الفصل الثاني عشر

الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والوجدانية في سلطنة عمان

الفصل الثاني عشر

الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والوجدانية في سلطنة عمان (*)

مقدمة البحث:

تعلق الدول – متقدمة أو نامية – آمالاً كبيرة على نظم التعليم فيها وتقوم هذه الآمال على افتراض مغزاه أن نظم التعليم مطالبة بأن تسهم مساهمة فعالة في أحداث التنمية الشاملة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في المجتمعات التي تخدمها، وذلك عن طريق إعداد الكوادر الفنية المؤهلة والمدربة التي تستطيع القيام بمتطلبات الأعمال التي تحتاج إليها خطط التنمية في جوانبها المختلفة.

ويلاحظ المختصون والمراقبون أن نظم التعليم في دول العالم كافة تواجه نقداً حاداً، وتتهم بعجزها عن الوفاء بما هو معقود عليها من آمال. وتختلف أوجه نقد التعليم في الدول المتقدمة عنها في الدول النامية، وذلك نظراً لاختلاف الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تكشف عن النظام التعليمي.

ومن أبرز وجوه النقد الموجهة إلى نظام التعليم في البلاد العربية على وجه العموم ضعف كفايتها الداخلية والخارجية على السواء، ويتمثل ضعف الكفاية الداخلية في انخفاض مستوى تحصيل الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، أما ضعف الكفاية الخارجية فمؤشراته كثيرة، منها شكوى هيئات التوظيف في المؤسسات الحكومية من ضعف الخريجين بوجه عام، وضعف تحصيلهم في المواد التي تخصصوا فيها، ومن مؤشرات ضعف الكفاية الخارجية أيضاً شكوى الرؤساء والمشرفين في القطاع الحكومي والقطاع العام والقطاع الخاص من ضعف مهارة الخريجين في أداء الأعمال المختلفة التي توكل إليهم، الأمر الذي يدعوا كثيراً من المؤسسات إلى تنظيم دورات تدريبية لهم قبل الالتحاق بالعمل وفي أثناء الخدمة، ويكلف تنظيم هذه الدورات جهداً ووقتاً ومالاً (عيسوي، ١٩٨٦: ٢٢).

بيد أن معظم الذكور والإناث يتطلعون إلى الاضطلاع بعمل ما بعد الانتهاء من دراستهم، ومعنى الاضطلاع بالعمل هو أن الشخص استطاع أن يقف على قدميه. وبعبارة أخرى أن الشخص قد كبر ونمي. ولكن ليس في استطاعة كل مراهق الحصول على عمل عند الانتهاء من دراسته. وغالباً ما يكون السبب أنه أخفق في اكتساب تلك المهارات والعادات والاتجاهات التي تجعل منه شخصاً قادراً على العمل. وزد على ذلك أن كثيرا من الشباب يختارون أعمالاً لا تناسبهم، أو لا يميلون إليها. وعادة تعوق هذه المواقف عملية نموهم، وتتسبب كذلك في تأخير الوقت الذي يبدأون فيه حياتهم المستقبلية (النجيحي، ١٩٩٢: ١٣). ومع أن الإنسان يتخذ كثيراً من القرارات في الحياة، إلا أن قرار اختيار المهنة يبقى أهم تلك الخيارات، لأنه يحمل في طياته دلالات هامة لمستقبل الفرد والمجتمع معاً (الخطيب، ٢٠٠٣: ٢٣). ومن مميزات المهنة أنها يجب أن تتماشى مع استعدادات الفرد وقدراته، لذا يلجأ الأفراد أحياناً إلى المختصين التربويين أو النفسيين للمساعدة في تحديد المهن المناسبة وهو ما يعرف بالتوجيه المهني.

(*) إعداد: سيف السعدي، إشراف المؤلف.

وهنا يبدأ دور أخصائي التوجيه المهني، والذي أسهم منذ القدم في حل المشكلات المدرسية، ويتم ذلك في سرية ليكسب ثقة الطالب كما أن واقع طبيعة عمله تتطلب منه القيام بدور المرشد والمنظم والإداري النفسي. ويعرّف أخصائي التوجيه المهني بإنه: الموجه والمرشد والمساعد على اختيار الأفراد المهن التي تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم ودوافعهم وخططهم المستقبلية. ويقصد بالتوجيه المهني مساعدة الفرد على اختيار المهنة التي تتناسب وقدراته وميوله واستعداداته ودوافعه وخططه بالنسبة للمستقبل أي آماله وتطلعاته (عيسوي، ١٩٨٦: ١٢-١٣).

ومما لا شك فيه أن لعملية التوجيه أهمية قصوى، لأنها تساعد على وضع الرجل المناسب في مكانه المناسب، ولكونها عملية استهلالية يبدأ بعدها الطالب حياته الدراسية كما يبدأ العامل أو الموظف، على ضوئها حياته العملية. ومن ثم يكتب له إما النجاح والتقدم والرقي والازدهار أو الذبول والاضمحلال والفشل.

ويعد التوجيه المهني من الخدمات الأساسية التي تقدمها العملية الإرشادية بشكل عام والإرشاد التربوي بشكل خاص، وقد بدأ التوجيه المهني على يد فرانك بارسونز Parsons (محمود وآخرون، ٢٠٠٢). ومن أهم الأهداف التي يسعى التوجيه المهني لتحقيقها هي النضج المهني، وذلك لما له من تأثير مباشر على القرارات المهنية والأكاديمية التي يتخذها الفرد، فالنضج المهني هو القاعدة الأساسية التي يترتب عليها اتخاذ القرار المهني السليم (الشرعة، ١٩٩٨). ويقصد به مجموعة من العناصر المعرفية والتفكيرية التي يكونها الفرد حول ذاته المهنية وعالم المهن الذي يعده لاتخاذ قرار مهني سليم. وهنا يبرز دور المدرسة ودور التعليم، حيث أصبح التعليم نشاطاً إنتاجياً واستثمارياً في الاقتصاد الوطني بعد أن كان إلى حد قريب يعتبر خدمة اجتماعية واستهلاكية.

وهذا ينطبق على جميع أنواع التعليم ومستوياته، بما في ذلك التعليم المهني، والذي يعني من حيث الجوهر بالفرد ليجعل منه إنساناً صالحاً، قادراً على مواجهة متطلبات الحياة، ومستعداً للتكيف معها، ضمن إطار ثقافي معين، والأهم هنا هو تهيئة الفرد للعمل المهني (الطويسي، ٢٠٠٣: ٢٨).

وهنا يتوجب على المدرسة كرمز للنظام التعليمي، أن تكون المنظم الرئيسي للإعداد المهني، الذي يعتبر في هذه الحالة جزء لا يتجزأ من البنية التعليمية. فمهمة المدرسة لم تعد تلقين المعلومات، وتحفيظها للطالب فحسب، بل تطورت هذه المهمة لتشمل جميع الجوانب المؤثرة على الطالب النفسية والاجتماعية وكل ما من شأنه التأثر في حياة الفرد بشكل مباشر وغير مباشر، وبالأخص في مجال الاختيار المهني، فاختيار المهنة المناسبة للفرد من شأنه التأثير ليس فقط على مستوى الفرد ومكانته في المجتمع، بل أيضاً يؤثر في تقدم المجتمع ورقيه بين الدول الأخرى. وبالتالي يجب أن يختار الطالب المهنة المناسبة له، ويجب أن يتحلى بجميع صفات الفرد الناضج مهنياً لكي يحصل على ما يريده من ناحية الاتجاه المهني، وهذه مهمة المدرسة في إرشاد الطالب للتعرف على قدراته وميوله واستعداداته لتوجيه ذاته نحو المهنة المناسبة.

وإلى جانب هذا، قد أولت المجتمعات المتقدمة اهتماماً كبيراً في توجيه أبنائها للمهن المناسبة لهم من حيث قدراتهم وميولهم واستعداداتهم وسماتهم الشخصية، وهذا يتطلب أمور عدة يجب عدم

إغفالها للحكم على شخصية الفرد، فلا يجب الاعتماد فقط على درجات تحصيل الطلاب في الاختبارات التحصيلية؛ فنتيجة الطالب تتأثر بكثير من العوامل والظروف الطارئة والعارضة كالمرض المفاجئ، أو وقوع حادث للطالب قبيل الاختبار، وتتغير هذه النتيجة تبعاً للظروف الاجتماعية والفيزيقية المحيطة بجو الامتحان كالشدة الزائدة أو التهاون الزائد في أعمال المراقبة أو طول زمن الامتحان أو قصره أو الإضاءة أو التهوية أو الحرارة غير المناسبة. كما تتأثر النتيجة بالذاتية الخاصة بالمعلم الذي يقوم بتقدير درجات الطالب.

لذا فمن الضروري أن تعتمد عملية توجيه الطلاب كما أشار إلى ذلك الطويسي (٢٠٠٣) على عدة ركائز منها ما يلي:

- تحصيل الطالب في آخر اختبار أداه.
- النظر لقدراته التحصيلية في المواد المختلفة.
- ذكاؤه العام.
- قدراته الخاصة واستعداداته وميوله وسمات شخصيته.
- ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والأسرية.
- غياب أولياء الأمور.

ومن الأساليب والطرق التي يمكن اتخاذها لتوجيه الطلاب منها ما يلي:

- تطبيق الاختبارات النفسية والعقلية التي تقيس ما يوجد لدى الطالب من ذكاء عام وقدرات خاصة واستعدادات وميول ومواهب.
- تعديل أساليب التقويم التربوي.
- إجراء المقابلات الشخصية مع الطلاب وأولياء أمورهم للتعرف على رغبات الطلبة وميولهم وأحوالهم.
- عمل بحث اجتماعي عن حالة الطالب وظروفه الأسرية والاجتماعية والاقتصادية.

ومن المبادئ الأساسية في اختيار المهنة: ألا يختار الفرد مهنة لمجرد أنه رأى أن المهنة ناجحة، أو أنه رأى أشخاصاً ناجحين فيها. وينبغي أن لا تكون شهرة المهنة هي الدافع الوحيد وراء الدخول فيها، وفي الغالب ما تكون نصائح الأقارب والأصدقاء في تحديد مهنة الفرد خاطئة، فالآباء الذين يضغطون على أبنائهم في اختيار مهنة معينة إنما يفعلون ذلك بحكم الرغبة في التعويض، والغريب أن هؤلاء الآباء يعللون ضغوطهم هذه بأنها من أجل مصلحة أبنائهم، وأن هذه المهن تجلب الشهرة والبريق الاجتماعي والثراء (عيسوي، ١٩٨٦).

لذا يلقى أولياء الأمور والمجتمع أهمية كبيرة على المدارس، وأصبح الجميع يتسائل: هل أعدت المدارس أبناءنا ليكونوا منتجين في المجتمع؟ (Barnes and Carter, 2004). لذا بدأت الدول العربية خاصة بالاهتمام الشديد بخطط التنمية والتطور الاقتصادي والذي يتمثل باهتمامها بالتوجيه المهني Vocational Guidance. فالمختص النفسي يوجه الفرد، بعد تحليله تحليلاً دقيقاً، إلى الميدان الذي يتكيف فيه وذلك عن طريق معرفة دوافع الفرد وميوله وأهدافه ومستوى طموحه.

وتعد سلطنة عمان من الدول المهتمة بأفرادها للوصول بهم إلى أرقى المحافل العلمية، فقد أولت السلطنة اهتماماً خاصاً بالتعليم والمتتبع لمسيرة التعليم في السلطنة يلاحظ التطورات الحادثة في مجال التعليم. فمع بداية مطلع العام الدراسي ٩٩/٩٨ وضعت خطة طموحة لتحويل التعليم العام إلى تعليم أساسي، والذي يتكون من عشر سنوات من التعليم الأحادي المسار. ومن مميزاته اعتماده على نظام فعال للإرشاد والتوجيه المهني التربوي؛ وبخاصة في المراحل النهائية للتعليم الأساسي.

وفي خطوة جديدة تم تبنيها في مطلع العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م في تعيين أخصائي توجيه مهني في المدارس يقدم للطلاب شرحاً مفصلاً حول الأعمال المتوفرة في سوق العمل والمطلوبة حالياً لمواكبة التطور الحادث في البلاد. ولإرشاد الطلاب للتعرف على المهن المختلفة وإعطائهم الفرصة في اختيار ما يتماشى مع قدراتهم وميولهم واهتماماتهم.

كما تم إضافة مادة المهارة الحياتية للتعليم الأساسي، ومن أهداف هذه المادة توعية الطلبة بأهم المهن المتوفرة حالياً والمهارات الواجب توافرها لدى الأفراد لإجادة هذه المهن. علاوة على إضافة مادة جديدة كمقرر أساسي في التعليم ما بعد الأساسي باسم المشروع.

وفي ضوء التغيرات الكثيرة والسريعة التي تمر بها السلطنة وعلى جميع الأصعدة، فإنه يجب على الطلبة أن يتوفر لديهم النضج المهني المطلوب لاختيار المهن السليمة للوصول إلى مرحلة التمهين Vocationalization، أي الاختيار العلمي الصحيح لمهنة معينة، لابد أن يكون لديهم نضج مهني (الشرعة، ١٩٩٨)، فالأفراد الذين لديهم نضج مهني عالي تكون قدرتهم على تحديد المهن المناسبة لهم أكبر (Bloor and Brook, 1993).

وتشير الدراسات التي أجريت على النضج المهني لأكثر من ثلاثة عقود حتى الآن إلى أن النضج النهائي يتأثر بعوامل كثيرة، منها عوامل ترجع للفرد نفسه مثل جنس الفرد وشخصيته ومستواه التحصيلي ونموه الجسمي والعقلي ومستوى الطموح لديه (عبد الهادي، والعزة، ١٩٩٩). يضاف إلى هذه العوامل الذكاء والطموح ومفهوم الذات وتقدير الذات (مطر، ١٩٨٦)، وعوامل ترجع للعائلة التي ينتمي إليها الفرد مثل الحالة الاقتصادية للأسرة، والمستوى التعليمي للوالدين، والوضع الاجتماعي للأسرة (Osipow and Fitzgerald, 1996). كما أن العوامل البيئية الأخرى مثل الطبيعة الجغرافية للمنطقة التي يسكنها وكونها قروية أم حضرية، أم سهلية، أم جبلية، أم ساحلية، ومدى توفر الخدمات في البيئة لها تأثير على النضج المهني (Rojeski andWicklein, 1995).

كما تختلف البحوث السابقة في الحكم على هذه العوامل من حيث تأثيرها على النضج المهني، إلا أن الدراسات التي ركزت على الصفوف العليا (التاسع إلى الثاني عشر) قليلة وأن هناك حاجة للقيام بدراسات أكثر على عينات من هذه المرحلة، كما أنه لا توجد بحوث تناولت أهمية دراسة الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والوجدانية لدى الطلاب في الصفوف المتقدمة في سلطنة عمان.

مشكلة البحث:

قامت وزارة التربية والتعليم في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤، وباقتراح من القيادات التربوية

في المناطق وبالتشاور مع شرائح متعددة من المجتمع، شملت الولاة واللجنة التربوية بمجلس الشورى وغيرهم من الفئات في المجتمع، بإلغاء نظام التشعيب إلى القسمين العلمي والأدبي. وتم استبداله بنظام جديد يختار فيه الطالب المواد التي يرغب في دراستها بناء على ميوله واتجاهاته ورغباته، وبناء على المواد التي تتطلبها الكليات المختلفة، حيث يتم تزويد كل طالب بكتب تشرح أهم مؤسسات التعليم العالي بالسلطنة وأمام كل مؤسسة المواد التي يتطلبها دخول التخصصات المختلفة فيها.

وبالتالي أصبح تحديد مستقبل الطالب من حيث دراسة المواد التي يرغب بها ومن ثم اختيار المهنة المناسبة في يد الطالب وحده، وهنا ظهرت الحاجة لأخصائي التوجيه المهني فهو يمد الطالب بالخبرة بالعمل والمهن التي تتيح الفرصة للشخص، لكي يعرف أنواع المهن والأعمال التي يصلح لها، والأنواع التي لا يصلح لها فالشخص يمارس بنفسه، ويختبر نفسه، ويزنها ويقدرها ويوجهها إلى نوع العمل الذي يصلح له (النجيحي، ١٩٩٢: ١٥-١١)، كما أن كثيراً من خريجي الشهادة العامة للتعليم العام ينقصهم الوعي بسوق العمل وما يحتاجه من قدرات ومهارات.

ويؤكد هذا نتائج الإحصائيات للعمالة الوافدة في سلطنة عمان حيث يبلغ عددهم ٥٥٩,٢٥٧ ألف وافد بالسلطنة مما يعني أن هناك ما لا يقل عن نصف مليون فرصة عمل للشباب العماني تنتظره للالتحاق بها (وزارة الاقتصاد الوطني، ٢٠٠٤).

ومن خلال مسح قام به الباحث في مجال التوجيه المهني؛ خاصة الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني سواء في المجتمعات العربية عامة أم في سلطنة عمان خاصة، لم يجد بحثاً قد تناول الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني في علاقته ببعض المتغيرات المعرفية والوجدانية. بينما على صعيد الأدبيات النفسية الغربية؛ تبين وجود بحوث تناولت التوجيه المهني وكل من **التحصيل الدراسي** (Anderson & Brown, 1997)؛ **ودافعية الإنجاز** (Jones, 1989)؛ **ووجهة الضبط** (Snead, 1989)؛ **والنضج المهني** (Rochlen, 2000)؛ **ومفهوم الذات** (Gati, *et al.*, 206)؛ **والفروق الجنسية** (Hinkelman, 1998)؛ **والفروق الثقافية** (Boodhoo, 1985).

وعلى الرغم من تعدد البحوث السابقة التي تناولت التوجيه المهني في علاقته ببعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والديموجرافية؛ ألا أن هذه الأبحاث قد أجريت في بيئات ثقافية مغايرة للبيئة العمانية، وما يصدق من نتائج ناجمة من هذه البيئات الثقافية المغايرة فإنه ليس بالضرورة أن تصدق على المجتمع العماني. إضافة إلى هذا، أغفلت البحوث السابقة متغير التخصص الدراسي، وما لأثره لتغير الاتجاه نحو أخصائي التوجيه المهني. وإلى جانب هذا، لم يجد الباحث بحثاً قد حاول التنبؤ بالاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني في ضوء بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية.

ومن ثم، فإن البحث الراهن يحاول الكشف عن الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والوجدانية لدى عينة من طلاب الصف الحادي عشر بمنطقة الباطنة شمال بسلطنة عمان، ومعرفة مدى تأثير الأخصائي في تقديم برامج التوعية والتهيئة المهنية للطلاب وتعريفهم بالقدرات والمهارات والمؤهلات التي تتطلبها المهنة. ودوره في مساعدة الفرد على اتخاذ قرار بشأن اختيار المهنة على أساس تحقيق الرضى الشخصي من المهنة ومقدار الخدمات التي يمكن أن يؤديها إلى مجتمعه؛ وعلى أساس إشباع حاجاته وتنمية قدراته عن طريق العمل بهذه المهنة،

وكذلك دوره في إحاطة الفرد علماً بالمؤسسات المختلفة التي تقوم بتقديم التعليم والتدريب الفني لراغبي الالتحاق بالوظائف المختلفة وشروط الالتحاق بهذه المعاهد ومدة الدراسة بها.

ومن ثم، تكمن مشكلة البحث في محاولة الكشف عن الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية: التحصيل الدراسي، دافعية الإنجاز، الضبط الداخلي / الخارجي، والوجدانية: النضج المهني، ومفهوم الذات المهني، والتوافق المهني، لدى طلاب الصف الحادي عشر بمنطقة الباطنة شمال سلطنة عمان، علاوة على محاولة التنبؤ بالاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني في ضوء المتغيرات سالفة الذكر، إلى جانب التعرف على الفروق في الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني وفقاً لمتغير النوع (الذكور – الإناث)، ومتغير الخلفية الثقافية (ساحل – جبل)، ومتغير المجموعة الدراسية (أ – ب).

وعليه يحاول البحث الإجابة على التساؤلات التالية:

١- ما العلاقة بين الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني وبعض المتغيرات المعرفية: التحصيل الدراسي، ودافعية الإنجاز، والضبط الداخلي/الخارجي؟
٢- ما العلاقة بين الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني وبعض المتغيرات الوجدانية: النضج المهني، ومفهوم الذات المهني، والتوافق المهني؟
٣- هل يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني في ضوء بعض المتغيرات المعرفية: التحصيل الدراسي، دافعية الإنجاز، الضبط الداخلي/الخارجي، والمتغيرات الوجدانية: النضج المهني، ومفهوم الذات المهني، والتوافق المهني؟
٤- ما الفروق في الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني وفقاً لتفاعل المتغيرات التالية: النوع (الذكور / الإناث)؛ والخلفية الثقافية (ساحل / جبلي)؛ ونوع المجموعة الدراسية (أ / ب)؟

هدف البحث:

هدف البحث الكشف عن العلاقة بين الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني وكل من بعض المتغيرات المعرفية: التحصيل الدراسي، ودافعية الإنجاز، ووجهة الضبط، والوجدانية: النضج المهني، ومفهوم الذات المهني، والتوافق المهني. وعلاوة على محاولة التنبؤ بالاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني في ضوء المتغيرات سالفة الذكر، والكشف عن الفروق في الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني في ضوء متغيرات النوع والخلفية الثقافية والمجموعة الدراسية.

أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث النظرية والتطبيقية في النقاط التالية:

١- قلة البحوث الميدانية التي أجريت في سلطنة عمان التي تناولت الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني ببعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والديموجرافية.
٢- قلة البحوث التنبؤية التي حاولت التنبؤ بالاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني في ضوء بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية.
٣- أن النتائج التي يمكن أن يسفر عنها البحث الراهن ربما تساعد العاملين في مجال التوجيه المهني التعرف على نقاط القوة والضعف في الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني في علاقته ببعض المتغيرات المعرفية والوجدانية.

٤- ربما تثير نتائج البحث الراهن مجموعة من البحوث التدخلية التي تهدف إلى تصميم برامج إرشادية لتنمية الاتجاهات الموجبة نحو دور أخصائي التوجيه المهني لما لهذا من أثر في تنمية بعض الجوانب المعرفية والوجدانية المرتبطة بالمهن.

مصطلحات البحث:

[١] الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني:

يقصد بالاتجاه بأنه مفهوم يعبر عن محصلة استجابة الفرد نحو موضوع ذي صبغة اجتماعية وذلك من حيث تأييد الفرد لهذا الموضوع أو معارضته (إبراهيم، وفام، ١٩٥٢)، وبأنه استعدادات وميول مكتسبة أساسها خبرة الفرد الحياتية تؤثر بثبات على سلوكه وتصرفاته الفردية من جهة أخرى (العاني، ١٩٧٢).

[٢] المتغيرات المعرفية:

تتضمن المتغيرات المعرفية ما يلي:

أ- **التحصيل الدراسي:** وهو مجموع درجات الطلبة في المواد الدراسية المختلفة التي يحصل عليها الطالب في نهائي العام الدراسي من واقع السجلات المدرسية.

ب- **دافعية الإنجاز:** يشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عندما يختل. وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك، هي: تحريكه وتنشيطه، وتوجيهه، والمحافظة على استدامته إلى حين إشباع الحاجة. ويقصد بالدافع إلى الإنجاز القدرة على أداء الأعمال، والمجاهدة للنجاح في التنافس من أجل الوصول إلى معايير الامتياز، وهذا يرتبط بطبيعة الحال بالقدرة على التغلب على الصعوبات، والاحتفاظ بمعايير مرتفعة وتحسين أداء الفرد، والتنافس ضد الآخرين والسيطرة على البيئة الاجتماعية والفيزيقية (موسى، ١٩٩٤).

