

جامعة الجزائر -2-

أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

الميول المهنية وعلاقتها بكلّ من الرّضا عن تخصّص
التّكوين وقلق المستقبل لدى متربّص التّكوين المهني

(دراسة ميدانية بمراكز ومعاهد التّكوين المهني لولاية تيزي وزو)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم تخصّص علم النفس المدرسي
من تقديم الطالب: موسى أميطوش

تتكون اللجنة من:

الأستاذ: بوحفص عبد الكريم رئيسا

الأستاذة: بن نابي نصيرة مقرر

الأستاذة: خطار زهية عضوة

الأستاذ: قايد عادل عضوا

الأستاذة: مزرارة نعيمة عضوة

الأستاذة: هيدبل مقبال يمينة عضوة

السنة الجامعية: 2017-2018

الملخص

موضوع البحث الحالي هو "الميول المهنية وعلاقتها بكل من الرضا عن تخصص التكوين وقلق المستقبل لدى متربص التكوين المهني، هدف البحث إلى معرفة العلاقة بين الميول المهنية والرضا عن تخصص التكوين لدى المتربص، ومعرفة العلاقة بين الميول المهنية وقلق المستقبل لديه، بالإضافة إلى تحديد مدى وجود فروق في الرضا عن تخصص التكوين وقلق المستقبل وفقا لنمط التكوين (إقامي، تمهين)، وللتحقق من الفرضيات تم استخدام ثلاثة مقاييس وهي : مقياس الميول المهنية من إعداد "وائل محمود عياد" (2011)، ومقياس الرضا عن تخصص التكوين من إعداد أميطوش (2016)، ومقياس قلق المستقبل الذي أعدته "فضيلة السبعاوي" (2011)، طبقت المقاييس على عينة بلغت (287) متربص، وبعد التحليل الإحصائي باستعمال spss توصلنا إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة بين الميول المهنية والرضا عن تخصص التكوين لدى المتربص في التكوين المهني.
- عدم وجود علاقة بين الميول المهنية وقلق المستقبل لدى المتربص في التكوين المهني.
- عدم وجود فروق بين المتربصين في الشعور بالرضا عن التخصص المهني تعزى إلى النمط المهني (إقامي، تمهين).
- عدم وجود فروق بين المتربصين في الشعور بقلق المستقبل تعزى إلى النمط المهني (إقامي، تمهين).

Résumé

La problématique de cette étude s'articule autour des tendances professionnelles, et leurs relations avec la satisfaction ainsi avec l'anxiété de l'avenir chez le stagiaire de la formation professionnelle.

L'étude vise à connaître la relation entre les tendances professionnelles et la satisfaction des stagiaires de leurs spécialités, et la relation des tendances professionnelles avec l'anxiété de l'avenir.

Ainsi déterminer s'il y a des différences de satisfaction et d'anxiété de l'avenir chez les stagiaires, selon le mode de formation (résidentiel et apprentissage). Et pour vérifier les hypothèses, nous avons utilisé trois échelles, à savoir : l'échelle des tendances professionnelles élaboré par « Wael Mahmoud Ayad » (2011), l'échelle de la satisfaction des stagiaires de leurs spécialité élaborée par le chercheur « Amitouche » (2016) , et l'échelle du stress de l'avenir élaboré par « Fadhila el sabaoui » (2011). Toutes ces échelles ont été appliquées sur un échantillon de 287 stagiaires.

Et après une analyse statistique avec le logiciel SPSS, nous sommes arrivés aux résultats suivants :

- Il existe une relation entre les tendances professionnelles et la satisfaction des stagiaires de leurs spécialités de formation professionnelle.
- Il n'y a pas de relation entre les tendances professionnelles et l'anxiété de l'avenir chez les stagiaires de la formation professionnelle.
- Il n'y a pas de différences entre les stagiaires concernant la satisfaction de la spécialité selon le mode de formation (résidentiel et apprentissage).
- Il n'y a pas de différences entre les stagiaires concernant le stress de l'avenir selon le mode de formation (résidentiel et apprentissage).

إهداء

إلى أمي الغالية، أسأل الله عزّ وجل أن يطيل من عمرها ويرزقني برّها.

إلى أبي العزيز، أسأل الله عزّ وجل أن يسكنه الفردوس الأعلى.

إلى من ساندني وآزرني في دربي زوجتي الكريمة.

إلى قرة عيني، بهجة الحاضر وأمل المستقبل،

بناتي حفظهنّ الله ليديا، ايمان، اسماء وهاجر.

إلى اخواني واخواتي وجميع ابنائهم وبناتهم.

إلى جميع اساتذتي واصحاب الفضل.

إلى جميع اصدقائي وزملائي.

إلى وطني الحبيب.

إليهم جميعا اهدي هذا العمل المتواضع، راجيا من المولى عزّ وجلّ أن

يعلمنا ما ينفعنا وأن ينفعنا بما علّمنا وأن يزيدنا علما.

شكر وتقدير

الحمد لله حمداً يليق بمقامه، والصلاة والسلام على نبي الخلق وإمامه محمد بن عبد الله، وعلى آله وصحبه ومن ولاه، أما بعد:

يسعدني وقد أنهيت بفضل الله ورعايته إعداد هذه الرسالة أن أتوجه إلى الله العلي القدير بالحمد والشكر الذي هداني وأنار الطريق أمامي، وأمدني بالعزم والتصميم لإتمام هذا العمل العلمي المتواضع، وقيض لي من الأساتذة الأجلاء والعلماء الأفاضل من أناروا لي سبيل العلم، وأرشدوني إلى طريق الصواب.

أجد لزماً أن أنسب الفضل إلى أهله وفاء وعرفاناً، وأتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان إلى من منحني الرعاية الصادقة، والتوجيه المخلص منذ اللحظة الأولى من كتابة هذه الرسالة، وحتى خرجت بهذه الصورة، وأخص به الأستاذة الدكتورة الكريمة "بن نابي نصيرة" التي تفضلت بالإشراف على هذه الرسالة، فكانت نعم المعلم والموجه، والباعثة في النفس الهمة والعزيمة كلما وهنت الخطوة، فأسأل الله أن يجزيها عني خير الجزاء، ويحفظها ذخراً وسنداً لأهلها ووطنها.

كما أتقدم بالشكر إلى "العيد محمد جمال" و"وليد العيد" وإلى كل من ساعدني في إنجاز هذه الرسالة جزاهم الله كل خير سائلين المولي عز وجل أن يبارك جهودهم ويجعلها في ميزان حسناتهم يوم القيامة، والله ولي التوفيق.

أخيراً أتقدم بالشكر الجزيل إلى لجنة المناقشة على تقبلها مناقشة هذه الأطروحة.

موسى أميطوش

الفهرس

1	مقدمة
	الباب الأول: الجانب النظري
5	 الفصل الأول: الإطار العام للبحث
6	1-الإشكالية
11	2-الفرضيات
12	3-أهمية البحث
12	4-أهداف الدراسة
13	5-تحديد المفاهيم الأساسية للبحث
16	6-الدراسات السابقة
16	6-1-الدراسات المتعلقة بالميل المهنية
36	6-2-الدراسات المتعلقة بالرضا
44	6-3-الدراسات المتعلقة بقلق المستقبل
79	6-4-موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة
83	 الفصل الثاني: الميل المهنية
84	تمهيد
84	اولا: تعريف الميل
87	ثانيا: عناصر الميل
88	ثالثا: انواع الميل المهنية
89	رابعا: تصنيف الميل المهنية
98	خامسا: مميزات الميل المهنية وخصائصها
100	سادسا: اهمية دراسة الميل المهنية
103	سابعا: العوامل المؤثرة في الميل المهنية
108	ثامنا: النظريات المفسرة للميل المهنية

118	 تاسعا: قياس الميل المهنية
123	 خلاصة
124	 الفصل الثالث: الرضا
125	 تمهيد
125	 1- مفهوم الرضا
127	 2- مسببات الرضا
134	 3- مظاهر الرضا
136	 4- مظاهر عدم الرضا
139	 5- أهمية الرضا عن تخصص التكوين
140	 5- قياس الرضا
143	 6- نظريات الرضا
148	 خلاصة
149	 الفصل الرابع: التكوين المهني
150	 تمهيد
150	 1- تعريف التكوين المهني
153	 2- تطور نظام التكوين المهني في الجزائر
156	 3- أهمية التكوين المهني
157	 4- أهداف التكوين المهني
159	 5- مبادئ التكوين المهني
161	 6- أنماط وأنظمة التكوين المهني وكيفية التوجيه والانتقاء
171	 7- الشعب المهنية تتويجات ومستويات التأهيل
173	 8- مكونات النظام الوطني للتكوين المهني
178	 9- ارتباط نظام التكوين المهني بالتعلم العام وسوق العمل
179	 10- اصلاح نظام التكوين المهني
183	 11- افاق تنمية قطاع التكوين المهني

185	 خلاصة
186	 الفصل الخامس: قلق المستقبل
187	 تمهيد
187	 أولا : القلق النفسي
187	 1- تعريف القلق
189	 2- تصنيفات القلق
191	 3- الفرق بين الضغط والقلق والانفعال
192	 4- النظريات المفسرة للقلق
198	 5- اسباب القلق
198	 6- اعراض القلق
202	 ثانيًا: قلق المستقبل
202	 1- تعريف قلق المستقبل
203	 2- الطبيعة المعرفية لقلق المستقبل
205	 3- قلق المستقبل وبعض المفاهيم المرتبطة به
208	 4- تأثير قلق المستقبل على الفرد
210	 5- العوامل المؤثرة في حدوث قلق المستقبل
213	 6- السمات الشخصية لذوي قلق المستقبل المهني
215	 7- التعامل مع قلق المستقبل
217	 خلاصة

الباب الثاني: الجانب الميداني

219	 الفصل السادس: اجراءات البحث الميداني
220	 تمهيد
220	 1- منهج البحث
220	 2- عينة البحث
223	 3- حدود البحث

