ما يعكس أن تلاميذ الجذع المشترك آداب ،اللذين يفضلون النمط الاجتماعي يتجهون إلى تفضيل مجموع قيم العمل بدرجة ضعيفة جدا .وهو ما يعبر عن حالة التوافق التفضيلي الضعيف بين النمط الاجتماعي وقيم العمل المرتبطة بمختلف البيئات المهنية.

ه- دراسة العلاقة بين قيم العمل والنمط المقدام: (جدول رقم 71)

قيم العمل	معامل الارتباط	اتجاه العلاقة	درجة الارتباط	دلالة الارتباط
الإبداع	-0.76	عكسية	عكسي قوي	غير دال
الانجاز	-0.51	عكسية	عكسي متوسط	غير دال
محيط العمل	0.29	طردية	طردي ضعيف	دال
علاقات الإشراف	0.31	طردية	طردي ضعيف	دال
نمط الحياة	0.74	طردية	طردي قوي	دال
الأمن	0.93	طردية	طردي قوي	دال
الإشراف على الآخرين	-0.80	عكسية	عكسي قوي	غير دال
الجمال	0.19	طردية	طردي ضعيف	دال
المكانة	0.52	طردية	طردي متوسط	دال
الاستقلالية	0.78	طردية	طردي قوي	دال
التنوع	-0.77	عكسية	عكسي قوي	غير دال
العوائد الاقتصادية	0.49	طردية	طردي متوسط	دال
المساعدة	0.50	طردية	طردي متوسط	دال
الاستشارة الفكرية	-0.72	عكسية	عكسي قوي	غير دال
الإدارة	-0.71	عكسية	عكسي قوي	غير دال
متوسط معامل الارتباط	0.03	طردي	طردي ضعيف	دال

من خلال دلالة قيم معاملات الارتباط بين كل قيمة من قيم العمل والنمط المقدام فإننا نسجل:

– أقوى درجة ارتباط ذات اتجاه طردي مسجلة في قيمة الأمن، وبدرجة أقل قيمتي الاستقلاليۃ ونمط الحياة.وهو ما يشير إلى وجود ارتباط طردي قوي في هذه القيم.ويفسر هذا الارتباط بوجود علاقة تأثيرية قوية بين تفضيل النمط المقدام وهذه القيم.أي أن تلاميذ الجذع المشترك آداب ذوي النمط المقدام يميلون بدرجة قوية للمهن المستقرة والمضمونة، كما أنهم يميلون إلى الأعمال التي تتميز بالاستقلالية ولا تتعارض مع حياتهم الخاصة.

– أقوى درجة ارتباط ذات اتجاه عكسي متوسط مسجلة في قيمة الإشراف على الآخرين، وبدرجة أقل في قيم الإبداع،التنوع ،الاستثارة الفكرية والإدارة.وهو ما يعكس أن تفضيل النمط المقدام لدى تلاميذ هذا الجذع المشترك لا يتوافق بدرجة قوية مع تفضيلهم لقيم العمل هذه.،أي أن اللاتوافق التفضيلي لديهم بين النمط المقدام وهذه القيم يعكس أن التلاميذ ذوي النمط المقدام لا يميلون إلى الأعمال التي تتطلب التنظيم والمسؤولية على الآخرين، لايرغبون في التنوع في الأعمال وبدل مجهود فكري وإبداعي. كما يشير مؤشر اللاتوافق هذا إلى حالة تناق ض توافقي خاصة في قيمة الإدارة والإبداع التي يتميز بها الأشخاص المنتمون إلى البيئة المهنية المقدامة(المغامرة).

– من خلال متوسط قيم معاملات الارتبا ط لمجموع قيم العمل (0.03)، فإنها تشير إلى وجود علاقة طردية ضعيفة، أي ذات دلالة ارتباطيه ضعيفة جدا.وهو ما يعكس أن تلاميذ الجذع المشترك آداب ،اللذين يفضلون النمط المقدام يتجهون إلى تفضيل مجموع قيم العمل بدرجة ضعيفة جدا .وهو ما يعبر عن حالة التوافق التفضيلي الضعيف بين النمط المقدام وقيم العمل المرتبطة بمختلف البيئات المهنية.

و- دراسة العلاقة بين قيم العمل والنمط الامتتالي: (جدول رقم 72)

قيم العمل	معامل الارتباط	اتجاه العلاقة	درجة الارتباط	دلالة الارتباط
الإبداع	0.38	طردية	طردي ضعيف	دال
الانجاز	0.12	طردية	طردي ضعيف	دال
محيط العمل	0.11	طردية	طردي ضعيف	دال
علاقات الإشراف	0.16	طردية	طردي ضعيف	دال
نمط الحياة	0.21	طردية	طردي ضعيف	دال
الأمن	-0.11	عكسية	عكسي ضعيف	غير دال
الإشراف على الآخرين	0.78	طردية	طردي قوي	دال
الجمال	0.10	طردية	طردي ضعيف	دال
المكانة	0.13	طردية	طردي ضعيف	دال
الاستقلالية	0.10	طردية	طردي ضعيف	دال
التنوع	0.70	طردية	طردي قوي	دال
العوائد الاقتصادية	0.11	طردية	طردي ضعيف	دال
المساعدة	0.17	طردية	طردي ضعيف	دال
الاستشارة الفكرية	0.73	طردية	طردي قوي	دال

الإدارة	0.35	طردية	طردي ضعيف	دال
متوسط معامل الارتباط	0.26	طردية	طردية ضعيفة	دال

من خلال دلالة قيم معاملات الارتباط بين كل قيمة من قيم العمل والنمط الامتثالي فإننا نسجل:

– أقوى درجة ارتباط ذات اتجاه طردي مسجلة في قيم الأشراف على الآخرين،الاستثارة الفكرية والتنوع،.وهو ما يشير إلى وجو د ارتباط طردي قوي في هذه القيم.ويفسر هذا الارتباط بوجود علاقة تأثيرية قوية بين تفضيل النمط الامتثالي وهذه القيم.أي أن تلاميذ الجذع المشترك آداب ذوي النمط الامتثالي يميلون بدرجة قوية للأعمال التي تتطلب المسؤولية على الآخرين،وتحتوي على مواقف عملية مثيرة للتفكير، كما أنهم يميلون إلى التنوع في الأعمال.

– وجود ارتباط ذات اتجاه عكسي ضعيف مسجل في قيمة واحدة(الأمن).وهو ما يعكس أن تفضيل النمط الامتثالي لدى تلاميذ هذا الجذع المشترك لا يتوافق بدرجة ضعيفة مع تفضيلهم لقيمة العمل هذه.،أي أن اللاتوافق التفضيلي لديهم بين النمط الامتثالي وهذه القيمة، يعكس أن التلاميذ ذوي النمط الامتثالي لا يميلون إلى الأعمال التي بالديمومة والاستقرار.وتشير دلالة هذا الارتباط بالنسبة لهذه القيمة التي تتطلبها البيئة المهنية الامتثالية بنسبة معتبرة إلى حالة تناقض بين عدم وجود هذه القيمة لدى تلاميذ هذا الجذه وتفضيلهم للنمط الامتثالي.

– من خلال متوسط قيم معاملات الارتبا ط لمجموع قيم العمل (0.26)، فإنها تشير إلى وجود علاقة طردية ضعيفة، أي ذات دلالة ارتباطيه ضعيفة.وهو ما يعكس أن تلاميذ الجذع المشترك آداب ،اللذين يفضلون النمط الامتثالي يتجهون إلى تفضيل مجموع قيم العمل بدرجة ضعيفة جدا .وهو ما يعبر عن حالة التوافق التفضيلي الضعيف بين النمط الامتثالي وقيم العمل المرتبطة بمختلف البيئات المهنية.

– جدول تلخيصي لتوضيح العلاقة بين مجموع قيم العمل والأنماط المهنية المفضلة: (جدول رقم 73)

الأنماط المهنية	معامل الارتباط	اتجاه العلاقة	درجة الارتباط	دلالة الارتباط
النمط الواقعي	−0.17	عكسية	عكسي ضعيف	غير دال
النمط المفكر	0.13	طردية	طردي ضعيف	دال

النمط الفنان	0.14	طردية	طردي ضعيف	دال
النمط الاجتماعي	0.07	طردية	طردي ضعيف	دال
النمط المقدام	0.03	طردية	طردي ضعيف	دال
النمط الامتثالي	0.26	طردية	طردي ضعيف	دال
المجموع	0.07	طردية	طردي ضعيف	دال

يتضح من خلال المؤشرات الارتباطية بين قيم العمل والأنماط المهنية لتلاميذ الجذع المشترك آداب مايلي:

– أكبر درجة ارتباط طردي مسجلة في النمط الامتثالي في شكل علاقة طردية متوسطة،أي أن درجة التوافق التفضيلي لقيم العمل مسجلة بأكثر دلالة مع النمط الامتثالي مقارنة بالأنماط الأخرى لدى تلاميذ هذا الجذع.

– أكبر درجة ارتباط عكسي مسجلة في نمط واحد (النمط الواقعي) في شكل علاقة عكسية ضعيفة،أي أن درجة اللاتوافق التفضيلي لقيم العمل مسجلة بأكثر دلالة مع النمط الواقعي مقارنة بالأنماط الأخرى لدى تلاميذ هذا الجذع.

2-2-مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

من خلال دلالة العلاقة بين قيم العمل ومجموع الأنماط المهنية،والمعبر عنها بقية معامل الارتباط(0.07) فإنها تشير إلى وجود علاقة طردية ضعيفة بين قيم العمل والأنماط المهنية المفضلة لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب. وهو ما يؤكد تحقق الفرضية الجزئية الثانية التي تقول بوجود علاقة طردية بين قيم العمل المفضلة والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب.

3-مناقشة الفرضية التالتة:

من خلال دلالة العلاقة بين قيم العمل ومجموع الأنماط المهنية،والمعبر عنها بقية معامل الارتباط(0.11) لدى مجموع تلاميذ السنة الأولى ثانوي لعينة الدراسة، فإنها تشير إلى وجود علاقة طردية ضعيفة بين قيم العمل والأنماط المهنية المفضلة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. وهو ما يؤكد تحقق الفرضية التالتة،والتي تقول بوجود علاقة طردية بين قيم العمل المفضلة والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الأولى ثانوي.وتتقاطع هذه النتيجة مع

ماتوصلت إليه دراسة "موريس روزنبرغ" التي أشارت في نتائجها إلى وجود توافق بين قيم العمل والاختيار المهني .

رابعا- مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الرابعة:

الفرضية الرابعة: توجد هناك علاقة بين نوع الاختيارات الدراسية والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الأولى ثانوي.

1 -الفرضية الجزئية الأولى: توجد هناك علاقة بين الاختيارات الدراسية العلمية والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا.

1-1-عرض نتائج العلاقة بين الاختيارات الدراسية والأنماط المهنية المفضلة: (جدول رقم 74)

الأنماط	الشعب / التكرارات	علوم تجريبية	تسييرو اقتصاد	رياضي	تقني رياضي	المجموع
الرغبة الأولى	العدد	625	123	33	42	823
	%	75.94	14.94	04	05.12	100
النمط الواقعي	العدد	186	29	08	29	252
	%	29.76	23.57	24.24	69.04	30.61
النمط المفكر	العدد	375	35	17	22	449
	%	60	28.45	51.51	52.38	54.55
النمط الفنان	العدد	74	19	12	14	119
	%	11.84	15.44	36.36	33.33	14.45
النمط الاجتماعي	العدد	271	89	14	19	393
	%	43.36	72.35	42.42	45.23	47.75
النمط المقدام	العدد	47	68	18	08	141
	%	07.52	55.28	54.54	19.04	17.13
النمط الامتثالي	العدد	93	35	18	23	169
	%	18.44	28.45	54.54	54.76	20.53

يتضح من خلال نسبة الاختيارات المعبر عنها من طرف تلاميذ هذا الجذع المشترك أن أغلبية تلاميذ الجذع المشترك علوم ترغب في مواصلة الدراسة في شعبة علوم تجريبية بنسب ة(75.94%)،وهو نفس المؤشر المعبر عنه منذ إعادة تنظيم هيكلة التعليم الثانوي في هذه الشعب المستحدثة.أين نجد هذه الشعبة هي الشعبة الأكثر

اختيارا من طرف تلاميذ هذا الجذع المشترك،وهذا نظرا للنظرة السائدة في الأوساط الاجتماعية و وحتى التربوية و المدعمة لها من حيت امتداداتها التكوينية والمهنية المحفزة. يبقى اختيارات التلاميذ للشعب الأخرى بشكل متباين ومتفاوت من شعبة لأخرى أضعفها الاختيارات نحو شعبتي رياضي وتقني رياضي.

ومن خلال البيانات الموضحة لنسبة العلاقة التفضيلية بين كل نمط مهني وكل شعبة من شعب السنة الثانية ثانوي فإننا نسجل بالنسبة لكل نمط مايلي:

أ–النمط الواقعي: يتضح من خلال مستوى العلاقة بين هذا النمط ومختلف الشعب الدراسية مايلي:

– أكبر نسبة دالة مسجلة تعبر عن تفضيل النمط الواقعي من طرف مجموع التلاميذ اللذين تتوزع اختياراتهم على هذه الشعب الأربع ة تظهر في شعبة تقني رياضي بنسبة تفضيل تقدر بـ 69.04%.وهو ما يفسر بمدى توافق اختيارات التلاميذ اللذين رغبوا في التوجيه إلى شعبة تقني رياضي مع تفضيلهم للنمط الواقعي.

– تعبر نسبة تفضيل النمط الواقعي من طرف مجموع التلاميذ اللذين تتوزع اختياراتهم على الشعب التلاتة المتبقية(علوم تجريبية،تسيير واقتصاد،رياضيات) عن عدم وجود توافق دال بين اختيارات التلاميذ لهذه الشعب ودرجة تفضيلهم للنمط الواقعي(نسب أقل بكثير من 50% من مجموع التلاميذ في كل شعبة).

– من خلال دلالة النسبة المسجلة المعبرة عن العلاقة التفضيلية الارتباطية بين النمط الواقعي والاختيارات الدراسية لدى التلاميذ في مجموع الشعب والمقدرة بـ 30.61% ، فإنها تشير إلى عدم وجود توافق واضح بين اختيارات التلاميذ في مجموع الشعب ودرجة تفضيلهم للنمط الواقعي.أي أنه لا توجد هناك علاقة ارتباطية موجبة بين نوع الاختيارات الدراسية العلمية وتفضيل النمط الواقعي لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا.

ب– النمط المفكر: يتضح من خلال مستوى العلاقة بين هذا النمط ومختلف الشعب الدراسية مايلي:

– أكبر نسبة دالة مسجلة تعبرعن العلاقة الارتباطية بين الاختيارات الدراسية و تفضيل النمط المفكر تظهر في ثلاثة شعب من مجموع الشعب الأربعة:علوم تجريبية بنسبة 60%، تقني رياضي بنسبة 52.38% وتسيير واقتصاد بنسبة 51.51% .وهو ما يفسر بمدى توافق اختيارات التلاميذ اللذين رغبوا في التوجيه إلى هذه الشعب التلاتة مع تفضيلهم للنمط المفكر.

– تعبر نسبة تفضيل النمط المفكر المسجلة لدى مجموع التلاميذ اختاروا شعبة تسيير واقتصاد 28.45% عن عدم وجود توافق دال بين اختيارات التلاميذ لهذه الشعبة ودرجة تفضيلهم للنمط المفكر

– من خلال دلالة النسبة المسجلة المعبرة عن العلاقة التفضيلية الارتباطية بين النمط الواقعي والاختيارات الدراسية لدى التلاميذ في مجموع الشعب والمقدرة بـ54.55% ، فإنها تشير إلى وجود توافق معتبر بين اختيارات التلاميذ في مجموع الشعب ودرجة تفضيلهم للنمط المفكر.أي أنه توجد هناك علاقة ارتباطية موجبة بين نوع الاختيارات الدراسية العلمية وتفضيل النمط المفكر لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا.

ج–النمط الفنان: يتضح من خلال مستوى العلاقة بين هذا النمط ومختلف الشعب الدراسية مايلي:

– تعبر نسبة تفضيل النمط الواقعي من طرف مجموع التلاميذ اللذين تتوزع اختياراتهم على مجموع الشعب الأربعة(أقل من 50%)عن عدم وجود توافق دال بين اختيارات التلاميذ في جميع هذه الشعب ودرجة تفضيلهم للنمط الفنان(نسب أقل بكثير من 50% من مجموع التلاميذ في كل شعبة).