ج- **الضبط الداخلي – الخارجي:** يعرف روتر (Rotter, 1996: 1) مفهوم الضبط الداخلي – الخارجي بإنه: "عندما يدرك الفرد التعزيز بعد أدائه إلى العديد من الأفعال ويعتقد أن هذا التعزيز لا يتوقف على أدائه كلية .. فإن هذا يدرك على أنه نتيجة للحظ والصدفة والقدر وتحت هيمنة الآخرين الأقوياء، أو بشيء غير متوقع بسبب أن هناك تعقيدات من القوى التي تحيطه وعندما يفسر الفرد الحدث بهذه الطريقة، فنحن نصف هذا الفرد بإنه يعتقد في الضبط الخارجي. بينما إذا أدرك الفرد أن وقوع الحدث يتوقف على سلوكه أو خصائصه، فنحن نصف هذا الفرد بإنه يعتقد في الضبط الداخلي.

[٣] المتغيرات الوجدانية:

تشمل المتغيرات الوجدانية ما يلي:

أ- **النضج المهني:** ويعرّف النضج المهني بأنه: استعداد الفرد للتعامل مع المهمات النمائية المهنية المناسبة لعمر أقرانه (Carson, 2000). كما أن النضج المهني ذلك السلوك الذي يظهر في الاتجاهات المهنية لدى الفرد، ويتألف من جانبين أساسيين هما جانب المعرفة cognitive وجانب الاتجاه affective (Patton & Creed, 2001).

ويشير جانب المعرفة إلى مدى إلمام الفرد بالمعلومات المهنية ومهارة اتخاذ القرار المهني، فيما يشير جانب الاتجاه إلى نظرة الفرد إلى العمل والعوامل التي يفضلها الشخص في العمل مثل العائد المالي، وحب الشهرة، إلى غيرها من العوامل التي قد يفضلها الشخص في المهنة (West, 1988). ويقاس النضج المهني في هذا البحث الراهن بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس النضج المهني.

ب- **مفهوم الذات المهني:** يرى جورج ميد أن مفهوم الذات ينبثق من التفاعل الاجتماعي وكمحصلة لاهتمام الفرد بالطريقة التي يستجيب بها الآخرين نحوه، ويعرّف وليم جيمس James (١٩٥٠) الذات بأنها المجموع الكلي لكل ما يستطيع الإنسان أن يدعي أن له جسده، وسماته، وقدراته، وممتلكاته المادية، وأسرته، وأصدقائه، وأعدائه، ومهنته، وهواياته، ويعرف سيموندس Symonds (١٩٥١) الذات بأنها الأساليب التي يستجيب لها الفرد لنفسه، ويرى أنها تتكون من أربعة جوانب وهي: كيف يدرك الشخص نفسه، ما يعتقده أنه نفسه، كيف يقوّم نفسه، وكيف يحاول تعزيز نفسه (موسى، ١٩٩٤).

ويقاس مفهوم الذات المهني في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس مفهوم الذات المهني.

ج- **التوافق المهني:** يتضمن التوافق أشكالاً متنوعة منها التوافق الذاتي، والتوافق الاجتماعي، والتوافق النفسي، والتوافق المدرسي، والتوافق المهني، وقد تم التركيز في البحث الراهن على التوافق المهني، ويقصد به في البحث الراهن: قدرة الفرد على التوافق المهني وقدرته على تكوين علاقات مهنية مع المحيطين به (موسى، ١٩٩٤). كما يقاس في البحث الراهن بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس التوافق المهني.

[٤] المتغيرات الديموجرافية:

تشمل المتغيرات الديموجرافية ما يلي:

أ - **النوع:** يقصد بالنوع مجموعات الطلاب الذكور والطالبات الإناث.

ب- **الخلفية الثقافية:** ويقصد بها اختيار مجموعة من الطلاب والطالبات من بعض المدارس الموجودة في الساحل والجبل بمنطقة الباطنة شمال.

ج- **نوع المجموعة الدراسية:** يقصد بها اختيار مجموعة من الطلاب والطالبات من المجموعة (أ) والتي يغلب عليها اختيار المواد العلمية، والمجموعة (ب) والتي يغلب عليها اختيار المواد الأدبية.

حدود البحث:

يتحدد البحث بالعينة المستخدمة المكونة من أربعمائة طالب وطالبة في الصف الحادي عشر من منطقتي الجبل والساحل بمنطقة الباطنة شمال بسلطنة عمان، ومن المجموعتين (أ ، ب)، وبالمقاييس النفسية والأساليب الإحصائية المستخدمة.

مفاهيم البحث:

يمكن عرض مفاهيم البحث على النحو التالي:

أولاً: التوجيه المهني:

تعد سلطنة عمان من الدول المهتمة بأفرادها للوصول بهم إلى أرقى المحافل العلمية، فقد أولت السلطنة اهتماماً خاصاً بالتعليم، والمتتبع لمسيرة التعليم في السلطنة يلاحظ التطورات الحادثة في مجال التعليم. فمع بداية مطلع العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩ وضعت خطة طموحة لتحويل التعليم العام إلى تعليم أساسي، والذي يتكون من عشر سنوات من التعليم الأحادي المسار. ومن مميزاته اعتماده على نظام فعال للإرشاد والتوجيه المهني التربوي. وبخاصة في المراحل النهائية للتعليم الأساسي.

كما قامت وزارة التربية والتعليم في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤، وباقتراح من القيادات التربوية في المناطق وبالتشاور مع شرائح متعددة من المجتمع، شملت الولاة واللجنة التربوية بمجلس الشورى وغيرهم من الفئات في المجتمع، بإلغاء نظام التشعيب إلى القسمين العلمي والأدبي. وتم استبداله بنظام جديد يختار فيه الطالب المواد التي يرغب في دراستها بناء على ميوله واتجاهاته ورغباته، وبناء على المواد التي تتطلبها الكليات المختلفة، حيث يتم تزويد كل طالب بكتيب يشرح أهم مؤسسات التعليم العالي بالسلطنة وأمام كل مؤسسة المواد التي يتطلبها دخول التخصصات المختلفة فيها.

وبالتالي أصبح تحديد مستقبل الطالب من حيث دراسة المواد التي يرغب بها ومن ثم اختيار المهنة المناسبة في يد الطالب وحده، وهنا ظهرت الحاجة لأخصائي التوجيه المهني فهو يمد الطالب بالخبرة بالعمل والمهن التي تتيح الفرصة للشخص، لكي يعرف أنواع المهن والأعمال التي يصلح لها، والأنواع التي لا يصلح لها فالشخص يمارس بنفسه، ويختبر بنفسه، ويزنها ويقدرها ويوجهها إلى نوع العمل الذي يصلح له. كما أن كثيراً من خريجي الشهادة العامة للتعليم العام ينقصهم الوعي بسوق العمل وما يحتاجه من قدرات ومهارات.

ويؤكد هذا نتائج الإحصائيات للعمالة الوافدة في سلطنة عمان حيث يبلغ عددهم ٥٥٩,٢٥٧ ألف وافد بالسلطنة مما يعني أن هناك ما لا يقل عن نصف مليون فرصة عمل للشباب العماني تنتظره للالتحاق بها (وزارة الاقتصاد الوطني، ٢٠٠٤)(*).

وفي خطوة جديدة تم تبنيها في مطلع العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ في تعيين أخصائي توجيه مهني في مدارس الحلقة الثانية والثالثة ومدارس التعليم العام حيث بلغ عدد أخصائيو التوجيه المهني في السلطنة في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ (١٢٣٢) أخصائي كانت حصة منطقة الباطنة شمال منهم (٢١٦) أخصائياً، يتمثل دوره في تقديم شرحاً مفصلاً للطلاب حول الأعمال المتوفرة في سوق العمل والمطلوبة حالياً لمواكبة التطور الحادث في البلاد. ولإرشاد الطلاب للتعرف على المهن المختلفة وإعطائهم الفرصة في اختيار ما يتماشى مع قدراتهم وميولهم واهتماماتهم. كما تم إضافة مادة المهارات الحياتية للتعليم الأساسي، ومن أهداف هذه المادة توعية الطلبة بأهم المهن المتوفرة حالياً والمهارات الواجب توافرها لدى الأفراد لإجادة هذه المهن، بالإضافة إلى إضافة مادة جديدة كمقرر أساسي في التعليم ما بعد الأساسي باسم المشروع.

(*) وزارة الاقتصاد الوطني (٢٠٠٤): سلطنة عمان.

ويمكن تعريف التوجيه بأنه: عملية مساعدة أو تقديم العون للأفراد حتى يتمكنوا من تحقيق الفهم اللازم لأنفسهم وتوجيهها بحيث يستطيعون الاختيار عن بينه ويتخذوا من السلوك ما يسمح لهم بالتحرك في اتجاه هذه الأهداف التي اختاروها بطريقة ذكية أو تسمح بتقويم المسار بشكل تلقائي (القاضي وآخرون، ٢٠٠٢: ٢٩)؛ ويقصد به أيضاً بأنه: عملية تهتم بتقديم المشورة في مجال ما (موسى، ٢٠٠١: ١١٦).

وإلى جانب هذا، يتميز التوجيه عن الإرشاد كما أشار إلى ذلك القاضي وآخرين (٢٠٠٢: ٣٠) في الجوانب التالية:

- يمارس التوجيه في المدارس بالنسبة لكل التلاميذ بلا استثناء، فيجب مساعدة كافة التلاميذ في جهودهم الرامية إلى تحصيل المعلومات والتخطيط وحل المشاكل.
- كما أن التوجيه لا يقتصر على أي فئات عمرية بل هو خاص بكل الأعمار. إذ يعتقد البعض خطأ أنه خاص بالمرحلة الثانوية، وإنما وفقاً لدراسات النمو نجد أن هناك مهاماً خاصة بكل مرحلة عمرية يجب أن ينجزها الفرد حتى يصل إلى تمام نضجه وبالتالي فللتوجيه دور يقوم به ابتداء من الطفولة إلى النضج وما بعده.
- لا يقتصر التوجيه على المجال المهني فحسب وإنما يتناول كافة نواحي النمو الإنساني.
- يعاون التوجيه الفرد على فهم نفسه وتنميتها واستغلال استعداداته وقدراته.
- التوجيه عملية تعاونية تشمل الموجه والطالب والأب والمدرس.
- التوجيه جزء لا يتجزأ من أي برنامج تربوي.

وقد بدأت حركة التوجيه المهني على يد فرانك بارسونز Parsons الذي أسس مكتب التوجيه المهني عام ١٩٠٨ في ولاية بوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية؛ والذي ألف كتاب "اختيار مهنة" عام ١٩٠٩؛ والذي يعد أول وأعظم كتب التوجيه المهني. وإلى جانب هذا، عقد في بوستن عام ١٩١٠ أول مؤتمر قومي للتوجيه المهني؛ كما صدرت أول مجلة للتوجيه المهني عام ١٩١٠. ومن ثم، انتشرت حركة التوجيه المهني، ونشئ في أمريكا عام ١٩١٣ الاتحاد القومي للتوجيه المهني. وفي الثلاثينات جذب التوجيه والإرشاد أنظار رجال الاقتصاد بسبب تطور الآلات والتخصص المهني ومشكلات وقت الفراغ والبطالة والتقاعد وغيرها. وزاد الاهتمام بشئون الموظفين والعاملين من حيث الاختيار والتوزيع والكفاية الإنتاجية. وبعد ذلك تنوعت النشاطات والاهتمامات في مجال التوجيه المهني (زهران، ١٩٨٠: ٤٢).

وقد أبانت الدراسات التي أجريت في مجال التوجيه بصفة عامة، أن التوجيه المهني هو الأساس في التوجيه، من حيث أن القائمين على المصانع، وأصحابها، كان همهم الأكبر مضاعفة إنتاجهم قدر الإمكان، وذلك لتلبية حاجات الأسواق العالمية من السلع التي ينتجونها. وحيث أن الإنسان هو الدعامة الرئيسية للإنتاج، فقد بدأ الاهتمام بالعمال والفنيين المهنيين، وتوجيههم لإنتاج أكبر كمية من البضائع المصنعة، عن طريق توجيههم مهنياً، وتشجيعهم مادياً بحيث يتناسب ما يتقاضونه من أجر مع ما ينتجونه من أعداد السلع المصنعة (القاضي وآخرون، ٢٠٠٢: ٤٧).

علاوة على ذلك، يعتقد المربون أن للتوجيه المهني هو الأساس من حيث النشأة وأنه سبق

التوجيه التربوي، فقد بدأه بارسونز Parsons، ودعا إلى إتباع أساليب معينة في التوجيه المهني، وإلى إدخاله في المدارس العامة، باعتبار أن من وظائفها إعداد الشباب للحياة المهنية، وتوجيههم إلى المهن الملائمة لهم (مرسي، ١٩٧٥: ٦٤).

وعليه، يهدف التوجيه المهني إلى الكشف عن أحسن عمل يلائم شخصاً معيناً، أما الاختيار المهني فيهدف إلى انتقاء أحسن الأشخاص لعمل معين، ورغماً عن وجود فروق بين الأهداف المباشرة للتوجيه المهني والاختيار المهني إلا أن غالباً ما يتداخل الاثنان، فمثلاً يمكن أن تعتبر عملية وضع فرد في العمل الذي يناسبه بمثابة عملية توجيه، إذا حدث ذلك في مؤسسة كبيرة يوجد فيها وظائف كثيرة مختلفة، بينما لا تعدو عملية التوجيه، في الأماكن ذات الصناعات القليلة وذات المهن المتمايزة القليلة، أن تكون مجرد إخبار طالب العمل عن صلاحيته لأي من هذه الأعمال في هذه الفرص المهنية الضيقة. إضافة إلى هذا فإن التوجيه المهني والانتقاء المهني لا يوجد فقط في مجالهما، بل يوجد تشابه كبير كذلك في الطرق الفنية التي يستعملها كل منهما (جيلفورد، ١٩٥٦: ٧٥٥-٧٥٦).

ويؤكد طه (١٩٨٦: ٧٠) على أن الاختيار المهني يقصد به انتقاء أو اختيار أصلح أو أفضل الأفراد، وأكفئهم من المتقدمين للمهنة. ويرى إبراهيم (١٩٩٢: ٧٢) أن مفهوم الاختيار المهني يشير إلى تفضيل الفرد لنمط معين من الأعمال لتحقيق الرضا عن العمل.

ومن الشائع أن نرى الإرشاد والتوجيه مقترنين ببعضهما البعض، وعلى العموم فإن الإرشاد المهني هو عملية مساعدة الفرد في اختيار مهنة، بما يتلاءم مع استعداداته وقدراته وميوله ومطامحه وظروفه الاجتماعية وجنسه، والإعداد والتأهيل لها، والدخول في العمل، والتقدم والرقي فيه، وتحقيق أفضل مستوى ممكن من التوافق المهني (زهران، ١٩٨٠: ٣٨٣).

وعليه، قد تبين مما سبق التعريف بالتوجيه المهني ووظائفه وأهدافه، ولا يمكن أن تتم برامج التوجيه أو الإرشاد المهني دون وجود مرشد، حيث إنه هو المسئول المتخصص الأول عن العمليات الرئيسية في التوجيه والإرشاد النفسي عامة، والمهني خاصة. ويتم إعداد المرشد النفسي علمياً في أقسام علم النفس بالجامعات، ويتم تدريبه عملياً في مراكز الإرشاد والعيادات النفسية الملحقة في هذه الأقسام أو في المدارس وغيرها من المؤسسات. وإلى جانب الإعداد العلمي والعملي يجب الاهتمام بالإعداد المهني الخاص للمرشد النفسي حسب المؤسسة التي يعمل بها؛ فمثلاً يختلف الإعداد المهني الخاص للمرشد المدرسي الذي يعمل في إطار تربوي ويكاد يطلب أن يعد بحيث يطلق عليه "المرشد – المربي"، يختلف إعداده عن إعداد مرشد يعمل في مؤسسة صناعية أو في عيادة نفسية. وإذا كان المرشد النفسي يعمل في إطار العيادة النفسية، فإنه يتخصص غالباً في الإرشاد العلاجي ويطلق عليه "المرشد النفسي العلاجي". وإذا كان المرشد يعمل في المدرسة فهو يهتم بالإرشاد التربوي ويتعاون مع المدرسين ويتعامل مع الطلاب، ومن ثم فهو يحتاج إلى إعداد تربوي خاص، ويطلق عليه "المرشد المدرسي".

وحيث أن موضوع البحث الراهن يدور حول الاتجاه نحو دور المرشد المدرسي فإنه يقع على عاتقه توجيه الطلاب مهنياً إلى جانب قيامه بتقديم حلول للمشكلات الطلابية سواء النفسية أم الدراسية أو الأسرية. وإلى جانب هذا، يجب أن يتسم المرشد عامة، ومرشد التوجيه المهني خاصة بصفات

خاصة مثل: **معرفة الذات**؛ فيجب عليه قبل فهم عملية الإرشاد أن يبدأ بفهم نفسه وبكل دقة، وأن يكون واثقاً في نفسه، ولديه الجرأة في الإرشاد، **وفهم الآخرين، والانتماء إلى الآخرين** (صالح، ١٩٨٥: ٧٤-٨٦).

ثانياً: المتغيرات المعرفية:

[١] التحصيل الدراسي:

أن التحصيل الدراسي من الظواهر المعقدة والمتعددة الجوانب التي ترتبط بعدة عوامل يندرج بعضها في إطار العوامل العقلية المعرفية؛ والبعض الآخر يتضمن العوامل الانفعالية غير العوامل الدافعية التي تلعب دوراً مهماً في دوافع الفرد وتوجهه إلى الحرص على التحصيل الدراسي في محاولة الوصول إلى أعلى مستوى يستطيع تحقيقه (أبو مسلم، ١٩٩٣: ٣٨١).

ومن ثم، فإن التحصيل الدراسي يرتبط بنوعين من المتغيرات **الأول**: ذاتي يتمثل في الذكاء والدافعية ومستوى الطموح ومستوى النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي للطالب. **والآخر**: غير ذاتي يتضمن البيئة المدرسية بكل ما يتوافر فيها من تفاعلات اجتماعية ومواد تعليمية وطرائق تدريس وإمكانات مادية. هذا إلى جانب ما توفره البيئة الأسرية من بيئة اجتماعية نفسية تساعد على توافر الأمن النفسي والاستقرار الاجتماعي للطالب، بالإضافة إلى ما تتيحه هذه البيئة من إمكانات مادية توفر له المتطلبات الدراسية (العرابي، ١٩٩٥: ١٣٤).

ويعرّف التحصيل الدراسي بأنه: "إنجاز عمل، أو إجراء تفوق في مهارة، أو مجموعة من المعارف التي من شأنها أن تؤثر في قدرة الفرد على الاستدلال" (جبرائيل، ١٩٦٠: ٣٠)، وبأنه: "الإنجاز في مادة دراسية معينة، أو مجموعة مواد مقدرة بالدرجات طبقاً للامتحانات التي تجريها المدرسة" (قورة، ١٩٧٠: ٩٣)؛ وبأنه: "مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات في مادة دراسية مقررة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات المدرسية العادية في نهاية العام الدراسي أو في الاختبارات التحصيلية" (علام، ١٩٧١: ١٣)؛ وبأنه: "اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغيير الاتجاهات والقيم وتعديل أساليب التوافق ويشمل هذه النواتج المرغوبة وغير المرغوبة" (أبو حطب، ١٩٨٠: ١)؛ وبأنه: "ما يكتسبه التلميذ من معلومات خاصة بالمادة التي يتعلمها خلال العام الدراسي بحيث يقدّر الأداء تقديراً كمياً ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها في الاختبارات المختلفة" (أنيس، ١٩٩٢: ٣٥)؛ وبأنه: "بلوغ مستوى معين من الكفاءة في الدراسة، ويفسر أو يعكس لنا درجة إدراك التلميذ لكفاءته بالسلب أو الإيجاب، ويحدد ذلك اختبارات التحصيل الموضوعية المستخدمة" (عبد المجيد، ١٩٩٥: ٢٢)؛ وبأنه: "القدرة على الاستدعاء للاستيعاب والمقدر كمياً بالدرجات الكلية لمجموع المواد المدروسة، ويتضح هذا من خلال الاختبارات المدرسية أو وسائل التقويم" (عبد المنعم، ١٩٩٩: ٦)؛ وبأنه: "قدرة التلاميذ على استيعاب المواد الدراسية المقررة، ويقاس ذلك بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبارات المدرسية في نهاية العام الدراسي" (يس، ٢٠٠٠: ١١).

وفي ضوء ما تقدم، يعرّف الباحث التحصيل الدراسي بأنه مجموع درجات الطلبة في المواد الدراسية المختلفة التي يحصل عليها الطالب في نهائي العام الدراسي من واقع السجلات المدرسية.

وإلى جانب هذا، توجد بعض العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي كما أشار إلى ذلك الشبرواي (٢٠٠٣: ٧٩-٨٠)، مثل ما يلي:

- الاستعدادات العقلية المختلفة للمتعلم ودرجة نضج هذه الاستعدادات ومدى اتساق الخبرات مع مستوى نضج التلاميذ في كل مرحلة.
- الحوار المدرسي العام؛ ويقصد به العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع المدرسي، سواء كانت علاقة المدير بالمعلمين والتلاميذ، أم علاقة المعلم بتلاميذه، ثم علاقة التلاميذ بعضهم ببعض.
- المناهج الدراسية ومدى ملاءمتها لطبيعة الطالب، وإشباعها لحاجاته، ومدى توفر الأنشطة الذاتية التي تتيح للطالب حرية الحركة والتفكير.
- الظروف الأسرية ومستواها الاجتماعي والاقتصادي لهما أثر في التحصيل الدراسي.
- سمات المتعلم المزاجية، ومدى ما تثيره المواقف التعليمية فيه من دوافع، وميول، ومشاعر يشعر بحاجة إلى إشباعها.
- تكامل شخصية المتعلم وشعوره بالأمن، ولهذا أثر إيجابي كبير في التحصيل، أما إذا كان الفرد قد مرت به من الظروف ما يجعله يشعر بعدم الأمن وفقدان الثقة بالنفس فإن هذا ينعكس على تحصيله، ويقلل من قدرته على المثابرة، وتركيز الانتباه في أي عمل.

[٢] دافعية الإنجاز:

يعد هنري موراي Murray (١٩٣٨) أول من قدم مصطلح الحاجة إلى الإنجاز على أنه صفة فردية تعكس الميل إلى الكفاح والنضال من أجل تحقيق شيء صعب على نحو مرضي وسريع في آن واحد كلما أمكن ذلك (قطوش، ١٩٩٩: ٧٠). هذا ويتفق علماء النفس على أهمية دور الدافعية في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة، وفي التعلم والإنجاز بصفة خاصة، فالدوافع تؤثر في عمليات الانتباه والإدراك والتخيل والتذكر والتفكير والابتكار وهذه بدورها ترتبط بالتعلم والإنجاز، وتؤثر فيه وتتأثر به كما تعد الدافعية أحد الشروط التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة سواء في تعلم أساليب طرق التفكير أو تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها أو تحصيل المعلومات والمعارف أو في حل المشكلات. إلى جانب أن الدافعية شرط أساسي لتحقيق الإنجاز سواء كان على مستوى أهداف الفرد أو المجتمع، كما أنها عامل أساسي للتمتع بالصحة النفسية (سبع النابلسي، ١٩٨٦: ٥).

إضافة إلى هذا، فإن دافع الإنجاز دافع بشري معقد أو مركب يتسم بالطموح والمتعة في المنافسة والاستقلال وتفضيل المخاطرة والحرص على تحقيق الأشياء الصعبة أو التحكم في الأفكار مع حسن تناولها وتنظيمها. وقد أشار عبد الله (١٩٩٧: ٧٩-٨٠) إلى أن دافع الإنجاز يكتسب في مرحلة مبكرة من عمر الإنسان ويدعم من خلال استحسان المجتمع للسلوك الإنجازي أو العقاب للفشل؛ ولذلك يظل ثابتاً في شخصية الفرد في مراحل عمره المتتالية. كما أن الدافع للإنجاز يشبع لدى الفرد غايات معينة أو يمكن أن يخلق سلوكه الناجح والمتميز، وأيضاً يؤدي في جوانب منه إلى نمو الجماعة وازدهارها اجتماعياً واقتصادياً.