223	4- أدوات البحث
248	5- الأساليب الإحصائية المستعملة في البحث.....
249	الفصل السابع: عرض مناقشة وتفسير نتائج البحث
250	تمهيد
250	أولاً- عرض نتائج البحث:
250	1- النتائج الخاصة بالفرضية الأولى من البحث
251	2- النتائج الخاصة بالفرضية الثانية من البحث
251	3- النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة من البحث
252	4-النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة من البحث
253	ثانياً - مناقشة وتفسير نتائج البحث:
253	1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى
259	2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية
261	3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة
264	4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة
268	الاستنتاج العام.....
269	الاقتراحات
272	المراجع
	الملاحق

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
الجدول رقم (1)	يبين النظام الجديد بالنسبة لشهادات التعليم المهني.	165
الجدول رقم (2)	يمثل الشعب المهنية طبعة 2015.	171
الجدول رقم (3)	يمثل تصنيف مستويات التأهيل حسب الشهادة.	172
الجدول رقم (4)	يبين توزيع التخصصات حسب مستويات التأهيل.	173
الجدول رقم (5)	احصائيات (2013) عن مؤسسات وزارة التكوين والتعليم المهنيين.	174
الجدول رقم (6)	يبين توزيع افراد العينة حسب مؤسسات ومعاهد التكوين المهني	222
الجدول رقم (7)	يبين توزيع افراد عينة البحث وفق نمط التكوين.	223
الجدول رقم (8)	يوضح ابعاد وبنود مقياس الرضا عن تخصص التكوين المهني	225
الجدول رقم (9)	يوضح البنود الموجبة والبنود السالبة لمقياس الرضا.	225
الجدول رقم (10)	يوضح مفتاح التصحيح لمقياس الرضا عن تخصص التكوين	225
الجدول رقم (11)	معاملات ارتباط البند مع البعد وارتباط البند مع الدرجة الكلية ككل.	227
الجدول رقم (12)	رقم وعدد العبارات المحذوفة بعد دراسة صدق البناء لمقياس الرضا.	230
الجدول رقم (13)	يبين معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الرضا عن تخصص التكوين بعضها البعض ومع الدرجة الكلية.	230
الجدول رقم (14)	توزيع بنود مقياس الرضا عن تخصص التكوين في صورته النهائية على ابعاده.	231
الجدول رقم (15)	يبين درجة الثبات بطريقة الفا كرومباخ لأبعاد مقياس الرضا.	232
الجدول رقم (16)	يوضح مفتاح التصحيح لمقياس الميول المهنية.	233

233	يوضح أبعاد ورقم بنود مقياس الميول المهنية.	الجدول رقم (17)
234	معاملات ارتباط البند مع البعد وارتباط البند مع الدرجة الكلية ككل.	الجدول رقم (18)
237	رقم وعدد البنود المحذوفة بعد دراسة صدق البناء لمقياس الميول المهنية.	الجدول رقم (19)
238	يبين معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الميول المهنية بعضها البعض ومع الدرجة الكلية.	الجدول رقم (20)
238	توزيع بنود مقياس الميول المهنية في صورته النهائية على أبعاده.	الجدول رقم (21)
239	يبين درجة الثبات بطريقة الفا كرومباخ لأبعاد مقياس الميول المهنية.	الجدول رقم (22)
240	يوضح مجالات والفقرات الموجبة والسالبة لمقياس قلق المستقبل.	الجدول رقم (23)
241	يوضح مفتاح التصحيح لمقياس قلق المستقبل.	الجدول رقم (24)
242	معاملات ارتباط البند مع البعد وارتباط البند مع الدرجة الكلية ككل	الجدول رقم (25)
245	رقم وعدد البنود المحذوفة بعد دراسة صدق البناء لمقياس قلق المستقبل.	الجدول رقم (26)
245	يبين معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس قلق المستقبل بعضها البعض ومع الدرجة الكلية	الجدول رقم (27)
246	يبين درجة الثبات بطريقة الفا كرومباخ لمجالات مقياس قلق المستقبل.	الجدول رقم (28)
247	توزيع بنود مقياس قلق المستقبل في صورته النهائية على أبعاده.	الجدول رقم (29)
250	يوضح دلالة الارتباط بين الميول المهنية والرضا عن تخصص التكوين لدى المتربص في التكون المهني.	الجدول رقم (30)

251	يوضح دلالة الارتباط بين الميول المهنية وقلق المستقبل لدى المتربص في التكوين المهني.	الجدول رقم (31)
252	يوضح قيمة t لدلالة الفرق بين متوسطات نمط التكوين على مقياس الرضا عن تخصص التكوين المهني.	الجدول رقم (32)
253	يوضح قيمة t لدلالة الفرق بين متوسطات نمط التكوين على مقياس قلق المستقبل.	الجدول رقم (33)

قائمة الاشكال

الصفحة	العنوان	رقم الشكل
96	نموذج تنظيم الميول المهنية عند "هولاند".	الشكل رقم(1)
97	يبين العلاقات الجوارية بين المجموعات المهنية.	الشكل رقم(2)
144	يبين نظرية HERZBERG ذات العاملين.	الشكل رقم(3)
145	يبين نموذج التوقع.	الشكل رقم(4)
146	يبين هرم الحاجات عند MASLOW.	الشكل رقم(5)
169	مسار الالتحاق بالتكوين المهني.	الشكل رقم(6)
196	يبين العمليات المعرفية الخاصة بنشوء القلق.	الشكل رقم(7)
205	يوضح المفاهيم التي تشابه مع قلق المستقبل.	الشكل رقم(8)

مقدمة:

تعتبر فئة الشباب الدّعمة الأساسية في بناء المجتمع فهي عماد الأمّة، وطاقة حيوية وثروة لا تقدّر بثمن، خاصة الفئة الهائلة من الشباب الموجهين سنويًا إلى الحياة العمليّة من مختلف الأطوار التعليميّة، إذ بعد فشلهم في التّعليم العام يبحثون عن تكوين مهني يمكنهم من الرّفح من معنوياتهم النفسية وإعادة صياغة أهدافهم المهنية.

أقرّ المربون أنّ لكل مرحلة من مراحل نمو الفرد حاجات ومتطلبات مادية ومعنوية لا بدّ من تحقيقها، ولإشباع هذه الرّغبات لا بدّ من عمل يتخصّص فيه الفرد يُبنى منذ الطفولة من أجل تحقيق ذاته، وقد تبين أنّ هناك تفاوت بين الأفراد في اختياراتهم وتفضيلاتهم وميلهم إلى مهنة معينة دون غيرها من المهن وهذا ما اصطلح عليه تسمية الميول المهنية.

تعدّ الميول المهنية أحد العوامل أو المتغيرات الهامة التي تساعد على اتخاذ القرارات خاصة إذا كان القرار خاصا باختيار مهنة معينة، كما يعتبر التعرف على الميول المهنية أحد الجوانب الأساسية التي تساعد الفرد على التوجه نحو مجال مهني أو فنيّ معيّن دون الآخر.

لذلك اهتم الباحثون بدراسة الميول لارتباطها الوثيق بالإقبال على نواحي النشاط باختلافها واتجهوا إلى دراسة الميول وقياسها أو البحث عن العلاقة بينهما وبين النّجاح في المهن المختلفة.

يرجع هذا الاهتمام إلى ما لاحظته المربون أنّ أكثر الأفراد رضا عن عملهم وسعادة في مجال العمل وخارجه هم الذين يعملون في مهن تتوافق مع ميولهم، فالميل لشيء ما يدفع للاهتمام به وحبّه والتّمسك به ومتابعته وبذلّ كل الجهد فيه، فالميل والمجهود - كما يقول "جون ديوي" (1859-1952) متّصلان تمام الاتصال ويكمّل أحدهما الآخر، فكلمًا

كان شعور الفرد بالميل أقوى كلما كان المجهود المبذول أكثر وكان استعداداه أقوى لتقبّل الافكار والمعاني وتعلّم المهارات الجديدة المتّصلة بذلك الميل.

تلعب الميول المهنية دوراً هاماً في نجاح الفرد أو إخفاقه في مرحلة الشباب التي يبدأ فيها تطور الميول لديه إلى أن تصبح هذه الميول حرفة يمتنها لكسب رزقه وذلك من خلال تعليمه وتدريبه على المستوى الأكاديمي أو التقني والفني والتميّز عن أقرانه.

لذا يجب أن يكون الاختيار منبثقاً من إرادة الفرد استناداً إلى قدراته المعرفية والجسمية ورغباته الموضوعية، وليس إلى آراء أو رغبات أي كان أو لسياسة ملء الفراغ، وتعبير آخر لتحقيق النجاح المهني على الفرد أن يكون راضياً عن تخصصه المهني، وبالعمل والمثابرة يتمكّن من تجاوز العراقيل وبناء مستقبله وتحقيق أماله وطموحاته، وإن كانت اختياراته صادرة من غيره و خارجة عن إرادته فهذا سيولد لديه الفشل، الخيبة ونقص في العزيمة، فيكون عرضة للقلق إزاء مستقبله المهني المبهم، الذي قد يتأرجح بين الآفات الاجتماعية والاقتصادية، أو بين الأمراض النفسية والجسمية التي ستعكّر صفوة حياته بصفة خاصة وأسرته بصفة عامة.

مما لا شك فيه أنّ التفكير في المستقبل والخوف منه من الأمور التي أصبحت تشغل فكر الشباب بصفة عامة والشباب المتربص بمراكز ومعاهد التكوين المهني بصفة خاصة فهؤلاء أي المتربصون يسعون إلى كسب التحدي والضّفر بمهنة المستقبل.

هذا ما جعلنا نتناول في بحثنا هذا علاقة الميول المهنية بكل من الرضا عن تخصص التكوين وقلق المستقبل لدى متربص التكوين المهني، وقسمنا البحث إلى الفصول التالية:

الفصل الأول: تطرّقنا في هذا الفصل إلى إشكالية البحث، تساؤلات البحث، فرضيات البحث، الهدف من البحث، أهمية البحث كما حدّدنا مصطلحات البحث وأخيراً الدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني: تحت عنوان الميول المهنية من خلال تعريف الميول، تعريف الميول المهنية، تصنيف الميول المهنية، مميّزاتها وخصائصها، أهمية دراستها، العوامل المؤثرة فيها، النظريات المفسرة لها، وأخيرا قياسها.