– من خلال دلالة النسبة المسجلة المعبرة عن العلاقة التفضيلية الارتباطية بين النمط الفنان والاختيارات الدراسية لدى التلاميذ في مجموع الشعب والمقدرة بـ 14.45% هي أضعف نسبة مقارنة بالنس ب المسجلة في الأنماط الأخرى ، وهومايشير إلى عدم وجود توافق أكثر وضوحا بين اختيارات التلاميذ في مجموع الشعب ودرجة تفضيلهم للنمط الفنان.أي أنه لا توجد هناك علاقة ارتباطية موجبة بين نوع الاختيارات الدراسية العلمية وتفضيل النمط الفنان لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا.

د–النمط الاجتماعي: يتضح من خلال مستوى العلاقة بين هذا النمط ومختلف الشعب الدراسية مايلي:

– أكبر نسبة دالة تعبرعن العلاقة الارتباطية بين الاختيارات الدراسية و تفضيل النمط الاجتماعي مسجلة على مستوى شعبة تسيير واقتصاد بنسبة تفضيل تقدربـ72.35% .وهو ما يفسر بمدى توافق اختيارات التلاميذ اللذين رغبوا في التوجيه إلى شعبة تسيير واقتصاد مع تفضيلهم للنمط الاجتماعي.

– تعبر نسبة تفضيل النمط الاجتماعي من طرف مجموع التلاميذ اللذين تتوزع اختياراتهم على الشعب التلاتة المتبقية(علوم تجريبية،تقني رياضي،رياضيات) وبتفاوت متباين عن عدم وجود توافق دال بين اختيارات التلاميذ لهذه الشعب ودرجة تفضيلهم للنمط الواقعي(أقل من 50%).

– من خلال دلالة النسبة المسجلة المعبرة عن العلاقة التفضيلية الارتباطية بين النمط الاجتماعي والاختيارات الدراسية لدى التلاميذ في مجموع الشعب والمقدرة بـ 47.75%، فإنها تشير إلى عدم وجود توافق أقل دلالة من الأنماط الأخرى بين اختيارات التلاميذ في مجموع الشعب ودرجة تفضيلهم للنمط الاجتماعي.أي أنه لا توجد هناك علاقة ارتباطية موجبة بين نوع الاختيارات الدراسية العلمية وتفضيل النمط الاجتماعي لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا.

هـ–النمط المقدام: يتضح من خلال مستوى العلاقة بين هذا النمط ومختلف الشعب الدراسية مايلي:

– أكبر نسبة دالة تعبرعن العلاقة الارتباطية بين الاختيارات الدراسية و تفضيل النمط المقدام مسجلة على مستوى شعبتي تسيير واقتصاد ورياضيات بنسبتي تفضيل 55.28%و54.54% على التوالي.وهو ما يفسر بمدى توافق اختيارات التلاميذ اللذين رغبوا في التوجيه إلى هاتين الشعبتين مع تفضيلهم للنمط المقدام.

– تعبر نسبة تفضيل النمط المقدام من طرف مجموع التلاميذ اللذين تتوزع اختياراتهم على شعبتي علوم تجريبية وتقني رياضي(أقل بكثير عن 50%) عن عدم وجود توافق دال بين اختيارات التلاميذ لهاتين الشعبتين ودرجة تفضيلهم للنمط المقدام.

– من خلال دلالة النسبة المسجلة المعبرة عن العلاقة التفضيلية الارتباطية بين النمط المقدام والاختيارات الدراسية لدى التلاميذ في مجموع الشعب والمقدرة بـ(17.13%)،فإنها تشير إلى عدم وجود توافق أكثر وضوح ا بين اختيارات التلاميذ في مجموع الشعب ودرجة تفضيلهم للنمط المقدام.أي أنه لا توجد هناك علاقة ارتباطية موجبة بين نوع الاختيارات الدراسية العلمية وتفضيل النمط المقدام لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا.

و–النمط الامتتالي: يتضح من خلال مستوى العلاقة بين هذا النمط ومختلف الشعب الدراسية مايلي:

– أكبر نسبة دالة تعبرعن العلاقة الارتباطية بين الاختيارات الدراسية و تفضيل النمط الامتتالي مسجلة على على مستوى شعبتي تقني رياضي ورياضيات بنسبتي تفضيل 54.76% و 54.54% على التوالي،وهو ما يفسر بمدى توافق اختيارات التلاميذ اللذين رغبوا في التوجيه إلى هاتين الشعبتين مع تفضيلهم للنمط الامتتالي.

– تعبر نسبة تفضيل النمط الامتتالي من طرف مجموع التلاميذ اللذين تتوزع اختياراتهم على الشعبتين المتبقيتين (علوم تجريبية،تسيير واقتصاد) بنسبتي تفضيل ضعيفتين 18.44%و28.45%على التوالي عن عدم وجود توافق دال بين اختيارات التلاميذ لهاتين الشعبتين ودرجة تفضيلهم للنمط الامتتالي.

– من خلال دلالة النسبة المسجلة المعبرة عن العلاقة التفضيلية الارتباطية بين النمط الامتتالي والاختيارات الدراسية لدى التلاميذ في مجموع الشعب والمقدرة بـ(20.53%) ، فإنها تشير إلى عدم وجود توافق واضح بين اختيارات التلاميذ في مجموع الشعب ودرجة تفضيلهم للنمط الامتتالي.أي أنه لا توجد هناك علاقة ارتباطية موجبة بين نوع الاختيارات الدراسية العلمية وتفضيل النمط الامتتالي لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا.

1-2- مناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

من خلال دلالة قيمة متوسط النسب المسجلة الدالة عن العلاقة الارتباطية التفضيلية بين الاختيارات الدراسية في مختلف الشعب ومجموع الأنماط المهنية والمقدرة بـ30.83%،فإنه لا توجد هناك علاقة ارتباطية موجبة بين نوع الاختيارات الدراسية العلمية والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم.وهو ما يجعلنا نرفض الفرضية الجزئية الأولى،والتي تقول بوجود علاقة بين نوع الاختيارات الدراسية العلمية والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا.

2 –الفرضية الجزئية الثانية: توجد هناك علاقة بين الاختيارات الدراسية الأدبية والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب.

2-1-عرض نتائج العلاقة بين الاختيارات الدراسية والأنماط المهنية المفضلة: (جدول رقم 75)

الأنماط	الشعب / التكرارات	آداب وفلسفة	لغات أجنبية	المجموع
الرغبة الأولى	العدد	266	209	475

	%	56	44	36.59
النمط الواقعي	العدد	39	59	98
	%	14.66	28.22	20.63
النمط المفكر	العدد	96	43	139
	%	36.09	20.57	29.26
النمط الفنان	العدد	139	52	191
	%	52.25	24.88	40.21
النمط الاجتماعي	العدد	141	30	177
	%	53	14.35	37.26
النمط المقدام	العدد	92	130	222
	%	34.58	62.20	46.73
النمط الامتثالي	العدد	88	34	122
	%	33.08	16.26	25.68

يتضح من خلال نسبة الاختيارات المعبر عنها من طرف تلاميذ هذا الجذع المشترك أن معظم تلاميذ الجذع المشترك آداب يرغبون في مواصلة الدراسة في شعبة آداب وفلسفة بنسب ة(56%)، وهي نسبة تتفاوت نسبيا نسبة الرغبات في اختيار شعبة اللغات الأجنبية (44%). ويعكس هذا التقارب النسبي في نسبة الاختيار في الشعبتين إلى مساحة التقاطع المشتركة في الامتدادات الدراسية والمهنية لهما.

أ–النمط الواقعي: يتضح من خلال مستوى العلاقة بين هذا النمط ومختلف الشعب الدراسية:

أن نسبة تفضيل النمط الواقعي م ن طرف مجموع التلاميذ اللذين تتوزع اختياراتهم على شعبتي آداب/فلسفة ولغات أجنبية بنسبتي تفضيل ضعيفة(14.66%،28.22%) عن عدم وجود توافق دال بين اختيارات التلاميذ لهاتين الشعبتين ودرجة تفضيلهم للنمط الواقعي.وبالنظ ر للنسبة العامة المسجلة في الشعبتين والمقدرة بـ20.63%،فإنها تشير إلى عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نوع الاختيارات الدراسية الأدبية وتفضيل النمط الواقعي لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب.

ب–النمط المفكر: يتضح من خلال مستوى العلاقة بين هذا النمط ومختلف الشعب الدراسية:

أن نسبة تفضيل النمط المفكر م ن طرف مجموع التلاميذ اللذين تتوزع اختياراتهم على هاتين الشعبتين بنسبتي تفضيل تقدر بـ 36.09% في شعبة آداب/فلسفة، وبـ 20.57% في شعبة اللغات الأجنبية عن عدم وجود توافق

دال بين اختيارات التلاميذ لهاتين الشعبتين ودرجة تفضيلهم للنمط المفكر.وبالنظ ر للنسبة العامة المسجلة في الشعبتين والمقدرة بـ 29.26%،فإنها تشير إلى عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نوع الاختيارات الدراسية الأدبية وتفضيل النمط المفكر لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب.

ج–النمط الفنان: يتضح من خلال مستوى العلاقة بين هذا النمط ومختلف الشعب الدراسية مايلي:

– أكبر نسبة دالة تعبرعن العلاقة الارتباطية بين الاختيارات الدراسية و تفضيل النمط الفنان مسجلة على مستوى شعبة آداب/فلسفة بنسبة تفضيل تقدربـ 52.52% .وهو ما يفسر بمدى توافق اختيارات التلاميذ اللذين رغبوا في التوجيه إلى هذه الشعبة مع تفضيلهم للنمط الفنان.

– تعبر نسبة تفضيل النمط الفنان من طرف مجموع التلاميذ اللذين اختاروا شعبة اللغات الأجنبية بنسبة تفضيل تقدر بـ24.88%عن عدم وجود توافق دال بين اختيارات التلاميذ لهذه الشعبة ودرجة تفضيلهم للنمط الفنان.

– من خلال دلالة النسبة المسجلة المعبرة عن العلاقة التفضيلية الارتباطية بين النمط الفنان والاختيارات الدراسية لدى التلاميذ في مجموع الشعبتين والمقدرة بـ40.21%، فإنها تشير إلى عدم وجود توافق أقل دلالة من الأنماط الأخرى بين اختيارات التلاميذ في مجموع الشعبتين ودرجة تفضيلهم للنمط الفنان.أي أنه لا توجد هناك علاقة ارتباطية موجبة بين نوع الاختيارات الدراسية الأدبية وتفضي ل النمط الفنان لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب.وتبقى نسبة اللاتوافق بين الاختيار الدراسي وتفضيل النمط الفنان في شعبة اللغات الأجنبية هي التي أثرت سلبا على دلالة النسبة العامة للعلاقة الارتباطية التفضيلية.

د–النمط الاجتماعي: يتضح من خلال مستوى العلاقة بين هذا النمط ومختلف الشعب الدراسية مايلي:

– أكبر نسبة دالة تعبرعن العلاقة الارتباطية بين الاختيارات الدراسية و تفضيل النمط الاجتماعي مسجلة على مستوى شعبة آداب/فلسفة بنسبة تفضيل تقدربـ 53% .وهو ما يفسر بمدى توافق اختيارات التلاميذ اللذين رغبوا في التوجيه إلى هذه الشعبة مع تفضيلهم للنمط الاجتماعي.

– تعبر نسبة تفضيل النمط الاجتماعي من طرف مجموع التلاميذ اللذين اختاروا شعبة اللغات الأجنبي ة بنسبة تفضيل تقدر بـ 14.35%عن عدم وجود توافق دال بين اختيارات التلاميذ لهذه الشعبة ودرجة تفضيلهم للنمط الاجتماعي.

– من خلال دلالة النسبة المسجلة المعبرة عن العلاقة التفضيلية الارتباطية بين النمط الاجتماعي والاختيارات الدراسية لدى التلاميذ في مجموع الشعبتين والمقدرة بـ37.26%، فإنها تشير إلى عدم وجود توافق بين اختيارات التلاميذ في مجموع الشعبتين ودرجة تفضيلهم للنمط الاجتماعي.أي أنه لا توجد هناك علاقة ارتباطية موجبة بين نوع الاختيارات الدراسية الأدبية وتفضي ل النمط الاجتماعي لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب.وتبقى نسبة اللاتوافق بين الاختيار الدراسي وتفضيل النمط الاجتماعي في شعبة اللغات الأجنبية هي التي أثرت سلبا على دلالة النسبة العامة للعلاقة الارتباطية التفضيلية.

هـ–النمط المقدام: يتضح من خلال مستوى العلاقة بين هذا النمط

– أكبر نسبة دالة تعبرعن العلاقة الارتباطية بين الاختيارات الدراسية و تفضيل النمط الفنان مسجلة على مستوى شعبة اللغات الأجنبية بنسبة تفضيل دالة تقدربـ 62.20% .وهو ما يفسر بمدى توافق اختيارات التلاميذ اللذين رغبوا في التوجيه إلى هذه الشعبة مع تفضيلهم للنمط المقدام.

– تعبر نسبة تفضيل النمط المقدام من طرف مجموع التلاميذ اللذين اختاروا شعبة آداب/فلسفة بنسبة تفضيل تقدر بـ34.58%عن عدم وجود توافق دال بين اختيارات التلاميذ لهذه الشعبة ودرجة تفضيلهم للنمط المقدام.

– من خلال دلالة النسبة المسجلة المعبرة عن العلاقة التفضيلية الارتباطية بين النمط المقدام والاختيارات الدراسية لدى التلاميذ في مجموع الشعبتين والمقدرة بـ46.73%، فإنها تشير إلى عدم وجود توافق أقل دلالة من الأنماط الأخرى بين اختيارات التلاميذ في مجموع الشعبتين ودرجة تفضيلهم للنمط المقدام.أي أنه لا توجد هناك علاقة ارتباطية موجبة بين نوع الاختيارات الدراسية الأدبية وتفضي ل النمط المقدام لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب.وتبقى نسبة اللاتوافق بين الاختيار الدراسي وتفضيل النمط المقدام في شعبة آداب/فلسفة هي التي أثرت

سلبا على دلالة النسبة العامة للعلاق ة الارتباطية التفضيلية.وهو عكس ما سجل بالنسبة للنمطين الفنان والاجتماعي،أين تأثر اللاتوافق العام بالنسبة المسجلة في شعبة اللغات الأجنبية.

هـ-النمط الامتتالي: يتضح من خلال مستوى العلاقة بين هذا النمط ومختلف الشعب الدراسية:

أن نسبة تفضيل النمط الامتتالي من طرف مجموع التلاميذ اللذين تتوزع اختياراتهم على هاتين الشعبتين بنسبتي تفضيل تقدر بـ 18.44% في شعبة آداب/فلسفة، وبـ 28.45% في شعبة اللغات الأجنبية عن عدم وجود توافق دال بين اختيارات التلاميذ لهاتين الشعبتين ودرجة تفضيلهم للنمط الامتتالي.وبالنظ ر للنسبة العامة المسجلة في الشعبتين والمقدرة بـ20.53%%،فإنها تشير إلى عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نوع الاختيارات الدراسية الأدبية وتفضيل النمط الامتتالي لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب.

-2- مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

من خلال دلالة قيمة متوسط النسب المسجلة الدالة عن العلاقة الارتباطية التفضيلية بين الاختيارات الدراسية في مختلف الشعب ومجموع الأنماط المهنية والمقدرة بـ43.12%،فإنه لا توجد هناك علاقة ارتباطية موجبة بين نوع الاختيارات الدراسية الأدبية والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب.وهو ما يجعلنا نرفض كذلك الفرضية الجزئية الثانية،والتي تقول بوجود علاقة بين نوع الاختيارات الدراسية الأدبية والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب.

3-مناقشة الفرضية الرابعة:

من خلال دلالة قيمة متوسط النسب المسجلة الدالة عن العلاقة الارتباطية التفضيلية بين الاختيارات الدراسية في مختلف الشعب ومجموع الأنماط المهنية في كلا الجذعين المشتركين.حيث:

-أكدت النسبة العامة المسجلة في الجذع المشترك علوم/تكنولوجيا(30.83%) نفي الفرضية الجزئية الأولى.

-أكدت النسبة العامة المسجلة في الجذع المشترك آداب(43.12%) نفي الفرضية الجزئية الثانية.

وبناءا على رفض الفرضيتين الجزئيتين الأولى والثانية فإننا نرفض الفرضية الرابعة التي تقول بوجود علاقة بين نوع الاختيارات الدراسية والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الأولى ثانوي.