ويمكن تعريف دافع الإنجاز بأنه: "تكوين فرضي يتضمن الشعور أو الوجدان المتعلق بالأداء التقييمي لبلوغ معايير الامتياز (علي، ١٩٧٧: ٧٧). ويعرّف هوستون Houston (١٩٧٩: ٣١) الدافع للإنجاز بأنه: "التفوق على الآخرين أو التفوق في ضوء معايير الامتياز"، كما أنه: "تكوين افتراضي متعدد الأبعاد يدفع الفرد إلى المثابرة على بذل الجهد وتحمل الصعاب والتغلب على ما يصادفه من عقبات في سبيل تحقيق الطموح إلى التفوق والارتقاء من خلال المناقشة والإصرار ولأن يتم ذلك بسرعة واستقلالية (الشرنوبي، ١٩٨٨: ٢٥).

ويعرّف سعد وسليمان (١٩٩٤: ٥٨) الدافع للإنجاز بأنه: "الرغبة في النجاح وتحقيق السبق على الآخرين وإتمام الأعمال على وجه يرضي الفرد في الوقت المحدد بحيث تعود بالنفع على الفرد وتشعره بالرضا عن الذات وتزيد من ثقته بنفسه".

كما يعرّف عبد الله (١٩٩٧: ٧٩) الدافع للإنجاز بأنه: "استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق غاية أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم مستوى محدد من الامتياز". ويعرّف أيضاً بأنه: "استعداد الفرد لتحمل المسئولية والسعي نحو تحقيق التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل" (خليفة، ٢٠٠٠: ٩٦).

إلى جانب أن الدافعية للإنجاز استعداد داخلي يوجد لدى الفرد بصفة عامة يتحدد ويتبلور من خلاله مدى سعي الفرد ومثابرته للوصول إلى أهدافه وتحقيق نجاحه؛ كما أنها السعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز، وهذه النزعة تمثل مكوناً أساسياً في دافعية الإنجاز، وتعد الرغبة في التفوق والامتياز أو الإتيان بشيء ذو مستوى رلق خاصية مميزة للأشخاص ذوي المستوى المرتفع من دافعية الإنجاز (عواد، ٢٠٠٥: ٨-١٠).

وتعرّف عبد الرحمن (٢٠٠٧: ١٥) دافع الإنجاز بأنه: "مصطلح يشير إلى إكمال أو تحقيق بعض الأهداف التي حددها المجتمع أو حددها الفرد لنفسه، ويشير هذا المصطلح في علم النفس التربوي إلى مستوى محدد من الكفاءة في ميدان العمل الأكاديمي أو المدرسي بصفة عامة أو في مهارة معينة".

إضافة إلى هذا، توجد نظريات متعددة لتفسير دافعية الإنجاز مثل **النظريات التقليدية** التي تتمثل في جهود موراي **Murray** (١٩٣٨)؛ الذي اقترح نظرية حول الدوافع قامت بإعلاء شأن الحاجات النفسية التي تعمل على تنظيم القوى التي توجه العمليات العقلية واللفظية عبر المسارات المعينة (عبد الحميد، ١٩٩٤: ١). وتعد الحاجة للإنجاز من أهم الحاجات النفسية وتنشأ في معظم الأحيان عن حاجة كامنة لتقدير الذات وهي في نفس الوقت تتعارض مع الحاجة إلى الخضوع والاستكانة التي عادة ما تصاحب الشعور بالفشل (الشرنوبي، ١٩٨٨: ١٠). كما حدد موراي مفهوم الحاجة والذي ينبثق عن تصوره الكلي للشخصية بأنها تكوين فرض يمثل قوة تتضح في قوة تنظيم الإدراك والعقل والنزوع بحيث تحول الموقف القائم غير المشبع إلى اتجاه الإشباع أو تخفيف التوتر؛ بالإضافة إلى خصائص تنظيم السلوك واستثارته وتوجيهه فإنها تستثار داخلياً أو خارجياً بواسطة الضغوط سواء المرتبطة بالأشخاص أو الموضوعات التي لها دلالة مباشرة تتعلق بمحاولات الفرد

لإشباع حاجاته (علي، ١٩٧٧: ٩). إضافة إلى هذا، يعد من أعظم إنجازات موراي إلى جانب نظريته هذه في الحاجات النفسية تطوير أدوات مقياس الشخصية؛ خاصة اختبار تفهم الموضوع الذي يقوم على أساس سرد القصص حول بعض الصور الغامضة، وهو وسيلة إسقاطية تستخدم بغرض قياس الشخصية وتم تعديله بحيث يتلاءم مع قياس الدافع للإنجاز (عواد، ٢٠٠٥: ٢٧-٢٨).

ونظرية **ماكليللاند Maclelland**؛ الذي تأثر بأعمال موراي وأقتفى خطواته بدرجة كبيرة، ألا إنه أطلق على مفهوم الحاجة للإنجاز مفهوم دافع الإنجاز، ويرى أن الدوافع هي التي تحدد لماذا يسلك الإنسان سلوكاً ما على نحو معين مستنداً في ذلك إلى أن الدوافع هي مصادر الفعل أو العمل (قشقوش؛ ومنصور، ١٩٧٩: ٣٥-٣٦). إضافة إلى هذا، يشغل الدافع للإنجاز مكانة هامة في نموذجه؛ ويرى أن الميل الدافعي يشير إلى استجابات توقع الهدف، وقد تكون هذه الاستجابات إيجابية أو سلبية؛ وهذه الاستجابات تضمن السعي وراء مستوى معين من الامتياز. فالدافع للإنجاز وفقاً لهذه النظرية يقصد به الرغبة في مقابلة المعايير الداخلية للامتياز، ويتفق هذا المفهوم مع مفهوم موراي في الحاجة للإنجاز (عواد، ٣٠٠٥: ٢٩). وإلى جانب هذا، يرى ماكليللاند أن الدافع للإنجاز يعد من الدوافع المتعلمة أي أنها تعزى إلى خبرات الشخص ورصيد ما تعلمه (قطوش، ١٩٩٩: ٨٨).

ونظرية **أتكنسون Atkinson**؛ الذي بنى نظريته في مفهوم التوقع – القيمة وذلك امتداداً لنظرية ماكليللاند؛ ألا أن هذا المفهوم قد لقي المزيد من التطور على يد أتكنسون؛ حيث اهتم بسلوك قبول المخاطرة وبالدافع إلى الإنجاز الذي يعتمد عليه في هذا السلوك. وعلى الرغم من أن موراي Murray درج الدافع للإنجاز تحت حاجة كبرى أعم وأشمل وهي الحاجة إلى التفوق، ألا أن أتكنسون قد عزل هذه الحاجة عن أصلها واعتبرها تكويناً قائماً بذاته، وافترض أن هذا التكوين أحادي البعد (درويش، ١٩٩٢: ٢٩). ومن ثم، طور أتكنسون نظرية الدافع للإنجاز وعرّف النشاط المنجز بأنه النشاط الذي يقوم به الفرد ويتوقع أن يتم بصورة ممتازة، ويزعم أن النشاط المنجز يكون محصلة صراع بين هدفين متعارضين؛ هما الميل إلى إحراز النجاح والميل نحو تجنب الفشل. وقد قدم أتكنسون نموذجاً رياضياً تتحدد فيه المتغيرات الدافعية الأكثر أهمية في الموقف. وعليه، فإن الدافع للإنجاز وفقاً لهذه النظرية يتكون من شقين رئيسيين؛ هما **الشق الأول**؛ وهو استعداد ثابتاً نسبياً عند الفرد ولا يكاد يتغير عبر المواقف المختلفة (الدافع إلى النجاح – الدافع إلى تجنب الفشل)، **الشق الثاني**؛ وهو خاص باحتمالات النجاح أو الفشل وجاذبية الحافز الخارجي الموجب للنجاح أو قيمة الحافز السالب للفشل. وعلى ذلك فإن تغير ناتج الإنجاز عند الفرد الواحد من موقف إلى آخر إنما يعزي إلى الشق الثاني من المعادلة (موسى، ١٩٩٤: ١٦٧-١٦٨).

كما توجد **النظريات الاعزائية** التي قامت من أجل تلافي القصور الذي جاء في النظريات التقليدية مثل نظرية **هيدر Heider** (١٩٥٨)، الذي يرى أن الفرد يكتفي بمعلومات قليلة عن عمل معين كي يتمكن من إجراء عزو سببي عن هذا العمل فهو يقترح وجود نوعين من العوامل (البيئية أو الذاتية) التي تساعد على تكوين الفعل، يضعهما الفرد في اعتباره عادة عند محاولته إدراك معناه. أي أن إعزاء الحدث إلى العوامل الشخصية يتباين مع تباين إعزائه إلى العوامل البيئية، فكلما ازدادت أهمية العوامل الشخصية في نظر الفرد كسبب للفعل قلت أهمية العوامل البيئية والعكس بالعكس (محمد، ٢٠٠٣: ٤١).

ونظرية كوكلا Kukla (١٩٧٢)؛ التي تعد امتداداً لنظرية أتكنسون التقليدية، ألا إنها تختلف عنها في كونها تسلم بوجود استعداد ثابت لدى الفرد لبلوغ النجاح أو تجنب الفشل، ولكنه أكد على وجود متغيرات إدراكية تحكم أداء الفرد. فعندما يدرك أن العمل سهل، فإن الأفراد الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للإنجاز سيقررون في هذه الحالة أن ثمة جهد بسيط يمكن بذله لضمان النجاح، ولكن من يتميزون بانخفاض دافعيتهم للإنجاز، فإنه يتوقع منهم أن يبذلوا جهداً أكبر للنجاح. أما إذا كانت القدرة الحقيقية عند المجموعتين متكافئة فإن الأفراد منخفضي الإنجاز في حالة إدراك العمل على أنه سهل سوف يؤدونه أفضل من مرتفعي الإنجاز. وعليه، فأن هذه النظرية تتنبأ بأن من يتمتع بنتائج مرتفعة للإنجاز سوف يؤدي أفضل ممن يتمتع بنتائج منخفضة في حالة إدراك العمل على أنه صعب، وأسوأ عندما يدرك العمل على أنه سهل (مسلم، ١٩٩٧: ١٠٣).

ونظرية رينور وروبين Raynor & Rubin (١٩٧١)؛ والتي تؤكد على مفهوم التوجه نحو المستقبل والذي يعد سمة أساسية من سمات الشخصية المنجزة، حيث يعتبر مفهوم الدافع للإنجاز من خلال ما يتصف به المنجزون من توجه نحو المستقبل والذي يتضمن المتغيرات التالية: الطموح العام – المثابرة – المنافسة – التحمل – التفاؤل – تقدير الذات الموجب. وتتضمن هذه النظرية أنه في حالة العمل الذي يتطلب توجهاً نحو المستقبل أي تسلسل خطواته بحيث يشترط لأداء المرحلة التالية النجاح في المرحلة السابقة وهكذا حتى الوصول إلى نهايته، وتحت هذه الظروف يكون مستوى أداء الأشخاص مرتفعي الدافعية للإنجاز أفضل من منخفضي الدافعية للإنجاز، وقد يحدث العكس إذا لم يتضمن العمل تسلسلاً وكان على نفس مستوى سهولة العمل المتسلسل (الشعراوي، ١٩٩٤: ١٤-١٥).

ونظرية وينر Weiner (١٩٧٣)، التي تقوم على كيفية تفسير الأفراد لأسباب نجاحهم وفشلهم، وكيف تؤثر هذه التفسيرات على السلوك الإنجازي اللاحق. ومن ثم، يرى وينر Weiner أن التحليل أو التفسير السببي للنجاح والفشل أكثر فائدة من التركيز على الحاجات والدوافع والخصائص أو السمات الانفعالية كما يرى كل من ماكليللاند وأتكنسون (الزيات، ١٩٩٦: ٤٧٧). وإلى جانب هذا، يفترض وينر Weiner أن موقف الفشل يمر به كل الأشخاص سواء من تميزوا بارتفاع دافع الإنجاز أو انخفاضه. ولقد فسر ذلك إلى أن من يتميز بدافع إنجاز مرتفع يرجع فشله للافتقار إلى الجهد بينما من يتميز بدافع إنجاز منخفض يعزى فشله إلى افتقار القدرة. وعليه، أبرز وينر Weiner أهمية كل من مستوى الطموح والمثابرة على بذل الجهد كمتغيرات أساسية لدافع الإنجاز، كما أشار إلى دور الإبداع بالنسبة لدافع الإنجاز، حيث أوضح أنهما مظهران متداخلان لعملية التنشئة الاجتماعية. ومن ثم، تبين أن وينر Weiner قد أعاد صياغة مفهوم الدافع للإنجاز في ضوء مصطلحات معرفية نمائية (الشرنوبي، ١٩٨٨: ١٩).

والنظريات الحديثة، التي ترفض أن يكون دافع الإنجاز تكوين أحادي البعد، وترفض أيضاً وجود استعداد ثابت عند الفرد يحدد مسبقاً ناتج إنجازه. ومن ثم، يرى أنصار هذا الاتجاه أن الدافعية مفهوم يشتمل على أكثر من بعد، ومن أنصار هذا الاتجاه مهرابيان Mehrabinn (١٩٦٩)؛ هرمانس Hermans (١٩٧٠) (فليفل، ١٩٨٥: ٢٣).

وفي ضوء ما سبق، تبنى الباحث الحالي نظرية وينر Weiner (١٩٧٣) التي تقوم على كيفية

تفسير الأفراد لأسباب نجاحهم وفشلهم، وكيف تؤثر هذه التفسيرات على السلوك الإنجازي اللاحق، لأنه استخدم في البحث الراهن مقياس صاحب النظرية الذي قام موسى (١٩٨٨) بتعريبه وحساب خصائصه السيكومترية من صدق وثبات على عينات مختلفة في البيئة المصرية.

[٣] الضبط الداخلي – الخارجي:

يعد مفهوم وجهة الضبط من المفاهيم الحديثة نسبياً في البحوث النفسية، حيث اهتم به العلماء خلال الخمسينات من القرن الماضي، وقد أكد جوليان روتر Rotter وهو صاحب الفضل الأول في إبراز وجهة الضبط الداخلي – الخارجي في نظريته للتعلم الاجتماعي، حيث افترض أن الأفراد يطورون توقعاتهم تبعاً لقدراتهم في التحكم في أحداث الحياة، فالأفراد الذين يدركون أن أفعالهم تؤثر في شكل وطريقة معيشتهم يمكن أن يقال عنهم أن لديهم تحكماً داخلياً، بينما الأفراد الذين يدركون أن أسلوب معيشتهم من خلال الحظ والفرص، فهؤلاء لديهم توقعات للتحكم الخارجي.

ويمكن تعريف وجهة الضبط Locus of Control بأنه: "إذا أدرك الفرد أن التعزيز الذي يحصل عليه يعتمد على سلوكه أو خصائصه الدائمة نسبياً، فإنه يكون ذا تحكم داخلي، أما إذا أدرك الفرد أن التعزيز لا يعتمد على سلوكه أو خصائصه الدائمة، ولكنه يعتمد على بعض العوامل الخارجية كالحظ، أو الفرص، أو القدر؛ فإنه يكون ذا تحكم خارجي" (Rotter, 1996: 1)؛ وبأنه: "إدراك الفرد لمصدر قراراته فالذي يدرك أن معظم قراراته نابعة من داخله وأنه مسئولاً عما يتعرض له من نجاح وفشل يطلق عليه ذو ضبط داخلي، أما الذي يدرك أن مصدر قراراته ومصدر حوافزه الإيجابية أو السلبية وما يحققه من نتائج يرجع إلى عوامل خارجية كالحظ أو الصدفة أو القدر أو إمكانيات البيئة والقوى والضغوط الموجودة فإنه يطلق عليه ذو ضبط خارجي" (الديب، ١٩٨٥: ٩)؛ وبأنه: "مفهوم للتعبير عن مدى إدراك الفرد أن الأحداث الإيجابية كالنجاح، والفوز والمكافأة، أو الأحداث السلبية كالفشل، والعقاب، والكوارث التي تواجهه في بيئته، أو عالمه الخاص إنما هي نتيجة لأفعاله، وقدراته الخاصة. وعندئذ يكون ذو تحكم داخلي، وأن من عوامل التحكم الداخلي الكفاءة والقدرة الشخصية والمجهود، أما إذا أدرك أن هذه الأحداث ليست نتيجة لأفعاله أو قدراته الخاصة، إنما هي نتيجة لعوامل أخرى فوق متناول تحكمه الشخصي كالحظ، أو الآخرين الأقوياء، أو صعوبة المهمة؛ فعندئذ يكون ذو تحكم خارجي" (رمضان، ١٩٨٧: ٥١)؛ وبأنه: "مدى اعتقاد الفرد في قدرته على التحكم فيما يحدث له، أو يحيط به من مواقف، وما يترتب عليها من نتائج من عدمه، فإذا اعتقد الفرد أنه يستطيع التحكم فيما يحيط به من مواقف وأحداث، وأن الأشياء التي تحدث له نتيجة مباشرة لعمله الخاص، وأنه يجد ويجتهد لتحقيق ما يريد فإنه يكون ذا ضبط داخلي، أما إذا اعتقد أنه لا يستطيع التحكم فيما يحيط به من مواقف وأحداث؛ لأن هذه المواقف وتلك الأحداث مرهونة بقوى الآخرين، وأنه لا حول له ولا قوة في هذا الشأن، فإنه يكون ذا ضبط خارجي" (تفاحة، ١٩٩٢: ٣٢-٣٣).

وفي ضوء التعريفات السابقة، فإن مفهوم وجهة الضبط ينقسم إلى ما يلي:

– **مصدر الضبط الداخلي:** ويقصد به أن الفرد يستطيع أن يتحكم في سلوكه وفي الأحداث المحيطة به، ويدرك أن ما ينجزه من جهود ستوصله إلى ما ينبغي من أهداف، وينسب مسئولية نجاحه وفشله، والنتائج الإيجابية والسلبية للأحداث إلى جهوده وقدراته الشخصية، بل وهو قادر على تجنب الأحداث السيئة التي تواجهه، وقادر على التأثير على الآخرين وإقناعهم بما يريد وعلى اتخاذ قراراته بنفسه.

- **مصدر الضبط الخارجي:** ويقصد به أن الفرد لا يستطيع التحكم في سلوكه وفي الأحداث المحيطة به، ولا يدرك إمكانياته وقدراته الشخصية، ويشعر بالعجز ويجد أنه من العبث بذل أي مجهود وأن حياته من نجاح أو فشل محكومة بالأحداث العارضة، ويرى أنه غير قادر على تجنب الأحداث السيئة مهما فعل، وغير قادر على اتخاذ قراراته بنفسه، ويعتمد في تحقيق أهدافه على الحظ والصدفة والفرص والقدر ونفوذ الآخرين.

وقد استطاع روتر Rotter (١٩٥٤) تطوير مفهوم وجهة الضبط من خلال نظريته في التعلم الاجتماعي Social Learning Theory التي تتضمن المفاهيم الرئيسة التالية: **الطاقة السلوكية** Behavioral Potential، والتي يقصد بها "إمكانية حدوث السلوك في موقف أو مواقف معينة كما هي محسوبة في العلاقة بأي تعزيز واحد أو مجموعة من التعزيزات (Rotter, 1954: 105)؛ **التوقع** Expectancy؛ ويقصد به الاحتمالية الموجودة لدى الفرد بأن تعزيزاً معيناً سوف يحدث كوظيفة لسلوك معين يصدر عنه في موقف أو مواقف معينة، ويكون التوقع مستقلاً بشكل منتظم عن قيمة أو أهمية التعزيز (Rotter, 1954: 107)؛ **قيمة التعزيز** Reinforcement Value، والتي يمكن تعريفها بأنها: "درجة تفضيل للفرد لحدوث أي تعزيز معين، إذا كانت إمكانات الحدوث لهذه التعزيزات متساوية جميعاً". ويؤثر التعزيز على حدوث واتجاه أو نوع السلوك. ويمكن تحديد قيمة التعزيز كما أشار إلى ذلك فارس Phares (١٩٧٦: ١٥) عن طريق مدى ارتباط هذا التعزيز بالتوقع، كما أبان روتر Rotter (١٩٦٦: ٢) أن التعزيز يقوى التوقع لسلوك أو حدث معين سوف يحدث بواسطة هذا التعزيز في المستقبل؛ **الموقف النفسي** Psychological Situation؛ والذي يقصد به البيئة أو ذلك الموقف الداخلي أو الخارجي الذي يحفز الفرد أو يثيره لكي يتعلم كيف يمكن الوصول إلى أكبر إشباعات في ظروف معينة. وإلى جانب هذا، يلعب الموقف النفسي دوراً حاسماً في تعزيز السلوك (Rotter, *et al.*, 1972: 13).

العوامل المؤثرة في وجهة الضبط:

أشارت العديد من البحوث إلى وجود ارتباط بين وجهة الضبط وبعض العوامل؛ مثل ما يلي:

أ - الأسرة:

تعتبر الأسرة هي الخلية الأولى للمجتمع الذي ينشأ فيها الطفل ويمارس أولى علاقاته الإنسانية ويتفاعل مع أعضائها وهي التي تسهم في نمو الطفل وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه، فالأسرة هي الحصن الاجتماعي الذي تنمو فيه بذور الشخصية الإنسانية وتوضع فيه أصول التطبيع الاجتماعي ففيها يتشكل الوجود البيولوجي للجنين في رحم الأم وكذلك يتشكل للوجود الاجتماعي في داخل الأسرة وحضنها فهي أول ما يتلقى الطفل وهي الوسيط التربوي الذي ينقل التراث الثقافي والاجتماعي ففيها يتعلم الطفل كثير من مظاهر التكيف ويستمر تأثير الأسرة في حياة الفرد فقط في مرحلة الطفولة بل يمتد أثرها طوال حياته، فالأسرة هي المسئولة عن عملية التنشئة الاجتماعية التي يكتسب الأطفال من خلالها الضبط الذاتي، فالطفل لا يولد ولديه مفهوم عن ماهية الصواب وماهية الخطأ بل عن طريق الوالدين لأطفالهم في فترة ما قبل المدرسة بعد ذلك يتعلم الطفل أحكاماً اجتماعية يستطيع في ضوءها أن يضبط أنماطه السلوكية (صبحي، ١٩٨٣: ٣٦-٤٠).

كما أن الأسرة هي الجماعة الاجتماعية الأولية المسئولة عن تطوير شخصية الطفل من النواحي الجسدية والاجتماعية والنفسية والروحية والوجدانية والأخلاقية، فهي القاعدة الأولى التي ينطلق منها الطفل إلى حياة البالغين وإلى مواجهة المجتمع الكبير، فالأسرة هي منبع خبرات الطفل الأولى التي تضع حجر الأساس في بناء التوافق الاجتماعي فهي الدعامة الأولى لضبط السلوك حيث أن أصول مصدر الضبط ينبع من علاقة الطفل بوالدته فمن خلال الحب الدافئ والحنان والتنشئة الاجتماعية السليمة والقائمة على الدعم والتشجيع والتدريب على الاستقلال يزيد الضبط الذاتي لدى الطفل وتنمو وجهة الضبط الداخلية. وأن الإهمال والحماية الزائدة والتسلط يسهل نمو وجهة الضبط الخارجية. وتوصل روهنر Rohner (١٩٨٠: ٨٦) إلى أن الضبط الداخلي يزداد لدى الأفراد الذين يدركون أنهم مقبولون من والديهم بينما الأفراد ذوي الضبط الخارجي يدركون أنهم مرفوضون.

كما يرى مسلم (١٩٩٢: ٩٩) أن الأطفال المهملين والمدللين فإنهم بالتساوي يميلون لتطوير مفاهيم أو تصورات خاطئة عن العالم على شكل مشاعر عقدة نقص أو عجز ويفتقدون إلى الخبرة فيفشلون في البحث واكتشاف العلاقة بين الأفعال والنتائج وربما يؤدي إلى مشاعر عجز مبالغ فيها أو مصدر ضبط خارجي متطرف.