الفصل الثالث: بعنوان الرضا، من خلال تعريفه، مسبباته، مظاهره، قياسه، ونظرياته.

الفصل الرابع: بعنوان التكوين المهني من خلال تعريفه، تطور نظام التكوين المهني في الجزائر، أهميته، مهامه، أهدافه، مبادئه، أنماطه وأنظمته، الفروع المهنية، مكونات النظام الوطني للتكوين المهني، ارتباط التكوين المهني، إصلاح نظام التكوين المهني، أفاق تنمية قطاع التكوين المهني.

الفصل الخامس: بعنوان قلق المستقبل والذي بدوره قسّم إلى قسمين الأول تطرّقنا من خلاله إلى القلق النفسي، تعريفه، تصنيفاته، الفرق بين الضغط والقلق والانفعال، النظريات المفسرة له، أسبابه، أعراضه، وتطرّقنا في القسم الثاني إلى قلق المستقبل، تعريفه، الطبيعة المعرفية لقلق المستقبل، قلق المستقبل وبعض المفاهيم المرتبطة به، تأثير قلق المستقبل، العوامل المؤثرة في قلق المستقبل، وأخيرا السمات الشخصية لذوي قلق المستقبل المهني.

الفصل السادس: وعنوانه إجراءات البحث الميداني والذي عرضنا من خلاله المنهج المتبع في الدراسة، العينة، أدوات الدراسة، الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل السابع: عنوانه عرض مناقشة وتفسير نتائج البحث، إذ خصّصنا الجزء الأول لعرض النتائج وهذا حسب الفرضيات، وخصّصنا الجزء الثاني لمناقشة وتفسير النتائج وتحليلها في ضوء الفروض والدراسات السابقة التي تناولت موضوع البحث.

في الأخير وضعنا الاستنتاج العام ثمّ قدّمنا بعض الاقتراحات في ضوء نتائج البحث، وأخيرا أدرجنا قائمة المراجع والملاحق.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للبحث

الفصل الثاني: الميول المهنية

الفصل الثالث: الرضا

الفصل الرابع: التكوين المهني

الفصل الخامس: قلق المستقبل

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

- 1- الإشكالية
- 2- الفرضيات
- 3- أهمية البحث
- 4- أهداف البحث
- 5- تحديد المفاهيم الأساسية للبحث
- 6- الدراسات السابقة

1- الإشكالية:

للميول المهنية أهمية كبيرة في مجال اختيار المهن والإعداد لها والنجاح فيها، إذ أنّ الطفل أو المراهق قلّما يهتم بالمهن التي يريد أن ينخرط فيها حينما يكبر، وحتى إذا فكّر في ذلك الموضوع فإنّ تفكيره فيه يكون مصبوغا بصبغة غير واقعية، وأنّ الفرد قد يكتسب ميلا إيجابيا نحو بعض أساليب النشاط دون البعض الآخر نتيجة للخبرات المختلفة التي يمرّ بها في حينها (القاسم، 2001، 59).

كما أنّه لا يوجد عامل واحد مسؤول عن النّمو المهني، بل هناك تفاعلا بين مختلف العوامل التي يعتبر الميل عاملا هاما بينها، وقد يلعب الأطفال أدوارا مهنية مختلفة ومتنوعة رغم أنّها تبدو غير واقعية بالنسبة لمن يلاحظهم، فيلعبون دور الطّبيب أو الممرضة في مرحلة معينة من الطّفولة تعبيرا منهم عن التّفضيلات المهنية التي لها معنى قد ينعكس على الميول ويترجم الاختيار المهني مستقبلا.

تنمو الميول المهنية بشكل واضح عند الدّخول المدرسي بصفة عامة وعند المرحلة الثّانوية بصفة خاصة أو فيما بعد، ويعتقد "سترونج" (strong) (1943) قبيل ذلك، وفي وسط مرحلة المراهقة تتّضح نماذج الميول المهنية، وتبقى ثابتة نسبيا في منتصف هذه المرحلة، وقد تنمو خلال مرحلة المراهقة كجزء من النّضج المهني (الصويط، 2008، 57). يختلف الأفراد في تحديد أهداف حياتهم المستقبلية وترتبط هذه الأهداف باختيار مهنة المستقبل، فمنهم من يرغب أنّ يكون له مركز مرموق ومنهم من يريد مهنة توفر له دخلا، ويسعى كل منهم إلى تحقيق هدفه باختيار مهنته حسب ذلك ومن الطبيعي أن يبدأ الأفراد باكتشاف عالم المهن في بداية حياتهم (القاسم، 2001، 59).

كما تعد مشكلة اختيار نوع التّخصص المهني من أهم المشاكل التي يواجهها عدد كبير من الموجهين إلى الحياة العملية، نظرا لعدم معرفتهم بطبيعة المواد والتّخصّصات التي سيقومون بدراستها، حيث يدرس كثير من المترشحين في تخصّصات دراسية تتناسب

مع قدراتهم العلمية وميولهم الشخصية، في حين يجد البعض أنفسهم في دوامة، لصعوبة الخروج منها جراء اختيارهم لتخصصات لا تتناسب مع طموحاتهم، فيكتشفون بعد فوات الأوان عدم قدرتهم على متابعتها والاستمرار فيها وإنّ الفشل قد يكون حليفهم، مما يتسبب في ضياع جهودهم وسنوات دراستهم عند لجوئهم لتغيير المسار الدراسي، في هذا الإطار بينت العديد من الدراسات ومنها دراسة "الزهراني" (1431) أنّ نجاح الطلبة في الدراسة يتوقف على مدى رضاهم واختيارهم لتخصص دراسي وفق أسس علمية وبناء على ميولهم ورغباتهم (الزهراني، 1431، 23).

والمتمصفح لواقع الشباب الموجهين سنويا للحياة العملية في النظام التربوي الجزائري، يجد أنّ هذه الفئة تعدّ بالآلاف في جميع الأطوار التعليمية، وفي هذا الصدد صرحت وزيرة التربية "نورية بن غبريط" على أنّه من بين (1000) تلميذ بلغ نهاية المرحلة الابتدائية 4% منهم فقط تمكنوا من الحصول على شهادة البكالوريا، وحسب تقرير مكتب التنمية البشرية العربي لسنة (2014) كان معدل التسرب من التعليم الابتدائي في الجزائر يقدر بـ: 7.2%، وفي هذا الجانب أيضا أنّ (657) تلميذ من أصل (1000) تلميذ من نفس الدفعة في الابتدائي يصلون إلى السنة الخامسة، و (550) إلى السنة الأولى متوسط، و (397) إلى السنة أولى ثانوي و (41) تلميذ فقط يتحصلون على شهادة البكالوريا دون رسوب، حيث أنّنا نخسر (959) تلميذ على طول المسار الدراسي (رابع، 2017، 9).

بينما يبلغ سنويا عدد التلاميذ الذين يتسربون من مراحل النظام التربوي الابتدائي والمتوسط بأكثر من (500000) تلميذا، أما أرقام اليونيسكو حول الأطفال الغير متمدرسين يقدر بـ: (30000) طفل. ويستقبل قطاع التكوين المهني سنويا حوالي (200000) منهم (Kocoglu, Y. 2014, 9).

بحكم عملي كمستشار في مركز التكوين المهني والتمهين، وكوني على اتصال مباشر مع هذه الفئة لاحظت أنّ الكثير منهم يرغبون في تخصّص آخر مباشرة بعد إنهاء التكوين وفي فرع مغاير تماما للفرع الأول (مثلا من البناء إلى الأعمال المكتبية أو من الخياطة إلى الحلاقة). ولاحظت كذلك كثرة حوادث العمل في ورشات التكوين، وكثرة الغيابات وانتشار التسرب المهني خاصة في الأشهر الأولى من بداية التكوين، وقد عبر الكثير من المتربّصين عن عدم قدرتهم عن مواصلة التكوين لسبب أو لآخر، ولوحظ كذلك أنّ الكثير من المتربّصين يدرسون في تخصّصات تتناقض مع طبيعة ميولهم المهنية، إما بسبب المعدل الذي حصلوا عليه، المستوى المدرسي أو السن القانوني الذي يفرض عليهم تخصّصات محدودة أو نمط التكوين (إقامي، تمهين) الذي يفرض بدوره شروط معينة، تجعل من اختياراتهم تتسم بالتردد والاضطرارية، وهذا ما يخلق لديهم نقص في العزيمة وعدم الرضا وفقدان المثابرة والطموح.

لذا يتطلب النجاح في أي تخصّص مهني توافر قدرات واستعدادات مختلفة عما هو مطلوب في اختصاص مهني آخر، إذ أنّ اختيار المتربّص لتكوين مهني معين يرتبط كليا بالمهنة التي سوف يشغلها مستقبلا، وهذا الاختيار للاختصاص يعتمد على تقدير الطالب لمدى استعداداته النفسي وقدراته العقلية والاجتماعية التي تمكّنه من القيام بأداء دوره بكفاءة وفعالية في هذه المهنة المستقبلية.

لهذا يمكن للرضا عن الدراسة لدى المتعلم بصفة عامة والمتربّص بصفة خاصة أن يساعده على متابعة دراسته لتخصّصه وتحقيق النجاح في مساره الدراسي، ويرى "الديب" أنّ الرضا عن التخصّص هو حالة داخلية في الطالب تظهر في سلوكه واستجاباته وتشير إلى تقبله لتخصّصه الدراسي الماضي والحاضر وتفاعله بمستقبل حياته وتقبله لبيئته المدركة وتفاعله مع خبراته، وعلى هذا فإنّ رضا الطالب لذاته هي كجزء من البيئة وتقبله للآخرين (الديب، 1987، 138).