خامسا: مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

الفرضية الخامسة: يندرج المشروع الدراسي المهني للتلميذ كمحور أساسي ضمن مشروع المؤسسة التربوية

1- تقييم وتحليل مشاريع المؤسسات التربوية:

- المحور الأول: تقييم الوضعية المادية للمؤسسة : (جدول رقم 76)

الرقم	مؤشرات التقييم	المؤسسات ذات الانتماء الحضري				المؤسسات ذات الانتماء الريفي				المجموع			
		تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%	تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%	تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%
01	توفر الهياكل	16	88.88	02	11.11	03	50	03	50	19	79.16	05	20.83
02	الوضعية الفيزيقية للهياكل	14	77.77	04	22.22	03	50	03	50	17	70.83	07	29.16
03	درجة توفر التجهيز	11	61.11	07	38.88	03	50	03	50	14	58.33	10	41.66
04	صلاحية التجهيز	14	77.77	04	22.22	04	66.66	02	33.33	18	75	06	25
المجموع		55	76.38	17	23.61	13	54.16	11	45.83	68	70.83	28	29.16

من خلال دلالة المؤشرات الايجابية والسلبية في هذا المحور فإننا نسجل:

بالنسبة للمؤسسات ذات الانتماء الحضري:

- أكبر نسبة دالة إيجابا سجلت على مستوى مؤشر توفر الهياكل (88.88%)،وبدرجات أقل تفاوتا على مستوى المؤشرات الأخرى. ومقارنة بالمؤسسات ذات الانتماء الريفي فإن هذا المؤشر يحتل أقل دلالة(50%) وهومايعكس تفاوت الشروط المادية من الناحية الهيكلية لإنجاح مشروع المؤسسة بين المؤسسات.

- يتضح بالنسبة لهذا الصنف من المؤسسات أن أغلبيتها تنطبق عليها المؤشرات الإيجابية بنسبة(76.38%)،وهي تعكس في عمومها توفر وضعية مادية تسمح بإنجاح مشروع المؤسسة.

بالنسبة للمؤسسات ذات الانتماء الريفي:

– أكبر نسبة دالة إيجابا سجلت على مستوى مؤشر صلاحية التجهيز (66.66%)،وهي نسبة تتقارب مع الصنف الأخر من المؤسسات ،ويعكس مدى صلاحية الوسائل المادية التي تمكن من تنفيذ نشاطات المشروع.

– يتضح بالنسبة لهذا الصنف من المؤسسات أن أغلبيتها تنطبق عليها المؤشرات الإيجابية بنسبة(54.16%)،وهي تعكس وجود نسبة معتبرة من المؤسسات في وضعية مادية مريحة.

بالنسبة لمجموع المؤسسات التربوية للتعليم الثانوي لعينة الدراسة فإننا نسجل:

–أكبر نسبة دالة إيجابا في مجموع المؤسسات التربوية سجلت على مستوى مؤشر توفر الهياكل(79.16%)،وهو يعكس الجانب الكمي للهياكل المدرسية أكثر من جانبها النوعي.

– يتضح بصفة عامة بالنسبة لمجموع مؤسسات التعليم الثانوي أن أغلبية المؤسسات تنطبق عليها المؤشرات الإيجابية بنسبة(70.83%)،وهي دالة مقارنة بنسبة المؤشرات السلبية(29.16%)، وهي تعكس في عمومها وجود معظم المؤسسات في وضعية مادية يمكن لها أن تطبق مشروع المؤسسة في شروط مادية مقبولة.

– **المحور الثاني:الوضعية التربوية للمؤسسة: (جدول رقم 77)**

الرقم	مؤشرات التقييم	المؤسسات ذات الانتماء الحضري				المؤسسات ذات الانتماء الريفي				المجموع			
		تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%	تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤ شر السل بي	%	تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%
01	المردود الدراسي	10	55.55	08	44.44	02	33.33	04	66.66	12	50	12	50
02	مواظبة التلاميذ	11	61.11	07	38.88	03	50	03	50	14	58.33	10	50
03	مواظبة الأساتذة	17	94.44	01	05.55	02	33.33	04	66.66	19	79.16	05	20.83
04	حجم التأطير	16	88.88	02	11.11	03	50	03	50	19	79.16	05	20.83
05	توفر الكتاب المدرسي	18	100	00	00	06	100	00	00	24	100	00	00
المجموع		72	80	18	20	16	53.33	14	46.66	88	73.33	32	26.66

من خلال دلالة المؤشرات الايجابية والسلبية في هذا المحور فإننا نسجل:

بالنسبة للمؤسسات ذات الانتماء الحضري:

– أكبر نسبة دالة إيجابا سجلت بشكل مطلق على مستوى مؤشر توفر الكتاب المدرسي (100%)،وبتفاوت بسيط مواظبة الأساتذة(94.44%)،وهما يعكسان جانبان مهمان من الناحية التعليمية والتواصلية للعملية التربوية داخل المؤسسات. وهذا بدرجات أقل تفاوتا على مستوى المؤشرات الأخرى.

– يتضح بالنسبة لهذا الصنف من المؤسسات أن أغلبيتها تنطبق عليها المؤشرات الإيجابية بنسبة(80%)،وهي تعكس الوضعية التربوية المريحة التي تعتبر قاعدة أساسية لإنجاح مشروع المؤسسة.

بالنسبة للمؤسسات ذات الانتماء الريفي:

– أكبر نسبة دالة إيجابا سجلت على مستوى مؤشر توفر الكتاب المدرسي بنسبة مطلقة (100%)،وهي نفس النسبة المسجلة في هذا المؤشر بالنسبة للصنف الأخر من المؤسسات ،وهو يعك س مدى توفر جانب مهم في العملية التدريسية.

– يتضح بالنسبة لهذا الصنف من المؤسسات أن معظمها تنطبق عليها المؤشرات الإيجابية بنسبة(53.33%)،وهي نسبة أقل دلالة مقارنة بالصنف الآخر من المؤسسات. وهو ما يعكس عدم تكافؤ فرص تطبيق مشروع المؤسسة في جوانب مهمة منه.

بالنسبة لمجموع المؤسسات التربوية للتعليم الثانوي لعينة الدراسة فإننا نسجل:

–أكبر نسبة دالة إيجابا سجل ت بصفة مطلقة على مستوى مؤشر توفر الكتاب المدرسي(100%)،وبنسبة أقل دلالة على مستوى مؤشري مواظبة الأساتذة وحجم التأطير (79.16%)،وهي مؤشرات تعكس الحالة التربوية الصحية في عمومها ،التي يمكن أن تنطلق منها المؤسسات في تنفيذ مشاريعها.

– يتضح بصفة عامة بالنسبة لمجموع مؤسسات التعليم الثانوي أن أغلبية المؤسسات تنطبق عليها المؤشرات الإيجابية بنسبة(73.33%)،وهي دالة مقارنة بنسبة المؤشرات السلبية(26.66%)، وهي تعكس في عمومها وجود معظم المؤسسات في وضعية تربوية تسمح بتطبيق مشروع المؤسسة.

–المحور الثالث:تشخيص المشكلات التي تعاني منها المؤسسة: (جدول رقم 78)

الرقم	مؤشرات التقييم	المؤسسات ذات الانتماء الحضري				المؤسسات ذات الانتماء الريفي				المجموع			
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرا	%

		المؤشر الإيجابي		المؤشر السلبي		المؤشر الإيجابي		المؤشر السلبي		المؤ شر الإيجا بي		ر المؤ شر السل بي	
01	مستوى النتائج	10	55.55	08	44.44	02	33.333	04	66.66	12	50	12	50
02	التسرب المدرسي	14	77.77	04	22.22	04	66.66	02	33.33	18	75	06	25
03	العنف المدرسي	14	77.77	04	22.22	05	83.33	01	16.66	19	79.16	05	20.83
04	ضعف التحكم في اللغات	10	55.55	08	44.44	01	16.66	05	83.33	11	45.83	13	50
05	ضعف التحكم في تقنيات الإعلام	09	50	09	50	02	33.33	04	66.66	11	45.83	13	54.16
المجموع		57	63.33	33	36.66	14	46.66	16	53.33	71	59.16	49	40.83

من خلال دلالة المؤشرات الايجابية والسلبية في هذا المحور فإننا نسجل:

بالنسبة للمؤسسات ذات الانتماء الحضري:

– أكبر نسبة دالة إيجابا سجلت على مستوى مؤشري التسرب المدرسي والعنف المدرسي،وهذا بنسبة (77.77%) في كليهما،وهوما يدل على أن أغلبية المؤسسات ذات الانتماء الحضري لا تعاني من هاتين الظاهرتين.أي أنها تعمل في ظروف مستقرة نسبيا من الناحية التمدرسية والسلوكية.

– يتضح بالنسبة لهذا الصنف من المؤسسات أن معظمها تنطبق عليها المؤشرات الإيجابية بنسبة(63.33%)،وهي تشير إلى أن هناك عدد كبير من المؤسسات ذات الانتماء الحضري لا يعاني من المشكلات المعبر عنها في هذا المحور. في حين تشير نسبة المؤسسات التي تعاني من هذه المشكلات تحديا واضحا في أخذ هذه المؤشرات ضمن أولويات مشاريع مؤسساتها.

بالنسبة للمؤسسات ذات الانتماء الريفي:

– أكبر نسبة دالة إيجابا سجلت على مستوى مؤشر العنف المدرسي (83.33%)، وهي نسبة تعكس الوضعية السلوكية الإيجابية للمحيط الاجتماعي والمدرسي لهذه المؤسسات مقارنة بالصنف الآخر من المؤسسات.

– يتضح بالنسبة لهذا الصنف من المؤسسات أن معظمها تنطبق عليها المؤشرات السلبية(53.33%)،وهو عكس ما هومسجل بالنسبة للمؤسسات ذات الانتماء الحضري .وهو مايشير إلى تمركز المشكلات التي تعاني منها المؤسسات التربوية في المحيط الريفي مقارنة بالمحيط الحضري.

بالنسبة لمجموع المؤسسات التربوية للتعليم الثانوي لعينة الدراسة فإننا نسجل:

–أكبر نسبة دالة إيجابا سجلت بصفة مطلقة على مستوى مؤشر العنف المدرسي(79.16%). وهو يعكس نسبيا الوضعية السلوكية المستقرة التي تعاني منها مجموع المؤسسات التربوية للتعليم الثانوي.

– يتضح بصفة عامة بالنسبة لمجموع مؤسسات التعليم الثانوي أن معظم المؤسسات تنطبق عليها المؤشرات الإيجابية بنسبة(59.16%)،وتتفاوت نسبيا مقارنة بنسبة المؤشرات السلبية(40.83%)، وهو ما يعكس دلالة اعتبارية لوجود المشكلات المحددة في هذا المحور لدى نسبة معتبرة من المؤسسات التربوية.

- المحور الرابع: صياغة الأهداف العامة للمشروع: (جدول رقم 79)

الرقم	مؤشرات التقييم	المؤسسات ذات الانتماء الحضري				المؤسسات ذات الانتماء الريفي				المجموع			
		تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%	تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%	تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%
01	رفع مستوى النتائج	18	100	00	00	06	100	00	00	24	100	00	00
02	الحد من التسرب المدرسي	10	55.55	08	44.44	04	66.66	02	33.33	14	58.33	10	41.66
03	محاربةالعنف المدرسي	02	11.11	16	88.88	01	16.66	05	83.33	03	12.50	21	87.50
04	التحكم في اللغات	12	66.66	06	33.33	06	100	00	00	18	75	06	25
05	التحكم في تقنيات الإعلام	11	61.11	07	38.88	04	66.66	02	33.33	15	62.50	09	37.5
المجموع		53	58.88	37	41.11	21	70	09	30	74	61.66	46	38.33

من خلال دلالة المؤشرات الايجابية والسلبية في هذا المحور فإننا نسجل:

– بالنسبة لكلا الصنفين من المؤسسات:أكبر نسبة دالة إيجابا سجلت بصفة مطلقة في مؤشر رف ع مستوى النتائج الدراسية (100%) ،وهو مؤشر يشكل غاية جوهرية للعمل بمشروع المؤسسة.ويعتبر في هذه الحالة إدراجه من طرف مجموع هذه المؤسسات ترجمة لهذه الغاية.وهو ما تشير إليه بعض الأدبيات النظرية ،كما جاء في الدراسة التي قام بها " جوال ريش".

– عدم إدراج بعض المشكلات المشخصة(الموضحة في المحور السابق) ضمن الأهداف الأساسية لمشاريع المؤسسات لدى نسبة معتبرة من هذه المؤسسات خاصة ذات الانتماء الحضري.وهو ما يشكلا عدم توافق بين المشكلات التي تعاني منها هذه المؤسسات وأولويات مشروع المؤسسة.ويظهر عدم التوافق هذا بأكتر دلالة في مشكلات العنف المدرسي.

– بالنسبة لمجموع المؤسسات التربوية للتعليم الثانوي لعينة الدراسة فإن أكبر نسبة دالة إيجابا مسجلة على مستوى مؤشر الرفع من النتائج الدراسية بصفة مطلقة(100%)،ويعبر أهم أولويات مشروع المؤسسة.

– يتضح بصفة عامة بالنسبة لمجموع مؤسسات التعليم الثانوي أن معظم المؤسسات تنطبق عليها المؤشرات الإيجابية بنسبة(61.66%)،وتتفاوت بنسبة معتبرة مقارنة بنسبة المؤشرات السلبية(38.33%)، وهو ما يعكس درجة التوافق بين المشكلات المشخصة ومستوى إدراجها ضمن أهداف مشاريع المؤسسات.رغم أن دلالة نسبة المؤشرات السلبية تشير إلى وجود نسبة معتبرة من المؤسسات لا تأخد بعين الاعتبار في صياغة أهداف مشروع المؤسسة المشكلات التي تعاني منها.

– **المحور الخامس:صياغة الأهداف الإجرائية لمشروع المؤسسة : (جدول رقم 80)**

الرقم	مؤشرات التقييم	المؤسسات ذات الانتماء الحضري				المؤسسات ذات الانتماء الريفي				المجموع			
		تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%	تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%	تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%
01	وضوح الأهداف	16	88.88	02	11.11	04	66.66	02	33.33	20	83.33	04	16.66
02	دقة الأهداف	14	77.77	04	22.22	03	50	03	50	17	70.83	07	29.16
03	ارتباطها بالمشكلات المشخصة	14	77.77	04	22.22	04	66.66	02	33.33	18	75	06	25
04	القابلية للتحقيق	15	83.33	03	16.66	05	83.33	01	16.66	20	83.33	04	16.66
المجموع		59	81.94	13	18.05	16	66.66	08	33.33.	75	78.12	21	21.87

من خلال دلالة المؤشرات الايجابية والسلبية في هذا المحور فإننا نسجل:

بالنسبة للمؤسسات ذات الانتماء الحضري:

– أكبر نسبة دالة إيجابا سجلت على مستوى مؤشر وضو ح الأهداف (88.88%) ، وبتفاوت اقل نسبيا على مستوى مؤشر القابلية للتحقيق(83.33%).وهو ما يعكس درجة تفهم الأولويات من طرف فريق قيادة المشروع والاتفاق عليها من جهة، ووجود إمكانية معالجة هذه الأولويات في إطار خطة المشروع من جهة أخرى.

– يتضح بالنسبة لهذا الصنف من المؤسسات أن أغلبيتها تنطبق عليها المؤشرات الإيجابية بنسبة(81.94%)،وهي تشير بشكل أكثر دلالة على قدرة هذه المؤسسات على ضبط وتحديد الأهداف الإجرائية للمشروع، مما يعني وضوح الخطوات الإجرائية التي يتم اتباعها لتحقيق الأهداف العامة المسطرة.

بالنسبة للمؤسسات ذات الانتماء الريفي:

– أكبر نسبة دالة إيجابا سجلت على مستوى مؤشر القابلية للتحقيق (83.33%)، وبدرجات متباينة مقارنة بالمؤشرات الأخرى. وهي نسبة ترتبط بالمستوى الإيجابي لإدراك فريق قيادة المشروع للإمكانية الإجرائية لتحقيق الأهداف العامة للمشروع، وهو ماتم تسجيله لدى الصنف الآخر من المؤسسات.

– يتضح بالنسبة لهذا الصنف من المؤسسات أن معظمها تنطبق عليها المؤشرات الإيجابية بنسبة(66.66%)، وهي نسبة تشير بشكل أقل دلالة مقارنة بالمؤسسات ذات الانتماء الحضري على قدرتها على ضبط وتحديد الأهداف الإجرائية للمشروع، مما يعني كذلك وضوح الخطوات الإجرائية نسبيا التي يتم اتباعها لتحقيق الأهداف العامة المسطرة.