ب- الذكاء:

لقد أظهرت العديد من البحوث السابقة وجود علاقة بين متغير الذكاء وبين وجهة الضبط منها دراسة دوكتيي Ducette (١٩٧٣: ٤٢٩) التي توصلت إلى أن الأفراد الذين لديهم ضبط داخلي قد أظهروا في المواقف المرتبطة بمشكلة حساسية عالية وقدرة على المعلومات من بيئتهم المحيطة واستخدامها في الوصول إلى حل ناجح لهذه المشكلة بعكس أفراد الضبط الخارجي، ودراسة حلمي (١٩٨٤: ٨٦) التي توصلت إلى أن هناك علاقة موجبة بين مصدر الضبط الداخلي وكلا من الذكاء والتحصيل الدارسي، ودراسة موسى (١٩٨٥: ٧٧) التي توصلت إلى أن هناك علاقة موجبة بين مصدر الضبط الداخلي ومستويات الذكاء وأن هذه العلاقة لا تختلف باختلاف الجنس.

وعلى النقيض فهناك العديد من الدراسات التي ترى عدم وجود أي علاقة بين وجهة الضبط ومستوى الذكاء منها دراسة شاو Shaw (١٩٧١: ٢٢٦) التي أوضحت عدم ارتباط نسبة الذكاء بدرجات الضبط الداخلي، ودراسة علام (١٩٨٨: ١٤٥) التي أسفرت عن وجود علاقة بين مصدر الضبط الداخلي أو الخارجي والذكاء بالنسبة للذكور بينما كانت الإناث الأكثر ذكاء أكثر ضبطاً خارجياً.

ومن خلال العرض السابق لبعض البحوث التي تناولت علاقة الذكاء بوجهة الضبط يستخلص الباحث الحالي ما يلي:

١- يرى بعض الباحثين وجود علاقة إيجابية بين الضبط الداخلي والذكاء.
٢- يرى البعض الآخر من الباحثين عدم وجود علاقة بين مصدر الضبط الداخلي – الخارجي والذكاء.
٣- اختلاف وتضارب آراء الباحثين حول العلاقة بين مصدر الضبط والذكاء.

ج- السن:

السن هو أحد المتغيرات المهمة التي تؤثر على مصدر الضبط لدى الأفراد حيث يمكن أن يتغير ويختلف اتجاه مصدر الضبط باختلاف السن وقد توصلت العديد من الدراسات السابقة إلى وجود

علاقة بين السن (العمر الزمني والعمر العقلي) للأطفال وبين إدراكهم لوجهة الضبط الداخلي والخارجي.

وفيما يلي عرض موجز لبعض الدراسات والآراء التي ترى وجود علاقة بين السن ووجهة الضبط الداخلي والخارجي منها: دراسة ليفشتز Lifshits (١٩٧٣: ٥٣٨-٥٤٦) التي انتهت إلى أن العمر يرتبط بعلاقة موجبة مع الضبط الداخلي للفرد حيث لوحظ أن الضبط الداخلي للفرد يزداد بزيادة العمر للأطفال حتى سن الربعة عشر ثم يثبت خلال مرحلة المرهقة، ودراسة بنجا Pinga (١٩٧٩: ٥٢-٦٣) التي أسفرت عن أن الأطفال يظهرون تقدماً ملموساً تجاه مصدر الضبط الداخلي مع زيادة العمر وأن مصدر الضبط ينمو مع تقدم السن، ودراسة لورانس وشيرمان Lowrence & Sherman (١٩٨٩: ٣٣٨-٣٥٣) وقد دلت نتائج هذه الدراسة في دراسة عرضية وطولية على عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم من الثانية والثالثة عشر مقسمة إلى أربع فئات عمرية هي (سن الثامنة – التاسعة – العاشرة – الحادية عشر)، وكان يتم قياس مصدر الضبط لدى هؤلاء الأطفال منذ العام الأول للدراسة وكل سنة تالية لمدة ثلاثة أعوام ودلت النتائج على اتجاه تزايد لمصدر الضبط الداخلي مع التقدم في العمر الزمني. ومن خلال العرض السابق نجد أن هناك علاقة طردية بين العمر الزمني وبين وجهة الضبط الداخلي أي أنه كلما زاد العمر اتجهت وجهة الضبط إلى الداخل حتى سن معين.

د- المستوى الاقتصادي والاجتماعي:

كشفت العديد من الدراسات عن أهمية المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة فقد تزايد الاهتمام بهذا المتغير في دراسة السلوك البشري باعتباره أحد متغيرات البيئة المؤثرة بشكل أو بآخر في نمو ارتقاء الفرد بصفة عامة وفي قدراته وسمات شخصيته بصفة خاصة كما لهذا المتغير من تأثير على مصدر الضبط.

وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي ترى وجود علاقة بين مصدر الضبط والمستوى الاقتصادي والاجتماعي منها: دراسة برادلي Bradly (١٩٧٤: ٣٥٠) التي أظهرت أن الأفراد ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتوسط كانوا أكثر داخلية بالمقارنة بالأفراد ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض. ودراسة روبارولتيز Robirwltz (١٩٧٨: ٣٣٩) التي تشير إلى أن هناك علاقة قوية بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي وبين توقعات مصدر الضبط حيث يرتبط المستوى الاقتصادي والاجتماعي المرتفعة بمصدر الضبط الداخلي. ودراسة عثمان (١٩٨٦: ٦٣-٦٤) حيث توصل إلى أن هناك علاقة قوية بين توقعات الضبط والمستوى الاقتصادي والاجتماعي حيث ترتبط التوقعات الكبيرة للضبط الداخلي بالمستوى المرتفع للمكانة الاقتصادية والاجتماعية. ومن خلال العرض السابق يتضح أن هناك علاقة قوية بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي ومصدر الضبط الداخلي وبين انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي ومصدر الضبط الخارجي.

ثالثاً: المتغيرات الوجدانية:

[١] النضج المهني:

أن النضج عامة؛ والمهني خاصة عملية تعلم وهي لا تتم في نطاق الأسرة فقط، وإنما من خلال جميع المؤثرات الاجتماعية التي يشارك فيها الفرد؛ مثل المدرسة وجماعة اللعب، وهي عملية

تغيير في السلوك نتيجة التعرض لخبرات وممارسات معينة، وهي تستند أساساً إلى عملية التعلم الاجتماعي التي تعد تفاعلاً بين الفرد والمجتمع المحيط به في المواقف المختلفة التي يتضمنها، ونجد أنها تتعلق بانتماء الفرد في المجتمع، وثقافة هذا المجتمع هي التي تحدد مدى نضج هذا الفرد من الناحية الاجتماعية، وهي من خلال تفاعل الفرد مع الآخرين.

ويرى نعيمة (١٩٨٤: ٩) أن مصطلح النضج يستخدم بمعنى بلوغ مرحلة معينة من التطور، وهي أيضاً حصيلة قوى النضج والرعاية، ويتضمن غالباً فكرة اكتمال مرحلة والتهيؤ للتالية. وترى وهبة (١٩٨٩: ١٢) أن النضج هو معدل النضج في نمو مهارات.

وإلى جانب هذا، يرى ويتزمان (١٩٨٦: ٧) أن النضج الاجتماعي لا يعني مجرد القدرة على الحياة والعمل واللعب مع الأفراد الآخرين، بل يعني أيضاً القدرة على الاستمتاع الكامل بجميع هذه الجوانب المختلفة من النشاط. كما يحدد أهم صفات الناضج اجتماعياً في النقاط التالية:

(١) يثق بنفسه أي يتخذ لنفسه القرارات، ويعرف كيف يحافظ على نفسه، ويرسم خططاً واضحة لحياته المقبلة، ويحاول أن يحققها في حياته الواقعية.

(٢) يميل إلى الحياة الخارجية ويهتم بالأفراد الآخرين، فهو يشارك الجماعة في نشاطها ويتحمل المسئوليات ويساعد الآخرين، ويسعى جاهداً كمواطن ليفي بمسئولياته حيال جماعته ووطنه، ويكسب رضا واهتمام الآخرين، بتفوقه واجتهاده، ويعلم كيف يحيا في سلام وهدوء مع الآخرين.

ويمكن تعريف النضج الاجتماعي بأنه: العملية التي يتم من خلالها نقل القواعد ومعايير السلوك والتوقعات المعروفة (الأشول، ١٩٨٧: ٨٨٢-٨٨٣). كما أنه: عملية مستمرة في حياة الفرد من خلالها يستطيع الفرد أن ينمي سلوكه الاجتماعي، ويكون قادراً على التفكير المستقل، ويعتمد على ذاته، وأن يتحمل المسئوليات الاجتماعية التي تلائم عمره الزمني والعقلي (مصيلحي، ١٩٩٤: ٦٨). علاوة على أنه: نمو يتوقف على الشروط الحيوية أو البيولوجية للفرد، ويختلف النضج عن التعلم، فإن التعلم على الرغم من اعتماده على النضج، ألا إنه يتطلب بالإضافة إلى النضج عمليات تدريب وتمرين وممارسة وملاحظة لأفعال الآخرين (موسى، ٢٠٠٦: ١٦١).

وفي ضوء التعريفات المشار إليها سلفاً الخاصة بالنضج النفسي، يمكن أن يعرّف الباحث الحالي النضج المهني بأنه: عملية مستمرة في حياة الفرد من خلالها يستطيع الفرد أن ينمي سلوكه المهني، ويكون قادراً على التفكير المستقل، ويعتمد على ذاته، وأن يتحمل المسئوليات المرتبطة بالمهنة.

ومثلما للنضج الاجتماعي عوامل مؤثرة فيه مثل **الفروق الجنسية** (فرج، ١٩٨٠)؛ **والثقافة** (النجيحي، ١٩٧٨)؛ **والأسرة** (محمد، ١٩٩٨)؛ **والمدرسة** (البلاوي، ١٩٨٣)؛ **والصحبة** (سلامة وعبد الغفار، ١٩٨٠)، فإنه أيضاً النضج المهني يتأثر بنفس المؤثرات – من وجهة نظر الباحث – حيث أن البيئة النفسية والاجتماعية التي يعيش فيها الشخص تلعب دوراً كبيراً في نضجه المهني.

[٢] مفهوم الذات المهني:

يمثل مفهوم الذات متغيراً هاماً من متغيرات الشخصية على اعتبار أن تصورات الفرد التي

يحملها عن ذاته تؤثر في سلوكه وتعامله مع المواقف المختلفة، ولذا فهم الفرد لقدراته وإمكانياته بطريقة إيجابية يساعده على التعامل مع المواقف المختلفة وفق هذا المفهوم. ويعد مفهوم الذات المهني أحد أبعاد مفهوم الذات العام، وحتى يتمكن الباحث الوصول إلى تعريف لمفهوم الذات المهني؛ لابد من عرض المفاهيم التالية:

أ- تعريف مفهوم الذات:

يعرف مفهوم الذات بأنه: "تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات يبلوره الطفل ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته" (زهران، ٢٠٠٠: ٢٦٦)، ويقسم هاوكينز Howkins (١٩٩٨: ٤٣٠) مفهوم الذات إلى أربعة أبعاد وهي: مفهوم الذات الواقعية Actual Self-Concept وتمثل الإدراك الحقيقي للذات حيث تتضمن حالة الفرد الاجتماعية، والعمر، والجنس .. الخ، ومفهوم الذات المثالية Ideal Self-Concept وهي إدراك الفرد لذاته كما يجب أن يكون، ومفهوم الذات الخاص Private Self-Concept وتعني فكرة الفرد عن نفسه، وماذا يجب أن يكون، ومفهوم الذات الاجتماعية Social Self-Concept وتشير إلى رغبة الفرد في أن يراه الآخرون جميلاً، ذكياً، وناجحاً أي أن الفرد يهتم ما يحب أن يراه الآخرون عليه.

ومما سبق يتبين أن مفهوم الذات بأبعاده المختلفة يمثل فكرة الفرد عن ذاته التي يكونها من خلال خبرات الطفولة وسماته الشخصية التي تميزه. واتساقاً مع هذا، فإن الباحث الراهن يرى أن مفهوم الذات المهني يمثل أيضاً فكرة الفرد عن إمكاناته المهنية التي يكونها من خبراته وسمات شخصيته.

ب- نظريات مفهوم الذات:

إلى جانب هذا، يمكن عرض بعض النظريات التي تناولت مفهوم الذات وهي تسرى على مفهوم الذات المهني على النحو التالي:

نظرية كارل روجرز: أن الذات النواة في نظريته عن الشخصية وتتخلص نظرية روجرز في التصورات الرئيسية الآتية:

- **مفهوم الكائن العضوي؛** حيث يشير إلى الفرد ككل والذي يكون له دافع أساسي هو تحقيق ذاته وصيانته وتعزيزه، كما انه يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري لإشباع حاجاته، وهو يمثل خبرته تمثيلاً رمزياً وتصبح شعورية أو ينكرها فتبقى الخبرة غير شعورية أو يتجاهلها كلياً.

- **مفهوم المجال الظاهري؛** هو مجموع الخبرات الفردية أو الخبرة الكلية التي يكتسبها الفرد من خلال استخدام الرموز لإدخال الخبرات إلى الوعي بالكلمات عادة، أو قد تكون صوراً بصرية أو سمعية والتمييز بين الخبرة والوعي هام إلى أن هناك شروطاً معينة تؤدي بالفرد إلى إنكار خبرات معينة أو تشويهها وبالتالي منعها من دخول وعيه.

- **الذات أو مفهوم الذات؛** ويتكون من خلال تفاعل الفرد مع بيئته الذي يتضمن طريقة تقويم الآخرين للطفل، أي أن الخبرات الذاتية المرتبطة بتلقي التقدير الموجب من الآخرين ذوي الأهمية تتمثل وتستوعب في مفهوم الذات، بينما تلقى الخبرات الذاتية التي تقيم تقييماً سالباً والتي ترتبط بغيبة

التقدير الاجتماعي الموجب النكران من الوعي فمفهوم الذات أذن هو إلى حد كبير مرآة وانعكاس لتقييمات الآخرين خلال مرحلة الطفولة؛ والذات عند روجرز لها عدة خصائص وهي:

١- أنها تنمو من تفاعل الكائن مع البيئة.
٢- أنها قد تمتص قيم الآخرين وتدركها بطريقة مشوهة.
٣- تنزع الذات إلى الاتساق.
٤- يسلك الكائن بأساليب تتسق مع الذات.
٥- الخبرات التي لا تتسق مع الذات تدرك بوصفها تهديدات.
٦- قد تتغير الذات نتيجة للنضج والتعلم.

ويرى كارل روجرز أن الفرد يقابل في حياته الكثير من الخبرات الجديدة، وهو يحاول دائماً أن يضمها إلى ذاته في علاقة ثابتة ومتسقة ومنظمة، فإذا كانت هذه الخبرات لا تتلاءم مع فكرته عن ذاته، فإنه يحاول إما إغفالها بإبعادها عن دائرة الشعور، وإما بتشويهها بحيث لا تتعارض مع فكرته عن ذاته، وأن كل خبرة لا تتفق مع فكرة الفرد عن ذاته تعتبر في نظر الفرد تهديداً لذاته.

وهذا المفهوم للذات هو الذي يحدد سلوك الفرد وتعد هذه بالنسبة للفرد نفسه حقيقة، فالشخص لا يستجيب للبيئة الموضوعية، وإنما لكيفية إدراكه لها بصرف النظر عما تكون عليه هذه الإدراكات من تحريفات أو ذاتية، وهذه الحقائق الذاتية هي فروض مؤقتة بضعها الفرد عن المواقف البيئية، وعلى ذلك قد يدرك شخص ما نفسه كمصطلح يؤدي رسالة تتمثل في علاج أمراض عالمية معينة ومساعدة الآخرين على (أن يروا النور) وقد يدرك شخص آخر نفسه "كشخص واقعي" يقدر على تقبل ضعف الطبيعة البشرية والمؤسسات الاجتماعية بلباقة والاستفادة منها، فمفاهيم الذات معقدة ومتغيرة، كما إنها تحدد كيف يستجيب الفرد للمواقف المختلفة الكثيرة وكيف يتعامل معها. وهذه التصورات التي يكونها الفرد عمن هو وما هو لا تتضمن فحسب قيمه المركزية وأنظمة معتقداته بل وتشتمل أيضاً "على صورة الفرد الجسمية من حيث القوة أو الضعف والجاذبية وعدم الجاذبية وكونه محبوباً، أو غير محبوب" (لازاروس، ١٩٩٣: ٧٢، نجاتي، ١٩٩٥: ٢٧٤، جابر، ١٩٩٠: ٥٤٣-٥٤٤، هول، لندزي، ١٩٧١: ٦١٢-٦١٣).

نظرية سوليفان: لقد أظهر سوليفان كما أشار إلى ذلك عبد الرحمن (١٩٩٨: ٢٤٦)؛ الزيود (١٩٩٨: ٨٦-٨٧) اهتماماً كبيراً بالشخصية بكل أبعادها وذكر سوليفان أن هناك ثلاث عمليات أساسية واضحة تظهر في تفاعلات الأفراد ولها دورها الأساسي في تحديد شخصية الفرد وهذه العمليات الثلاث هي:

- **الذات الديناميكية:** تتكون الذات الديناميكية من تفاعل الفرد مع الآخرين في المواقف الشخصية حيث يبدأ الفرد إدراك نفسه على أن ذاته تتكون في وحدات مستقلة ومتمايزة ويكون ذلك في حوالي الشهر السادس من العمر تقريباً، ويبدأ في تنظيم هذه المعلومات بتكوين تجسيدات أو شخصيات، وهذه العملية مهمة جداً لدرجة أن سوليفان يميل إلى تقسيم الشخصية إلى مجموعتين أساسيتين الأولى تتضمن نظام الذات Self-system أو ديناميات الذات Self-dynamism في جانب وكل ما عدا ذلك في جانب آخر، وينتج نظام الذات بصورة جزئية من خبرات الفرد عن جسمه وعلى

سبيل المثال فإن مص الإبهام يسهل عملية التميز بين ذاته والآخرين لأنه ينتج شعوراً منفرداً بين المص وما يقوم بمصه.

- **المدركات العقلية:** أن كل مرحلة من مراحل النمو الإنساني تتميز بمدركات عقلية معينة لها تأثير هام في تكوين بناء الشخصية فالمدركات العقلية في مرحلة الحضانة هي مدركات عارضة غير منظمة في مواقف التجربة للطفل، وينمو الطفل وتبدأ المدركات العقلية في التباين في حياة الطفل عندما يبدأ في فهم اللغة ومعانيها، حيث تصبح لديه القدرة على التمييز والإدراك وتتطور هذه المرحلة العقلية بالتدرج حيث يصل الفرد إلى مرحلة النضج التي يستخدم فيها الأسلوب المنطقي من التفكير وكل مراحل تطور المدركات العقلية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعوامل البيولوجية لتكوين الذات ونموها.

- **التشخيصات:** ويدل هذا المفهوم على إدراك العناصر الثقافية واندماجها في الشخصية نتيجة للتجارب التي يمر بها الفرد مما يؤدي إلى تكوين مجموعة من التصورات والمشاعر والاتجاهات أثناء تبادل العلاقات في المواقف عن ذاته وعن الآخرين، وهناك عوامل متعددة لتحديد التشخيصات وتأثيرها على الفرد منها اللغة والجنس اللذان يساعدان على نمو الذات والتفاعل مع الآخرين وهذه التشخيصات ليست ثابتة بل هي عملية متطورة تتباين بتباين المواقف.

نظرية البورت: يختلف مفهوم الذات عند البورت عن المفهوم المطروح عند فرويد، فالذات أو الأنا جزء من عملية دينامية ذات قوى إيجابية تلعب دوراً في توحيد جميع عادات وسمات واتجاهات ومشاعر ونزعات الشخصية، ولكنها في مفهوم فرويد منبثقة عن "الهو" وتحاول التوفيق بين الهو الساعي لتحقيق مبدأ اللذة، والأنا العليا الساعية لتحقيق المبادئ الأخلاقية، محققة تناغماً مع مبدأ الواقع (داود وآخرون، ١٩٩١: ١١٦).

وقد ركز البورت على الشخصية كما أشار إلى ذلك داود وآخرين (١٩٩١: ١١٦)؛ عبد المجيد (١٩٩٧: ١٣٠-١٣١) كوحدة دينامية كلية تنمو في ثنايا تفاعل الفرد مع بيئته عبر مراحل هي:

- **الإحساس بالذات الجسمية (من الميلاد إلى عامين):** ينشأ الطفل وهو لا يدرك أن ثمة انفصالاً بينه وبين العالم المحيط به، ثم شيئاً فشيئاً، وعن طريق الإحساس والحركة يستشعر وجود أعضاء جسمه فيلهو بها وهنا يميز ذاته باعتبارها جسماً منفصلاً عمن حوله.

- **الإحساس باستمرارية هوية الذات وتقديرها (٢-٣ سنة):** يبدأ الإحساس بهوية الذات في الطفولة المبكرة ويساعد على ذلك تطور المهارات اللغوية وخاصة عندما يمتلك شيء ويسمع اسم ما يمتلكه، ولكن ذلك يبقى غير ثابت إلى حد ما حتى سن الرابعة أو الخامسة، بعد ذلك تبدو ثقته في ذاته كوجود إنساني له كيان.

- **امتداد الذات/امتداد الأنا (٣-٦ سنة):** في هذه المرحلة تمتد ذات الفرد لتشمل الأشياء والأشخاص المحيطين به وتتسع حين يخرج من قوقعة البيت إلى البيئة الرحبة خارج المنزل، ويشرع في تكوين صورة ذاته بمعرفة شخصيته وتقويم سلوكه كما ينعكس في ردود أفعال الآخرين لهذا السلوك ويتكون الدور الجنسي الذي يتوحد معه حسب نوعه ذكراً أم أنثى.

- **تكوين الذات المنطقية العاقلة (٦-١٢ سنة):** في هذه المرحلة يستقر الطفل انفعالياً ويهدأ

نفسياً بعد أن يجتاز أزمات إثبات الذات إزاء دوره الجنسي ويتوحد معه ويتفرغ للتحصيل الدراسي ويوازن في ثنايا تطبعه اجتماعياً – بين رغباته الخاصة والنظم الأخلاقية والاجتماعية المرعية.

– **الاجتهادات الجوهرية (١٢–١٧ سنة):** في هذه الرحلة يراهق الطفل ويدخل في طور الشباب ويحاول أن يستقل نفسياً وفكرياً وإدارياً واجتماعياً عن الكبار وتكون له ميوله المتميزة واتجاهاته الخاصة ودور المستقبل.

– **الذات العارفة (مرحلة الرشد):** ويقصد بها الذات الواعية التي تقوّم خبراته وتحكم تصرفاته وتصل أحداث حياته وتحكم عليها، وهذه الذات بمثابة عامل مستقل داخل الشخص يعي ويريد ويقوم ويتصرف.

ويستخلص الباحث من خلال عرض النظريات السابقة أن نظرية كارل روجرز تعد من أكثر النظريات التي ركزت على مفهوم الذات حيث أن تكوين مفهوم الذات ينشأ من خلال التفاعل المستمر بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها ويتعلم الفرد أن يميز نفسه عن بقية العالم ويكون بالتدريج فكرته عن نفسه ويحملها بعض الصفات والاتجاهات والقيم التي تؤثر إلى حد كبير على سلوك الفرد واختياراته التي يتبناها والتي تتفق مع مفهومه عن نفسه.