كما يمكن أن يُعبّر الرّضا عن حالة التّكامل النّفسي للفرد مع وظيفته ومدى مناسبة العمل لقدراته وميوله، فالرّضا يمكن يتحقّق عندما تتحقّق توقعات الفرد نحو ما يحصل عليه من عائد، لذا تؤكّد بعض الدّراسات منها التي أجراها "عكاشة" أنّ المشاعر المصاحبة لتحقيق الفرد لطموحاته واهدافه سوف يتولد عنها درجة مرتفعة من الرّضا، محاولا بذلك الوصول إلى تلك الأهداف وهي غالبا في صورة مستويات أو مراتب، وكلّما وصل إلى مستوى منها يشعر بحالة من الارتياح والرّضا المهني (عكاشة، 1999، 114). قد يمثّل الرّضا عن تخصّص التّكوين عند المتربّص محرّكا أساسياً في توافقه الدّراسي والمهني، فهذا العامل يجعله مقبلا ومندفعاً وطموحاً اتجاه مستقبله المهني، وهو أن يصبح فرداً ناجحاً ذو مكانة اجتماعية واقتصادية تشعره بتقدير الذات، أما انخفاض مستوى الرّضا يدلّ على قلة التّوازن النّفسي والاجتماعي والاقتصادي والتّأزم عند مواجهة ضغوط الحياة.

يظهر أنّ من أهم العوامل المؤثرة في الميول المهنية للفرد، الرّضا عن التّخصّص المهني الذي ينتمي إليه، فالميل نحو مهنة معينة يرتبط ارتباطاً قوياً بمدى الرّضا عنها، فالفرد يكون أكثر سعادة في الأعمال الأكثر تنوعاً والتي تتيح له الاستقلالية والابداع، وكذلك عندما يؤمن بأهمية وقيمة عمله اجتماعياً واقتصادياً وأنّ قيمته يحكم عليها من خلال أدائه، كما أنّ النّجاح يولد متعة أكبر في أداء العمل ودافعاً للمضي فيه، ويؤدّي النّجاح في العمل إلى الإنجاز المطلوب وهذا يؤدّي إلى الاستمتاع بالعمل والاندماج فيه (عبد اللطيف، 2003، 171-231).

أما إذا كان المتربّص اختار تخصّص لا يتوافق مع قدراته وميوله المهنية قد يجعله ينفر ويبتعد كلياً عنه، وقد تكون تجربة فاشلة ويصعب عليه تجاوزها في المستقبل، كما أنّ مجرد التّفكير في المستقبل الذي يتأرجح بين النّجاح والفشل قد يكون مصدر للقلق والإصابة بالأمراض النّفسية المختلفة.

يشكل الاهتمام بالمستقبل الأولوية في حياة الشاب، حيث أكد "سميث" (1980) أنه يحتل المرتبة الثالثة بين (69) موضوعاً تثير اهتمامهم، والنظرة للمستقبل سواء كانت إيجابية أو سلبية سوف تؤثر وتتأثر بدافعية الشباب للإنجاز وبمعتقداتهم وتصوراتهم إن وجدت، والتي إن لجأ إليها سوف يعاني من عدم وضوح وتزيد من قلقه نحو المستقبل (صبري، 2003، 56).

ولابدّ من الإشارة إلى أنّ قلق المستقبل يعتمد على أهمية الكفاءة الذاتية أو الفعالية الذاتية، وتشترط وجود الثقة والقدرة على التحكم فيما حوله (البيئة) لإنجاز أهدافه الشخصية ولمواجهة الأحداث السالبة وهذا الفهم جيد للتقليل من حدة قلق المستقبل (Zaleski, 1996, 166).

فالنظرة التشاؤمية للمستقبل تجعل الفرد عرضة للأمراض النفسية كالاكتئاب واليأس والآفات الاجتماعية كتعاطي المخدرات والانتحار حيث يتصف المكتئبون بتعميمهم الفشل والنظرة السلبية للحياة والذات والمستقبل، ويمكن القول أنّ من لديه هذه النظرة السلبية للمستقبل قد يترتب على ذلك هبوط روحه المعنوية وتناقص دافعيته للعمل والإنجاز (عبد الخالق والأنصاري، 1995، 134).

كما يتمثل قلق المستقبل بشكل أكبر عندما يتصور متربص التكوين المهني أنّه لن ينجح في تكوينه، ولن يحقق له هذا التخصص أماله وطموحاته المهنية والاقتصادية والاجتماعية، ولاسيما في ظل تزايد أعداد الخريجين في الاختصاصات المختلفة، والتنافس الشديد على الوظائف المحدودة، وغياب فرص العمل المناسبة التي تتماشى والمؤهل العلمي. باعتبار أنّ المهنة تمثل جانبا هاما في حياة الفرد، حيث تلبي احتياجاته المختلفة وتشعره بالقيمة الاجتماعية، مما يساهم في تحقيق أهدافه التي تنعكس على حياته الشخصية والأسرية.

وهنا يظهر دور وأهمية دراسة ومعرفة الميول المهنية لدى المتربصين قبل اختيار التخصص المهني، تفاديا للانعكاسات السلبية التي قد تتجر عن عدم الرضا أو لسياسة ملء الفراغ، وضرورة السهر على تطبيق كل الوسائل العلمية بصرامة في تشخيص القدرات والاستعدادات والميول المهنية قبيل عملية التوجيه، وعلى ضوء ما سبق يمكن طرح التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة بين الميول المهنية والرضا عن تخصص التكوين المهني لدى المتربص في التكوين المهني؟
- هل توجد علاقة بين الميول المهنية وقلق المستقبل لدى المتربص في التكوين المهني؟
- هل يوجد فروق بين المتربصين في الشعور بالرضا عن التخصص المهني بدلالة النمط المهني؟
- هل يوجد فروق بين المتربصين في الشعور بقلق المستقبل بدلالة النمط المهني؟

2- الفرضيات:

- 1- توجد علاقة بين الميول المهنية والرضا عن تخصص التكوين المهني لدى المتربص في التكوين المهني.
- 2- توجد علاقة بين الميول المهنية وقلق المستقبل لدى المتربص في التكوين المهني.
- 3- يوجد فروق بين المتربصين في الشعور بالرضا عن تخصص التكوين تعزى إلى نمط التكوين المهني (إقامي، تمهين).
- 4- يوجد فروق بين المتربصين في الشعور بقلق المستقبل تعزى إلى نمط التكوين المهني (إقامي، تمهين).

3- أهمية البحث:

تكمن أهمية بحثنا بالدرجة الأولى في موضوعه المتناول، باعتباره يعالج موضوعا حساسا نسبيا ألا وهو الميول المهنية.

كما تُساعد عملية الكشف عنها لدى المتربّصين في تسهيل عملية توجيههم ومرافقتهم في بناء مشروعهم المستقبلي واختيار المسار المهني الذي يتوافق مع قدراتهم المهنية.

يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الحصول على أدوات موضوعية تمكن من الكشف عن الميول المهنية لدى متربّصي مؤسسات التّكوين المهني بالجزائر من خلال محددات معينة، وذلك في ظل قلة وسائل علميّة لانتقاء المترشحين للتّخصّصات المختلفة في المؤسسات التّكوينية، كما أنّ التّكوين المهني يمتصّ فئة لا يستهان بها من التّلاميذ الموجهين سنويا للحياة العمليّة، بتوجيههم مباشرة إلى مراكز ومعاهد التّكوين المهني والتّمهين.

4 - أهداف البحث:

أ - الكشف عن العلاقة التي تربط بين الميول المهنية والرّضا عن تخصّص التّكوين المهني لدى المتربّص في التّكوين المهني.

ب - الكشف عن العلاقة التي تربط بين الميول المهنية وقلق المستقبل لدى المتربّص في التّكوين المهني.

ج - الكشف عن الفروق في الشّعور بالرّضا عن تخصّص التّكوين المهني وفقا لمتغير الأنماط المهنية لدى المتربّصين.

د - الكشف عن الفروق في الشّعور بقلق المستقبل وفقا لمتغير الأنماط المهنية لدى المتربّصين.

5- تحديد المفاهيم الأساسية للبحث:

أ- الميول المهنية (Tendance Professionnelle) :

يعرف "سترونج" (strong) (1943) الميل أنه استجابة حبّ في حين أنّ النّفور استجابة كراهية، ويكون الميل لشيء موجود إذا كنا نشعر بهذا الشيء، أو بعبارة أصح عندما نشعر بما لدينا من استعداد وتهيوّ نحوه (عبد الوهاب، 2008، 14).

بينما الميول المهنية حسب "عبد الهادي والعزة" هي مجموعة استجابات القبول التي تتعلق بنشاط مهني معين يتخذه الفرد لكسب رزقه (عبد الهادي والعزة، 1999، 113). كما يعرفه "عبد اللطيف" بأنه انتباه الفرد نحو عمل معين يحبه ويميل إليه ويشعر تجاهه بشيء من الرضا والارتياح، فيقبل على اختياره ويفضله عن طريق بعض الأعمال الأخرى (السنوسي، 2003، 171-131).

الميول المهنية حسب الباحث هي ميل الفرد لمهنة معينة بناء على افكار أو تصورات أو خصائص شخصية (نفسية، جسدية، عقلية، اجتماعية واقتصادية)، وهي مجموعة استجابات القبول والرضا التي تتعلق بنشاط مهني معين يتخذه الفرد لكسب رزقه. المفهوم الاجرائي: وتتحدد هذه الميول من خلال الدرجات التي يحصل عليها المتربص في مقياس الميول المهنية الذي أعده الباحث "وائل محمود عياد" (2011) (انظر الملحق رقم: 09)، وهو يشمل على ستّة بيئات مهنية (الواقعية، التحليلية، التجارية، التقليدية، الفنية، والاجتماعية).