بالنسبة لمجموع المؤسسات التربوية للتعليم الثانوي لعينة الدراسة فإننا نسجل:

–أكبر نسبة دالة إيجابا في مجموع المؤسسات التربوية سجل ت على مستوى مؤشري وضوح الأهداف والقابلية للتحقيق بنسبة(83.33%) في كليهما،وهو يفسر على أن أغلبية المؤسسات لعينة الدراسة تمتلك القدرة على فهم الأهداف الإجرائية لمشاريعها،ولديها القدرة لتنفيذها ميدانيا في إطار هذه المشاريع.مما يعكس وضوح العمليات الإجرائية في تنفيذ الأنشطة بالنسبة لمجموع أعضاء فريق المشروع.

– يتضح بصفة عامة بالنسبة لمجموع مؤسسات التعليم الثانوي أن معظم هذه المؤسسات تنطبق عليها المؤشرات الإيجابية بنسبة(78.12%)،وهي نسبة تعتبر دالة مقارنة بنسبة المؤشرات السلبية(21.87%)، و تعكس وجود

تحكم مقبول على مستوى هذه المؤسسات في صياغة الأهداف الإجرائية لمشاريعها .وهوما يسمح بالقدرة على ضبط العمليات والأنشطة الضرورية لتحقيق كل هدف إجرائي.وضبط الخطوات الإجرائية لتنفيذ هذه العمليات والأنشطة من جهة أخرى.

– المحور السادس:العمليات والأنشطة المعتمدة:

أ–أنشطة المتابعة والدعم الدراسي: (جدول رقم 81)

الرقم	مؤشرات التقييم	المؤسسات ذات الانتماء الحضري				المؤسسات ذات الانتماء الريفي				المجموع			
		تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%	تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%	تكرار المؤ شر الإيجا بي	%	تكرار المؤشر السلبي	%
01	تحليل النتائج	16	88.88	02	11.11	05	83.33	01	16.66	21	87.50	03	12.50
02	المعالجة التربوية	15	83.33	03	16.66	05	83.33	01	16.66	20	83.33	04	16.66
03	تشجيع المطالعة والبحث	12	66.66	06	33.33	04	66.66	02	33.33	16	66.66	08	33.33
04	متابعة الأعمال المنزلية	10	55.55	08	44.44	04	66.66	02	33.33	14	58.33	10	41.66
المجموع		53	73.61	19	26.38	18	75	06	25	71	73.95	25	26.04

يتضح من خلال دلالة المؤشرات الايجابية والسلبية بالنسبة لأنشطة المتابعة والدعم الدراسي في هذا المحور:

المؤسسات ذات الانتماء الحضري: نسجل بالنسبة إليها:

– أكبر نسبة دالة إيجابا سجلت على مستوى مؤشر تحليل النتائج الدراسية (88.88%)، وبتفاوت اقل نسبيا على مستوى مؤشر المعالجة التربوية (83.33%).وهو ما يعكس ترجمة هذا النوع من الأنشطة لأولويات هذه المؤسسة المحددة في أهدافها العامة و الإجرائية.

– يتضح بالنسبة لهذا الصنف من المؤسسات فيما يتعلق بهذا النوع من الأنشطة أن معظمها تنطبق عليها المؤشرات الإيجابية بنسبة(73.61%)،وهي تعبر عن تركيز مشروع المؤسسة لهذه المؤسسات على الرفع من الجانب التعليمي التحصيلي في العملية التربوية كغاية أساسية لهذا المشروع.

بالنسبة للمؤسسات ذات الانتماء الريفي:

– أكبر نسبة دالة إيجابا سجلت على مستوى مؤشر تحليل النتائج الدراسية و المعالجة التربوية بنسبة (83.33%) في كليهما. وهما نسبتين تعكسان كذلك ترجمة هذا النوع من الأنشطة لأولويات هذه المؤسسة المحددة في أهدافها العامة و الإجرائية.كما تم تسجيله أيضا في الصنف الآخر من المؤسسات.

– يتضح بالنسبة لهذا الصنف من المؤسسات فيما يتعلق بهذا النوع من الأنشطة، أن معظمها تنطبق عليها المؤشرات الإيجابية بنسبة(75%)، وهي نسبة أكتر دلالة نسبيا مقارنة بتلك المسجلة على مستوى المؤسسات ذات الانتماء الحضري .وتشير كذلك إلى أولوية الجانب الدراسي ضمن مشروع المؤسسة.

بالنسبة لمجموع المؤسسات التربوية للتعليم الثانوي لعينة الدراسة فيما يتعلق بهذه الأنشطة فإننا نسجل:

–أكبر نسبة دالة إيجابا في مجموع المؤسسات التربوية سجل ت على مستوى مؤشر تحليل النتائج الدراسية بنسبة(87.50%) وهو ما يفسر عل ى أن أغلبية المؤسسات لعينة الدراسة تركزعلى الجانب التقييمي للمردود الدراسي لتشخيص نقاط القوة والضعف،وإدراجها ضمن أولويات أنشطة المعالجة التربوية.

– يتضح بصفة عامة بالنسبة لمجموع مؤسسات التعليم الثانوي أن معظم هذه المؤسسات تنطبق عليها المؤشرات الإيجابية بنسبة(73.95%)،وهي نسبة تعتبر دالة مقارنة بنسبة المؤشرات السلبية(26.04%)،كما أنها تعكس نسبة الاهتمام بالجوانب الدراسية في مشروع المؤسسة كمحور أساسي للرفع من مستوى المردود الدراسي لهذه المؤسسات ،وتتوقف عملية تنفيذ هذه الأنشطة على مدى تسخير جميع الإمكانات خاصة البشرية والتعليمية منها،والذي يفترض أن الجانب التشخيصي لها في المحاور السابقة يدل على وجود قابلية معتبر لدى هذه المؤسسات لتحقيق هذه الأنشطة إجرائيا.

ب–أنشطة الدعم النفسي: (جدول رقم 82)

الرقم	مؤشرات التقييم	المؤسسات ذات الانتماء الحضري				المؤسسات ذات الانتماء الريفي				المجموع			
		تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%	تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%	تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%

01	تفعيل عمل مستشار التوجيه	09	50	09	50	03	50	03	50	12	50	12	50
02	تفعيل دور الأساتذة الرئيسيين	12	66.66	06	33.33	04	66.66	02	33.33	16	66.66	08	33.33
03	تحسيس الأولياء	08	44.44	10	55.55	02	33.33	04	66.66	10	41.66	14	58.33
04	التنسيق والمتابعة النفسية	09	50	09	50	02	33.33	04	66.66	11	45.83	13	54.16
المجموع		38	52.77	34	47.22	11	45.83	13	54.16	49	51.04	47	48.95

يتضح من خلال دلالة المؤشرات الايجابية والسلبية بالنسبة لأنشطة الدعم النفسي في هذا المحور:

المؤسسات ذات الانتماء000 الحضري: نسجل بالنسبة إليها:

– أكبر نسبة دالة إيجابا سجلت على مستوى مؤشر تفعيل دور الأساتذة الرئيسيين (66.66%)، وبنسب أقل تفاوتا بالنسبة للمؤشرات الأخرى. وهي نسبة تدل على إعطاء الاهتمام أكثر ضمن هذا النوع من النشاطات للأدوار المحددة لهذه الفئة من الأساتذة في طرح المشكلات النفسية .في حين أن نصف عدد هذه المؤسسات يؤكد على الدور الذي يمكن أن يلعبه مستشار التوجيه والإرشاد في عملية الدعم النفسي للتلاميذ،وتبقى النسبة الأخرى من المؤسسات لاتعي هذا الدور ،وهوما يطرح الكثير من التساؤلات حول واقع الخدمة الإرشادية النفسية المقدمة من طرف هذا المستشار في مؤسساتنا التربوية.

– يتضح بالنسبة لهذا الصنف من المؤسسات فيما يتعلق بهذا النوع من الأنشطة أن هناك نسبة منها تتجاوز النصف نسبيا تنطبق عليها المؤشرات الإيجابية (52.77%)،وهي نسبة أقل بكثير مقارنة بتلك المسجلة في أنشطة الدعم الدراسي.حيت نسجل بالمقابل نسبة معتبرة من المؤسسات تقترب من النصف لا تدرج أنشطة الدعم النفسي ضمن العمليات والأنشطة المبرمجة في مشروع المؤسسة.وهو ما قد يؤثر على التكاملية بين الشروط التعليمية والنفسية لإنجاح العملية التربوية.

بالنسبة للمؤسسات ذات الانتماء الريفي:

– أكبر نسبة دالة إيجابا سجلت كذلك على مستوى مؤشر تفعيل دور الأساتذة الرئيسيين (66.66%)، وهي نفس النسبة المسجلة بالنسبة للصنف الآخر من المؤسسات.أي أن هناك اتفاقا على الاهتمام بدور الأساتذة الرئيسي في المساهمة الأساسية لتنفيذ أنشطة الدعم النفسي.

– يتضح بالنسبة لهذا الصنف من المؤسسات أن أكبر نسب ة دالة سجلت على مستوى المؤشرات السلبية بنسبة(54.16 %)،وهو عكس ما سجل في الصنف الآخر من المؤسسات.أي أن المؤسسات ذات الانتماء الريفي أقل اهتماما بأنشطة الدعم النفسي من المؤسسات ذات الانتماء الحضري ،وهو ماقد يفسر بالخصوصية الاجتماعية المحافظة والانفتاحية للبيئتين الاجتماعيتين للصنفين.

بالنسبة لمجموع المؤسسات التربوية للتعليم الثانوي لعينة الدراسة فيما يتعلق بهذه الأنشطة فإننا نسجل:

–أكبر نسبة دالة إيجابا في مجموع المؤسسات التربوية سجلت على مستوى مؤشر تفعيل دور الأساتذة الرئيسيين (66.66%)،وبنسبة أقل تفاوتا على مستوى مؤشر دور مستشار التوجيه(50%)، هذا المؤشر الأخير الذي يفترض أن يكون المحرك الرئيسي والمنسق لمختلف أنشطة الدعم النفسي .

– معظم مؤسسات التعليم الثانوي تنطبق عليها المؤشرات الإيجابية بنسبة متوسط ة(51.04%) وهي تقترب من نسبة المؤشرات السلبية(48.95%)،وهو ما يعبر عن انخفاض الاهتمام بنشاطات الدعم النفسي ،وعدم إدراجها ضمن أولويات مشروع المؤسسة ،ويتضح هذا أكثر في مشاريع المؤسسات ذات الانتماء الريفي مقارنة بالمؤسسات ذات الانتماء الحضري.

ج–الأنشطة المرتبطة بدعم الاهتمامات المهنية للتلميذ: (جدول رقم 83)

الرقم	مؤشرات التقييم	المؤسسات ذات الانتماء الحضري				المؤسسات ذات الانتماء الريفي				المجموع			
		تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%	تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%	تكرار المؤ شر	%	تكرار المؤشر السلبي	%

				الإيجابي								
01	تفعيل دور مستشار التوجيه	09	50	09	50	03	50	03	50	12	50	12	50
02	الخرجات الإعلامية	07	38.88	11	61.11	01	16.66	05	83.33	08	33.33	16	66.66
03	تفعيل النوادي المختلفة	10	55.55	08	44.44	03	50	03	50	13	54.16	11	45.83
04	تنظيم الأبواب المفتوحة حول المهن	05	27.77	13	72.22	02	33.33	04	66.66	07	29.16	17	70.83
05	تفعيل خلايا الإعلام والتوثيق	04	22.22	14	77.77	02	33.33	04	66.66	06	25	18	75
المجموع		35	38.88	55	61.11	11	36.66	19	63.33	46	38.33	74	61.66

يتضح من خلال دلالة المؤشرات الايجابية والسلبية بالنسبة للأنشطة المرتبطة بدعم الاهتمامات المهنية للتلاميذ في هذا المحور:

المؤسسات ذات الانتماء الحضري: نسجل بالنسبة إليها:

– أكبر نسبة دالة إيجابا سجلت على مستوى مؤشر تفعيل النوادي المختلفة (55.55%)، وبتفاوت أقل نسبيا مقارنة بمؤشر دور مستشار التوجيه(50%) هذا الأخير الذي يعتبر المنشط الرئيسي لمختلف أنشطة تنمية الاهتمامات المهنية في المؤسسة التربوية ،من خلال خدمات الأعلام والإرشاد والتوجيه التي يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد.كما أن المؤشر الأو ل لا يعكس الجانب التدعيمي المباشر للاهتمامات المهنية للتلميذ مقارنة بالمؤشر الثاني، نظرا لأن أغلبية النوادي ذات اهتمام تنشيطي علمي ثقافي. حيت نسجل تمركز مؤشرا ت الجوانب التدعيمية الأخرى المباشرة بدلالة إيجابية ضعيفة.وهو ما يعكس محدودية الأثر التدعيمي للاهتمامات المهنية للتلاميذ بالنسبة لهذا الصنف من المؤسسات.

– أكبر نسبة دالة سجلت على مستوى المؤشرات السلبية بنسبة معتبرة(61.11%)، وهي نسبة تدل على انعدام الاهتمام بأنشطة دعم الاهتمامامات المهنية للتلاميذ لدى معظم مؤسسات التعليم الثانوي الحضري،ومقارنة بالأنشطة الأخرى المدرجة ضمن خطة مشروع المؤسسة.وهي إشارة واضحة لعدم إدراج المشروع الدراسي المهني ضمن أولويات مشروع المؤسسة لهذا الصنف من المؤسسات.

بالنسبة للمؤسسات ذات الانتماء الريفي:

– أكبر نسبة دالة إيجابا سجلت بالتساوي على مستوى مؤشري دور مستشار التوجيه وتفعيل النوادي المختلفة بنسبة (50%). وهما نسبتين تعكسان عدم اهتمام نصف عدد مؤسسات التعليم الريفي بهذين المؤشرين، خاصة المؤشر الأول.مما يؤثر على درجة فاعلية الخدمات التنشيطية للاهتمامات المهنية للتلاميذ.

– أكبر نسبة دالة سجلت بالنسبة لهذا الصنف من المؤسسات كذلك على مستوى المؤشرات السلبية بنسبة معتبرة(63.33%)، وهي نفس الدلالة المسجلة بالنسبة لأنشطة الدعم النفسي لهذا الصنف من المؤسسات. وهو ما يعكس غياب الاهتمام بمجموعة الأنشطة التدعيمية للميول المهنية للتلاميذ لدى معظم المؤسسات ذات الانتماء الريفي.أي غياب المشروع الدراسي المهني للتلميذ ضمن أهداف مشروع المؤسسة.

بالنسبة لمجموع المؤسسات التربوية للتعليم الثانوي لعينة الدراسة فيما يتعلق بهذه الأنشطة فإننا نسجل:

–أكبر نسبة دالة إيجابا في مجموع المؤسسات التربوية سجلت على مستوى مؤشري تفعيل النوادي المختلفة ودور مستشار التوجيه بنسبتين (54.16%،50%)،مع تباين واضح مقارنة بالمؤشرات الأخرى ذات القيمة الأساسية في تنشيط الميول المهنية للتلميذ.

– أكبر نسبة دالة سجلت في معظم مؤسسات عينة الدراسة على مستوى المؤشرات السلبية بنسبة معتبرة(61.66%)، وهي نسبة تدل بشكل واضح على عدم إدراج أنشطة دعم الاهتمامات المهنية للتلاميذ ضمن مشاريع هذه المؤسسات.أي عدم إدراج المشروع الدراسي المهني ضمن أولوياتها.

– المحور السابع: العلاقة مع المحيط الخارجي : (جدول رقم 84)

الرقم	مؤشرات التقييم	المؤسسات ذات الانتماء الحضري				المؤسسات ذات الانتماء الريفي				المجموع			
		تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%	تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%	تكرار المؤشر	%	تكرار المؤشر	%

										الإيجابي		السلبي
01	العلاقة مع الوصاية	15	83.33	03	16.66	04	66.66	02	33.33	19	79.16	05	20.83
02	العلاقة مع المؤسسات الأخرى	04	22.22	14	77.77	01	16.66	05	83.33	05	20.83	19	79.16
03	العلاقة مع أولياء التلاميذ	10	55.55	08	44.44	02	33.33	04	66.66	12	50	12	25
مج		29	53.70	25	46.29	07	38.88	11	61.11	36	50	36	50

من خلال دلالة المؤشرات الايجابية والسلبية في هذا المحور فإننا نسجل:

بالنسبة للمؤسسات ذات الانتماء الحضري:

– أكبر نسبة دالة إيجابا سجلت على مستوى مؤشر العلاقة مع الوصاية (83.33%)،وبتفاوت متباين مع المؤشرات الأخرى.وهو ما يعكس العلاقة الهرمية الجيدة، التي يمكن أن تكون سندا ودعما لهذه المؤسسات في تنفيذ مشاريعها.