ج– تكوين مفهوم الذات:

يمثل مفهوم الذات جملة معتقدات الفرد عن نفسه، ولا يولد الطفل بمفهوم جاهز للذات بل يتكون نتيجة لعدة عوامل منها العوامل الذاتية: مثل الذكاء، والتحصيل الدراسي والخصائص الجسمية والدوافع، ويتكون أيضاً من خلال إدراك الذات وقدرة تميز الفرد عن الاخرين، وتسهم اللغة في تنمية مفهوم الذات حيث يستطيع الطفل الإشارة إلى نفسه مستخدماً ضمائر المتكلم (أنا / نفسي)، وكذلك ينمو مفهوم الذات من خلال الخبرات الجزئية والمواقف التي يمر بها الفرد أثناء محاولات التكيف مع البيئة المحيطة به، ومثل هذه الخبرات هي التي يترتب عليها نمو التنظيمات السلوكية المختلفة، التي تؤدي في النهاية إلى نمو مفهوم ذات عام عن الذات ككل (سليمان، ١٩٩٨: ٤٣، القدافي، ١٩٩٣: ٢٠٠).

ومن العوامل الاجتماعية التي تؤثر في تكوين مفهوم الذات أن مفهوم الذات يكتسب من خلال العلاقات الدينامية المتبادلة مع أفراد المجتمع، حيث يكتسب الفرد الخبرات اللازمة من خلال تفاعله مع أفراد العائلة، ومع أفراد مجتمعهم قولاً وفعلاً، ومن خلال الدور الاجتماعي الذي يؤديه، فكل أفراد العائلة، والمعلمين، والأقران يزداد تأثيرهم في تكوين مفهوم الذات وتثبيت دعائم شخصية الطفل خلال احتكاكه بهم، ويرى عالم الاجتماع كولي Cooly أن العوامل الاجتماعية تؤثر في تكوين مفهوم الذات من خلال الأفراد المحيطين بالشخص حيث هم بمثابة المرآة التي يرى فيها الفرد ذاته بالإضافة إلى أن غالبية معارفنا وتصوراتنا نستمدها من الآخرين، وهذا يعني أن مفهوم الذات عند الفرد لا يتكون بمعزل عن الآخرين، وبالتالي يتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية والتفاعل مع الآخرين، ولذلك أن الخبرات الذاتية لدى الفرد ترتبط بتلقي نوع التقدير الموجب أو السالب الذي يؤثر على تكوين مفهوم الذات لدى الفرد، فمفهوم الذات إذن هو إلى حد كبير مرآة وانعكاس لتقييمات الآخرين خلال مرحلة الطفولة (زيدان، ١٩٩٦: ١٢، Berham, *et al.*, 1999: 57، زهران، ٢٠٠٠: ٢٦٦، جابر، ١٩٩٠: ٥٤٤).

وفي ضوء ما سبق، يتبين أن متغير مفهوم الذات مكتسب ولا يولد الفرد مزوداً به، ويتكون لدى الفرد من خلال الاتساق ما بين العوامل الذاتية والعوامل الاجتماعية لأن مفهوم الذات لا يتكون بمنعزل عن الآخرين.

ويؤكد كل من كولي وميد Cooly and Mead ضرورة وجود اتساق بين أفكارنا الحقيقية عن أنفسنا وأفكار الآخرين، بحيث لا تتجاوز فكرة الفرد عن ذاته الذات الاجتماعية بالتهور، الاستحباب، الخجل، الانسحاب، ويتكون مفهوم الذات من خلال خمس مصادر للتفكير وهي: الاستبطان، إدراك الذات، تأثير الآخرين، الخبرات الماضية، الثقافة السائدة في المجتمع (Berham, *et al.*, 1999: 57).

د- تأثير مفهوم الذات على السلوك:

يعتبر مفهوم الذات من المتغيرات الهامة التي تؤثر على سلوك الفرد وتوجيهه على اعتبار أن فكرة الفرد عن ذاته هي التي تعمل على تحديد تعامل الفرد مع المواقف المختلفة وفق هذا المفهوم. ويرى إبراهيم (١٩٩٨: ٢١٠) أن فكرة الفرد عن ذاته لها تأثير كبير على سلوكه وتوافقه الشخصي والاجتماعي فكلما زادت معرفة الشخص عن ذاته كان أكثر توافقاً وانسجاماً في الحياة.

ويشير موسى (١٩٩٤: ١١٩) إلى أن مفهوم الذات يعمل كقوة موجهة ودافعه للسلوك فتدفع المفاهيم الإيجابية للذات لدى الفرد مواجهة الحياة واقتحام المواقف الجديدة بشجاعة ويتصرف وفق هذا المفهوم، في حين يشعر ذوو المفاهيم السالبة بالعجز والفشل ويتصرفون في ضوء ذلك. ويؤكد القاضي وآخرون (٢٠٠٢: ٣٣٩) على أن اتجاهات الفرد نحو ذاته لها دوراً هاماً في توجيه سلوكه، كما أن لفكرة الطالب عن ذاته دوراً في تحصيله، حيث أن الفكرة الإيجابية عن الذات تعزز الشعور بالأمن النفسي، والقدرة على مواصلة البحث، وتحقيق الأهداف، وتعمل أيضاً كقوة ضاغطة على الفرد إذ تدفعه إلى مزيد من تحقيق الذات.

[٣] التوافق المهني:

أن الفرد يعيش في كيان اجتماعي يؤثر فيه ويتأثر به، فعلاوة على أن سلوكه يتأثر بشخصيته واتجاهاته وميوله، فهو يتأثر كذلك بالمجتمع الذي يحتك به وينتمي إليه مما يحتم عليه التوافق (سمارة؛ ونمر، ١٩٩١: ٤٢). ويعد التوافق بمثابة حجر الزاوية في حياة الفرد، وهو المحصلة النهائية لتفاعله مع البيئة، فليس هناك بيئة من غير أفراد ولا أفراد من غير بيئة، لهذا اهتم علماء النفس على اختلاف اتجاهاتهم وميولهم بموضوع التوافق (فهمي، ١٩٧٠: ١٤٨). ومن ثم، فأن الفرد المتوافق توافقاً سليماً هو الذي ينجح في تحقيق التوازن بين معايير المجتمع وقيمه وبين إشباع حاجاته ودوافعه بعيداً عن الاضطرابات والصراعات (جابر، ١٩٩٠: ٢٢٢). وينظر إلى العملية التوافقية على أساس أنها عملية كلية وديناميكية ووظيفية تستند في فهمها إلى وجهات النظر النشوئية والطبوغرافية والاقتصادية (قنديل، ١٩٨٩: ٢٣). ويرى المغربي (١٩٩٢: ١٢) أن للعملية الكلية للتوافق هي في وحدتها الكلية والدلالة الوظيفية لعلاقة الإنسان مع البيئة، أما الديناميكية فهي تعني استمرارية العملية التوافقية على مدى الحياة وليس لفترة محدودة، أي أن التوافق لا يتم مرة واحدة وبصفة نهائية وذلك لأن الحياة سلسلة من الحاجات، أما الدلالة الوظيفية فهي أن وظيفة عملية التوافق هي إعادة الاتزان وتحقيق الاتزان لحالة صراع القوى بين الذات والموضوع.

ومن ثم، يتبين أن الفرد لا غنى له عن التوافق في حياته الشخصية والاجتماعية والبيئية على وجه العموم، والتوافق المهني على وجه الخصوص لأن التوافق ضرورة يفرضها كون الإنسان في مواجهة تغيرات وتقلبات البيئة. إضافة إلى هذا، فإن الفرد جزء من المجتمع الذي يحتوي على مواد إشباع لحاجاته، وعليه أن يتخطى العوائق والصعوبات التي تواجهه في حياته بأن يواجهها بأساليب توافقية مقبولة على النفس وعلى المجتمع.

ويمكن تعريف التوافق بأنه: تفاعل بين سلوك الفرد من جهة والظروف البيئية من جهة أخرى بما في ذلك الظروف التي تبعث من داخل الفرد (جابر، ١٩٧٦: ١٧٩). كما عرّف لازاروس (١٩٨٠: ٩٩) التوافق بأنه: التوازن الداخلي للنفس الإنسانية بين وظائفها المختلفة من جهة ومحاولة مواءمة هذا التوازن مع البيئة التي يعيش فيها الإنسان، بحيث يعيش في علاقة يؤثر ويتأثر. كما أن التوافق: عملية دينامية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل، حيث يحدث التوازن بين الفرد والبيئة (زهران، ١٩٨٢: ٩٩). ويعرّف آلين Allen (١٩٩٠: ٧) التوافق بأنه: فهم الإنسان سلوكه وأفكاره ومشاعره بدرجة تسمح له بمواجهة ضغوط ومطالب الحياة اليومية. علاوة على أن التوافق يشير إلى وجود علاقة منسجمة مع البيئة تتضمن القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد وتلبية معظم المطالب البيولوجية والاجتماعية دون صراعات (كفافي، ١٩٩٠: ٣٦).

وقد توصل الباحث من خلال تحليل أبعاد التوافق النفسي (الشحومي، ١٩٨٩؛ جابر والشيخ، ١٩٧٨؛ زهران، ١٩٨٢؛ الحاج، ١٩٧٧) إلى أن التوافق المهني يعد أحد الأبعاد الرئيسة للتوافق النفسي والذي يقصد به قدرة الفرد على مواءمة نفسه مع المهنة والعمل الذي يؤديه وإحساسه بحالة من الرضا النفسي والتقبل وقدرته على التعامل مع الزملاء بإيجابية. كما يتضمن الاختيار للفرد لنوع التأهيل المهني من أجل الحياة والاستعداد علماً وتدريباً، ودخوله مرحلة الإنجاز والكفاءة، والشعور بالرضا والسعادة والنجاح.

وإلى جانب تعريفات التوافق؛ توجد نظريات حاولت تفسير التوافق؛ منها **نظرية التحليل النفسي**، التي وضعها فرويد Freud، حيث يرى أن عملية التوافق غالباً ما تكون لا شعورية، وبالتالي فإن الفرد لا يعي الأسباب الحقيقية لكثير من السلوكيات. وتعد الشخصية السوية أو التوافقية من وجهة نظر هذه النظرية أنها قدرة الأنا Ego على عمل موازنة بين الهو Id التي تتطلب الإشباع، وبين الأنا الأعلى Super Ego التي تعارض الإشباع إلا في الإطار الاجتماعي، وكلما نجحت الأنا في ذلك كلما كان الفرد أكثر توافقاً والعكس صحيح، حيث أن فشل الأنا يعرض الفرد لحالة اللاسواء. ومن ثم، فإن المظهرين الأساسيين للشخصية السوية عند فرويد Freud هما أن يكون الفرد قادراً على الحب والعمل، والحب هنا يشير إلى إمكانية تقديم الفرد الحب للآخرين وأن يتلقاه منهم، وكذلك فإن القدرة على العمل والإنتاج هي مؤشر آخر على السواء والذي يقوم على توازن الوظائف النفسية (Cover and Scheier, 1988: 222)؛ (كفافي، ١٩٩٠: ٣٣).

والنظرية السلوكية؛ والتي تعد التوافق على أنه استطاعة الفرد أن يكون عادات سوية في تعامله مع من يحيطون به، حيث يعكس صورة حسنة لذاته الجسمية والأخلاقية والاجتماعية والانفعالية (أبو زايد، ٢٠٠٢: ٢٠٥). والشخصية السوية عند المدرسة السلوكية هي بمثابة تعلم

عادات صحية سليمة وتجنب اكتساب عادات سلوكية غير صحيحة، وبالتالي فإن مظاهر الشخصية السوية عند السلوكيين هي بأن يأتي الفرد السلوك المناسب في كل موقف حسب ما تحدده الثقافة التي يعيش في ظلها الفرد (كفافي، ١٩٩٠: ٣٤). ويضيف بيرجر Burger (١٩٩٠: ٣٤٠) أن السلوك التوافقي يتضح في القدرة على التنبؤ بالنتائج التي تترتب على السلوك وفي القدرة على ضبط الذات، وهذه السلوكيات متعلمة وهي قابلة للتعديل في أي وقت من عمر الإنسان.

والنظرية الإنسانية، والتي تختلف وجهة نظر أصحابها عن غيرها، حيث يؤكد أنصارها (كارل روجرز – أبراهام ماسلو) على الجوانب المميزة للإنسان مثل الحرية والإرادة والمسئولية والإبداع. كما يرى ماسلو Maslow أن الشخص المتوافق هو الذي يحقق ذاته عن طريق إشباع حاجاته الأساسية، وتكمن معايير التوافق من وجهة نظر ماسلو كما أشار إلى ذلك كفافي (١٩٩٠: ٣٤-٣٥) في النقاط التالية:

- تقبل الذات.
- التلقائية في الحياة الداخلية والأفكار والدوافع.
- التركيز على المشكلة والاهتمام بالمشاكل خارج نفسه.
- القدرة على إصلاح ما حوله من مثيرات.
- الاستقلال الذاتي وعلاقات شخصية متبادلة وعميقة.
- الشعور بالانتماء والتوحد مع بني الإنسان.

كما يؤكد كارل روجرز Rogers على أن معايير التوافق تكمن فيما يلي: الإحساس بالحرية، والانفتاح على الخبرة، والثقة بالمشاعر الذاتية (أبو مصطفى، ١٩٩٨: ٦٦).

ومن خلال عرض النظريات المفسرة للتوافق، فإن الباحث يتبنى النظرية السلوكية في تفسير التوافق، حيث يرى أن التوافق المهني في ضوء هذه النظرية هي بمثابة تعلم عادات مهنية سليمة وتجنب اكتساب عادات مهنية غير سوية.

إضافة إلى هذا، هناك عوامل تؤثر في تحقيق التوافق النفسي عامة، والمهني خاصة مثل ما يلي:

(١) إشباع الحاجات الأولية؛ وهي الحاجات العضوية والنفسية، والتي تعكس عدم إشباعها لدى الفرد التوتر في محاولة لإشباع تلك الحاجات، وعند الفشل يلجأ إلى وسائل غير سوية لا يرضى عنها المجتمع، وبذلك ينحرف الفرد ويصبح غير قادر على التوافق (فهمي، ١٩٧٠: ٣٥).

(٢) معرفة الفرد لنفسه؛ حيث يعرف الفرد حدوده وإمكانياته والتي يستطيع بها إشباع رغباته وتحقيق أهدافه، وعلى الفرد أن يبتعد عن الأشياء التي لا تسمح بها إمكانياته وقدراته؛ وألا أدى ذلك إلى الإحباط والفشل والذي قد يكون سبباً في اختلال التوافق لديه (لبيب، د.ت: ١٤٣).

(٣) توفر مهارات لدى الفرد تساعده على إشباع حاجاته؛ حيث أن الفرد يحتاج إلى مهارات متعددة في حياته لإشباع حاجاته، وإذا تعلم الفرد تلك المهارات في فترة مبكرة من حياته فإن ذلك يؤدي إلى التوافق الذي هو حصيلة ما يمر به الفرد من خبرات وتجارب (فهمي، ١٩٧٠: ٣٦).

(٤) تقبل الفرد لذاته، حيث يعد السلوك الإنساني انعكاساً لفكرة الإنسان عن نفسه؛ فإن حسنت هذه الفكرة رضي عن نفسه، وكان واثقاً بها، وبالتالي يدفعه ذلك إلى العمل والنجاح والتكيف مع

المحيطين به. أما إذا كانت هذه الفكرة سيئة أصبح الفرد غير راض عنها وغير متقبل لها (دخان، ١٩٩٧: ٦٠).

بحوث سابقة:

استهدفت دراسة جونتر Gunter (١٩٧٥) التعرف على العلاقة بين النضج المهني ومفهوم الذات وبعض المتغيرات الديموجرافية والمدرسية. كما تناولت الدراسة النصح المهني لدى الطلاب باختلاف الصف الدراسي والنوع والتخصص الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من ٤٢٣ طالباً كندياً (٢٢٩ من الإناث، ١٩٤ من الذكور) ١٥٨ طالباً من المستوى العام و٢٣٥ من المستوى المتقدم. واستخدم الباحث أدوات أداوت لقياس النضج المهني وتقدير الذات والتعقل والإدراك الشخصي للآخرين ذوي الأهمية إلى جانب أداة لجمع المعلومات والخصائص الديموجرافية والأداء المدرسي والطموحات. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ترجع إلى الصف الدراسي والتخصص الدراسي والنوع؛ فالطلاب في التخصص العام كانوا أقل نضجاً من الطلاب في التخصص الأكاديمي، كما أن الطلاب في الصفوف الأعلى كانوا أكثر نضجاً من الطلاب في الصفوف الأقل. كما كانت الإناث أكثر نضجاً من الذكور. وأظهرت النتائج أيضاً أن تقدير الذات وإدراك المعلم للذات، والطموحات التعليمية كانت أهم وأقوى المنبئات بالنضج المهني. واستنتجت الدراسة أن عملية النضج المهني شائعة لدى جميع المراهقين ولكن درجة النضج المهني ذاتها تتأثر بعدد من المتغيرات الشخصية والموقفية.

وناقشت دراسة ديمينج Demming (١٩٨٠) أثر برنامجين للتوجيه والإرشاد المهني على بعض المتغيرات المهنية وغير المهنية. وقارنت الدراسة بين أثر برنامج للتوجيه المهني قصير المدى وبرنامج التوجيه المهني طويل المدى في متغيرات التوافق العام، النضج المهني، مفهوم الذات، الرضا بالتخصص الأكاديمي الدراسي، والرضا بالاختيار المهني واتخاذ القرار. واستخدم الباحث مقياس تينسي لمفهوم الذات، مقياس النمو المهني، مقياس النضج المهني. وتكونت عينة الدراسة من ٨٠ طالباً جامعياً والذين تم توزيعهم على مجموعتين الأولى يطبق عليها برنامج قصير المدى للتوجيه المهني والمجموعة الثانية تم تطبيق برنامج طويل المدى للتوجيه المهني. واستمر تطبيق البرنامجين لمدة (١٦) أسبوعاً. كما ناقشت الدراسة الفروق بين الذكور والإناث. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الرضا بالتخصص الأكاديمي، تقدير الذات، المعلومات واتخاذ القرار، في حين تفوق الذكور في سبعة متغيرات من بين العشرة متغيرات. وأوضحت نتائج الدراسة أيضاً إلى فاعلية كلا البرنامجين في تعزيز ونمو متغيرات الدراسة سواء لبرنامج قصير المدى أو طويل المدى. ولم تظهر النتائج أفضلية لإحدى البرنامجين على الآخر.

وقارنت دراسة ميتزي Metze (١٩٨٠) بين أثار برنامج للتوجيه والإرشاد المهني الجماعي group career counseling وبرنامج كمبيوتري للتوجيه والإرشاد المهني Computer assisted career guidance على النضج المهني لدى طلاب الجامعة من السود. وقارنت الدراسة بين برنامج التوجيه المهني الجماعي Group Career Counseling Approach وبرنامج كمبيوتري للاستكشاف المهني Computer-assisted vocational exploration program في تنمية النضج المهني. وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً من الطلاب السود. كما ركزت الدراسة على متغيرات النوع،

المتوسط الدراسي (متوسط التحصيل الدراسي) واتخاذ القرار للالتحاق بمهنة معينة. وتم توزيع المفحوصين على المجموعتين التجريبيتين والعينة الضابطة. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين مجموعتي الدراسة التجريبية والمجموعة الضابطة في النضج المهني. كما أوضحت النتائج عدم وجود علاقة بين متغيرات النوع ومتوسط التحصيل الدراسي واتخاذ القرار للالتحاق بمهنة معينة وبين درجات القياس البعدي. وأظهرت النتائج أيضاً أن كلا البرنامجين تساوى في إدراك الطلاب لهم.

وهدفت دراسة بيرت Burt (١٩٨٠) إلى التعرف على فاعلية استخدام برنامج للتوجيه والإرشاد المهني في تغيير القيم المهنية vocational values ومقياس النضج المهني. وتكونت عينة الدراسة من ٢٦ معلماً و١٩٩ طالباً في الصفوف من السابع إلى الحادي عشر في إحدى مدارس ولاية ميسسبي الأمريكية. واستخدم الباحث مقياس القيم المهنية (الصورة المختصرة) Short Form Vocational Values Inventory والمكون من أبعاد الإيثار، الضبط، حرية العمل، المال، المكانة، الأمن، وتحقيق الذات إلى جانب مقياس النضج المهني والمكون من أبعاد التوجيه نحو العمل والاستقلالية في اتخاذ القرار وتفضيل عملية الاختيار المهني. واستخدم الباحث تحليل التغير Analysis of covariance واختبار ت t-test. وأوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين نتائج القياس القبلي والقياس البعدي للقيم المهنية بين المدرسين في المجموعتين التجريبية والضابطة وكذلك بين الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة. وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات منها ضرورة عمل دراسات ومقابلات تتبعية مع المعلمين بعد البرامج التدريبية وضرورة توسيع حجم المشاركة في برامج التوجيه المهني.

وناقشت دراسة ماربرينان Mar-Brennan (١٩٨١) أثر برنامج للتوجيه المهني على نمو مفهوم الذات والنضج المهني لدى طلاب إحدى كليات المجتمع. وحاولت الدراسة التعرف على أثر برنامج كمبيوتري للتوجيه المهني a computer-based career guidance على مفهوم الذات والنضج المهني. كما حاولت الدراسة تحديد العلاقات بين النوع ووجهة الضبط ومفهوم الذات والنضج المهني. واستخدم الباحث مقياس روتر لوجهة الضبط الداخلية/الخارجية، مقياس تنمي لمفهوم الذات، ومقياس النضج المهني. وتكونت عينة الدراسة من ١٠٤ طالباً في إحدى كليات المجتمع في فلوريدا وتم تحليل بيانات الدراسة استخدام تحليل التباين (2x2) ANOVA واختبار نيومان كيولس Newman-Keuls test. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الكمبيوتري للتوجيه المهني على النضج المهني ومفهوم الذات لدى أفراد العينة. وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين وجهة الضبط الداخلية والنضج المهني. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث في مفهوم الذات حيث لرتفعت مستويات مفهوم الذات في القياس البعدي لدى الإناث بالمقارنة بالذكور. كما أسفرت الدراسة عن وجود علاقة بين وجهة الضبط الداخلية ومفهوم الذات. وتوصلت نتائج دراسة عشيبا Acheba (١٩٨٢) من خلال تطبيق استبانة كرايتس للنضج المهني على عينة مكونة من ٤٠٠ طالب (٢٠٠ ذكراً، و٢٠٠ أنثى) من طلبة المدارس في نيجيريا، وقد تم اختيارهم من المدينة والقرية، وتراوحت أعمارهم ما بين ١١ إلى ٢٢ عاماً إلى أن الذكور أكثر نضجاً مهنياً من الإناث.

وهدفت دراسة فلوريد Floyd (١٩٨٤) إلى التعرف على أثر برنامج للتوجيه والإرشاد

الوظيفي والمهني على النضج المهني لدى طلاب الصف التاسع. كما تناولت الدراسة العلاقة بين النضج المهني وبين متغيرات النوع، العرق، وقت الاختبار. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب الصف التاسع والذين تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتي الدراسة التجريبية والتي تلقت برنامجاً للتوجيه المهني مدته ١٢ جلسة إرشادية والمجموعة الضابطة التي تلقت منهج الدراسات الاجتماعية العادي. واستخدم الباحث مقياس النضج المهني The Career Maturity Inventory. وتكون البرنامج من ١٢ جلسة إرشادية مدة كل جلسة ٥٠ دقيقة ويتضمن أنشطة متعلقة بالوعي الذاتي، والاستكشاف المهني، والتخطيط للمستقبل. وأوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في النضج المهني، كما لم تجد الدراسة فروقاً بين الذكور والإناث في خمسة أبعاد من الأبعاد الستة للنضج المهني حيث وجدت الدراسة أن الإناث أعلى في بعد النظر للأمام looking a head من الذكور. وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود فروق بين البيض والسود على خمسة أبعاد من بين الأبعاد الستة لصالح البيض.