ب- مفهوم الرضا عن تخصص التّكوين:

يعرف "اسعد" و"رسلان" (1984) الرضا بأنه: الدرجة التي يصل إليها الإنسان في سعيه لإشباع احتياجاته المتعددة ويرى "العديلي" (1981) أنّ الرضا بشكل عام هو مصلحة أو نتيجة للدوافع والحوافز. ذلك أنّ الدوافع هي الطاقة النفسية الدّاخلية التي تتسق سلوك الفرد وتصرفاته عند استجاباته للمواقف البيئية المختلفة، وأنّه كلما كانت

درجة الإشباع لتلك الحاجات أقل من المطلوب ازدادت قوة الدافع للوصول للتوازن والرضا لنفسه، في حين أنّ الحوافز هي الإمكانيات والظروف المتاحة التي توفرها البيئة والتي تساعد الفرد على أداء سلوك معين بالشكل أو الأسلوب الذي يشبع رغباته أو حاجاته ويحقق أهدافه ورضاه.

يمكن ربط ما سبق بالرضا عن تخصص التكوين المهني عن طريق التعرف على ما إذا كان التخصص الذي يتواجد فيه الفرد منبثق من دوافعه وميوله الداخلية رغبته واختياره وموافقا لقدراته العقلية والجسمية والإمكانيات المادية والمعنوية المخصصة لتحفيز ذلك، ومدى استجابة هذا التخصص لتحقيق أهدافه المستقبلية والاجتماعية.

المفهوم الإجرائي: يحدّد الرضا عن التخصص المهني إجرائيا بالحصول على درجات مرتفعة بمقياس الرضا عن تخصص التكوين المهني الذي أعده الباحث أميطوش (2016)، (انظر الملحق رقم: 08)، وهو يشمل على خمسة أبعاد (البعد النفسي، البعد الاجتماعي العلائقي، البعد الاقتصادي المهني، البعد الدراسي، البعد الجسيمي والعقلي).

ج- القلق (Anxiété):

يعرفه محمد "مياسا" أنّه: "حالة نفسية تحدث حين يشعر الفرد بوجود خطر يهدده أو ينتظر وقوعه، وهو توتر انفعالي تصاحبه اضطرابات فيزيولوجية مختلفة ومتنوعة" (مياسا، 1997، 96).

يعرفه "عبد السلام زهران" على أنّه: "حالة توتر شاملة ومستمرة نتيجة توقع تهديد خطر فعلي، أو رمزي، قد يحدث ويصاحبها خوف غامض أو أعراض جسمية أو نفسية، كما أنّه شعور متعلق سواء بوضعية صدمة حالية أو أنّه يتعلق بانتظار خطر آت من موضوع غير محدد (عبد السلام، 1978، 397).

ومن خلال التعاريف السابقة نستنتج أنّ القلق هو حالة شعورية داخلية تمتاز بالتوتر والانفعال، تحدث نتيجة توقع تهديد خطر داخلي أو خارجي، تصاحب اضطرابات فيزيولوجية مختلفة.

د- قلق المستقبل (Anxiété de l'avenir) :

يعرفه "عبد الغفار" أنّه خوف من المستقبل وما قد يحمله من أحداث قد تهدد وجود الإنسان أو تهدد إنسانية الفرد (عبد الغفار، 1977، 126).

بينما يعتبره "العكيلي" أنّه قلق واقعي، يستثيره توجس الفرد من المستقبل أو توقعه أحداثا تحد من إشباع حاجاته أو تهدد كيانه أو قيمه (العكيلي، 2000، 13).

أما تعريف الباحث لقلق المستقبل فهو حالة انفعالية يشعر بها الفرد إزاء مستقبله الغامض، يصحبها توتر وخوف وعدم الارتياح، وفقدان الشعور بالأمن والطمأنينة اتجاه الموضوعات التي تهدد جوانب حياته، يرتبط بتوقع خطر في المستقبل وقد تكون الحالة مؤقتة أو دائمة.

المفهوم الإجرائي: يحدّد قلق المستقبل إجرائيا بالحصول على درجات مرتفعة بمقياس قلق المستقبل الذي أعدته "فضيلة عرفات محمد السبعوي" (2007) (انظر الملحق رقم: 10)، وهذا بعد تعديله وتطبيقه على المترشحين واستجابتهم لبنوده، ويتكون المقياس من خمسة مجالات (المجال النفسي، المجال الاقتصادي، المجال الاجتماعي، المجال الصحي والمجال الأسري).

هـ- متربص التكوين المهني (le stagiaire de la formation professionnelle) :

هو المتربص الذي يتابع تكويناً إقامياً أو تكويناً عن طريق التمهين بمراكز أو معاهد التكوين المهني والمحدد سنه بـ: 15 سنة فما فوق، قصد الحصول على معارف ومهارات في التخصص المختار، ويتوج في نهاية التكوين بشهادة مهنية.

و- أنماط التكوين المهني (les modes de la formations professionnelle) :

تتمثل أنماط التكوين في:

-التكوين الإقامي (Résidentiel): ويقصد به في الدراسة الحالية ذلك النمط من التكوين الذي يتلقى فيه المتربص تكويناً نظرياً وتطبيقياً في مراكز أو معاهد التكوين المهني بالإضافة إلى تربص ميداني لمدة معينة (حسب نوع الشهادة) قبل نهاية التكوين.

-التكوين عن طريق التمهين (Apprentissage) : يقصد به في الدراسة الحالية ذلك النمط من التكوين الذي يجري بالتوازي ما بين المؤسسات التكوينية والوسط المهني (المستخدمين)، إذ يكون المتربص في وضعية عمل حقيقية تسمح له بمزاولة المهنة، كما يتلقى تكويناً تقنياً وتكنولوجياً داخل مؤسسات التكوين.

6-الدراسات السابقة:

6-1-الدراسات المتعلقة بالميول المهنية:

- الدراسات العربية:

6-1-1- دراسة أحمد زكي صالح (1972):

بموضوع "الميول المهنية لدى الجنسين من طلبة التعليم الثانوي"، هدفت الدراسة الى ترجمة اختبار "كودر" للميول المهنية ومعرفة الفروق بين الجنسين في الميول المهنية، استخدم الباحث اختبار "كودر" للميول المهنية الذي أعدّه في صيغته العربية صاحب الدراسة، قسّم الباحث عينة الدراسة إلى مجموعتين، الأولى من البنين حوالي (500) تتراوح أعمارهم بين 15 إلى 19 سنة من طلاب التعليم الثانوي، والمجموعة الأخرى من البنات وعددهم حوالي (400) طالبة، وتقع في نفس المدى العمري وهنّ طالبات في التعليم الثانوي.

دلّت النتائج على:

- توجد فروق بين الجنسين في بعض الميول المهنية، وهذه الفروق تتضح في تمايز البنات عن البنين في الميل نحو العمل في مجالات الخدمة الاجتماعية، أما تمايز البنين عن البنات فيتمثل في الميل الخلوي والميل الميكانيكي والحسابي والعلمي والإقناعي أما فيما عدا ذلك فإنّ الفروق بسيطة ويتساوى فيها الجنسان (نبيل ومحفوظ، 1989، 37).

6-1-2- دراسة أنور الشرقاوي (1982) :

بموضوع "دور الأساليب المعرفية في تحديد الميول المهنية لدى الشباب الكويتي من الجنسين"، هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الأساليب المعرفية في تحديد الميول المهنية لدى الشباب الكويتي من الجنسين، استخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية، إعداد أنور "الشرقاوي" و"سليمان الخضري"، واختبار الميول المهنية "لأحمد زكي" صالح، بلغت العينة (234) طالبا من التخصصات المختلفة في الأقسام العلمية والاجتماعية والإنسانية في جامعة الكويت.

دلّت النتائج على:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور المستقلين عن المجال والمعتمدين على هذا المجال في مقياس الميل الخلوي، الميكانيكي، الحسابي والعلمي لصالح المجموعة الأولى.

- عدم وجود فروق تذكر في الميل الإقناعي، الفني، الموسيقي والكتابي.

- تفوق المستقلات عن المجال الإدراكي على المستقلين عن المجال ذاته في الميل نحو الخدمة الاجتماعية، ونفس النتيجة بالنسبة للمعتمدات والمعتمدين على المجال (الشرقاوي، 1989، 139).

6-1-3- دراسة فريد سالم فاخوري (1989):

بموضوع "علاقة المهن المفضلة لطلبة التوجيهي وتخصصات الطلبة الجامعيين وتوجيههم بحاجة المجتمع الأردني"، هدفت الدراسة الى معرفة علاقة المهن المفضلة لطلبة التوجيهي وتخصصات الطلبة الجامعيين وتوجيههم بحاجة المجتمع الأردني، استخدم الباحث استبيانين أحدهما مفتوح والآخر مغلق لمعرفة المهن المفضلة لدى الطلبة والأسباب التي دعتهم لهذا التفضيل، تكونت العينة من 500 طالبا.

دلّت النتائج على:

- كانت نتائج تفضيلاتهم المهنية مرتبة تنازليا كما يلي: الهندسة، الطب، التجارة، الصيدلة، المحاماة، التعليم، التمريض، الصحافة والزراعة.

- أما عوامل التفضيل فكانت في معظمها غير واقعية وغير مرتبطة بحاجات المجتمع.

- أضاف الباحث لهذه التفضيلات تخصصات الطلبة المسجلين رسميا في سجل الجامعات الأردنية وجامعات الخارج والتخصصات المرغوبة والمرتبطة بهذه المهن فوجد أنّ رغبات طلبة الثالثة ثانوي تعكس اتجاهها قديما لدى الطلبة، وأنّه ما زال سائدا وهو توجههم نحو المهن نفسها (شهاب، 1992، 17).

6-1-4- دراسة روبي (1997):

بموضوع "بنية الميول المهنية لدى الطلبة القطريين"، استهدفت هذه الدراسة التعرف إلى خصائص وتحديد مدى التشابه والاختلاف في هذه الميول بينهم، وقد استخدم الباحث مقياس الميول المهنية، وقد تكونت عينة الدراسة من (138) منهم (67) طالبا و (71) طالبة من طلبة السنة النهائية بالكلية.