– يتضح بالنسبة لهذا الصنف من المؤسسات أن أغلبيتها تنطبق عليها المؤشرات الإيجابية بنسبة متوسطة(53.70%)،مما يعكس درجة انفتاح هذه المؤسسات على المحيط الخارجي بمختلف مكوناته التي تسمح ببناء علاقات تعاون جيدة في تنفيذ مشروع المؤسسة.وبالمقابل فإننا نجد نسبة من مؤسسات هذا الصنف تقترب من المتوسط (46.92%)لا تمتلك مثل هذا النوع من العلاقات.

بالنسبة للمؤسسات ذات الانتماء الريفي:

– أكبر نسبة دالة إيجابا سجلت كذلك على مستوى مؤشر العلاقة مع الوصاية (66.66%)، وبدرجة أقل مقارنة بالصنف الآخر.وهو ما يدل على العلاقة الهرمية بين معظم هذه المؤسسات والوصاية.

– يتضح بالنسبة لهذا الصنف من المؤسسات أن معظمها تنطبق عليها المؤشرات السلبية بنسبة(61.11%)،أي أن المؤشرات السلبية في هذه المؤسسات أكبر منها في المؤسسات ذات الانتماء الحضري.وهو ما يطرح فرضية محدودية المؤسسات ذات الانتماء الريفي في بناء علاقات مع المحيط الخارجي،والذي قد يؤثر سلبا على الجانب التساهمي والتشاركي للأطراف الخارجيين في إنجاح مشروع المؤسسة.

بالنسبة لمجموع المؤسسات التربوية للتعليم الثانوي لعينة الدراسة فإننا نسجل:

-أكبر نسبة دالة إيجابا في مجموع المؤسسات التربوية سجل ت على مستوى مؤشر العلاقة مع الوصاية بنسبة(79.16%) ، وبأقل دلالة مقارنة بمؤشري العلاقة مع المؤسسات الأخرى والعلاق ة مع أولياء التلاميذ. وهوما يشير عموما على توفر العلاقة الهرمية الجيدة لدى معظم مؤسسات التعليم الثانوي لعينة الدراسة.

- يتضح بصفة عامة بالنسبة لمجموع مؤسسات التعليم الثانوي أن معظم هذه المؤسسات تنطبق عليها المؤشرات الإيجابية والسلبية بنفس الدرجة (50%)،وهو ما يشير إلى أن نصف عدد هذه المؤسسات يمتلك علاقات واضحة وجيدة مع المحيط الخارجي ،نصف العدد الآخر العكس.ويظهر بأكثر دلالة لدى مؤسسا ت التعليم الريفى، وهو ما يتطلب خلق قنوات التفاعل والانفتاح مع مكونات المحيط الخارجي لإشراكها في تنفيذ خطوات مشروع المؤسسة.

- المحور الثامن:قيادة وتنفيذ مشروع المؤسسة : (جدول رقم 85)

الرقم	مؤشرات التقييم	المؤسسات ذات الانتماء الحضري				المؤسسات ذات الانتماء الريفي				المجموع			
		تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%	تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%	تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%
01	تحديد فريق القيادة	18	100	00	00	05	83.33	01	16.66	23	95.83	01	04.16
02	مخطط القيادة	12	66.66	06	33.33	02	33.33	04	66.66	14	58.33	10	41.66
03	رزنامة تنفيذ المشروع	14	77.77	04	22.22	02	33.33	04	66.66	16	66.66	08	33.33
04	شبكة متابعة المشروع	06	33.33	12	66.66	01	16.66	05	83.33	07	29.16	17	70.83
05	مشاركة الإداريين والتربويين	18	100	00	00	06	100	00	00	24	100	00	00
06	مشاركة التلاميذ	01	05.55	17	94.44	00	00	06	100	01	04.16	23	95.83
07	مشاركة الأولياء	05	27.77	13	71.22	02	33.33	04	66.66	07	29.16	17	70.83
08	مشاركة متعاملين خارجين	07	38.38	11	61.11	01	16.66	05	83.33	08	33.33	16	66.66
المجموع		81	56.25	63	43.75	19	39.58	29	60.41	100	52.08	92	47.91

من خلال دلالة المؤشرات الايجابية والسلبية في هذا المحور فإننا نسجل:

بالنسبة للمؤسسات ذات الانتماء الحضري:

– أكبر نسبة دالة إيجابا سجلت بصفة مطلقة على مستوى مؤشري تحديد فريق القيادة ومشاركة التربويين والإداريين (100%) ، وبتباين متفاوت مقارنة مع المؤشرات الأخرى. وهما نسبتين تدلان على وجود فريق قيادة للمشروع بمشاركة مختلف أعضاء الجماعة التربوية في المؤسسة.في حين نسجل أكبر نسبة دالة سلبا على مستوى مؤشر مشاركة التلاميذ(94.44%)،أي أن جميع المؤسسات تقريبا لا تقحم التلميذ كعنصر مشارك في صياغة وتنفيذ مشروع المؤسسة. وهو ما يجعل هذا الأخير بعيدا عن احتياجات وانتظارات التلاميذ في الكثير من جوانبه.

– يتضح بالنسبة لهذا الصنف من المؤسسات أن أغلبيتها تنطبق عليها المؤشرات الإيجابية بنسبة أكتر من المتوسط(56.25%)،وهو ما يعني أن نسبة أكبر عدد من مؤسسات هذا الصنف تتضمن مشاريعها على المتطلبات الأساسية لقيادة المشروع في جانبه التشاركي التنفيذي .في حين النسبة المتبقية من المؤسسات تعبر عن وضعية سلبية في الجانب القيادي والتنفيذي للمشروع وهي نسبة معتبرة دالة(43.75%)

بالنسبة للمؤسسات ذات الانتماء الريفي:

– أكبر نسبة دالة إيجابا سجلت بشكل مطلق كذلك على مستوى مؤشر مشاركة الإداريين والتربويين(100%)،يليها مؤشر تحديد فريق القيادة بنسبة أقل(83.33%) .وهما نسبتين يعكسان البعد القيادي والتشاركي في إعداد وتنفيذ مشروع المؤسسة بنسبة معينة ومحدودة ،بالنظر لطغيان المؤشرات السلبية في المؤشرات الأخرى المشكلة لجوانب قيادة المشروع. ويظهر بشكل منعدم على مستوى مؤشر مشاركة التلاميذ.

– يتضح بالنسبة لهذا الصنف من المؤسسات أن معظمها تنطبق عليها المؤشرات السلبية بنسبة(60.41%). وهي نسبة تشير بشكل أكتر دلالة سلبيا مقارنة بالمؤسسات ذات الانتماء الحضري في توفرها على شروط قيادة وتنفيذ مشروع المؤسسة.

بالنسبة لمجموع المؤسسات التربوية للتعليم الثانوي لعينة الدراسة فإننا نسجل:

-أكبر نسبة دالة إيجابا في مجموع المؤسسات التربوية سجل ت على مستوى مؤشر مشاركة الإداريين والتربويين و ومؤشر تحديد فريق قيادة المشروع بنسبتي(100%،95.83%) على التوالي .وبنسب أقل أكثر تباينا وتفاوتا فيما بينها.وهو ما يعكس عدم توفر مؤشرات قيادة وتنفيذ المشروع بشكل واسع لدى أغلبية مؤسسات عينة الدراسة.مما يؤثر على سيرورة المشروع لدى نسبة كبيرة منها.

- يتضح بصفة عامة بالنسبة لمجموع مؤسسات التعليم الثانوي أن معظم هذه المؤسسات تنطبق عليها المؤشرات الإيجابية بنسبة فوق المتوسط(52.08%)،وهي نسبة متقاربة نبيا مع نسبة المؤشرات السلبية.مما يشير بالمقابل إلى وجود نسبة معتبرة من مؤسسات عينة الدراسة (47.91%) لا تتوفر على الشروط لقيادية التنفيذية لمشاريع مؤسساتها.

-المحور التاسع:تقييم العمليات والأنشطة المنجزة: (جدول رقم 86)

الرقم	مؤشرات التقييم	المؤسسات ذات الانتماء الحضري				المؤسسات ذات الانتماء الريفي				المجموع			
		تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%	تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%	تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%
01	دقة الأساليب	11	61.11	07	38.88	03	50	03	33.33	14	58.33	10	41.66
02	دقة مؤشرات التقييم	09	50	09	50	02	33.33	04	66.66	11	45.83	13	54.16
03	ارتباط المؤشرات بالعمليات	14	77.77	04	22.22	03	50	03	50	17	70.83	07	29.16
المجموع		34	62.96	20	37.03	08	44.44	10	55.55	42	58.33	30	41.66

خلال دلالة المؤشرات الايجابية والسلبية في هذا المحور فإننا نسجل:

بالنسبة للمؤسسات ذات الانتماء الحضري:

- أكبر نسبة دالة إيجابا سجلت على مستوى مؤشر ارتباط مؤشرات تقييم المشروع بطبيعة العمليات المنجزة (77.77 %)، وبتباين متفاوت نسبيا مقارنة بالمؤشرات الأخرى.وهوما يعكس ارتكاز مؤسسات هذا الصنف على مجموعة محكات دقيقة تقيس مدى نجاعة العمليات المنجزة وتعكس مضامينها.

– يتضح بالنسبة لهذا الصنف من المؤسسات أن أغلبيتها تنطبق عليها المؤشرات الإيجابية بنسبة معتبرة(62.96%)،وهو ما يعني أن تقييم العمليات في مشاريع المؤسسة لهذا الصنف من المؤسسات تتم بنوع من الدقة والوضوح ،وبالارتكاز على مؤشرات تقييمية مرتبطة بروح العمليات المنجزة.

بالنسبة للمؤسسات ذات الانتماء الريفي:

– أكبر نسبة دالة إيجابا سجلت بدرجة متوسطة ومتساوية على مستوى مؤشري دقة أساليب التقييم وارتباط مؤشرات التقييم بالعمليات بنسبة (50%).وهما مؤشرين يتواجدان بدلالة سلبية لدى نصف عدد هذا الصنف من المؤسسات.مما يشكل صورة غير واضحة لديها في عملية تقييم مدى تحقق الأهداف الإجرائي ة في مجموع العمليات المنجزة من جهة، وعدم دقة مؤشرات التقييم من جهة أخرى.

– يتضح بالنسبة لهذا الصنف من المؤسسات أن معظمها تنطبق عليها المؤشرات السلبية بنسبة تفوق المتوسط(55.55%). وتظهر بشكل أكتر وضوحا على مستوى مؤشر دقة مؤشرات التقييم.وافتقاد هذا الأخير لدى معظم هذه المؤسسات يجعلها بعيدة عن الحكم على مدى نجاعة العمليات المنجزة.

بالنسبة لمجموع المؤسسات التربوية للتعليم الثانوي لعينة الدراسة فإننا نسجل:

–أكبر نسبة دالة إيجابا في مجموع المؤسسات التربوية سجل ت على مستوى مؤشر ارتباط مؤشرات التقييم بمضمون العمليات المنجزة وهذا بنسبة (70.33%).ويعكس هذا الارتباط قدرة فريق القيادة على اختيار المؤشرات المناسبة المتوافقة مع مضمون العمليات للحكم عليها.

– يتضح بصفة عامة بالنسبة لمجموع مؤسسات التعليم الثانوي أن معظم هذه المؤسسات تنطبق عليها المؤشرات الإيجابية بنسبة فوق المتوسط(58.33%)، وهي نسبة معتبرة تعكس مدى ضبط المؤشرات الأساسية المرتكز عليه في تقييم مدى تحقق الأهداف الإجرائية في كل عملية من العمليات المنجزة.

– **المحور العاشر:تقويم مشروع المؤسسة: (جدول رقم 87)**

الرقم	مؤشرات التقييم	المؤسسات ذات الانتماء الحضري				المؤسسات ذات الانتماء الريفي				المجموع			
		تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر السلبي	%	تكرار المؤشر الإيجابي	%	تكرار المؤشر	%	تكرار المؤشر	%	تكرار المؤ	%

01	دقة مخطط التقويم	09	50	09	50	02	33.33	04	66.66	11	45.83	13	54.16
02	تحديد مؤشرات الإخفاق	11	61.11	07	38.88	02	33.33	04	66.66	13	54.16	11	45.83
03	تحديد مؤشرات النجاح	14	77.77	04	22.22	04	66.66	02	33.33	18	75	06	33.33
04	تحديد إجراءات التحسين	13	72.22	05	27.77	03	50	03	50	16	66.66	08	33.33
المجموع		47	56.27	25	34.72	11	45.83	13	54.16	58	60.41	38	39.58

خلال دلالة المؤشرات الايجابية والسلبية في هذا المحور فإننا نسجل:

بالنسبة للمؤسسات ذات الانتماء الحضري:

– أكبر نسبة دالة إيجابا سجلت على مستوى مؤشر تحديد مؤشرات النجاح (77.77 %)، وبتباين متفاوت نسبيا مقارنة بالمؤشرات الأخرى.وهوما يعكس قدرة فريق القيادة على ضبط المؤشرات الأساسية التي نحكم من خلالها على مدى نجاح المشروع،وهي أكثر دلالة مقارنة بمؤشرات الإخفاق.مما يسمح بتشخيص الانحرافات المرتبط بتحقيق الأهداف الإجرائية للمشروع.

– يتضح بالنسبة لهذا الصنف من المؤسسات أن معظمها تنطبق عليها المؤشرات الإيجابية بنسبة فوق المتوسط(56.27%)،وهو ما يفسر وجود امتلاك عدد لمؤسسات هذا الصنف لمجموعة المؤشرات التي تسمح لها بتقيم مدى نجاح المشروع أو إخفاقه،وبالتالي القدرة على تحديد الإجراءات التحسينية أوالتعديلية المناسبة.

بالنسبة للمؤسسات ذات الانتماء الريفي:

– أكبر نسبة دالة إيجابا سجلت على مستوى مؤشر تحديد مؤشرات النجاح (66.66 %)، هي نسبة أقل مقارنة بتلك المسجلة في الصنف الاخرمن المؤسسات. وتتفاوت بشكل واضح خاصة مقارنة بمؤشري دقة مخطط التقويم وتحديد مؤشرات الإخفاق.

– يتضح بالنسبة لهذا الصنف من المؤسسات أن معظمها تنطبق عليها المؤشرات السلبية بنسبة تفوق المتوسط(54.16%). وتظهر بشكل أكتر وضوحا على مستوى مؤشر تحديد مؤشرات النجاح وهو عكس ما تم

تسجيله في الصنف الآخر من المؤسسات.وهوما يشير إلى عدم امتلاك معظم هذه المؤسسات على معايير واضحة تستند عليا في تقييم وتقويم مشاريعها.

بالنسبة لمجموع المؤسسات التربوية للتعليم الثانوي لعينة الدراسة فإننا نسجل:

-أكبر نسبة دالة إيجابا في مجموع المؤسسات التربوية سجلت على مستوى مؤشر تحديد مؤشرات النجاح بنسبة(75%)وبنسبة أقل على مستوى مؤشر تحديد إجراءات التحسين (66.66%)،وهما نسبتين تعكسان لدى أغلبية مؤسسات عينة الدراسة مدى وضوح معايير الحكم عل تحقق الأهداف الإجرائية للمشروع من جهة،والقدرة على ضبط البدائل التعديلية والتحسينية من جهة أخرى.

- يتضح بصفة عامة بالنسبة لمجموع مؤسسات التعليم الثانوي أن معظم هذه المؤسسات تنطبق عليها المؤشرات الإيجابية بنسبة معتبرة(60.41%)،وتظهر بشكل دال سلبيا على مستوى مؤشر دقة مخطط التقويم(45.83%).وتعبر هذهالمؤشرات الإيجابية في عمومها على امتلاك معظم مؤسسات التعليم الثانوي لعينة الدراسة للمرتكزات الضرورية والدقيقة لتقويم مشروع المؤسسة،وهو ما يسمح بالوصول إلى الضبط الحقيقي والدقيق للإجراءات التحسينية والتعديلية المناسبة لمعالجة الاختلالات المسجلة في كل عملية من عمليات مشروع المؤسسة.

2-مناقشة الفرضية الخامسة:

من خلال تحديد نسبة المؤشرات الايجابية والسلبية في كل مؤشر تقييم من مؤشرات المحاور الأساسي ة التي تعبرعن مدى إدراج المشروع الدراسي المهني ضمن مشاريع المؤسسات المعنية بالدراسة.فإننا نسجل:

أ – المحور الرابع المتعلق بصياغة الأهداف العامة:لا نسجل إي إشارة لأي هدف من الأهداف مرتبط بماهية وأبعاد المشروع الدراسي المهني للتلميذ وهذا ضمن مجموع مشاريع المؤسسات المعنية بالدراسة.