وهدفت دراسة ديكسون Dixon (١٩٨٤) إلى التعرف على أثر برنامجين للتوجيه والإرشاد المهني في تعزيز النمو المهني لدى الطلاب. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من (١٨٥) طالباً في الصف العاشر والذين تم تقسيمهم بناء على مستوى التحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى مجموعة برنامج التخطيط المهني career planning program، والمجموعة الثانية برنامج التخطيط المهني career planning program، والمجموعة الثالثة وحدة توجيه مهني مختصرة. وقام الباحث بقياس متغيرات النضج المهني، الوعي بالذات والاستكشاف المهني Career exploration. واستخدم الباحث تحليل التباين ANOVA. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين مجموعات الدراسة الثلاثة في تعزيز النضج المهني والوعي بالذات والاستكشاف المهني. بينما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين الطلاب وفقاً للمستوى التحصيلي في اللغة الإنجليزية حيث ترتفع مستويات النضج المهني والوعي بالذات لدى الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي عن أقرانهم منخفضي التحصيل الدراسي؛ في حين ارتفعت مستويات الاستكشاف المهني لدى الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي بالمقارنة بمرتفعي التحصيل الدراسي.

وناقشت دراسة بافلاك وكامر Pavlak & Kammer (١٩٨٥) أثر برنامج للتوجيه والإرشاد المهني career guidance على النضج المهني career maturity ومفهوم الذات لدى الشباب المنحرف delinquent youth من السود والبيض. وافترضت الدراسة أن النمو المهني يمكن توجيهه، كما أن النمو المهني يعتمد على مفهوم الذات. واستخدم الباحثان مقياس النضج المهني ومقياس الاتجاهات واختبار الكفاءة ومقياس مفهوم الذات. كما اعتمد الباحثان على تحليل التباين المتعدد للتعرف على الفروق بين البيض والسود في مفهوم الذات والنضج المهني. كما استخدم الباحثان تحليل التباين ٢×٢ للتعرف على الفروق بين القياس القبلي والبعدي على عاملي العرق (البيض / السود) والمجموعة (التجريبية / الضابطة). وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين البيض والسود في مفهوم الذات والنضج المهني. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين درجات الأفراد في العينة التجريبية والضابطة في النضج المهني وتقدير الذات في الاختبار البعدي. وبالرغم من ذلك حقق الأفراد في المجموعة التجريبية درجات أعلى من الأفراد في المجموعة الضابطة في متغيري النضج المهني ومفهوم الذات.

وهدفت دراسة مطر (١٩٨٦) إلى الكشف عن أثر متغيرات الجنس ونوع التعليم والتحصيل الدراسي على النضج المهني. ولتحقيق هذا، تم تطبيق مقياس النضج المهني على عينة قوامها ٣٣٦ طالباً وطالبة في الصف الثالث الثانوي. وقد أوضحت النتائج تفوق الذكور على الإناث في النضج المهني، كما تبين وجود علاقة إيجابية بين النضج المهني والتحصيل الدراسي.

وناقشت دراسة جويدو Guido (١٩٨٧) أثر برنامج للتوجيه المهني على النضج المهني. كما تناولت الدراسة أثر متغيرات تقدير الذات، والقلق، ووجهة الضبط كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين برنامج التوجيه المهني والنضج المهني واستخدام الباحث برنامج جماعي وفردي للتوجيه المهني مدته ستة أسابيع. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً جامعياً والذين تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتي الدراسة التجريبية: مجموعة التوجيه المهني الفردي ومجموعة التوجيه المهني الجماعي إلى جانب مجموعة ضابطة. واستخدم الباحث مقياس النمو المهني ومقياس اتخاذ القرار المهني. إلى جانب مقياس تينسي لمفهوم الذات ومقياس قلق الحالة – السمة ومقياس وجهة الضبط الخارجية. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامجي التوجيه المهني في تنمية النضج والنمو المهني بالمقارنة بالمجموعة الضابطة. أما بالنسبة للمقارنة بين البرنامج الفردي والبرنامج الجماعي، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين في بعد التخطيط المهني فقط لصالح مجموعة التوجيه الفردي. بينما لم تجد الدراسة أثراً لمتغيرات تقدير الذات ووجهة الضبط على هذه العلاقة في حين وجدت أثراً لمتغير القلق.

واستكشفت دراسة بودهو Boodhoo (١٩٨٥) العلاقة بين النضج المهني ووجهة الضبط، والنوع والصف الدراسي والمستوى الاقتصادي الاجتماعي لدى طلاب المدارس العليا في جامايكا. وتكونت عينة الدراسة من ٣٢٤ طالباً، و٣٣٩ طالبة من الصفوف الأولى، الثالثة والخامسة من خمس مدارس ثانوية في جامايكا. واستخدم الباحث مقياس Crites' Career Maturity Invetory، مقياس وجهة الضبط Nowicki-Strickland Locus of Control Scale إلى جانب استبيان لجمع المعلومات الديموجرافية. واستخدم الباحث تحليل التباين ANOVA لتحديد ما إذا كان طلاب المدارس الثانوية يختلفون باختلاف الصف الدراسي، النوع والمستوى الاقتصادي الاجتماعي في متغيرات النضج المهني ووجهة الضبط. كما استخدم الباحث اختبار "ت" t-test لمقارنة النضج المهني ووجهة الضبط لدى الطلاب الجامايكيين وأقرانهم الأمريكيين.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكور الجامايكيين ترتفع لديهم مستويات وجهة الضبط الداخلية بالمقارنة مع الذكور الأمريكيين بينما كانت النتائج بالعكس لدى الإناث. كما وجدت الدراسة أثراً للصف الدراسي على النضج المهني ووجهة الضبط. كما أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين العوامل الثقافية وبين نمو النضج المهني ووجهة الضبط. وأوضحت نتائج الدراسة أيضاً وجود علاقة بين الاتجاهات المهنية الناضجة وبين وجهة الضبط الداخلية وارتفاع المستوى الاقتصادي الاجتماعي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين وجهة الضبط الداخلية وجنس المفحوص (ذكر) والمستوى الاقتصادي الاجتماعي المرتفع. بينما لم تجد الدراسة أثراً لتفاعل هذه المتغيرات على النضج المهني ووجهة الضبط.

وتطرقت الدراسة التي قامت بها فؤاد وويتزمان Fouad & Wetzman (١٩٨٣) إلى

الكشف عن العلاقة بين الجنس والنضج المهني. وقد توصلت هذه الدراسة إلى تفوق الإناث على الذكور في النضج المهني، وقد تكونت عينة الدراسة من ٨٨٥ طالباً وطالبة من أمريكا من طلبة الصفين التاسع والثاني عشر، وتم استخدام استبانة كرايتس لنضج الاتجاه المهني.

واستهدفت دراسة كريبس وزملائه Krebs, *et al.* (١٩٨٨) التعرف على العلاقة بين تقدير الذات ومفهوم الذات المهني والكفاءات المدركة لدى طلاب المدارس الثانوية ومدى الاستفادة من هذه العلاقة في برامج التوجيه المهني. وتكونت عينة الدراسة من ٥٥ طالباً و٥٩ طالبة من طلاب المدارس الثانوية في كندا. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين تقديرات الطلاب على ١٠ أبعاد من بين (١٢) بعداً من أبعاد تقدير الذات المهني بالمقارنة بمعايير تقديرات الطلاب غير الكنديين. كما وجدت الدراسة فروقاً بين الذكور والإناث في متغير الصداقة friendliness، تقدير الذات الفني والموسيقي لصالح الذكور. كما حققت الإناث الكنديات درجات أعلى في تقدير الذات الميكانيكي mechanical. وناقشت الدراسة استراتيجيات التوجيه المهني لدعم وتنمية مفهوم الذات لدى الطلاب.

وقد تكونت عينة الدراسة التي قام بها نايلز وهيير Niles & Herr (١٩٨٩) من ٣٦٠ مشاركاً من طلبة جامعة بنسلفانيا بالولايات المتحدة، وكانت أعمارهم عند تطبيق الدراسة ٢٥ عاماً، وتم تصميم أداة من قبل الباحثين، يتم فيها سؤال المشتركين عن مستوى أدائهم المدرسي عندما كانوا في الصف الثاني عشر، وتتم المقارنة مع وضعهم الحالي. وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة بين النضج المهني والتحصيل الدراسي لأفراد المجموعة، حيث أن المشاركين ذي التحصيل المرتفع التحقوا بالمهن التي كانوا مخططين لها وقد حصلوا على أعمال جيدة مقارنة بأولئك المتدنيين في التحصيل.

وناقشت دراسة سنيد Snead (١٩٨٩) أثر برنامج للتوجيه المهني على مستويات النضج المهني والقدرة على اتخاذ القرار المهني لدى الطلاب في إحدى كليات الأعوام الأربعة. وتكونت عينة الدراسة من ١٠٤ طالباً والذين تم توزيعهم على المجموعات الآتية: برنامج التوجيه المهني الفردي، برنامج التوجيه المهني باستخدام الكمبيوتر، برنامج التوجيه المهني باستخدام الكمبيوتر إلى جانب التوجيه الفردي، إلى جانب العينة الضابطة. واستخدم الباحث مقياس النمو المهني Career Development Inventory ومقياس اتخاذ القرار المهني Career decision scale. واستغرقت المعالجة التجريبية مدة ستة أسابيع، واستخدم الباحث تحليل التغاير Analysis of Covariance. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بالرغم من حدوث تحسن في مستويات النضج المهني والقدرة على اتخاذ القرار لدى المجموعات التجريبية إلا أن هذا التحسن لم يصل إلى حد الدلالة الإحصائية. كما أوضحت نتائج الدراسة أنه بالرغم من تفوق المفحوصين في برنامج التوجيه المهني باستخدام الكمبيوتر إلى جانب التوجيه الفردي عن باقي المجموعات، إلا أن هذا التفوق لم يصل إلى حد الدلالة الإحصائية.

واستهدفت دراسة جونز Jones (١٩٨٩) مقارنة النضج المهني career maturity، مفهوم الذات، مستوى التحصيل الدراسي، الحضور بالمدرسة بين المشاركين في برنامجين للإرشاد والتوجيه المهني من طلاب المدارس الثانوية. وقام الباحث بالمقارنة بين طلاب المدارس الثانوية الذين تلقوا

برنامج التوجيه المهني الأمريكي المعروف career planning program وأقرانهم الذين تلقوا برنامج التوجيه المهني المعروف باسم مؤتمر التخطيط المهني والمدرسي School and career planning conference. واستخدم الباحث مقياس النضج المهني من إعداد Crites ومقياس كوبر سميث لتقدير الذات ومقياس المشاركة في الأنشطة غير المدرسية. وحصل الباحث على متوسط التحصيل الدراسي والحضور بالمدرسة من السجلات المدرسية إلى جانب العرق والنوع. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين مجموعتي الدراسة في النضج المهني، مفهوم الذات، متوسط التحصيل الدراسي، والحضور المدرسي والاشتراك في الأنشطة غير المدرسية؛ كما لم تختلف نتائج المجموعتين عن العينة الضابطة. كما لم تجد الدراسة أثراً لمتغيرات النوع أو العرق على نتائج الاشتراك في برنامج التوجيه المهني محل الدراسة.

وناقشت دراسة كير وارب Kerr & Erb (١٩٩١) أثر برنامج للتوجيه المهني لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً Academically Talented Students وأثره على نمو الهدف والهوية لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً. وتكونت عينة الدراسة من ٤١ طالباً. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي والقياس القبلي – بعدي. وأوضحت نتائج الدراسة وجود أثر دال لبرنامج التوجيه المهني في نمو الهدف والهوية المهنية لدى الطلاب بالمقارنة بالعينة الضابطة حيث ارتفعت درجات الأفراد في العينة التجريبية في القياس البعدي بالمقارنة بالقياس القبلي كما ارتفعت درجاتهم عن درجات أفراد العينة الضابطة في القياس البعدي. وتشير هذه النتائج إلى فاعلية برامج التوجيه والإرشاد المهني في تنمية الهدف والهوية المهنية.

واستكشفت دراسة يانج Yang (١٩٩١) أثر برنامجين كمبيوتريين للتوجيه والإرشاد المهني على النمو المهني لدى طلاب المدارس الثانوية. وقارنت الدراسة بين أثر برنامج DISCOVER وبرنامج SIGI plus للتوجيه المهني على ستة متغيرات للنمو المهني وهي: النضج المهني، دقة المعرفة بالذات، التأكد من التفضيلات المهنية، الرضا عن التفضيلات المهنية والأسلوب المهني الاستكشافي. كما ناقشت الدراسة أثر النوع، الصف الدراسي، العرق، أسلوب اتخاذ القرار، استخدام الكمبيوتر. وتكونت عينة الدراسة من ٩٦ طالباً بالصفين ١١، ١٢ بالمدارس الثانوية في المناطق الحضرية من الخلفيات الاقتصادية الاجتماعية المتوسطة والمنخفضة. وبناءً على مستوى القدرة على التعلم تم توزيعهم على المجموعتين التجريبيتين. واستخدم الباحث مقياس النمو المهني، استبيان الرغبات، استبيان القدرة على التعلم، قائمة السلوك المهني الاستكشافي. واعتمد الباحث على تحليل التباين المتعدد two way analysis of variance، وكا^{2} (مربع كا)

وأبرزت الدراسة النتائج التالية:

- عدم وجود فروق بين مجموعتي الدراسة في أبعاد النمو المهني.
- عدم وجود فروق بين مجموعتي الدراسة في السلوك المهني الاستكشافي vocational exploratory behavior.
- كما لم تجد الدراسة أثراً لتفاعل المعالجة التجريبية ومستوى القدرة على اتخاذ القرار.

وناقشت دراسة دينسون Denson (١٩٩٢) أثر برنامجين للتوجيه المهني على الصحة النفسية Psychological wellbeing وفاعلية الذات ووجهة الضبط وتقدير الذات. وافترضت

الدراسة أن التوجيه المهني سوف يؤدي إلى زيادة مستويات الصحة النفسية وفاعلية الذات وتقدير الذات ووجهة الضبط الداخلية. وتكونت عينة الدراسة من (٧١) طالباً جامعياً تم توزيعهم على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة. وتم تحليل بيانات الدراسة باستخدام تحليل التباين المتعدد. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامجين في رفع مستويات الصحة النفسية وفاعلية الذات وتقدير الذات ووجهة الضبط الداخلية بالمقارنة بالعينة الضابطة ولم تجد الدراسة فروقاً بين البرنامجين سوى في الصحة النفسية. واقترحت الدراسة أن لبرامج التوجيه المهني فوائد نفسية هامة بالإضافة إلى الفوائد المترتبة على التوجيه المهني.

واستهدفت دراسة باركر Parker (١٩٩٤) التعرف على العلاقات بين الوظيفة occupation وعوامل الشخصية والتفضيل المهني ووجهة الضبط، وتقدير الذات. واستخدم الباحث مقياس كاتل للشخصية Cattell's 16 PF ومقياس التفضيل المهني لهولاند Holland's vocational preference ومقياس وجهة الضبط. وأوضحت نتائج الدراسة أن المجموعات المهنية المختلفة occupational groups تختلف أيضاً في بروفيلات الشخصية. كما أوضحت الدراسة استخدام الشخصية والتفضيلات المهنية في برامج التوجيه المهني لتوجيه الفرد لمهنة معينة أو وظيفة محددة مناسبة وملائمة له. وهناك نموذجين لفهم وتفسير العلاقة بين الشخصية والمهنة: النموذج الأول وهو النموذج الفارق differential model والذي يرى أن الشخصية ثابتة والنموذج الثاني وهو النموذج النمائي developmental model والذي يرى أن الشخصية أقل ثباتاً ويمكن تغييرها إذا دخل الفرد في مهنة معينة.

وتناولت دراسة روي Rowe (١٩٩٤) التوجيه المهني لدى الطلاب الموهوبين دراسياً academically talented students. وقارنت الدراسة بين فاعلية برنامج فردي للتوجيه المهني وبرنامج جماعي للتوجيه المهني. وتكونت عينة الدراسة من ٥٤ طالباً من ولاية تكساس الأمريكية. واستخدم الباحث أداة لقياس الهوية، الثقة بالنفس، الأهداف المهنية، والهوية الاحترافية التخصصية. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين مجموعتي الدراسة: المجموعة التي استخدمت التوجيه المهني الفردي والبرنامج الجماعي للتوجيه المهني. وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى الهوية الاحترافية التخصصية professional identity والأهداف المهنية. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير وإعداد برامج للتوجيه المهني أكثر فاعلية في التعامل مع الطلاب الموهوبين دراسياً.

وهدفت دراسة روبينسون Robinson (١٩٩٥) إلى التعرف على أثر برنامج للتوجيه المهني على النضج المهني لدى طلاب الجامعة. كما استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين العديد من المتغيرات الشخصية والنضج المهني. وتكونت عينة الدراسة من ١٠٧ طالباً من طلاب الجامعة في جامعة شمال كارولينا والذين تم توزيعهم كالآتي: (٦٤) طالباً (مجموعة ضابطة مكونة من ٤٤ طالباً) والمجموعة التجريبية الأولى (ن = ٢٠) والتي تلقت برنامج كمبيوتري للتوجيه المهني، (٤٣) طالباً كمجموعة تجريبية ثانية والتي تلقت برنامجاً للتخطيط المهني والحياتي بشكل عام. واستخدم الباحث مقياس النمو المهني The Career Developmental Inventory إلى جانب بعض المعلومات الديموجرافية، مدى المشاركة في الأنشطة المرتبطة بالتوجيه المهني، أسباب الالتحاق بالبرنامج. واعتمد الباحث على تحليل التباين وتحليل التغاير واختبارات لتحليل بيانات الدراسة. وأوضحت نتائج الدراسة ارتفاع

مستويات النضج المهني لدى الإناث بالمقارنة بالذكور. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد الذين شاركوا في برامج التوجيه المهني يميلون إلى تغيير اختياراتهم وتفضيلاتهم للجماعة المهنية. بينما لم تجد الدراسة أثراً لمتغير الاشتراك في الأنشطة المرتبطة بالتوجيه المهني. كما وجدت الدراسة أثراً للمشاركة في برامج التوجيه المهني.

وتناولت دراسة تشادت Schadt (١٩٩٦) أثر التوجيه المهني على الصحة النفسية Psychological wellbeing، واتخاذ القرار المهني Career decision-making وتقدير الذات لدى السيدات. وتكونت عينة الدراسة من ٥٠ سيدة ممن تراوحت أعمارهن بين ٣٥ – ٦٠ عاماً واللاتي اشتركن في برنامج التوجيه المهني (فردياً / جماعياً) والذي استمر لمدة ثماني أسابيع. وقام الباحث بقياس متغيرات الصحة النفسية واتخاذ القرار المهني، فاعلية الذات وتقدير الذات. وتمت مقارنة تقديرات هؤلاء المفحوصين بالمقارنة بـ ٤٣ سيدة كعينة ضابطة. واستخدم الباحث تحليل التباين المتعدد MANOVA. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة. بينما لم تجد الدراسة تحسنات دالة إحصائياً في الصحة النفسية أو فاعلية الذات. وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة بين قوة الشخصية وتقدير الذات والصحة النفسية. وأسفرت النتائج أيضاً عن أن السيدات اللاتي يتلقين مستويات منخفضة من الدعم الاجتماعي يفضلن التوجيه المهني الفردي بينما تفضل السيدات مرتفعي الصحة النفسية وفاعلية الذات وتقدير الذات التوجيه المهني الجماعي.

وقد تناولت دراسة سوتو Soto (١٩٩٧) العلاقة بين النضج المهني ومستوى الطلبة التحصيلي (متميزين – غير متميزين). وقد تكونت العينة من ٣٥١ طالباً وطالبة (١٤١ ذكراً، و٢١٠ أنثى) في الصف الحادي والثاني عشر. وقد أبانت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النضج المهني بين المجموعتين.

كما توصلت نتائج دراسة الشرعة (١٩٩٨) من خلال تطبيق استبانة كرايتس للنضج المهني على عينة قوامها ١٩٢ طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني عشر إلى أن الذكور أكثر تفوقاً في النضج المهني من الإناث.

وتناولت دراسة هيبنر وزملائه Heppner, *et al.* (١٩٩٨) العلاقة بين فاعلية الذات وبين نتائج التوجيه المهني outcome of career counseling؛ وحاولت الدراسة التعرف على أثر فاعلية الذات لدى المتدربين في برامج التوجه المهني. وتكونت عينة الدراسة ٢٤ مرشداً من مرشدي التوجيه المهني والذين تعاملوا مع (٥٥) مفحوصاً في جلسات فردية. وأشارت نتائج الدراسة إلى حدوث ارتفاع نسبي في فاعلية الذات في التوجيه المهني من قبل التدريب إلى بعد التدريب. كما أشارت النتائج إلى تحسن نتائج التوجيه المهني لدى المتدربين في برامج التوجيه المهني. وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين فاعلية الذات في التوجيه المهني وبين بعض نتائج التوجيه المهني مثل الحصول أو تحقيق الأهداف goal attainment والنمو المهني. واستنتجت الدراسة أنه كلما زادت فاعلية الذات كلما تحققت نتائج أفضل في برامج التوجيه والإرشاد.

وأجرى هينكل مان Hinkelman (١٩٩٨) دراسة للتعرف على أثر برنامج "اكتشف"

DISCOVER على النضج المهني وعدم القدرة على اتخاذ القرار المهني career indecision لدى طلاب المدارس الثانوية من الريفيين. وتكونت عينة الدراسة من عينة من طلاب المدارس الثانوية من الريفيين في الصفوف من التاسع إلى الحادي عشر والذين تم توزيعهم على مجموعتي الدراسة (التجريبية / الضابطة). واستخدم الباحث تحليل التباين ٢×٢. كما اعتمد على المنهج التجريبي القائم على القياس القبلي والبعدي لمجموعتي الدراسة ومقارنة الأداء على مقياس العوامل المهنية Career Factors Inventory ومقياس النمو المهني Career Development Inventory. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين في النضج المهني وعدم القدرة على اتخاذ القرار المهني. بينما وجدت الدراسة أثراً للنوع وتفاعل النوع مع المجموعة في عدم القدرة على اتخاذ القرار المهني؛ وأيضاً وجود أثر دال للنوع على النضج المهني.

وهدفت دراسة روشلين وزملائه Rochlen, *et al.* (١٩٩٩) إلى تطوير وبناء مقياس للاتجاهات نحو التوجيه والإرشاد المهني career counseling وقام الباحثون بالتحليل العاملي للمقياس The Attitudes Toward Career Counseling Scale. كما قام الباحثون بحساب الثبات والاتساق الداخلي وإعادة الاختبار والتي تراوحت بين درجات متوسطة ومرتفعة من الثبات. وأشارت نتائج التحليل العاملي إلى وجود عاملين أساسيين في المقياس وهما القيمة المدركة للتوجيه المهني perceived value والوصمة المرتبطة بالتوجيه المهني stigma related to career counseling. كما وجدت الدراسة علاقة بين أبعاد القيمة والوصمة وبين الاتجاهات لطلب المساعدة بحيث كلما زاد شعور المفحوص بقيمة التوجيه المهني كلما زاد مستوى طلب المساعدة لديه وانخفض لديه مستوى الشعور بالوصمة من طلب التوجيه المهني. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين أبعاد القيمة والوصمة وأنماط اتخاذ القرار والرضا بمنهج الاستكشاف المهني ونوايا طلب المساعدة في المشكلات النفسية المختلفة.