دلّت النتائج على:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية تعزى لمتغير الجنس وأنّ ترتيب الميول المهنية بالنسبة للطلاب هو: الميل للنظام والميل للمسايرة والميل للعمل التجاري والميل للمخاطرة والميل للعمل العلمي، وترتيبها عند الطالبات هو: الميل للنظام والميل للخدمة الاجتماعية والميل للمسايرة والميل للعمل الفني والميل للموسيقى (عياد، 2011، 79).

6-1-5- دراسة ميسر ياسين محمود (1999):

بموضوع "الميول المهنية وعلاقتها بالجنس والتخصّص والنّضج المهني لدى طلبة الصّف الثّاني ثانوي الأكاديمي"، هدفت الدّراسة إلى التّعرف على الميول المهنية وعلاقتها بالجنس والتّخصّص والنّضج المهني لدى طلبة الصّف الثّاني ثانوي الأكاديمي، استخدم الباحث مقياس النّضج المهني "لكرايتس"، ومقياس الميول المهنية الذي عزّبه وطوّره "جودت عطوى" سنة (1988)، تكوّنت عينة الدّراسة من (564) طالبا منهم (304) ذكور و (260) إناث.

دلّت النتائج على:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ميول الطلبة الأقلّ نُضجا والأكثر نُضجا باستثناء الهوايات المتعلقة بالمهن الطّبية والعلوم البيولوجية والزراعية والهوايات المتعلقة بالخدمات العامة حيث كانت الفروق ذات دلالة لصالح الطلاب الأكثر نُضجا.

- توجد فروق في الميول المهنية تعود لعامل الجنس حيث تبين أنّ الذّكور يميلون أكثر من الإناث نحو المجموعات المهنية التالية: المهن الهندسية والفيزيائية والرياضية

وإدارة الأعمال وأعمال البيع، أما الإناث فيملن أكثر إلى المهن التعليمية والخدمات الاجتماعية، والمهن الانسانية والقانونية والفنون الجميلة والسكرتاريا (ميسر، 1999، 105).

6-1-6- دراسة أبو كاشف (1999):

بموضوع "مفهوم الذات وعلاقته بالميل المهنية والدافعية للإنجاز لدى طلبة كليات المجتمع المتوسطة بمحافظة غزة"، هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مفهوم الذات وعلاقته بالميل المهنية والدافعية، واستخدم الباحث مقياس الميل المهنية "الهولاند" ومقياس مفهوم الذات ومقياس الدافعية للإنجاز، وقد بلغت عينة الدراسة (318) طالبا وطالبة، منهم (123) طالبا و (195) طالبة.

دلت النتائج على:

- وجود علاقة ارتباط دالة بين مفهوم الذات والميل المهنية.
- وجود فروق دالة إحصائية في متوسط درجات الميل المهنية يعزى إلى عامل الجنس.
- وجود علاقة دالة إحصائية بين الميل المهنية والدافعية للإنجاز (عياد، 2011، 78).

6-1-7- دراسة محمود (1999):

بموضوع "الميل المهنية وعلاقتها بالنضج المهني والتخصص لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي والأدبي في مدارس مدينة "عمان"، هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الميل المهنية وعلاقتها بالنضج المهني والتخصص، وقد استخدمت الباحثة مقياس الميل المهنية، كما استخدمت مقياس كرايس للنضج المهني، وقد تكونت عينة الدراسة من (564) طالبا، منهم (304) طلاب و (260) طالبة.

دلت النتائج على:

- أن الذكور والإناث يميلون إلى المجالات المهنية التي تتناسب مع الدور الاجتماعي التقليدي المرتبط بالجنس (عياد، 2011، 78).

6-1-8- دراسة الحارثي (2001):

بموضوع "الميول المهنية بين الطلاب الملتحقين والطلاب المتخرجين، حيث استهدفت الدراسة الكشف عن الفروق في الميول المهنية بين الطلاب الملتحقين والطلاب المتخرجين"، وقد استخدم الباحث مقياس الميول المهنية، وقد تكونت عينة الدراسة من (295) طالبا مقسمة إلى (170) طالبا من الملتحقين، و (125) طالبا من المتخرجين.

دلت النتائج على:

- توجد فروق إحصائية دالة في الميول المهنية بين الطلاب الملتحقين والمتخرجين لصالح الخريجين (عياد، 2011، 78).

6-1-9- دراسة أبو شندي (2001):

بموضوع "الميول المهنية وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي"، وكان هدفها الرئيسي معرفة العلاقة بين الميول المهنية لطلبة مرحلة التعليم المتوسط في الجماهيرية الليبية ومستوى التحصيل الدراسي في المواد التخصصية، وقد استخدم الباحث مقياس الميول المهنية، وكانت العينة مختارة عموديا من طلبة مرحلة التعليم المتوسط.

دلت النتائج على:

- لا توجد علاقة ارتباط دالة إحصائية بين الميول المهنية ومستوى التحصيل الدراسي.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي بين الطلاب الذين لديهم معرفة بطبيعة المواد الدراسية التي يدرسونها قبل الالتحاق بتخصص معين وبين مجموعة الطلاب الذين ليس لديهم معرفة بذلك (عياد، 2011، 77).

6-1-10- دراسة صالح أحمد الخطيب (2005):

بموضوع "الميول المهنية لطلاب المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة وعلاقته بكل من التحصيل والتخصص الدراسي"، هدفت الدراسة إلى توفير أداة قياس لتحديد بنية الميول المهنية لطلاب المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة، الكشف عن العلاقة بين ميول الطلبة وتحصيلهم الدراسي، وتخصصاتهم الدراسية، واستخدام في البحث اختبار "هولاند" للتفضيلات المهنية، الذي ترجمه الباحث، والذي يقيس ستّ بيئات مهنية هي (الواقعية، الاستكشافية، الفنية، الاجتماعية، المغامرة، التقليدية)، تكونت العينة من (747) طالباً.

دلت النتائج على:

- يوجد ارتباطاً ذا دلالة إحصائية بين البيئات المهنية الاستكشافية والفنية والمغامرة والتقليدية من جهة والتحصيل الدراسي من جهة ثانية.

- توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد العينة في البيئات المهنية تعزى إلى تخصصاتهم الدراسية (الخطيب، 2005، 2).

6-1-11- دراسة يعقوب (2007):

بموضوع "الميول المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية في السودان" ومن أهم أهدافها معرفة بنية الميول المهنية لدى طلاب المرحلة الثانوية،

واستخدم الباحث مقياسا للميول المهنية من إعدادة، وقد تكونت عينة الدراسة من (1210) طالبا وطالبة.

دلت النتائج على:

- توجد خمسين ميول مهنة يميل إليها الطلبة كثيرا.

- توجد فروقا ذات دلالة إحصائية في بعض المهن بحسب مجالاتها تعزى إلى الجنس ونوع المدرسة والتخصص (عياد، 2011، 76).

6-1-12- دراسة عبد الوهاب (2008):

بموضوع "الميول المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية، كان هدفها الكشف عن العلاقة بين الميول المهنية وبعض المتغيرات النفسية"، استخدم الباحث استبانة الميول المهنية وقد تكونت عينة الدراسة من (200) طالبا وطالبة.

دلت النتائج على:

- مستوى الميول المهنية والصحة النفسية والمناخ الاجتماعي لدى طلبة كلية مجتمع تدريب "غزة" متوسط.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية تعزى لمتغير الجنس، والتي استهدفت التعرف إلى العلاقة بين الإبداع، المرتفع والإبداع المنخفض والميول المهنية (عياد، 2011، 75).

6-1-13- دراسة محمد (2009):

بموضوع "الشخصية الحسية - الحدسية وعلاقتها بالاختيار المهني لدى طلاب الجامعة"، والتي هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين نمطي الشخصية الحسية - الحدسية والاختيار المهني، وقد استخدمت الدراسة قائمة هولاند للتفضيل المهني، واختبار "مايرز - بريجز" لأنماط الشخصية بعد الحس - الحدس، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (200) طالبا وطالبة.

دلت النتائج على:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاختيار المهني تعزى لمتغير نمط الشخصية حيث كانت الفروق على البيئة التقليدية لصالح النمط الحسي وعلى البيئة العقلية والاجتماعية والإدارية والفنية لصالح النمط الحدسي.

- توجد فروقا ذات دلالة إحصائية في درجات الاختيار المهني تعزى لمتغير الجنس حيث كانت الفروق على البيئتين الواقعية والإدارية لصالح الذكور، وعلى البيئتين الاجتماعية والتقليدية لصالح الإناث.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاختيار المهني تعزى لمتغير التخصص الدراسي، حيث كانت الفروق على البيئتين الواقعية والعقلية لصالح التخصص العلمي وعلى البيئة الاجتماعية لصالح التخصص الأدبي (عياد، 2011، 75).

6-1-14- دراسة الحميدي ناجي سرحان (2010):

بموضوع "الميول المهنية وعلاقتها بسمات الشخصية الموهوبة لطلبة المتفوقين دراسيا بمدينة تعز"، وهدف إلى التعرف على الميول المهنية وسمات الشخصية الموهوبة السائدة للطلبة المتفوقين دراسيا، وفيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في

ميولهم المهنية وفي سمات الشخصية الموهوبة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)، وكذلك التعرف على علاقة الميول المهنية بسمات الشخصية الموهوبة لهؤلاء الطلبة، استخدمت الباحثة مقياس الميول المهنية، ومقياس سمات الشخصية الموهوبة من إعداد الباحث "هاشم النعيمي" على البيئة العراقية، وقد أجري البحث على الطلبة المتفوقين دراسياً بالمرحلة الثانوية في العام الدراسي (2008 - 2009) بمدارس مدينة تعز الحاصلين على معدل لا يقل عن (85%) في امتحان الشهادة الأساسية في العام (2007 - 2008) والبالغ عددهم (231)، منهم (101) طالبا و (156) طالبة .