ب- المحور الخام س المتعلق بصياغة الأهداف الإجرائية:بحكم ارتباط هذا المحور في عمومه بالمحور الرابع،فإنه لم نسجل أي هدف إجرائي متعلق بالمشروع الدراسي المهني للتلميذ،رغم تضمن بعض العمليات والأنشطة لجوانب من هدا المشروع،وهو ما يعكس حالة اللاتناسق بين هذ العمليات والأهداف الإجرائية بنسبة معينة منها.

ج-من خلال تحليل نتائج المحور السادس فإننا نسجل تناول هذا المحو لمجموعة من الأنشطة والعمليات التي ترتبط بصفة مباشرة ودالة بالخدمات الموجهة لبناء المشروع الدراسي المهني،ويظهر هذا التناول على مستوى الأنشطة المرتبطة بدعم الاهتمامات المهنية .وتظهر أغلبية هذه الأنشطة بدلالة مؤشرات سلبية تعبر عن وجود أغلبية المؤسسات المعنية بالدراسة في وضعية عدم اعتماد هذه الأنشطة كمايلي:

- مؤشر الخرجات الإعلامية بنسبة 66.66%.
- مؤشر تنظيم الأبواب المفتوحة بنسبة 70.83%.
- مؤشر تفعيل خلايا الإعلام بنسبة 75%.
- مؤشر تفعيل دور مستشار التوجيه بدرجة أقل بنسبة 50%.

وبتحديد متوسط نسبة مجموع هذه المؤشرات السلبية نجدها تتراوح في حدود 65.62%.وهي نسبة تشير إلى عدم اعتماد أغلبية مؤسسات الدراسة لأنشطة دعم الاهتمامات المهنية،باعتبارها النشاطات الأساسية التي ترتبط بالمشروع الدراسي المهني للتلميذ.

وبناءا على دلالة هذه الاستنتاجات لاستخراج مدى تناول مشروع المؤسسة للمشروع الدراسي المهني في مختلف جوانبه كمحور أساسي لها. فإن الفرضية الرابعة التي تقول بإدراج المشروع الدراسي المهني للتلميذ كمحور أساسي ضمن مشروع المؤسسة التربوية لم تتحقق.

وبالنظر إلى النتائج المتوصل إليها في بعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع مشروع المؤسسة بشكل مباشر وغير مباشر،فإننا نسجل مدى تقاطعها مع نتائج مناقشة الفرضية الخامسة كمايلي:

– تشير دراسة "ليلى العساف وخالد الصرايرة " إلى أن القدرة على تشخيص الوضعية للمؤسسة في مختلف جوانبها يسمح باستخراج جوانب القوة والضعف في المؤسسة،وهو مالم يتم التحقق من هفي معالجة محاو ر مشاريع المؤسسة لعينة الدراسة،حيث نسبة معتبرة من المؤشرات السلبية في تحديد مؤشرات الإخفاق مع وجود نسبة دالة للمؤشرات الإيجابيةِ في تشخيص الوضعية.

–تؤكد دراسة "جوال ريش " على ضرورة أن يرتكز مشروع المؤسسة على مشاركة التلاميذ والأولياء. وهي النتيجة التي تتعارض مع ما تم التوصل إليه في تقييم وتحليل مشاريع المؤسسات ، أين نجد هناك مشاركة تكاد أن تكون منعدمة خاصة بالنسبة للتلاميذ.

– تؤكد دراسة "جيلس كومباز" على ضرورة أن يأخذ مشروع المؤسسة ضمن أهدافه الأولويات التالية:الرفع من مستوى الدافعية لدى التلاميذ،الانفتاح على المحيط الخارجي ودعم نشاطات تعزيز القيم الاجتماعية والسلوكية عند المتعلمين.وبمقارنة هذه الأولويات مع تلك المدرجة في أهداف مشاريع المؤسس ة المدروسة نجدها في حالة مفارقة،يشار إليها بغياب أولويتين ،ووجود أولوية الانفتاح على المحيط الخارجي بنسبة محدودة.

الاقتراحات والتوصيات:

انطلاقا من النتائج العلمية المتوصل إليها في هذه الدراسة الميدانية . والتي تناولت موضوعا جوهريا يدخل ضمن الاهتمامات السيكولوجية والاجتماعية والتربوية الحديثة والمتعلقة بموضوع قيم العمل وعلاقته ببناء المشروع الدراسي المهني يف إطار مشروع المؤسسة التربوية الجزائرية.

وبناءا على طبيعة الخلاصة البحثية للمعالجة الاحصاية لفرضيات الدراسة فإنه لإثراء موضوع قيم العمل في المؤسسات التربوية،واعتماد استراتيجيات إرشادية وتوجيهية لتنمية الميول المهنية التي تتوافق مع الميول الدراسية للتلاميذ، أخذا بعين الاعتبار لكل هذه الجوانب في صياغة مشروع المؤسسة،فإننا نقترح في هذا الصدد:

– إعادة النظر في المحتويات الدراسية للمواد المعني ة بإكساب مختلف القيم لدى المتمدرسين في المراحل الدراسية المبكرة.من خلال التركيز على تدريس هذه القيم حسب خصوصية كل مرحلة. ومراعاة لمستوى النضج الدراسي لدى التلميذ.

_ الاهتمام بمختلف النشاطات المدرسية والعلمية المدعمة لمجموعة القيم المهنية التي يرتكز عليها التلميذ في إعطاء مختلف الدلالات الايجابية أو السلبية لقيم على حساب قيم أخرى.

– الاهتمام بالنشاطات خارج المدرسية ،من خلال الخرجات الإعلامية للتلاميذ لمختلف الفضاءات ،من أجل التعرف على أهمية مختلف القيم في نجاح الفرد في حياته الدراسية والمهنية.

– اعتماد برامج تربية الاختيارات الدراسية والمهنية بشكل دوري مستمر ،ومرحلي حسب المرحلة الدراسية التي يتواجد فيها التلميذ.

– إعادة النظر في الطرق والوسائل المطبقة في تبليغ التلميذ بالمادة الإعلامية التي تخدمه دراسيا ومهنيا.

– تفعيل العمل الإرشادي والتوجيهي من طرف القائمين به في المؤسسات التربوية خاصة في المراحل الدراسية المتوسطة والثانوية ،بحكم ارتباطهما بعملية تحديد المسارات الدراسية والمهنية لدى التلميذ. وتزويد هؤلاء الأخصائيين في ميدان الإرشاد والتوجيه بالأدوات والروائز التقنية التشخيصية التي تسمح بالتعرف على الميول الدراسية المهنية للتلاميذ في حدود المراحل الدراسية التي يمرون بها.

– تفعيل خلايا الإعلام والتوثيق المنصبة على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي،وتوسيع تواجدها على مستوى المؤسسات التعليمية للأطوار الأخرى.

– إدراج الخرجات والزيارات الميدانية لمختلف المؤسسا ت الاجتماعية والاقتصادية بشكل دوري ومنظم،لتنمي ة الحس الاستعلامي للتلميذ اتجاه منتوج هذه المؤسسات.

– تنظيم الأبواب المفتوحة نحو الامتدادات التكوينية الدراسية والمهنية داخل المؤسسات التربوية ،في إطار انفتا ح المحيط الخارجي على المؤسسات التربوية.

– برمجة الدورات التكوينية المتخصصة للمؤطرين التربوين للمؤسسات التربوية في مجال قيادة مشروع المؤسسة التربويةِ.

– إعادة بلورة صياغة الغايات الكبرى لمشروع المؤسسة،أخذا بعين الاعتبار المشرو ع الدراسي المهني للتلميذ ضمن أهدافه الأساسية.

– ضرورة اشتمال مشروع المؤسسة التربوية عل ى الأولويات المرتبطة بالمشكلات المشخصة لديها،مراعاة لخصوصيتها الجغرافية والبشرية والتعليمية.

الخاتمة

انطلاقا من طبيعة الموضوع المدروس ،الذي حاولنا من خلاله دراسة موضوعات قيم العمل،الأنماط المهنية ،المشروع الدراسي المهني لدى التلاميذ في المرحلة الأولى من التعليم الثانوي ومشروع المؤسسة المطبق على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي لولاية سكيكدة. ومن أجل إعطاء مصداقية أكثر تمثيلا لنتائج الدراسة لجأنا إل ى مسح أغلبية هذه المؤسسات المتواجدة في المناطق الحضرية والريفية لولاية سكيكدة.

وارتكزت الدراسة لمعالجة هذه المتغيرات الأساسية على جملة من الأهداف العملية المتمثلة في :

– الوقوف على مدى الاختلاف الموجود بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل.

– الوقوف على مدى الاختلاف الموجود بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم للأنماط المهنية.

– الوقوف على العلاقة الموجودة بين قيم العمل المفضلة والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الأولى ثانوي .

– الوقوف على العلاقة الموجودة بين نوع الاختيارات الدراسية والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الأولى ثانوي .

– الوقوف على مدى اعتماد المؤسسة التربوية الجزائرية على المشروع الدراسي والمهني للتلميذ كمحور أساسي في العمل بمشروع المؤسسة .

وللوقوف على مدى تحقق هذه الأهداف العملية في إطارها الإشكالاتي حاولنا معالجتها من خلال خمسة فرضيات أساسية،وترتبط كل فرضية من هذه الفرضيات بهدف مباشر من الأهداف المطروحة في الدراسة.

ومن أجل المعالجة البحثية الميدانية لموضوع الدراسة فقد لجأنا إلى تطبيق تلاتة أدوات رئيسية في الدراسة متمثلة في:

– مقياس قيم العمل لسوبر،لمحاولة التعرف من خلاله على مجموعة قيم العمل الفضلة لدى أفراد العينة.

– مقياس الميول المهنية المستنبط من نمطية هولاند،والذي حاولنا من خلاله التعرف على مجموعة الأنماط المهنية السائدة لدى أفراد العينة.والذي نريد من خلاله كذلك معرفة مدى التوافق التفضيلي بين هذه الأنماط وقيم العمل التي يؤمن بها أفراد العينة.

–شبكة تقييم وتحليل مشاريع مؤسسات التعليم الثانوي لعينة الدراسة: والتي حاولنا من خلالها التعرف على مدى اشتمال محاور هذه المشاريع على الأنشطة المتعلقة بالمشروع الدراسي المهني للتلميذ.

وخلصت نتائج تطبيق هذه الأدوات على عينة الدراسة إلى اختبار مدى تحقق فرضيات الدراسة كمايلي:

– رفض الفرضية الأولى التي تقول بوجود اختلاف بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل. وهذا من خلال رفض فرضياتها الصفرية الخمسة.

– رفض الفرضية الثانية التي تقول بوجود اختلاف بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم للأنماط المهنية. وهذا من خلال رفض فرضياتها الصفرية الخمسة.

– قبول الفرضية الثالثة التي تقول بوجود علاقة طردية بين قيم العمل المفضلة والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الأولى ثانوي.وهذا من خلال قبول فرضيتيها الجزئيتين.

– رفض الفرضية الرابعة التي تقول بوجود علاقة بين الاختيارات الدراسية والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الأولى ثانوي.وهذا من خلال رفض فرضيتيها الجزئيتين.

– رفض الفرضية الخامسة التي تقول بإدراج المشروع الدراسي المهني للتلميذ كمحور أساسي ضمن مشروع المؤسسة التربوية.

وتبقي طبيعة النتائج المتوصل إليها في اختبار فرضيات الدراسة تشكل الكثير من التقاطعات التي توصلت إليها الكثير من الدراسات السابقة ولو في جوانب جزئية محددة منها هذا من جهة. كما تشكل هذه النتائج منطلقا بحثيا تكميليا للتعمق في معالجة متغيرات الدراسة خاصة حسب الخصوصيات المستجدة في البين ة التربوية، الاجتماعية،الثقافية والسياسية الجزائرية من جهة أخرى.

الملخصات

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى البحث في موضوع قيم العمل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وعلاقتها بالمشروع الدراسي المهني من جهة ،وتهدف من جهة ثانوية إلى محاولة تقييم وتحليل مشروع المؤسسة كإستراتيجية عمل جديدة في المؤسسة التربوية الجزائرية،من خلال مدى تكفله بالجوانب الأساسية لبناء المشروع الشخصي للتلميذ.

وتمحورت إشكالية الدراسة على اختبار خمسة فرضيات أساسية:

الفرضية الأولى:يوجد هناك اختلاف بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم لقيم العمل.

الفرضية الثانية: يوجد هناك اختلاف بين تلاميذ الأولى ثانوي في تفضيلهم للأنماط المهنية.
الفرضية الثالثة:توجد هناك علاقة طردية بين قيم العمل المفضلة والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الأولى ثانوي .
الفرضية الرابع ة:توجد هناك علاقة بين نوع الاختيارات الدراسية والأنماط المهنية السائدة لدى تلاميذ الأولى ثانوي .
الفرضية الخامسة:يندرج المشروع الدراسي المهني للتلميذ كمحور أساسي ضمن مشروع المؤسسة التربوية.
أجريت الدراسة الميدانية خلال السنة الدراسية 2010/2009.وتمثلت عينة الدراسة في تلاميذ السنة الأولى ثانوي المتواجدين على مستوى الجذعين المشتركين علوم/تكنولوجيا وآداب.وتوزعت هذه العينة على مجموع 24 مؤسسة تعليم ثانوي بنسبة 60% من المجموع الكلي عبر ولاية سكيكدة،وتتضمن 18 مؤسسة ذات انتماء حضري،و 06 مؤسسات ذات انتماء ريفي.حيث تم تطبيق أدوات الدراسة على مجموع 1298 تلميذ بنسبة 20% من المجموع الكلي لتلاميذ الأولى ثانوي. كما تم معالجة 24 مشروع مؤسسة معالجة تقييمية.
ولاختبار فرضيات الدراسة اتبعنا المنهج الوصفي،واعتمدنا من أجل جمع المعطيات المتعلقة بكل فرضية على ثلاثة أدوات أساسية متمثلة في مقياس قيم العمل لسوبر،استبيان الميول المهنية (المستنبط من نمطية هولاند)، واعتمدنا كذلك على شبكة خاصة بتقييم وتحليل مشاريع المؤسسات لعينة الدراسة.
ومن أجل المعالجة الإحصائية لمعطيات الدراسة ،وانطلاقا من طبيعة العلاقة الموجودة بين المتغيرات الموضحة في الفرضيات (الاختلاف،الارتباط)، لجأنا إلى تطبيق أسلوبين إحصائيين أساسين متمثلين في اختبار (كا2)،ومعامل الارتباط بيرسون.
وتوصلنا من خلال دلالة نتائج هذه الدراسة إلى رفض الفرضية الأولى،الفرضية الثانية،الفرضية الرابعة،الفرضية الخامسة،وقبول الفرضية الثالثة فقط.

RESUME DE L′ETUDE

Cette étude vise à explorer les valeurs du travail chez les élèves du palier secondaire,et la relation de ces valeurs à leurs projets scolaires et professionnels d′une part. et vise d′autre part à évaluer et analyser le projet de l′établissement comme une nouvelle stratégie du travail en sein de l′établissement scolaire algérien à travers la prise en charge du projet personnel de l′élève.
La problématique de l′étude s′est basée sur tester 05 hypothèses.
- la 1ere hypothèse:il ya de convergence entres les élèves du 1ere aneéé secondaire pour les valeurs du travail préférables

- la 2eme hypothèse:il ya de convergence entres les élèves du 1ere aneéé secondaire pour les les types professionnels préférables.
-la 3eme hypothèse:il ya de corrélation directe entre les valeurs du travail préférables et les types professionnels dominants chez les élèves du 1ere A S.
- la 4eme hypothèse;il ya de corrélation entre les choix scolaires et les types professionnel dominants chez les élèves du 1ere A S.
-la 5eme hypothèse:le projet scolaire et professionnel de l′élève s′inclus comme pivot principal en sein du projet de l′établissement scolaire.
Cette étude s′est déroulée durant l′année scolaire2009/2010 au niveau des lycées de la willaya de Skikda.l′échantillon de l′étude représente les élèves du première année secondaire .cet échantillon est répartis au niveau des 24 lycées par un taux de 60% du nombre global des lycées de la wilaya .et comprend 18 lycées a appartenance géographique urbaine,et 06 lycées a appartenance géographique rurale.on a appliqué les outils de recherche sur un total de 1298 élèves par un taux de 20% de nombre global des élèves au niveau de la willaya.on outre on a traité 24 projets des établissements concernés.
Pour tester les hypothèses de l′études on a suivi la méthode descriptive.et pour la collection des données relatives a chaque hypothèse on a adopté l′inventaire des valeurs du travail de ″super″ et le questionnaire de tendances professionnelles(basé sur la typologie de holland).et on outre on a préparé une grille pour évaluer les projets des établissements concernés.
Et pour le traitement des données de l′étude on utilisé deux mesures statistiques,le test x2, et le cœfficient de corrélation person.les résultats de l′étude démontrent la conclusion suivante:
- le rejet de la première,la deuxième,laquatriéme et la cinquième hypothèse.
- l′acceptation de la troisième hypothèse.