وقارنت دراسة ماكرتيني McCartney (١٩٩٩) بين أثر برنامجين للتوجيه المهني على النمو والنضج المهني لدى طلاب المدارس الثانوية من الريفيين. وناقشت الدراسة الفروق بين برنامج عبارة عن ورشة عمل للتوجيه المهني وبرنامج اكتشف DISCOVER للتوجيه المهني. وتكونت عينة الدراسة من عينة من طلاب المدارس الثانوية من الريفيين في جنوب ولاية كولورادو الأمريكية والذين تم توزيعهم على المجموعتين التجريبيتين وعينة ضابطة. واستخدمت الباحثة مقياس النمو المهني The Career Development Inventory. وتغطي ورشة العمل متغيرات الوعي الذاتي، والتخطيط المهني، ومعلومات حول عالم العمل. أما برنامج اكتشف DISCOVER فهو برنامج كمبيوتري للإرشاد والتوجيه المهني. أما المجموعة الضابطة فتلقت رحلة داخل مقار الجامعة وإرشاد عن أساليب القبول. كما ناقشت الدراسة أثر متغيرات النوع والعرق. واستخدمت الباحثة تحليل التباين الثلاثي. وأوضحت نتائج الدراسة وجود أثر للنوع والعرق حيث حقق الطلاب القوقازيين نتائج أفضل من العرقيات الأخرى في جميع مجموعات الدراسة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الإناث حققوا درجات أعلى على مقياس النمو المهني من الذكور. بينما لم تجد الدراسة أثراً لمتغير المجموعة التجريبية حيث لم تجد الدراسة فروقاً بين المجمرعات الثلاثة للدراسة.

وتناولت دراسة روشلين Rochlen (٢٠٠٠) العلاقة بين إدراكات الذكور لدور الجنس

والاتجاهات نحو التوجيه المهني وبين الرغبة في أو تفضيل الأنماط المختلفة للتوجيه المهني. وافترضت الدراسة أن الذكور الأكثر تقليدية سوف يقدرون التوجيه المهني تقديراً منخفضاً بالمقارنة بالذكور الأقل تقليدية كما أن الذكور من ذوي الاتجاهات السلبية نحو التوجيه المهني وأكثر تقليدية يكونون أقل رغبة واهتماماً بالتوجيه المهني ويفضلون التوجيه المهني المباشر. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكور من ذوي الاتجاهات التقليدية يظهرون مستويات مرتفعة من عدم تقدير التوجيه المهني. كما يفضل الذكور التوجيه المهني المباشر عن التوجيه المهني الموقفي contextual، أو الانفعالي emotional أو الأسري familial.

كما أبانت نتائج دراسة ماثور وشارما Mathur & Sharma (٢٠٠١) من خلال تطبيق استبانة كرايتس للنضج المهني بعد تعديلها حتى تتناسب مع البيئة الهندية على عينة قوامها خمسين طالباً وخمسين طالبة من الصف الثاني عشر إلى تفوق الذكور على الإناث في الأداء على مقياس النضج المهني.

وأسفرت نتائج دراسة باول Powl (٢٠٠١) من خلال تطبيق استبانة كرايتس للنضج المهني على عينة قوامها ٥١٠ طالباً من الجنسين عن أن هناك علاقة موجبة بين النضج المهني والتحصيل الدراسي المرتفع.

وناقشت دراسة جورتر وزملائه Gorter, *et al.* (٢٠٠١) أثر برنامج للتوجيه والإرشاد المهني على الاحتراق النفسي لدى أطباء الأسنان. وقام الباحثون بتطبيق مقياس Maslach burn Inventory (النسخة الهولندية) على (١٧١) طبيب أسنان وتم اختيار (١٩) مفحوصاً من ذوي الدرجات المرتفعة على المقياس للمشاركة في البرنامج الذي يتكون من جلسات توجيه وإرشاد مهني فردية وجماعية باستخدام أساليب الإرشاد المعرفي والسلوكي لمدة ستة اشهر، وقام الباحثون بتطبيق المقياس بعدياً على (١٧) مفحوصاً من بين الأطباء في المجموعة التجريبية و(٦٦) فرداً من الأطباء كعينة ضابطة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر لبرنامج التوجيه والإرشاد المهني على خفض مستويات الاحتراق النفسي خاصة على بعدي الإنهاك الانفعالي والأداء الذاتي. كما استنتجت الدراسة أن الأنماط المختلفة لأنشطة الوقاية الذاتية من الاحتراق النفسي تفيد في خفض مستويات الاحتراق النفسي والاستفادة من برامج التوجيه والإرشاد المهني.

وقد أشارت نتائج دراسة مبارك (٢٠٠٠) من خلال تطبيق استبانة كرايتس للنضج المهني على عينة قوامها ٢٦٣ طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر بمدينة الخليل بفلسطين إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في النضج المهني، بينما تبين أن طلاب وطالبات الريف أكثر نضجاً مهنياً من طلاب وطالبات المدينة.

وهدفت دراسة بيدنورز Bednorz (٢٠٠٥) إلى التعرف على أثار التوجيه والإرشاد المهني على مستويات الدافعية لدى طلاب كليات المجتمع. وافترضت الدراسة أن مستويات الدافعية سوف ترتفع لدى الطلاب المشاركين في برامج التوجيه والإرشاد المهني. واستخدم الباحث استبيان الرضا لدى الطلاب the student satisfaction survey وبروفيل الدافعية للإنجاز Achievement motivation profile والذي استخدم لتحديد أثر التوجيه المهني على الدافعية للإنجاز الأكاديمي بينما

استخدم استبيان الرضا للتعرف على خبرات التوجيه المهني التي اكتسبها المفحوص. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ٨٠% من الطلاب موافقين أو موافقين بشدة على أن خبرات التوجيه المهني مفيدة جداً ومساعدة لهم في تكملة تعليمهم. كما أن ٧٠% من الطلاب يعتبرون أن خبرات التوجيه المهني هامة في تحديد التخصص الدراسي الذي يدخله الطالب. بينما لم تجد الدراسة فروقاً في الدافعية للإنجاز بين الطلاب المشاركين وغير المشاركين في برامج التوجيه المهني.

واستهدفت دراسة بلير Bleier (٢٠٠٦) أثر برنامج للتوجيه المهني بالإضافة إلى برنامج اكتشف DISCOVER على التحصيل الدراسي لدى طلاب المدارس الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من (٣٣) طالباً بالمدارس الثانوية من الذين يتعرضون لخطر التسرب drop out. وتم تطبيق برنامج Discover من خلال الإنترنت. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال لبرنامج التوجيه المهني وبرنامج اكتشف للتوجيه المهني على التحصيل الدراسي لدى الطلاب حيث ارتفعت متوسطات التحصيل الدراسي لدى الطلاب المشاركين في برنامج التوجيه المهني. كما أشارت النتائج إلى أن الطلاب المترددين على مركز النجاح Success center ترتفع متوسطاتهم الدراسية عن أقرانهم غير المترديين على هذا المنهج.

واستكشفت دراسة جاتي وزملائه Gati, *et al.* (٢٠٠٦) العلاقة بين تفضيلات استخدام القدرات preferences for using abilities، قدرات الفرد كما يقدرها هو self estimated abilities والقدرات الواقعية كما تم قياسها لدى الأفراد الذين يتلقون التوجيه والإرشاد المهني. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠١) مفحوصاً من الذين يتلقون التوجيه والإرشاد المهني. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أعلى الارتباطات كانت بين الدرجة المفضلة لاستخدام قدرة معينة وبين التقدير الذاتي لهذه القدرة. ويختلف تجاه هذه العلاقة باختلاف المفحوصين واختلاف القدرات. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن ٦٩% من المفحوصين يبالغون في تقدير قدراتهم، بينما يقلل ٩% من قدراتهم. وأوضحت النتائج إلى أن متغير تقدير قدرات الذات تتداخل في العلاقة بين تفضيل استخدام قدرة معينة وبين القدرة الحقيقية والواقعية. كما أسفرت النتائج أيضاً عن وجود علاقة دالة إحصائية بين القدرة الواقعية وبين درجة تفضيل استخدام قدرة معينة وبشكل أعلى لدى المفحوصين من ذوي تقدير القدرات الذاتية الدقيق عن المتحيزين في تقدير قدراتهم. وقد قدمت الدراسة عدة توصيات لبرنامج الإرشاد والتوجيه المهني.

تعقيب:

من خلال مراجعة الباحث لنتائج البحوث السابقة سالفة الذكر وجد أن هناك بحوث قد تناولت **التوجيه المهني** مع كل من **التحصيل الدراسي** (Dixon, 1984)؛ **ودافعية الإنجاز** (Jones, 1989)؛ **ووجهة الضبط** (Mar-Brennan, 1981)؛ (Guido, 1987)؛ (Snead, 1989)؛ (Denson, 1992)؛ (Parker, 1994)؛ **والنضج المهني** (Demming, 1980)؛ (Metze, 1980)؛ (Burt, 1980)؛ (Mar-Brennan, 1981)؛ (Floyd, 1984)؛ (Dixon, 1984)؛ (Pavlak & Kammer, 1985)؛ (Guido, 1987)؛ (Jones, 1989)؛ (Yang, 1991)؛ (Denson, 1992)؛ (Rowe, 1994)؛ (Robinson, 1995)؛ (Hinkelman, 1998)؛ (Rochlen, *et al.*, 1999)؛

(Mar-؛(Demming, 1980) **ومفهوم الذات**؛(Rochlen, 2000)؛(McCartney, 1999)
(Kerr & ؛(Jones, 1989)؛(Krebs, *et al.*, 1988)؛(Guido, 1987)؛Brennan, 1985)
(Gorter, ؛(Heppner, *et al.*, 1998)؛(Schadt, 1996)؛(Denson, 1992)؛Erb, 19919)
.(Gati, *et al.*, 2006)؛(Bleier, 2006)؛(Bednorz, 2005)؛*et al.*, 2001)

وإلى جانب هذا، توجد بحوث تناولت **النضج المهني** مع كل من **وجهة الضبط** (Boodhoo, 1985)؛ **ومفهوم الذات** (Gunter, 1975)؛ **والتحصيل الدراسي** (مطر، ١٩٨٦)؛ (Niles & Herr, 1984)؛ (Soto, 1997)؛ (Powl, 2001)؛ **والفروق الجنسية** (Acheba, 1982)؛ (**مطر**، ١٩٨٦)؛ (Fouad & Wetzman, 1988)؛ (**للشرعة**، ١٩٩٨)؛ (Mathur & Sharma, 2001)؛ (مبارك، ٢٠٠٢)؛ **والفروق الثقافية** (مبارك، ٢٠٠٢).علاوة على ذلك، توجد بحوث تناولت المتغيرات سالفة الذكر في ضوء كل من **الفروق الجنسية** (Gunter, 1975)؛ (Demming, 1980)؛ (Metze, 1980)؛ (Mar-Brennan, 1981)؛ (Floyd, 1984)؛ (Boodhoo, 1985)؛ (Krebs, *et al.*, 1988)؛ (Hinkelman, 1998)؛ (McCartney, 1999)؛ (Rchlen, 2000)؛ **والفروق الثقافية** (Floyd, 1984)؛ (Boodhoo, 1985).

وعلى الرغم من تعدد البحوث السابقة التي تناولت التوجيه المهني في علاقته ببعض المتغيرات المعرفية: التحصيل الدراسي، ودافعية الإنجاز، ووجهة الضبط والوجدانية: النضج المهني، ومفهوم الذات المهني؛ إلا أن هذه الأبحاث قد أجريت في بيئات ثقافية مغايرة للبيئة العربية عامة؛ والبيئة العمانية خاصة؛ لذا فإنه ليس من الضرورة أن النتائج التي تصدق على بيئات ثقافية مغايرة مثلما أثبتت البحوث السابقة سالفة الذكر أن تصدق على البيئة العمانية على وجه الخصوص. ومن ثم، أصبح من الضرورة بمكان – خاصة وأن هناك قلة من البحوث التي تناولت التوجيه المهني في علاقته ببعض المتغيرات المعرفية والوجدانية التي أجريت في البيئات العربية عامة، والعمانية خاصة – الكشف عن العلاقة بين الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني وبعض المتغيرات المعرفية التي تناولتها البحوث السابقة آنفة الذكر مثل: التحصيل الدراسي، ودافعية الإنجاز، ووجهة الضبط؛ والوجدانية مثل: النضج المهني، ومفهوم الذات. إضافة إلى هذا، تبين أن البحوث السابقة قد أغفلت العلاقة بين التوجيه المهني والتوافق المهني. لذا، قام الباحث الراهن؛ بالإضافة إلى ما سبق، بإلقاء الضوء على العلاقة بين الاتجاه نحو التوجيه المهني والتوافق المهني.

وعلى الرغم، من تعدد الأدبيات النفسية الغربية في مجال التوجيه المهني، ألا أنها افتقرت إلى محاولة الكشف عن التنبؤ بالتوجيه المهني في ضوء بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية. لذا، في ضوء ما تقدم، هدف البحث الراهن الكشف عن التنبؤ عن دور أخصائي التوجيه المهني في ضوء بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية.

وإلى جانب هذا، تبين من خلال مراجعة البحوث السابقة سالفة الذكر أنها تناولت الفروق الجنسية والثقافية في التوجيه المهني، ولكنها أغفلت أيضاً دور التخصص الدراسي. ومن ثم، هدف البحث الراهن التعرف على دور أخصائي التوجيه المهني في ضوء كل من الفروق الجنسية، والثقافية، والتخصص الدراسي.

إضافة إلى هذا، تم الاستفادة من مراجعة البحوث السابقة في النقاط التالية:

- تحديد مشكلة البحث الراهن.
- التعرف على المتغيرات المعرفية والوجدانية المرتبطة بالتوجيه المهني.
- بناء مقاييس البحث الحالي.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة المتغيرات.
- صياغة فروض البحث.

ثانياً: فروض البحث:

في ضوء ما تم عرضه من مفاهيم نظرية في مجال البحث، ونتائج البحوث السابقة في هذا الصدد، يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١- يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني في ضوء بعض المتغيرات المعرفية (التحصيل الدراسي، ودافعية الإنجاز، والضبط الداخلي – الخارجي)، والمتغيرات الوجدانية (النضج المهني، ومفهوم الذات، والتوافق المهني).

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني وفقاً لتفاعل المتغيرات التالية: النوع (ذكور / إناث)، والخلفية الثقافية (ساحل / جبل)، ونوع المجموعة الدراسية (أ / ب).

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث:

يستند البحث الراهن إلى المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، لأنه من أنسب المناهج لتحقيق أهدافه.

ثانياً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من أربعمائة طالب وطالبة من طلاب وطالبات الصف الحادي عشر من بعض مدارس التعليم العام بمنطقة الباطنة شمال، من الذين بلغ متوسط أعمارهم ١٧,٢٥ عاماً. ويوضح جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات النوع والخلفية الثقافية ونوع المجموعة الدراسية.

جدول (١)

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات النوع

والخلفية الثقافية ونوع المجموعة الدراسية

المتغيرات	مناطق ساحلية		مناطق جبلية		المجموع
	مجموعة أ	مجموعة ب	مجموعة أ	مجموعة ب	
الطلاب	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٢٠٠
الطالبات	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٢٠٠
المجموع	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٤٠٠

وإلى جانب هذا، تم اختيار الطلاب والطالبات اختياراً عشوائياً من بعض مدارس التعليم العام بمنطقة الباطنة شمال؛ وخاصة مدرسة الإمام الربيع بن حبيب للتعليم العام للبنين، ومدرسة سعد بن أبي وقاص للتعليم العام للبنين؛ ومدرسة حواء بنت يزيد للتعليم العام للبنات، ومدرسة المؤمنة للتعليم الأساسي للبنات من المناطق الساحلية. علاوة إلى مدرسة أبو المنذر الرحيلي للتعليم الأساسي للبنين، ومدرسة ضمّام الساقب للتعليم الأساسي للبنين، ومدرسة حقول المعرفة للتعليم العام للبنات، ومدرسة وادي الجزى للتعليم العام للبنات من المناطق الجبلية. كما تم اختيار عينة البحث من المجموعة الدراسية العلمية (أ)، والمجموعة الدراسية الأدبية (ب).

ثالثاً: مقاييس البحث:

تم استخدام المقاييس النفسية التالية في البحث الراهن:

[١] استبانة الاتجاه نحو أخصائي التوجيه المهني:

نظراً لعدم وجود مقاييس لقياس الاتجاه نحو مهام أخصائي التوجيه المهني، قام الباحث الحالي بمراجعة بعض الأطر النظرية في هذا الصدد (مرسي، ١٩٧٦؛ زهران، ١٩٨٠؛ القاضي وآخرون، ٢٠٠٢؛ طه، ١٩٨٦)؛ حيث تم حصر بعض مهام أخصائي التوجيه المهني في المدارس، بالإضافة إلى ما تم التوصل إليه من خلال مقابلة عدد (١٥) من الأخصائيين النفسيين من بعض المدارس الثانوية للبنين والبنات في سلطنة عمان، و(٦٠) طالباً وطالبة للتعرف على أهم المهام التي ينبغي أن يقوم بها أخصائي التوجيه المهني.

وفي ضوء هذا، تم صياغة التعريف الإجرائي للاتجاه نحو أخصائي التوجيه المهني على النحو التالي: **يقصد بالاتجاه نحو أخصائي التوجيه المهني بأن لديه القدرة على التعريف بأهداف التوجيه المهني، وعقد بعض الندوات، والتعريف بكل المهن الموجودة، وتقديم المساعدات المهنية، وتوزيع المنشورات بالمهن المختلفة، وأن تكون لديه القدرة على طرح أفكاره بحرية، وأن يكون مؤهلاً بشكل جيد، ولديه حسن الاستماع، وتبادل الاحترام والتقدير، والقدرة على حفظ الأسرار، وأنه ذو قيمة في المجتمع المدرسي، ويتسم بالصبر واللباقة.**

وفي ضوء هذا التعريف، تم صياغة (٣٦) عبارة لقياس الاتجاه نحو أخصائي التوجيه المهني، والتي تم عرضها على لجنة مكونة من (٥) أساتذة في علم النفس بكلية التربية – جامعة السلطان بسلطنة عمان، من أجل الحكم على صدق العبارات. وقد أسفر هذا الإجراء عن حذف (٦) عبارات؛ حيث تبين أنها غير مطابقة للتعريف الإجرائي. ومن ثم، تكونت استبانة الاتجاه نحو أخصائي التوجيه المهني من (٣٠) عبارة، والتي تتم الاستجابة على كل عبارة منها من خلال ميزان تقدير خماسي على النحو التالي: موافق جداً (تعطي خمس درجات)؛ موافق (تعطي أربع درجات)؛ متردد (تعطي ثلاث درجات)؛ غير موافق (تعطي درجتين)؛ غير موافق جداً (تعطي درجة واحدة فقط). وتمثل الدرجة المرتفعة على إيجابية الاتجاه نحو أخصائي التوجيه المهني، بينما تدل الدرجة المنخفضة على سلبية الاتجاه نحو أخصائي التوجيه المهني كما يتراوح مدى الدرجات على الاستبانة من ٣٠ درجة إلى ١٥٠ درجة (أنظر ملحق ط).

وإلى جانب هذا، قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية لاستبانة الاتجاه نحو أخصائي

التوجيه المهني على النحو التالي: **صدق مفردات الاختبار:** تم حساب صدق مفردات استبانة الاتجاه نحو أخصائي التوجيه المهني، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي لدرجات عبارات الاستبانة. وقد أوضحت النتائج أن معاملات ارتباط عبارات استبانة الاتجاه نحو التوجيه المهني تراوحت ما بين ٠,٤٨ إلى ٠,٧٢، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. **الثبات:** تم حساب استبانة الاتجاه نحو أخصائي التوجيه المهني، وذلك من خلال استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٧٣، وهو معامل مقبول إحصائياً.

[٢] مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والمراهقين:

قام فينر Weiner بإعداد مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والمراهقين، وقد تم تصميم عباراته في ضوء نوع الأثر (الأمل أو الفشل)، واتجاه السلوك (الإقدام أو الإحجام)، وتفضيل نوع المخاطرة (متوسطة في مقابل سهلة أو صعبة). ويتكون المقياس من عشرين عبارة من عبارات الاختيار الجبري. وتم تعريب هذا المقياس وتقنينه على عينات من البيئة المصرية (موسى، ١٩٨٨). وإلى جانب هذا، تم استخدام هذا المقياس في بحوث مصرية وسعودية وسودانية وقطرية (موسى، ١٩٩٤) (انظر ملحق ي).

علاوة على ذلك، قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز للأطفال والمراهقين على عينة عمانية على النحو التالي: **صدق مفردات الاختبار:** تم حساب صدق مفردات مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والمراهقين، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي لدرجات عبارات المقياس. وقد أشارت النتائج إلى أن معاملات ارتباط عبارات مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والمراهقين، تراوحت ما بين ٠,٤٧ إلى ٠,٦٩، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. **الثبات:** تم حساب ثبات مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والمراهقين باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعين، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين ٠,٨١، وهو معامل مقبول إحصائياً.

[٣] مقياس الضبط الداخلي – الخارجي للأطفال والمراهقين (الصورة المختصرة الثانية):

قام نويكي وستريكلاند Nowicki and Strickland (١٩٧٣) بتصميم مقياس الضبط الداخلي – الخارجي للأطفال والمراهقين، وهو يتكون من أربعين عبارة، يستجيب كل منها بنعم أو لا. وقد اعتمد بناء عبارات المقياس على تعريف روتر Rotter للضبط الداخلي – الخارجي. وتصف العبارات مواقف التعزيز من خلال المجالات الدافعية والشخصية مثل: الانتساب، والدافعية، والاعتمادية.

وبناء على الارتباطات بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات المقياس، وتقديرات التباين لكل عبارة، أمكن تقسيم المقياس إلى صورتين مختصرتين، حيث تتكون الصورة المختصرة الأولى من عشرين عبارة، وهي تصلح للتطبيق على الأطفال من الصف الثالث حتى الصف السادس الدراسي. وتتكون الصورة المختصرة الثانية من أحدى وعشرين عبارة وهي تصلح للتطبيق على الأطفال في الصف الرابع حتى الصف الثاني عشر الدراسي.

وقد قام موسى (١٩٩٤) بتعريب الصورة المختصرة الثانية من مقياس نويكي – ستراليكلاند للضبط الداخلي – الخارجي للأطفال والمراهقين المكونة من أحدى وعشرين عبارة، وتم حساب خصائصها السيكومترية من صدق وثبات، كما تم استخدامها في عدة بحوث مصرية (انظر ملحق ك).

وإلى جانب هذا، تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الضبط الداخلي – الخارجي للأطفال والمراهقين على عينة عمانية على النحو التالي: **صدق مفردات الاختبار:** تم حساب صدق مفردات مقياس الضبط الداخلي – الخارجي للأطفال والمراهقين، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس. وقد أسفرت النتائج أن معاملات ارتباط عبارات مقياس الضبط الداخلي – الخارجي للأطفال والمراهقين، تراوحت ما بين ٠,٥٢ إلى ٠,٧٣، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. **الثبات:** تم حساب ثبات مقياس الضبط الداخلي – الخارجي للأطفال والمراهقين بواسطة استخدام طريقة إعادة التطبيق وذلك من خلال فاصل زمني قدره أسبوعين، فبلغ معامل الارتباط بين القياسين ٠,٦٩، وهو معامل دال إحصائياً.

[٤] مقياس النضج المهني:

استفاد الباحث من بعض الأطر النظرية والمقاييس في مجال النضج الاجتماعي (محمد، ١٩٨٩؛ بديني، ١٩٩٥؛ محمد، ١٩٩٧؛ بهلول، ١٩٩٨)؛ بالإضافة إلى المقابلات المتعددة مع بعض الأخصائيين النفسيين في بعض المدارس الثانوية للبنين والبنات بسلطنة عمان من أجل وضع تعريفاً إجرائياً لمفهوم النضج المهني الذي ينص على ما يلي: **يقصد بالنضج المهني قدرة الفرد على تطوير مهاراته المهنية، ومشاركة زملاء العمل اجتماعياً ومهنياً، والتفاعل ووضع خطط لتطوير أداء العمل، ووضع أهداف مهنية محددة، وتحقيق الطموح المهني، والالتزام بلوائح وقوانين مؤسسة العمل، والبحث عن المستجدات في مجال تطوير المهن، ومرونة التعامل مع زملاء العمل.**

وفي ضوء التعريف الإجرائي لمفهوم النضج المهني، تم صياغة (٢٦) عبارة لقياس النضج المهني، والتي تم عرضها على مجموعة من المحكمين للحكم على صدقها، وقد أسفر هذا عن حذف (٦) عبارات، حيث تبين للجنة الحكم أنها غير مطابقة للتعريف الإجرائي، فتم حذفها. وعليه، تكون مقياس النضج المهني في صورته النهائية من (٢٠) عبارة، وتتم الاستجابة على كل عبارة من خلال ميزان تقدير ثلاثي على النحو التالي: نعم (تعطي ثلاث درجات)؛ إلى حد ما (تعطي درجتين)؛ لا (تعطي درجة واحدة فقط). وتدل الدرجة المرتفعة على النضج المهني المرتفع، بينما تمثل الدرجة المنخفضة النضج المهني المنخفض (انظر ملحق ل).