دلت النتائج على:

- تعدد الميول المهنية للطلبة المتفوقين، وقد ترتبت تلك الميول تنازلياً على النحو التالي: العلمي، الخدمة الاجتماعية، التقني، الإقناعي، الكتابي، الحسابي، الأدبي، الخلوي، الميكانيكي، الرياضي، الفني، التجاري.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور إناث) في الميول المهنية (الخلوي، الميكانيكي، الرياضي، التقني) لصالح الذكور، وفي (الميل العلمي) لصالح الإناث، في حين لم توجد أي فروق في بقية الميول المهنية.

- حصل الطلبة المتفوقين على درجة أعلى من المتوسط الفرضي للدرجة الكلية لمقياس سمات الشخصية الموهوبة، وفي كل المقاييس الفرعية للسمات، وقد ترتبت تلك السمات تنازلياً كما يلي (المثابرة، القيادة، المرونة في التفكير، الاستقلالية، تعدد الاهتمامات، الرغبة في التعلم، الأصالة في التفكير، الاتزان الانفعالي).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير الجنس ذكور إناث في الدرجة الكلية لمقياس سمات الشخصية الموهوبة، وفي السمات التالية (تعدد الاهتمامات، القيادة،

الاتزان الانفعالي) لصالح الذكور، وفي سمة (الرغبة في التعلم) لصالح الإناث، في حين لم تكن هناك فروق دالة في بقية السمات.

- توجد علاقة بين الميول المهنية وسمات الشخصية الموهوبة كانت على النحو التالي:

أ) ارتبطت الميول المهنية التالية: العلمي، والإقناعي، والتقني، والخلوي، والميكانيكي، والفني، والأدبي، والرياضي، والميل للخدمة الاجتماعية إيجابيا مع الدرجة الكلية لمقياس سمات الشخصية الموهوبة.

ب) ومن ناحية أخرى ارتبط الميل الخلوي إيجابيا بسمات الاستقلالية والقيادة، وارتبط الميل العلمي بسمات الرغبة في التعلم والمثابرة والاتزان الانفعالي وتعدد الاهتمامات والأصالة في التفكير والاستقلالية والقيادة، وارتبط الميل الميكانيكي بسمات الرغبة في التعلم والأصالة في التفكير والاستقلالية، وارتبط الميل الفني بسمات الرغبة في التعلم وتعدد الاهتمامات والأصالة في التفكير، وارتبط الميل الأدبي بسمات بالرغبة في التعلم والأصالة في التفكير، وارتبط الميل الرياضي بسمات تعدد الاهتمامات والأصالة في التفكير والاستقلالية والمرونة في التفكير والمثابرة، وارتبط الميل التجاري بسمات المثابرة وتعدد الاهتمامات والمرونة في التفكير، وارتبط الميل للخدمة الاجتماعية بسمات المثابرة وتعدد الاهتمامات والاستقلالية والمرونة في التفكير والقيادة والاتزان الانفعالي، وارتبط الميل التقني بسمات الرغبة في التعلم والاستقلالية وتعدد الاهتمامات والمرونة في التفكير والمثابرة، وارتبط الميل الكتابي بسمات الرغبة في التعلم والمثابرة، وارتبط الميل الإقناعي بسمات بالرغبة في التعلم والمثابرة والقيادة والمرونة في التفكير والاتزان الانفعالي، هذا وقد خرج البحث بعدد من التوصيات والمقترحات ذات العلاقة (الحميدي، 2010، 1).

6-1-15- دراسة سميرة ميسون (2011):

بموضوع العلاقة بين الأساليب المعرفية والميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني بمدينة ورقلة متناولة الأسلوبين المعرفيين التصلب/ المرونة والتروي والاندفاع، وقد هدفت الى معرفة العلاقة بين الأساليب المعرفية والميول المهنية، والى التعرف على هذه العلاقة في ظل بعض المتغيرات الوسيطية وهي الجنس والمستوى التأهيلي، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي للأسرة ، ولجمع بيانات هذه الدراسة تمّ الاعتماد على مقياس الأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة الذي أعده الباحث نفسه، اختبار تزواج الأشكال المألوفة - (M.M.F.T)، التروي/ الإندفاع "لكاجان" (Kagan)، مقياس الميول المهنية "لهولاند". (Holland)، مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة "لمعمر نواف الهوارنة"، تمّ تطبيقها على عينة من متربصي مؤسسات التكوين المهني بمدينة ورقلة قوامها (412) متربصا.

دلّت النتائج على:

- تختلف الميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني بمدينة ورقلة باختلاف الأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة لصالح المرينين.
- لا تختلف الميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني بمدينة ورقلة باختلاف الأسلوب المعرفي التروي/ الاندفاع.
- تختلف البيئات المهنية (البيئة الواقعية، الاجتماعية، العقلية، التقليدية، المغامرة والفنية) المفضلة لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني بمدينة ورقلة باختلاف الأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة.

- لا تختلف البيئات المهنية (البيئة الواقعية، الاجتماعية العقلية، التقليدية المغامرة والفنية)، المفضلة لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني بمدينة ورقلة باختلاف الأسلوب المعرفي التروي / الاندفاع.

- تتمايز البيئات المهنية المفضلة لدى كل من المتصلبين والمرنين إذ يميل المتصلبون إلى البيئات المهنية الآتية البيئة الفنية بنسبة % 26.8 والبيئتين التقليدية و العقلية بنسبة 22%، ويميل المرنون إلى البيئات المهنية الآتية البيئة العقلية بنسبة 21 %، ثم البيئة التقليدية بنسبة 20 % وأخيرا البيئتين الفنية والمغامرة بنسبة 17%.

- لا تختلف الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات باختلاف الأسلوب المعرفي التصلب / المرونة.

- لا تختلف الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات باختلاف الأسلوب المعرفي التروي / الاندفاع.

- لا تختلف الميول المهنية بين المتربصين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس) باختلاف الأسلوب المعرفي التصلب / المرونة.

- لا تختلف الميول المهنية المتربصين في المستويات التأهيلية الثلاث الثاني والثالث والخامس باختلاف الأسلوب المعرفي التروي / الاندفاع.

- لا تختلف الميول المهنية بين المتربصين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع و نظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض باختلاف الأسلوب المعرفي التصلب / المرونة.

- لا تختلف الميول المهنية بين المتربصين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض باختلاف الأسلوب المعرفي التروي/ الاندفاع.

- لا تختلف الميول المهنية بين المتربصين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض باختلاف الأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة.

- لا تختلف الميول المهنية بين المتربصين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض باختلاف الأسلوب المعرفي التروي/ الاندفاع (ميسون، 2011، 283).

6-1-16- دراسة وائل محمود عياد (2011):

بموضوع "الميول المهنية والقيم وعلاقتها بتصورات المستقبل لدى طلبة كلية مجتمع غزة بوكالة الغوث الدولية"، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الميول المهنية والقيم وتصورات المستقبل لدى الطلبة، لجمع بيانات هذه الدراسة، تم الاعتماد على مقياس الميول المهنية الذي أعده الباحث "هولاند" وتقنين "وصفي عصفور" (1997)، استخدم الباحث أسلوب المسح الشامل لمجتمع الدراسة الذي تكون من (204) طالبا وطالبة.

دلت النتائج على:

- احتل بعد الميول الفنية المرتبة الأولى على مقياس الميول المهنية.
- وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الميول المهنية وتصورات المستقبل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور في الميول المهنية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية تعزى لمتغير التخصص في كل من الميول الواقعية، الميول الاجتماعية، الميول التقليدية، والميول الفنية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب وتعليم الأم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية في الميول الواقعية لصالح الانتماء السياسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية تعزى لمتغير التخصص في كل من الميول الواقعية، الميول الاجتماعية، الميول التقليدية، والميول الفنية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب وتعليم الأم، والانتماء السياسي باستثناء.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية في الميول الواقعية لصالح الانتماء السياسي (عياد، 2011، 195).

6-1-17- دراسة محمد مقداد (2014):

بموضوع "أنماط الشخصية وعلاقتها بالميول المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مملكة البحرين"، هدفت الدراسة إلى التعرف على الميول المهنية وأنماط الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمملكة البحرين، وعلى العلاقة بين الميول المهنية وأنماط الشخصية، وأثر كل من الجنس والمستوى الأكاديمي (أول ثانوي / ثاني ثانوي / ثالث ثانوي)، واستخدم الباحث مقياسين هما مقياس الميول المهنية الذي أعده وفقاً لنظرية "هولاند"، ومقياس أنماط الشخصية الذي أعده وفقاً لتصنيف "مايرز-برجز"، طبقت الدراسة على (546) طالباً وطالبة.

دلّت النتائج على:

- أنّ الميول الستة التي أشارت إليها نظرية "هولاند" موجودة كلها لدى أفراد العينة.
- أنّ جميع أنواع أنماط الشخصية الستة عشر المشار إليها في تصنيف "مايرز-بريجز" موجودة لدى أفراد العينة.
- وجود علاقات متعددة بين الميول المهنية وأنماط الشخصية، إذ ارتبط كل نمط من أنماط الشخصية بأكثر من ميل مهني واحد (مقداد، 2014، 211).
- الدراسات الأجنبية:

6-1-18- دراسة كاذر وألبورت (Kads & Allport) 1931 :

يقول صاحب الدراسة: لقد طرحنا على الطلبة السؤال التالي: لماذا اخترتم المهنة التي تودون الالتحاق بها؟ فأجاب 52 % منهم بأنهم يحبونها أو يميلون لها، بينما أجاب 45% منهم بأنهم اختاروها لأنّها تتفق مع ميولهم ورغباتهم وقدراتهم، أما بقية العوامل والأسباب فلم تزد عن 3% ، ولذا يمكن اعتبار هذه الدراسة دليلاً على أهمية الميول المهنية والرغبة في تفضيل الطلبة لمهنة ما، ولكن الميل وحده لا يكفي، إذ أنّ هناك عوامل أخرى تتدخل فتؤثر على هذا التّفضيل (فاخوري، 1985، 12).