SUMMARY OF THE STUDY

This study aims to explore the work values among secondary school students, and the relationship of these values to their academic and professional projects on one hand. and the other aims to analyze and evaluate the project's establishment as a new strategy of working within the school through the Algerian support for the student's personal project.
The problem of the study was based on 05 test hypotheses.
- The first hypothesis: there is convergence between the first secondary students in their preference for work values .

- The 2nd hypothesis: there is convergence between the first secondary students in their preference for occupational types.
-the 3rd hypothesis: there is a direct correlation between work values and occupational types preferred dominant between the first secondary students.
- The 4th hypothesis, there is a correlation between school choice and occupational dominant types between the first secondary students.
the 5th-hypothesis: the student professional-educational project is included as the main pivot in the school project.
this study was conducted during the year scolaire2009/2010 at secondary schools in the wilaya of Skikda. sample of the study represents the first year of secondary school students. This sample is located at 24 secondary schools with a rate 60% of the overall number of secondary schools in the wilaya. and includes 18 schools has urban geographic location, and geographic location has 06 secondary schools rurale.on applied research tools on a total of 1298 students with a rate of 20% of number overall level of the students also were treated willaya.and we are treated 24 projects of the institutions concerned.
To test hypotheses of the study we followed the method descriptive.et for the collection of data relating to each hypothesis we adopted an inventory of work values of "super" and the survey of occupational trends (based on the typology from holland). and is also a grid was prepared to evaluate the projects of the institutions concerned.
And data processing of the study we used two statistical measures, the x2 test, and the correlation coefficient person. results of the study show the following conclusion:
- The rejection of the first, second, forth and fifth hypothesis.
- Acceptance of the third hypothesis.

قائمـة المراجـع

أولا:قائمـة المراجع باللغـة العربيـة:

المؤلفـات:

1- الجمل علي أحمد،**القيم ومناهج التاريخ الإسلامي**،عالم الكتب للنشر والتوزيع،القاهرة،1996.

2- التل شادية أحمد، **تطور مقياس القيم الإسلامية**،المجلد13،العدد1،مؤتة للبحوث والدراسات،جامعة مؤتة،.1998

3- الهاشمي عبد الحميد، **المرشد في علم النفس الاجتماعي** ، دار الشروق، جدة ،1984.

4- الكيلاني أنمار، **التخطيط للتغير نحو إدارة الجودة الشاملة في مجال الإدارة التعليمية**، بحث منشور في مؤتمر" نحو تعليم عربي متميز لمواجهة تحديات متجددة"،كلية التربية، جامعة حلوان،.1997

5- الجمل علي أحمد،**القيم ومناهج التاريخ الإسلامي**،عالم الكتب للنشر والتوزيع،القاهرة،1996.

6- الحوات علي عبد الهادي، **المدخل إلى التوجيه والإرشاد المهني** ، المركز العربي للتدريب المهني، طرابلس، 2000.

7- العبيدي كمال خليل،الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة في التدريب المهني، المركز العربي للتدريب المهني، طرابلس،2001.

8- الهاشمي عبد الحميد،**المرشد في علم النفس الاجتماعي**،دار الشروق،جدة،.1984

9- الكيلاني ماجد،فلسفة التربية الإسلامية،مكتبة هادي،مكة المكرمة،.1988

10- التل شادية أحمد، **تطور مقياس القيم الإسلامية**،المجلد 13،العدد1،مؤتة للبحوث والدراسات،،جامعة مؤتة،الأردن،1998.

11- الشرقاوي مريم محمد، **إدارة المدارس بالجودة الشاملة**، القاهرة،مكتبة النهضة المصرية،2002.

12- بديع محمود القاسم،**علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق**، الوراق للنشر والتوزيع، ط1 ، عمان، 2001.

13- جبران مسعود، **الرائد**، دار العلم للملايين، بيروت ، 2000.

14- جودة بني جابر ،**علم النفس الاجتماعي**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، 2004.

15- حمزة مختار ،**أسس علم النفس الاجتماعي**، دار البيان العربي،جدة،.1982

16- حمادات محمد حسن، **قيم العمل والالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين في المدارس** ، دار الحامد،عمان،الأردن،2006.

17 - حامد زهران وإجلال سري،**دراسات و بحوث في علم النفس**، دار الفكرالعربي، مصر،1995.

18- حسن محمد يوسف، **بعض قيم العمل لدى المعلمين والمديرين بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية** ، مجموعة بحوث عن التعليم في المملكة العربية السعودية،دار الفكر العربي،القاهرة،.1985

19- حافظ نبيل وآخرون،**مقدمة في علم النفس الاجتماعي**،مكتبة زهران الشرق،القاهرة،.1996

20- محمد خليفة ،**ارتقاء نسق القيم**، دراسة نفسية، عالم المعرفة، الكويت، 2003.

21- حمادات محمد حسن، **قيم العمل والالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين في المدارس**. دار الحامد، عمان، 2006.

22- حمادات محمد حسن،**قيم العمل والالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين في المدارس** ،دار الحامد،عمان،الأردن،2006.

23- دياب فوزية ، **القيم والعادات الاجتماعية**،دار النهضة العربية،بيروت،1980.

24- زهران حامد عبد السلام، **علم النفس الاجتماعي**، عالم الكتب،القاهرة،1977.

25- سهام أبو عيطة، مبادئ الإرشاد النفسي. ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2002.

26- سعد جلال،**التوجيه النفسي والتربوي والمهني**،دار الفكر العربي،القاهرة،ط2 ،1992 .

27- صالح حسن الداهري ، **سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته** ،دار وائل للنشر والتوزيع،عمان،2005 .

28- ظريف فرج وعبد المنعم محمود ، **علم النفس و مشكلات الصناعة** ،دار غريب للطباعة و النشر والتوزيع ، القاهرة ،د ت.

29- علام اعتماد وآخرون، **التحولات الاجتماعية وقيم العمل في المجتمع القطري**،مركز الوثائق والدراسات الإنسانية بجامعة قطر، الدوحة،1995 .

30-علام اعتماد وآخرون، **قيم العمل الجديدة في المجتمع المصري**،مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة،2007.

31- علام اعتماد و زايد أحمد،**مقياس قيم العمل**،مكتبة الأنجلو مصرية ،القاهرة،1992.

32 -عبد الحفيظ مقدم،**القياس النفسي و التربوي** .د.م.ج،ط2،الجزائر ،2003.

33- عقل محمود عطا،**القيم السلوكية**،مكتب التربية العربي لدول الخليج،.2001

34-عبد الهادي جودت والعزة سعيد،**التوجيه المهني ونظرياته**،دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان،الأردن، 1999.

35-عبد الفتاح محمد دويدار، **أصول علم النفس المهني والصناعي و التنظيمي وتطبيقاته** ،دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ،.2000

36- عبد الفتاح محمد دويدار، **أصول علم النفس المهني وتطبيقاته**، دار النهضة العربية، بيروت، .1995

37-عزت عبد الهادي وسعيد حسن العزة، **التوجيه المهني ونظرياته** ،مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط 1 ،الأردن،1999.

38-فاروق عبده فليةومحمد عبد المجيد،**السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، 2005.

39- كامل محمد عويضة، **علم النفس الاجتماعي**، دار الكتب العلمية، لبنان، 1996.

40- ليلى العساف وخالد الصرايرة،**أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن**، مجلة جامعة دمشق،المجلد 27،العدد الرابع،2011 .

41- مرعي توفيق و بلقيس أحمد، **الميسر في علم النفس الاجتماعي**، دار لفرقان،عمان،الأردن،1882.

42- محمد أيت موحى، **المشروع والتربية**، سلسلة علوم التربية، العدد11، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،المغرب، 1996.

43- محمود السيد أبو النيل، **دراسات في علم النفس الاجتماعي**، ج1، ط4، دار النهضة العربية، بيروت،د.س،.2003

44- محمود سلمان العميان، **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**، دار وائل، الأردن، 2002.

45- محمد مكسي، **الحياة المدرسية وإشكالية الحداثة والتطرف**.مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء المغرب،.2007

46- محمود عبد الحليم منسي،**علم النفس التربوي للمعلمين**. ط1، دار المعرفة الجامعية ،الاسكندرية،1991.

47- محمد الدريج،مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية، منشورات رمسيس، ج2 الطبعة1، السنة ،1996.

48- نور الدين الطاهري، **مشروع المؤسسة**، دار الاعتصام، الدار البيضاء، 1997.

49- وندي هارش وشارل جاكسون، **التخطيط الناجح لاختيار المهنة المناسبة**،مركز التعريب والترجمة، الدار العربية للعلوم،ط1،لبنان،1998.

50- يوسف مصطفى القاضي وآخرون، **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**،دار المريخ ،السعودية،ط1، 1981.

المعاجم والموسوعات:

1-الفيروز أبادي محمد يعقوب،**القاموس المحيط** ،مؤسسة الرسالة،بيروت،د ت.

2- ابن منظور محمد مكرم،**لسان العرب**،الطبعة الأولى،دار صادر،بيروت،د ت .

المجلات والمنشورات:

1- السعود راتب،إدارة الجودة الشاملة "أنموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن".مجلة جامعة دمشق، المجلد18، العدد الثاني،2002.

2- بوسنة م وترزولت ح، **قياس مستوى النضج المهني للمتربصين في مراكز التكوين المهني**،حوليات جامعة الجزائر، عدد خاص حول النسق التربوي في الجزائر،1996.

3- راشد علي السهل، **تقويم أهداف الإرشاد النفسي المدرسي بالمرحلة الثانوية من خلال الأداء الفعلي للمرشدين بدولة الكويت**، المجلة التربوية، العدد 50، جامعة الكويت،1999.

4- حمدهميسات وعبد الحميد البدور: **اتجاهات طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظات جنوب الأردن نحو التعليم المهني وعلاقتها بمستوى تحصيلهم وتفضيلهم المهني ومهن آبائهم** ،مجلة مركز البحوث التربوية، الأردن، العدد 16، 1999.

5- ذياب البداينةوفايز المجالي، **الحراك الاجتماعي بين الأجيال والتفضيل المهني لدى الأبناء**، مجلة مركز البحوث التربوية، الأردن، العدد 9، السنة 5، 1996.

6- سعد جاسم الهاشل،**التوجيه والإرشاد الوظيفي واختيار التخصص في المرحلة الثانوية التقليدية**،المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد 54 ،جامعة الكويت،1997.

7- عبد الحفيظ مقدم، **القيم الفردية والتنظيمية وعلاقته ا مع الاتجاهات والسلوك** ،مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد22،عدد1-2، الجزائر، 1994.

8- منصور محمد جميل محمد، **قيمة العمل المميزة للمراهقين السعوديين** ،مجلة كلية التربية،مركز البحوث التربوية،جامعة أم القرى،المملكة العربية السعودية،العدد .7،1983

9- ميخائيل أمطانيوس، **بعض قيم العمل السائدة لدى معلمي المرحلة الابتدائية في دمشق** ،المجلة العربية للتربية،المجلد22، العدد الأول،،2003دمشق.

10- **مشروع المؤسسة**، من قضايا التربية المركز الوطني للوثائق التربوية، الملف 12،جانفي 1990.

11-**مشروع المؤسسة**،سلسلة قضايا التربية،ط2،العدد12،مشروع المؤسسة،الجزائر،2005.

12– نورة خليفة السبيعي ،**بعض قيم العمل لدى الأكاديمين والإداريين بجامعة قطر**،مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر،العدد13،السنة 4 ،جانفي 1998.

المذكرات والرسائل:

1–الشهري عبد الله محمد، **قيم العمل ودافعية الانجاز والانتماء** ،رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة أم القرى،المملكة العربية السعودية،.2005

2– إبراهيم فتحي محمد، **دور النشاط الرياضي بالأكاديمية العربية للنقل البحري في التأثير على القيم المهنية لدى طلابها**،رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية الرياضية،جامعة الزقازيق،مصر ،1992.

3- أمل عبد الرحمن عناني، **القيم المهنية للأشخاص العاملين في الحقول الطبية والهندسية والتعليمية**،رسالة دكتوراه غير منشورة،الجامعة الأردنية عمان، الأردن،1992.

4– ابراهيم فتحي محمد،**دور النشاط الرياضي بالأكاديمية العربية للنقل البحري في التأثير على القيم المهنية لدى طلابها**،رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية الرياضية،جامعة الزقازيق،مصر ، .2004

5– سكتاوي عبدالملك بن محمد عيسى، **إدارة الجودة الشاملة وإمكانية استخدامها في إدارة مدارس تعليم البنين بمدينة مكة المكرمة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية،2003.

6– منصور محمد جميل محمد،**دراسة تحليلية للقيم المرتبطة بالعمل لدى المراهقين المصريين**، رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية،جامعة عين شمس،1973.

7– ماجي وليم يوسف،**قيمة العمل في ضوء مكانة التخصص والعائد المادي**،رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة عين شمس،مصر ،1990.

ثانيا:قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

المؤلفات:

1- André Levy, **psychologie sociale**. (textes anglais et américains) tome 1.dunod ,paris, 2002.

2-49-Andreani,**Les conseillers d'orientations psychologues**.ED,Nattan,France,1991.

3- Bordet.B. Collectif,**L'établissement et son projet** , Lyon,CEPEC,1991.

4-Boussena et autres, **l'information et l'orientation professionnelle en Algérie**,C.E.R.P.E.Q,algerie1995, ..

5- Boy T , **Analyse des méthodes éducatives en orientation** , Présentation.OSP, N° 2 ,France, 1999 .

6-15-Belenger,L.,Couchaere,J.M.,**Animer et gérer un projet**,Paris,ESF, ,4emeEd 1999.

7- Biraud,A:Les méthodes pédagogiques,Ed,L'organisation,Paris,1990.

8- Boutinet,J.P, **Anthropologie du projet**, 3e Ed,PUF,Paris,1993.

9-Boutinet,**Les conduites à projet, in le projet un défit nécessaire face à une société sans projet**, Paris,L'amarttan,1992.

10- Bordet,B.,Collectif,**L'établissement et son projet**,Lyon,CEPEC, 1991.

11-Bordalot,I et GUINESTET,J,**Pour une pédagogie du projet**,Hachette, paris,1993.

12- Barjou,B,**Manager par projet**,ESF,paris,1998.

13- Barlaw,M.,**Le métier d'enseignant**.Economia,Paris,1999.

14- Canada Michelle, **School Counselors**, a thesis submitted to Fulfillment Master Degree ,Brigham Yong University.2005.

15- Custave, Fischer, **Les domaines de la psychologie Sociale**, Dunod, Paris, 2000.

16- C.Levy–Leboyer, **le psychologue et l'entreprise.**PU, Montreal,1980.

17-D. Permartin, **les démarches des projets personnels**, EAP, Issy-Les-Moulineaux,France, 1995.

18-Ghichard et M.Hutteau ,**L'orientation scolaire et professionnelle**,duno,paris,2005.

19 - Ghichard et Michel Huteau, **Psychologie de l'orientation**, Dunod,Paris, 2002. .

21- Guichard,J, **L'école et les représentation d'avenir**,1ere ED,PUF,Paris,1993.

22- Helson,C.H., **Le projet et anticipation,in le projet un défit nécessaire face à une société sans projet**, Paris,L'amarttan,1992.

23- J.-P.Boutinet,cité in Sylviane Feuilladieu **, projet de lycéens**, L'harmattan, Paris, 2001.

24- Joumenet L-P، Giroud J, **Eduquer les élèves au choix professionnel**.Centre régional de documentation pédagogique de Lyon ,France,1995.

25- Jacky Charpentier et Bernard Collin, **de l'orientation au projet de l'élève**,ed Hachette,1991, p10.

27-Jospin,L,**Le projet d'école,une école pour l'enfant des outils pour les maîtres**,hachette,paris,1992..

28- M.Ronzeau ,**L'orientation,un avenir pour chacun**, ed yves michel,paris,2006.

29- Mialaret,G et autres,**Pour une pédagogie du projet**,Hachette,paris,1993.

30- Obin.J.P.,Gros.F.,**Le projet d'établissement**,Paris,Hachette,1991.

31- R.Etienne, A et R Baldy, P.Bendetto , **Le projet personnel de l'élève**, Paris, Hachette, 1992.

the Bath Press, .**32**- Richard,N elson-jones,**The Theory and practice of counselling psychology** .Avon,Great britain, 1982,p 148

33- RONDEAU,J.L,La **figure et l'objet:considération sur le projet,in le projet un défit nécessaire face** a **une société sans projet**,L'armattan,paris,1992.