كما تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس النضج المهني على النحو التالي: **صدق مفردات الاختبار:** تم حساب صدق مفردات مقياس النضج المهني، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي لدرجات المقياس. وقد أوضحت النتائج أن معاملات ارتباط عبارات مقياس النضج المهني تراوحت ما بين ٠,٥٢ إلى ٠,٦٧، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. **الثبات:** تم حساب ثبات مقياس معامل ثبات مقياس النضج المهني، وذلك من خلال استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٨٢، وهو معامل دال إحصائياً.

[٥] مقياس مفهوم الذات المهني:

مر تصميم مقياس مفهوم الذات المهني بالمراحل التالية:

- مراجعة بعض البحوث السابقة التي تناولت مفهوم الذات المهني.
- مراجعة بعض الأطر النظرية في مجال مفهوم الذات (هول، ولندزي، ١٩٧١؛ الشماع، ١٩٧٧؛ غنيم، ١٩٨٧).
- مراجعة بعض المقاييس التي تناولت مفهوم الذات عامة (زهران، ١٩٧٦؛ غبريال وبشاي، ١٩٨٢؛ إسماعيل، د.ت؛ فرج، وكامل، ١٩٨٦).
- قام الباحث بمقابلة عدد (١٥) من الأخصائيين النفسيين في بعض المدارس الثانوية للبنين والبنات في سلطنة عمان للحصول على بعض عبارات مفهوم الذات المهني.
- قام الباحث بوضع تعريف إجرائي لمفهوم الذات المهني على النحو التالي: **قدرة الفرد على تحقيق الرضا من خلال مستقبله المهني، ووضع أهداف في حدود الإمكانات، وتحمل المسئولية، والقدرة على اتخاذ القرارات، والثقة بالنفس، والاعتماد على الذات، والطموح، والتعاون ومشاركة الآخرين، والقدرة على مواجهة الصعاب، وتبادل الاحترام مع الآخرين، والقدرة على الاستمرار في العمل، والذكاء، والسعي إلى الاجتهاد والتفوق.**
- قام الباحث في ضوء التعريف الإجرائي السابق لمفهوم الذات المهني ببناء (٣٦) عبارة لقياس مفهوم الذات المهني من خلال الاستفادة من مقاييس مفهوم الذات السابق الإشارة إليها، ومن خلال العبارات التي أمكن الحصول عليها من الأخصائيين النفسيين. وقد تمت صياغة العبارات صياغة سليمة، بحيث تكون سهلة الفهم والاستيعاب.
- تم عرض عبارات مقياس مفهوم الذات المهني على عدد (٥) أساتذة في علم النفس بكلية التربية بجامعة صلالة بسلطنة عمان للحكم على صدق العبارات، وقد انتهى هذا الإجراء إلى حذف (٦) عبارات، حيث وجدت لجنة التحكيم بأنها غير مطابقة للتعريف الإجرائي للمقياس. ومن ثم، تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) عبارة، وتم الاستجابة على كل عبارة من خلال ميزان تقدير ثلاثي على الوجه التالي؛ نعم (تعطي ثلاث درجات)، إلى حد ما (تعطي درجتين)، لا (تعطي درجة واحدة فقط). وتدل الدرجة المرتفعة على مفهوم الذات المهني المرتفع، بينما تدل الدرجة المنخفضة على مفهوم الذات المهني المنخفض (انظر ملحق م).

علاوة على ذلك، تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس مفهوم الذات المهني على النحو التالي: **صدق مفردات الاختبار:** تم حساب صدق مفردات مقياس مفهوم الذات المهني، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس. وقد أشارت النتائج إلى أن معاملات ارتباط عبارات مقياس مفهوم الذات المهني تراوحت ما بين ٠,٥٩ إلى ٠,٧٦، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. **الثبات:** تم حساب ثبات مقياس مفهوم الذات المهني، وذلك من خلال استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٧٧، وهو معامل مقبول إحصائياً.

[٦] مقياس التوافق المهني:

قام الباحث عند تصميم مقياس التوافق المهني بالرجوع إلى بعض المصادر الرئيسة في مجال التوافق (رفاعي، ١٩٨٢)؛ (الصفطي، ١٩٨٣)؛ (الهابط، ١٩٨٥)؛ صبرة وشريت، ٢٠٠٤)؛ (القريطي، ١٩٩٨)؛ (المغربي، ١٩٩٢)؛ (أبو زيد، ١٩٨٧)، وبعض مقاييس التوافق المهني للعمال (بشري، د.ت)؛ والتوجيه الوظيفي للطلبة (موسى، د.ت). وإلى جانب هذا، تمت مقابلة عدد من

الأخصائيين النفسيين في بعض المدارس الثانوية للبنين والبنات بسلطنة عمان من أجل الحصول على عبارات التوافق المهني.

وفي ضوء ما تقدم، قام الباحث بوضع تعريف إجرائي لمفهوم التوافق المهني على النحو التالي: **يقصد بالتوافق المهني قدرة الفرد على الفاعلية مع الإدارة، وتشجيعها على الاستفادة بالخبراء لرفع كفاءة العمل، وتقديم المساعدة للزملاء، وتحمل المسئولية، وإتباع قواعد العمل وتعليماته، والمساهمة في إبداء الرأي لتحسين أداء العمل، وبذل الجهد، والمشاركة الاجتماعية مع زملاء العمل.**

وفي ضوء هذا التعريف الإجرائي، تم صياغة بعض عبارات مقياس التوافق المهني التي بلغت (٢٧) عبارة، والتي تم عرضها على مجموعة من المحكمين للحكم على صدقها، فتم حذف (٧) عبارات؛ حيث أنها لم تتفق مع التعريف الإجرائي. ومن ثم، أصبح عدد عبارات مقياس التوافق المهني في صورته النهائية (٢٠) عبارة، حيث تتم الاستجابة على كل عبارة من خلال ميزان تقدير ثلاثي على النحو التالي: نعم (تعطي ثلاث درجات)؛ إلى حد ما (تعطي درجتين)؛ لا (تعطي درجة واحدة فقط). وتدل الدرجة المرتفعة على التوافق المهني المرتفع، بينما تمثل الدرجة المنخفضة على التوافق المهني المنخفض (انظر ملحق ن).

إضافة إلى هذا، تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق المهني على النحو التالي: **صدق مفردات الاختبار:** تم حساب صدق مفردات مقياس التوافق المهني، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس. وقد أوضحت النتائج أن معاملات ارتباط عبارات مقياس التوافق المهني، تراوحت ما بين ٠,٥٥ إلى ٠,٧٣، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. **الثبات:** تم حساب ثبات مقياس التوافق المهني، وذلك من خلال استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٨١، وهو معامل مقبول إحصائياً.

ومن ثم، أوضحت النتائج المشار سابقاً أن استبانة الاتجاه نحو أخصائي التوجيه المهني، ومقاييس دافعية الإنجاز، والضبط الداخلي – والخارجي، والنضج المهني، ومفهوم الذات المهني، والتوافق المهني تتمتع بخصائص سيكومترية طيبة من صدق وثبات.

رابعاً: إجراءات البحث:

تم تنفيذ البحث وفقاً للخطوات التالية:

- تم بناء عبارات استبانة الاتجاه نحو أخصائي التوجيه المهني، ومقاييس النضج المهني، ومفهوم الذات المهني، والتوافق المهني، وحساب خصائصهم السيكومترية من صدق وثبات. إلى جانب حساب صدق وثبات مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والمراهقين، والضبط الداخلي – الخارجي على عينة استطلاعية مكونة من (١٦٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم من بعض المدارس الثانوية للبنين والبنات في عمان في منطقة الباطنة شمال.
- بعد التأكد من صدق وثبات المقاييس النفسية، تم تطبيقها مرة أخرى على عينة قوامها (٤٠٠) طالب وطالبة في الصف الحادي عشر من بعض مدارس التعليم العام بمنطقة الباطنة شمال من بعض المناطق الساحلية والجبلية من تخصصات علمية (أ) وأدبية (ب).
- تم تصحيح المقاييس النفسية وفقاً لمفاتيح التصحيح، وتفريغ البيانات لمعالجتها إحصائياً.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة ألفا لكرونباخ، واختبار "ت" t-test، وتحليل التباين (٢×٢×٢)، وتحليل الانحدار المتعدد.

[١] النتائج الخاصة لاختبار صحة الفرض الأول وتفسيرها الذي ينص على ما يلي: يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو دور أخصائي الوجيه المهني في ضوء بعض المتغيرات المعرفية (التحصيل الدراسي، ودافعية الإنجاز، والضبط الداخلي – الخارجي)، والمتغيرات الوجدانية (النضج المهني، ومفهوم الذات المهني، والتوافق المهني).

جدول (٢)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة إمكانية التنبؤ بالاتجاه نحو أخصائي التوجيه المهني بمعلومية بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية لعينة البحث (ن = ٤٠٠)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	R	R^2	R^2 النموذج	ف	مستوى الدلالة	B معامل الانحدار	β	ت	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني	التحصيل الدراسي	٠,٤٠	٠,١٧	٠,١٦	٠,٧٦	٠,٠١	٠,١٣	٠,٤٠	٣,٢٨	٠,٠١
	دافعية الإنجاز	٠,٤٨	٠,٢٣	٠,٢٠	٩,٤٢	٠,٠١	٠,٢١	٠,٢٧	٢,٢٧	٠,٠١
	الضبط الداخلي – الخارجي	-٠,٥٧	٠,٣٢	٠,٢٩	٩,١٣	٠,٠١	-٠,٤٤	-٠,٣٣	٢,٨٤	٠,٠١
	النضج المهني	٠,٦٥	٠,٤٢	٠,٣٨	٨,٦٦	٠,٠١	٠,٢٩	٠,٣٧	٣,٠١	٠,٠١
	مفهوم الذات المهني	٠,٧٠	٠,٤٩	٠,٤٤	٨,١٣	٠,٠١	٠,٣٧	٠,٦٢	٦,٢١	٠,٠١
	التوافق المهني	٠,٧٣	٠,٥٤	٠,٤٩	٧,٥٤	٠,٠١	٠,٣٠	٠,٢٥	٢,٥٧	٠,٠١

أوضحت النتائج المبينة في جدول (٢) أن المتغيرات المعرفية والوجدانية قد ساهمت في التنبؤ بالاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني؛ وهي على الترتيب على النحو التالي:

- **التحصيل الدراسي**؛ حيث بلغت نسبة المشاركة (R^2) = ٠,١٧، وقيمة "ت" = ٣,٢٨؛ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

- **دافعية الإنجاز**؛ حيث بلغت نسبة المشاركة (R^2) = ٠,٢٣، وقيمة "ت" = ٢,٢٧؛ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

- **الضبط الداخلي – الخارجي**؛ حيث بلغت نسبة المشاركة (R^2) = ٠,٣٢، وقيمة "ت" = ٢,٨٤؛ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

- **النضج المهني**؛ حيث بلغت نسبة المشاركة (R^2) = ٠,٤٢، وقيمة "ت" = ٣,٠١؛ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

- **مفهوم الذات المهني**؛ حيث بلغت نسبة المشاركة (R^2) = ٠,٤٩، وقيمة "ت" = ٦,٢١؛ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

- **التوافق المهني**؛ حيث بلغت نسبة المشاركة (R^2) = ٠,٥٤، وقيمة "ت" = ٢,٥٧؛ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

ومن ثم، أظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني في ضوء بعض المتغيرات المعرفية (التحصيل الدراسي – دافعية الإنجاز – الضبط الداخلي – الخارجي)؛

والمتغيرات الوجدانية (النضج المهني – مفهوم الذات المهني – التوافق المهني).

وعليه، تؤيد هذه النتائج صحة الفرض الأول كلية الذي ينص على إمكانية التنبؤ بالاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني في ضوء بعض المتغيرات المعرفية (التحصيل الدراسي، ودافعية الإنجاز، والضبط الداخلي – الخارجي)، والمتغيرات الوجدانية (النضج المهني، ومفهوم الذات المهني، والتوافق المهني).

وتتفق نتائج الفرض الأول نسبياً مع ما انتهت إليه نتائج بحوث (Dixon, 1984)؛ (Jones, 1989)؛ (Denson, 1992)؛ (Parker, 1994)؛ (Hinkelman, 1998)؛ (Roch, *et al.*, 1999)؛ (Rochlen, 2000)؛ (Bednorz, 2005)؛ (Blieier, 2006)؛ (Gati, *et al.*, 2006) في أن التحصيل الدراسي؛ ودافعية الإنجاز؛ ووجهة الضبط الداخلي؛ والنضج المهني، ومفهوم الذات المهني؛ والتوافق المهني من أكثر المتغيرات إسهاماً في التنبؤ بالاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني.

ويرى الباحث أن ما توصل إليه الفرض الأول من نتائج تعد منطقية لأن الطالب/ الطالبة الذي يتسم بتحصيل دراسي مرتفع، ودافعية مرتفعة للإنجاز، وضبطاً داخلياً ونضجاً مهنياً، ومفهوم ذات مهني مرتفع، وتوافقاً مهنياً، فإن من خلال هذا يمكن التنبؤ بأن اتجاه هذا الطالب/الطالبة نحو دور أخصائي التوجيه المهني أكثر إيجابية.

[٢] النتائج الخاصة لاختبار صحة الفرض الثاني وتفسيرها الذي ينص على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني وفقاً لتفاعل المتغيرات التالية: النوع (ذكور/إناث)؛ والخلفية الثقافية (ساحلي/جبلي)؛ ونوع المجموعة (أ / ب).

جدول (٣)

تحليل التباين (٢×٢×٢) لأثر متغيرات النوع
والخلفية الثقافية ونوع التخصص الدراسي في الاتجاه
نحو أخصائي التوجيه المهني، وقيمة ف، ودلالتها الإحصائية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
النوع (أ)	٣٦,٥٧	١	٣٦,٥٧	٦,٨١	٠,٠١
الخلفية الثقافية (ب)	٣٢,٠١	١	٣٢,٠١	٥,٩٦	٠,٠٥
نوع المجموعة (ج)	٢٣,٧٤	١	٢٣,٧٤	٤,٤٢	٠,٠٥
أ × ب	٢١,٢٧	١	٢١,٢٧	٣,٩٦	٠,٠٥
أ × ج	٢٣,٢٠	١	٢٣,٢٠	٤,٣٢	٠,٠٥
ب × ج	٢٠,٨٤	١	٢٠,٨٤	٣,٨٨	٠,٠٥
أ × ب × ج	٢١,٠٥	١	٢١,٠٥	٣,٩٢	٠,٠٥
داخل المجموعات	٢١٠٣,٧٤	٣٩٢	٥,٣٧		
المجموع الكلي	٢٢٨٢,٤٢	٣٩٩			

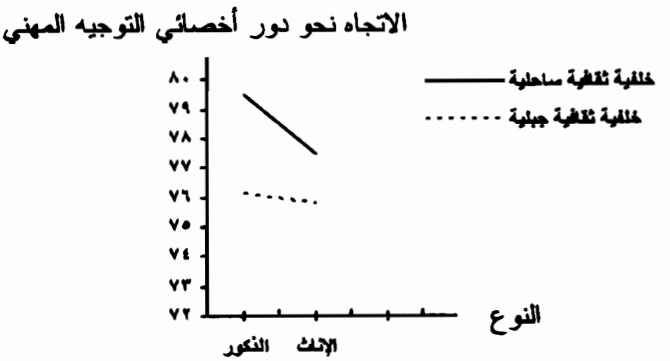
أسفرت النتائج في جدول (٣) عما يلي:

- **النوع:** وجود أثر دال إحصائياً لمتغير النوع (ذكور/إناث) في الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني، حيث بلغت قيمة ف (٦,٨١) [د.ح = ١، ٣٩٢، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١]. وللكشف عن اتجاه الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية، فتبين أن اتجاه الذكور نحو دور أخصائي التوجيه المهني أكثر إيجابية (م = ٧٧,٧٤) من اتجاه الإناث (م = ٧٣,٥٦).

- **الخلفية الثقافية:** وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الخلفية الثقافة (ساحلي/جبلي) في الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني، حيث بلغت قيمة ف (٥,٩٦) [د.ح = ١، ٣٩٢، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥]. وللتعرف على اتجاه الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية، فتبين أن اتجاه الطلاب والطالبات ذوي الخلفية الثقافية الساحلية نحو دور أخصائي التوجيه المهني أكثر إيجابية (م = ٧٦,٦٧) من اتجاه الطلاب والطالبات ذوي الخلفية الثقافية الجبلية(م = ٧٢,٥٦).

- **التخصص الدراسي:** وجود أثر دال إحصائياً لمتغير نوع التخصص الدراسي (أ/ب) في الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني، حيث بلغت قيمة ف (٤,٤٢) [د.ح = ١، ٣٩٢، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥]. وللتعرف على اتجاه الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية، فتبين أن اتجاه الطلاب والطالبات ذوي التخصص الدراسي (أ) أكثر إيجابية (م = ٧٨,٢١) من اتجاه الطلاب والطالبات ذوي التخصص الدراسي (ب) (م = ٧٣,٧٦).

- **تفاعل النوع والخلفية الثقافية:** وجود تفاعل دال إحصائياً لمتغيري النوع والخلفية الثقافية في الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني، حيث بلغت قيمة ف (٣,٩٦) [د.ح = ١، ٣٩٢، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥]. ويبين الشكل البياني (١) طبيعة التفاعل بين هذين المتغيرين.

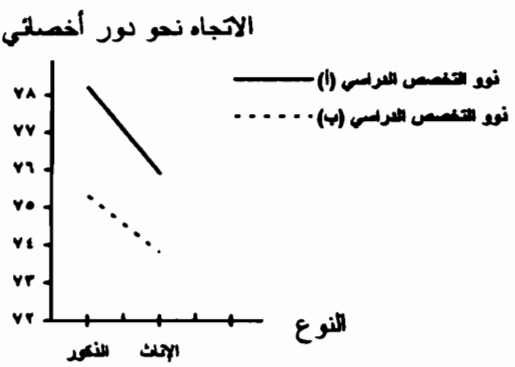


الشكل البياني (١) طبيعة التفاعل بين متغيري النوع والخلفية الثقافية مع الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني

أوضحت النتائج في الشكل البياني (١) أن اتجاه الطلاب الذكور من خلفية ثقافية ساحلية أكثر إيجابية نحو دور أخصائي التوجيه المهني من بقية المجموعات.

- **تفاعل النوع والتخصص الدراسي:** وجود تفاعل دال إحصائياً لمتغيري النوع والتخصص

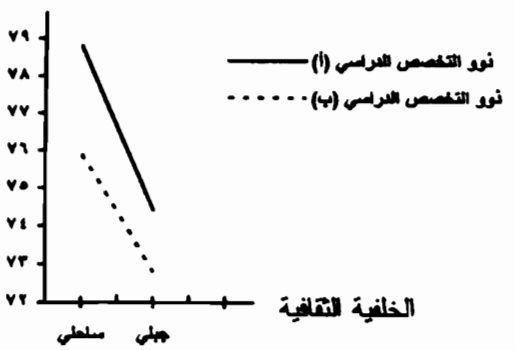
الدراسي في الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني، حيث بلغت قيمة ف (٤,٣٢) [د.ح = ١، ٣٩٢، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥]. ويوضح الشكل البياني (٢) طبيعة التفاعل بين هذين المتغيرين.



الشكل البياني (٢) طبيعة التفاعل بين متغيري النوع
والتخصص الدراسي مع الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني

أسفرت النتائج في الشكل البياني (٢) عن اتجاه الطلاب الذكور ذوي التخصص الدراسي (أ) أكثر إيجابية نحو دور أخصائي التوجيه المهني من بقية المجموعات.

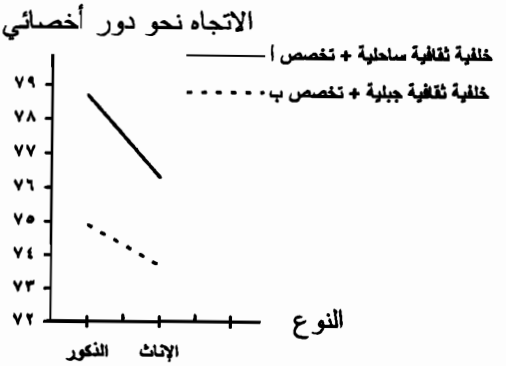
- **تفاعل الخلفية الثقافية والتخصص الدراسي:** وجود تفاعل دال إحصائياً لمتغيري الخلفية الثقافية والتخصص الدراسي في الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني، حيث بلغت قيمة ف (٣,٨٨) [د.ح = ١، ٣٩٢، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥]. ويوضح الشكل البياني (٣) طبيعة التفاعل بين هذين المتغيرين.



الشكل البياني (٣) طبيعة التفاعل بين متغيري الخلفية الثقافية
والتخصص الدراسي مع الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني

أشارت النتائج في الشكل البياني (٣) إلى أن اتجاه الطلاب والطالبات من ذوي خلفية ثقافية ساحلية من ذوي التخصص الدراسي (أ) أكثر إيجابية نحو دور أخصائي التوجيه المهني من بقية المجموعات.

- **تفاعل متغيرات النوع والخلفية الثقافية والتخصص الدراسي:** وجود تفاعل دال إحصائياً لمتغيري النوع والخلفية الثقافية والتخصص الدراسي في الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني، حيث بلغت قيمة ف (٣,٩٢) [د.ح = ١، ٣٩٢، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥]. ويوضح الشكل البياني (٤) تفاعل متغيرات البحث مع الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني.



الشكل البياني (٤) تفاعل متغيرات البحث
مع الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني

أوضحت النتائج في الشكل البياني (٤) أن اتجاه الذكور من الخلفية الثقافية الساحلية من ذوي التخصص الدراسي (أ) أكثر إيجابية نحو دور أخصائي التوجيه المهني من بقية المجموعات.

وفي ضوء ما سبق، فإن النتائج تؤيد صحة اختبار الفرض الثاني كلياً الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو دور أخصائي التوجيه المهني وفقاً لتفاعل المتغيرات التالية: النوع (ذكور/إناث)؛ والخلفية الثقافية (ساحلي/جبلي)؛ ونوع المجوعة الدراسية (أ / ب).

وتتفق نتائج الفرض الرابع نسبياً مع ما انتهت إليه نتائج بحوث (Gurter, 1975)؛ (Demming, 1980)؛ (Metze, 1980)؛ (Mar-Brennan, 1981)؛ (Floyd, 1984)؛ (Boohhoo, 1985)؛ (Kreb, *et al.*, 1988)؛ (Hinkelman, 1998)؛ (McCartney, 1999)؛ (REochlen, 2000) في وجود فروق في النضج المهني وفقاً للمتغيرات الجنسية والثقافية.

ويرى الباحث أن الخلفية الثقافية الساحلية والتخصص الدراسي العلمي تعزز لدى الطلاب الذكور الرغبة في التعرف على المهن المختلفة الموجودة في المؤسسات والشركات والبنوك المتنوعة، ولا شك أن هذا ما يؤدي إلى إيجابية اتجاهاتهم نحو دور أخصائي التوجيه المهني، لأنه هو بمثابة المرجعية الرئيسة لهم للتعرف على عالم المهن المتباينة.