المجلات والمنشورات:

1- Gilles Combaz,**Le projet d′établissement scolaire″ vers une dérive du curriculum″.**Revue francaise du pédagogie,n 139,2002.

2- Joel Rich,**Projets d′école″ jugements d′inspécteurs de l′éducation nationale″.**Revue LACES,université victor segalen,bordeaux2,2007.

3-P.Hullebroeck et V.Silberberg,**Diriger une école″les enjeux d′un metier et d′une vocation dans l′enseigenment suprerieur**.Revue de L′E.E.P.Belgique,decembre 2000.

الملاحق

الملحق رقم 01:مقياس قيم العمل
الملحق رقم 02 :استبيان الميول المهنية
الملحق رقم 03 :نموذج مشروع المؤسسة
الملحق رقم 04 :هيكلة التعليم الثانوي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة منتوري قسنطينة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم

قسم علم النفس و علوم التربية في علم النفس العمل والتنظيم

الموضوع: قيم العمل لدى التلاميذ وعلاقتها ببناء المشروع الدراسي المهني في

إطار مشروع المؤسسة التربوية الجزائرية

استمارة بحث (ملحق رقم 01)

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

لديك في مايلي مجموعة من العبارات، تقيس 15 جانبا من جوانب العمل، التي تعبر عن قيم العمل التي تختلف أهميتها من فرد لآخر،وترتبط بطبيعة العمل الذي ترغب في ممارسته مستقبلا.

المطلوب قراءة كل عبارة بعناية،ثم تحديد درجة أهميتها بالنسبة إليك، وهذا بوضع إشارة (x) أمام الإجابة المناسبة،أي عليك اختيار إجابة من الإجابات الخمس التالية بالنسبة لكل عبارة.

مهم جدا ـ مهم ـ متوسط الأهمية ـ قليل الأهمية ـ غير مهم تماما.

وشكرا مسبقا على تعاونكم معنا

المؤسسة :.....

الفوج التربوي :..... **الجذع المشترك:**.....

مهنة الأب :..... **المستوى التعليمي:** .....

مهنة الأم:..... **المستوى التعليم ي:**.....

مقياس قيم العمل

الرقم	العبارة	الإجابات				
		غير مهم تماما	قليل الأهمية	متوسط الأهمية	مهم	مهم جدا
01	أرغب في عمل استعمل فيه مهاراتي					
02	أرغب في عمل أرفع فيه رفاهية الناس					
03	أرغب في عمل بأجر يحافظ على مستوى معيشتي					
04	أرغب في عمل لا يحتوي على مهام روتينية					
05	أرغب في عمل استعمل فيه قدراتي وإمكانياتي دون الاعتماد عن الآخرين					

06	أرغب في عمل يجلب لي الإحساس بالاحترام الذاتي					
07	أرغب في عمل أجمع فيه الجمال والفائدة					
08	أرغب في عمل أستطيع فيه الاحتفاظ بشخصيتي من خلال تعاملي مع الآخرين					
09	أرغب في عمل مضمون دائما					
10	أرغب في عمل يمكنني من أن أكون على الصورة التي أتمناها وأحلم بها					
11	أرغب في عمل تحت سلطة مشرف يساعدني على تجاوز صعوباتي في العمل					
12	أرغب في عمل لا يتضمن أخطارا جسدية					
13	أرغب في عمل أصبح فيه خبيرا في ميداني					
14	أرغب في عمل تكون لي فيه سلطة على الآخرين					
15	أرغب في عمل يسمح لي بتجريب أفكار ومقترحات جديدة					
16	أرغب في عمل أتلقى فيه تشجيعا لتقديم آراء واقتراحات لتحسينها					
17	أرغب في عمل يمكنني من معرفة هل مستوى أدائي في العمل					
18	أرغب في عمل يكون فيه مسؤولي عادلا					
19	أرغب في عمل يوفر لي وظيفة دائمة					
20	أرغب في عمل أضيف فيه جمالا في العالم					
21	أرغب في عمل تكون لي فيه الحرية في مجالاتي الخاصة					
22	أرغب في عمل تكون الزيادة في الأجر تتناسب مع مستوى معيشتي					
23	أرغب في عمل أعبر فيه عن أفكاري	غير مهم تماما	قليل الأهمية	متوسط الأهمية	مهم	مهم جدا
24	أرغب في عمل أدير فيه الناس ونشاطاتهم					
25	أرغب في عمل توجد به إضاءة جيدة وظروف عمل مناسبة					
26	أرغب في عمل أتمكن فيه من العمل في ساعات تتناسب مع حاجاتي الخاصة					
27	أرغب في عمل أكون فيه صداقات مع زملائي في العمل					
28	أرغب في عمل أتلقى فيه العرفان والتقدير نتيجة مركزي					
29	أرغب في عمل لا أقوم به بنفس الأشياء طوال					

	الوقت					
30	أرغب في عمل أحس فيه أنني قدمت مساعدة لشخص آخر					
31	أرعب في عمل أشبع فيه حاجاتي لتقديم المساعدة للآخرين					
32	أرغب في عمل أقوم فيه بعدة أشياء مختلفة					
33	أرغب في عمل يجلب لي المفخرة من اقتراني بأناس محترمين					
34	أرغب في عمل أستمتع فيه بالتحدث مع الموظفين					
35	أرغب في عمل أستطيع أن أسلك فيه نمط الحياة الذي يستهويني بكثرة					
36	أرغب في عمل يوفر لي مكانا جيدا لأدائه من حيث النظافة ،الإضاءة، الحرارة...الخ					
37	أرغب في عمل أخطط فيه عمل الآخرين					
38	أرغب في عمل أحتاج فيه أن أكون متيقظا وفطنا طيلة وقت العمل					
39	أرغب في عمل أتقاضى عليه أجرا يكفيني للعيش الكريم					
40	أرغب في عمل أكون فيه سيد نفسي					
41	أرغب في عمل أصنع فيه منتوجات جذابة					
42	أرغب في عمل لا أحس فيه بالخوف من أن أقال منه					
43	أرغب في عمل يقدرني فيه مسؤولي					
44	أرغب في عمل يمكنني من رؤية نتائج مجهوداتي					
45	أرغب في عمل أبادر فيه بأفكار جديدة					

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة منتوري قسنطينة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم

في علم النفس العمل والتنظيم

الموضوع: دراسة قيم العمل لدى التلاميذ وعلاقتها ببناء المشروع الدراسي المهني في إطار مشروع المؤسسة التربوية الجزائرية.

استمارة بحث (ملحق رقم 02)

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

عزيزي التلميذ: سنعرض عليك عبارات تتعلق بالميول المهنية المستقبلية لديك ، وللإجابة عن كل سؤال توجد أرقام من 0 إلى 4.

حيث:يشير الرقم 0 منها إلى عدم شعورك بأي ميل نحو العبارة

ويشير الرقم 1 إلى وجود ميل ضعيف.

ويشير الرقم 2 إلى وجود ميل متوسط.

ويشير الرقم 3 إلى وجود ميل معتبر .

ويشير الرقم 4 إلى أعلى مقدار.

المطلوب وضع علامة (×) تحت الرقم الذي تختاره ويوافق شعورك نحو السؤال، كما نرجو منك أن تجيب على كل الأسئلة .

إن هذا الاستبيان يهدف إلى معرفة ميولاتك المهنية وعليك إعطاء إجابات صادقة لاستخدامها لأغراض علمية فقط.

وشكرا مسبقا على تعاونك معنا

المشرف/ الدكتوربوياية محمد الطاهر — الباحث/بولهواش عمر

البايانات الأولية:

المؤسسة :.....

الفوج التربوي :..... — الجذع المشترك:.....

مهنة الأب :..... — المستوى التعليمي:.....

مهنة الأم :..... — المستوى التعليمي:.....

إستبيـــان الـمـيـول المهنية

الرقم	البنود	0	1	2	3	4
01	إلى أي حد تفضل أن تكون مسؤولا عن زملائك في رحلة سياحية تنظمها ثانويتك؟					
02	إلى أي حد تفضل أن تكون أحد أعضاء هيئة التدريس بثانويتك؟					
03	إلى أي حد توافق أن تكون مكلفا بالاشراف على وثائق تملكها المؤسسة التي تعمل بها مستقبلا؟					
04	إلى أي حد تفضل إستخدام الآلات للقيام بالأعمال الصعبة والدقيقة؟					

05	إلى أي حد تود أن تكون عازفا على آلة موسيقية؟					
06	إلى أي حد تفضل القيام بتحضير المواد الكيميائية المستعملة في التجارب المخبرية؟					
07	إلى أي حد تتمنى أن تكون منشطا للشباب؟					
08	إلى أي حد تفضل التعامل مع جهاز المراقبة "الرادار" ؟					
09	إلى أي حد ترغب في المساهمة في عملية إحصاء السكان؟					
10	إلى أي حد تفضل إصلاح الأجهزة الكهربائية إذا تعطلت في منزلك؟					
11	إلى أي حد تود القيام بمهمة مساعد لمحامي في أحد مكاتب المحاماة؟					
12	إلى أي حد تفضل أن تكلف بأمانة الإدارة؟					
13	إلى أي حد تقبل القيام بتشريح حيوان لمعرفة أجزائه الداخلية؟					
14	إلى أي حد تفضل أن تكون صاحب مزرعة لتربية الحيوانات؟					
15	إلى أي حد تهتم بكتابة الخط العربي ؟					
16	إلى أي حد تفضل مساعدة الأشخاص المسنين والعجزة ؟					
17	إذا طلب منك إحياء أمسية شعرية بثانويتك إلى أي حد توافق؟					
18	إلى أي حد تفضل مساعدة المرضى في المستشفيات؟					
19	إذا طلب منك المساهمة في عملية جراحية لمريض ، إلى أي حد توافق؟					
20	إلى أي حد تود أن تكون مسؤولا في صندوق المال بإحدى البنوك؟					
21	إذا طلب منك رسم لوحة بالألوان ، إلى أي حد توافق؟					
22	إلى أي حد تتمنى أن تكون سائق شاحنة أو حافلة؟					
23	إلى أي حد تحس بالراحة عندما تعمل مع جماعة؟					
24	إلى أي حد تفضل القيام بعملية البحث عن أهم الكتب في السوق و شرائها؟					
25	إلى أي حد تفضل المطالعة المستمرة للامتحانات؟					
26	إلى أي حد تفضل أن تقود فريق عمل بصفة صارمة؟					
27	إلى أي حد تتمنى حضور مسرحية؟					
28	إلى أي حد تفضل أن تكون عضوا في لجنة البحث والتنقيب عن البترول؟					
29	إلى أي حد تفضل أن تكون صاحب محل لبيع الآلات الالكترونية؟					
30	إلى أي حد تتمنى أن تكون صاحب شركة؟					

ملحق رقم 03
نموذج مشروع المؤسسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية .....

ملحق رقم 03:نموذج مشروع المؤسسة

مشروع المؤسسة

المؤسسة :.....

السنة الدراسية ...../.....

أولا:تعريف المؤسسة

اسم المؤسسة :..... رقم الهاتف :.....

العنوان الكامل :..... البلدية:.....

الدائرة:.....

1- الهياكل:

المساحة الكلية :..... المساحة المبنية : .....

عدد الحجرات العادية:.....عدد المخابر :.....عدد الورشات:.....حجرات أخرى:.....

عدد المكاتب الإدارية:.....المكتبة:.....قاعة المطالعة:.....المدرج:.....

المطعم:.....قدرة استعابه:.....عدد المراقد:.....طاقة استعاب كل واحد:.....

قاعة الرياضة:..... الملاعب:.....

البياضة:.....التدفئة:.....العيادة:.....الوحدة الطبية:.....

2- التلاميذ:

تعداد التلاميذ حسب الصفة والجنس للسنة الحالية :...../.....

الجنس/الصفة	داخلي	نصف داخلي	خارجي	المجموع
ذكور				
إنات				
المجموع				

3- التأطير:

الفئة	العدد	منهم إناث	المرسمون	المتربصون	المؤقتون
الأساتذة					

الإداريون					
أعوان الخدمة					
المجموع					

4- المحيط:

حضري: ..... شبه حضري:..... ريفي:.....

ثانيا: تحليل وضعية المؤسسة

1 -المعطيات:

لا نسجل في هذا الإطار كل المعطيات التي تم جمعها خلال مرحلة دراسة وضعية المؤسسة .بل ينبغي الاقتصار على عرض أهم المعطيات التي تكشف أوتبرز المشاكل المطروحة،و التي ترتكز عليها الدراسة لتحديد أهداف المشروع، وبذلك تصبح معلومات أساسية ومرجعية.

ويستحسن أن تلخص وتعرض في شكل جداول أو أعمدة بيانية أو دوائر نسبية مرفقة بتعقيب تحليلي موجز وتلخص في الأخير في جدول يتضمن المحاور والموارد﴿ نقاط الارتكاز) والصعوبات ﴿ نقاط الضعف)

ملاحظة: يمكن أن تعرض المعطيات في صفحة أو أكثر.

2- التشخيص:

يتضمن هذا الباب تشخيص الوضعية وانتقاء المشاكل القابلة للعلاج ﴿ وصف الوضعية)

3- المشاكل والحلول:

ترتب في هذا الإطار المشاكل المطروحة حسب الأولويات وتذكر الحلول المناسبة لها والقابلة للإنجاز والممكنة عمليا.

4- الأهداف العامة:

تحدد الأهداف العامة من خلال الحلول المختارة لمعالجة المشاكل وتصاغ بوضوح ودقة.

تالثا: الأهداف الأجرائية والعمليات والأنشطة المختارة:

أ –الأهداف الأجرائية:

لكل هدف عام أهداف إجرائية تنبثق من العمليات المسجلة،تحدد وتصاغ هي الأخرى بوضوح ودقة.

ب– العمليات والأنشطة المعتمدة:

1–

2–

3–

4–

5–

– الخ...

نشير إلى أن لكل عملية بطاقة تقنية، وأن لكل نشاط مذكرة يسجل في هذا الأطار نوع العمليات المعتمدة وترفق ببطاقاتها ومذكرات أنشطتها.

بطاقة وصفية للعملية

العملية رقم:

1– ما نوعها ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2- مكانتها ضمن مشروع المؤسسة:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3-هدف أو أهداف العملية:

مثلا: النقاط المرجوة عند التلاميذ والتغيرات والسلوكات المنتظرة.

4- الوصف التحليلي للعملية:

﴿ لأي نوعية من التلاميذ،عددهم،لأي مستوى أو مستويات ينتسبون)

5- سير العملية:

المدة:

المراحل:

المعنيون بالتنفيذ:

تعريف المسؤول عن العملية:

6- الخطة:

ينبغي توضيح الخطة المتبعة.

7- الانجاز:

أ- كيفية التنظيم:

ب- الوسائل:

* المادية الموجودة:.....

* المالية المتوفرة: .....

8- تقويم العملية:

أ- المؤشرات:

ب- تحديد الاجال:

رابعا: التقويم:

أ- ذكر الأسباب والمقاييس والمؤشرات المعتمدة في تقويم المشروع ومختلف العمليات ك

ب- مخططك التقويم:

لإنجاح عملية التقويم ينبغي وضع مخطط لتقويم المشروع المسطر بغرض الضبط والتحسن واستخلاص عوامل النجاح والإخفاق أثناء سير عمليات المشروع من أجل المواصلة أوالتعديل.

خامسا: مخطط التكوين:

أ- مخطط التكوين الداخلي: ﴿ ينجز على مستوى المؤسسة)

ب- مخطط التكوين الخارجي: ينجز بواسطة الهيئات المسئولة عن التكوين أو يستعان في إنجازه بما يتوفر في محيط المؤسسة.

ملاحظة: ينجر عن كل عملية تقديم مخطط للتكوين ينجز إما على مستوى المؤسسة وبإمكانياتها أو بالاستعانة بالكفاءات والهيئات الموجودة في محيطها.

سادسا: مخطط الاتصال والتبليغ:

تنصب خلية للتصال التي تكلف بوضع مخطط لعمليات الاتصال حسب الوسائل المعروفة.

سابعا: الخلاصة:

تبرز في هذه الخلاصة خصوصيات المؤسسة والأسس التي يرتكز عليها المشروع والأهداف المرجوة منه من أجل ضمان التحسين والتطوير.

ختم وتوقيع رئيس المؤسسة

ملاحظات اللجنة الولائية لمشروع المؤسسة:

قرار اللجنة : توقيع رئيس اللجنة

الهيكلة الجديدة للتعليم العام الثانوي والتكنولوجي

التعليم العالي

بكالوريا التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

ملحق رقم 04:هيكلة التعليم الثانوي

- ملحق رقم 04 :هيكلة التعليم الثانوي-