6-1-19- دراسة Athanasou (1994):

بموضوع "أثر الميول والتفضيلات المهنية على التحصيل الدراسي"، هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر الميول والتفضيلات المهنية، وقد استخدم الباحث استبانة التّفضيلات المهنية، وقد تكونت عيّنة الدراسة من (1324) طالباً وطالبة في (31) كلية تقنية.

دلّت النتائج على:

- هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الميول المهنية والتّحصيل فقد حصل (66.3%) من الطّلاب على تقدير ممتاز في الموضوعات التي كانوا يفضلونها على غيرها، وأنّ (57 %) من الطلاب كان تحصيلهم الأسوأ في الموضوعات الدّراسية التي لا يفضلونها (عياد، 2011، 79).

6-1-20- دراسة Hepp & Murphy (1995):

بموضوع "أنماط الشخصية وعلاقتها بالاهتمامات المهنية"، هدفت الدّراسة إلى اختبار صدق البناء لمقياس "مايرز" - "بريجز" كأداة في التوجيه المهني وذلك بدراسة العلاقة بين الأنماط الشخصية والاهتمامات المهنية، وقد استخدمت الدّراسة قائمة التّفصيل المهني الوصفي واختبار "مايرز" - "بريجز" لأنماط الشخصية، وقد بلغت العينة (110) طالبا وطالبة.

دلت النتائج على:

- توجد فروقا ذات دلالة إحصائية في الاهتمامات المهنية بين الأنماط التفكيرية - الشعورية وبين اتحاد الأنماط على المقياسين التكنولوجي والفني لصالح الأنماط التفكيرية والشّعورية.

- لم تظهر هذه الفروق بينها وبين الأنماط الحسية - الحسية (عياد، 2011، 79).

6-1-21- دراسة Marin (1998):

بموضوع "مدى التطابق بين الشخصيات المهنية عند هولاند والأنماط الحسية الشخصية عند "مايرز" و"بريجز"، هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مدى التطابق بين الشخصيات المهنية عند هولاند والأنماط الحسية الشخصية " مايرز" و"بريجز"، وقد

إستخدمت الدراسة قائمة التفضيلات المهنية "هولاند" واختبار "مايرز - بريجز" لأنماط الشخصية، وقد تكونت عينة الدراسة من (168) طالبا وطالبة.

دلت النتائج على:

- يوجد تطابق بين الشخصية الفنية عند هولاند والشخصية الحسية عند "مايرز" وكانت العلاقة موجبة بينهما.

- توجد علاقة سالبة بين الشخصية الاجتماعية عند هولاند والشخصية الانبساطية - الانطوائية عند "مايرز - بريجز" (عياد، 2011، 78).

6-1-22- دراسة Gianakos (1999):

بموضوع "الميول المهنية"، ومن أهدافها التعرف إلى العلاقة بين الجنس والدور المرتبط به من جهة، واختيار التخصص في الكلية من جهة أخرى، وقد استخدمت الدراسة مقياس الدور المرتبط بالجنس وقائمة "هولاند" للتفضيل المهني، وقد بلغت عينة الدراسة (608) طالبا وطالبة.

دلت النتائج على:

- توجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الميول الاجتماعية لصالح الإناث، وفي الميول العقلية والتقليدية لصالح الذكور (عياد، 2011، 78).

6-1-23- دراسة Dillon (2001):

بموضوع "الأنماط المهنية وعلاقتها بأنماط الشخصية"، هدفت الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين الأنماط المهنية عند هولاند كما تقاس بقائمة "سترونج" وبين أنماط

الشخصية عند "يونج" كما تقاس باختبار "مايرز"، وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (394) طالبا وطالبة.

دلّت النتائج على:

- توجد ارتباطات دالة على البيئات المهنية عند هولاند وبين أنماط الشخصية عند "يونج" حيث ارتبط الميل الواقعي بنمط الشخصية الحس - التفكير، وارتبط الميل العقلي بنمط الشخصية الحس - التفكير، وارتبط الميل الاجتماعي بنمط الشخصية الانبساط - الشعور، وارتبط الميل التقليدي بأنماط الشخصية الانبساط الحسي-الحكم (عياد، 2011، 77).

6-1-24- دراسة Feliciano & Alicea (2002):

بموضوع "الميول المهنية وعلاقتها بالرّضا المهني"، هدفت الدّراسة الى معرفة مدى وجود الميول المهنية والرّضا المهني لدى علماء النفس المرخصين في "بيرتوريكو" المطلة على بحر الكرايب، وقد استخدمت الدّراسة مسح الميول المهنية ومقياس الرّضا المهني، وتكونت عينة الدّراسة من (247) عالما وعالمة.

دلّت النتائج على:

- أنّ الميول المهنية الفنية واللفظية قد أظهرت تفوقا.
- الإناث أظهرن تفوقا في الميول اليدوية والعلمية.
- أنّ (85 %) من العينة قد أظهروا الرّضا المهني وأنّهم سيلتحقون بالعمل في مجال علم النفس لو عرض عليهم اختيار وظائفهم من جديد.

- هناك تشابهها في الميول المهنية بين المجموعة ذات الرضا المهني والمجموعة بشكل عام.

- أظهر الذكور ذوي الرضا المهني تفوقا في الميول المهنية القانونية.

- هناك علاقة متوسطة بين الميول المهنية والرضا المهني.

- هناك أثرا للتفاعل الاجتماعي وميول الخدمة الاجتماعية على الرضا المهني (عياد، 2011، 77).

6-1-25- دراسة Gottfredson (2002):

بموضوع "سمات الشخصية وعلاقتها بالميول المهنية"، هدفت الدراسة إلى معرفة سمات الشخصية وعلاقتها بالميول المهنية، وقد استخدمت الدراسة قائمة "هولاند" للتفضيلات المهنية واختبار الشخصية، وقد بلغت عينة الدراسة (725) طالبا وطالبة. دلت النتائج على:

- وجود ارتباط موجب دال بين سمة الانبساط والبيئة الاجتماعية.

- يوجد ارتباطاً سالباً بين سمة العصابية وجميع أبعاد مقياس "هولاند" للتفضيلات المهنية (عياد، 2011، 76).

6-1-26- دراسة Shobha et Nimm (2007):

بموضوع "الإبداع المرتفع والإبداع المنخفض وعلاقته بالميول المهنية"، استهدفت الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين الإبداع المرتفع والإبداع المنخفض والميول المهنية، وقد استخدم الباحث في الدراسة اختبارا لفظيا للإبداع وجدولا شاملا للميول المهنية،

تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا، (60) من ذوي الإبداع المرتفع و (60) من ذوي الإبداع المنخفض، ومثلهم من الطالبات.

دلت النتائج على:

- أن الطلاب والطالبات ذوي الإبداع المرتفع لديهم ميول مهنية أكثر تركيزا من ذوي الإبداع المنخفض، وأنهم كانوا أكثر تعبيراً وواقعية.

- أن هناك علاقة ارتباطية واضحة بين الإبداع والميول المهنية (عياد، 2011، 76).

6-2- الدراسات المتعلقة بالرضا:

لم يتسنى للباحث العثور على دراسات سابقة تناولت بالخصوص موضوع الدراسة الحالية (الرضا عن تخصص التكوين المهني) لكن سنورد بعض الدراسات التي تناولت الرضا عن الدراسة متعلقة بالتعليم العام أو بالتعليم العالي.

- الدراسات العربية:

6-2-1- دراسة سناء محمد سليمان (1993):

بموضوع "عدم الرضا عن بعض الجوانب الصحية، الأسرية والدراسية لدى الطلاب المتفوقين بالمدرسة الثانوية: دراسة ميدانية تشخيصية"، هدفت الدراسة إلى التعرف على بعض الجوانب المهمة للمتفوقين (صحية، أسرية، دراسية والمعلم) ودرجة رضاهم عنها وكذلك علاقة عدم الرضا ببعض المتغيرات الأخرى، استخدمت الباحثة اختبار الرضا لطلاب المدرسة الثانوية واستمارة المستوى الاجتماعي والثقافي من إعداد الباحثة، على عينة مكونة من (785) طالبا وطالبة بالصفين الأول والثاني ثانوي من المتفوقين بمدارس القاهرة.

دلّت النتائج على:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 بين الجوانب الصحيّة، الأسرية والمعلم لدى الطلاب المتفوقين ودرجة عدم الرضا عن هذه الجوانب.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 بين المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة والتّحصيل الدّراسي للمتفوقين.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 بين الطلبة المتفوقين الذين ينتمون لمستوى اجتماعي وثقافي مرتفع وقرنائهم المنتمين لمستوى اجتماعي وثقافي منخفض وذلك في الجانب الصحي والأسري لصالح المستوى الاجتماعي والثقافي الأعلى.
- توجد فروق دالة عند مستوى الدلالة (0.01) في الرضا عن الجانب الأسري لصالح المستوى الاجتماعي والثقافي الأعلى.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين درجات الطلاب في الجانب الصحي والأسري ورضاهم عنهما لدى الذّكور والإناث والعينة الكلية.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين الذكور والإناث على جميع الأبعاد لصالح الذكور أي أنّهم أكثر توافقاً من الإناث (عبد الرحمان، 2004، 88-91).

6-2-2- دراسة موسى النبهان (2001):

بموضوع "تطوير أداة لقياس درجة الرضا عن الدّراسة في كلية العلوم التّربوية في جامعة مؤتة"، هدفت الدّراسة إلى تطوير أداة تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة لقياس درجة رضا الطلبة عن الدّراسة في كلية العلوم التّربوية في جامعة مؤتة، والتّحقق من مدى اختلاف تلك الدرجة بدلالة الجنس، البرنامج الدّراسي، والسّنة الدّراسية، تكوّنت العيّنة من (444) طالب وطالبة.

دلّت النتائج على:

- أنّ درجة رضا الطلبة عن الدّراسة في كليات العلوم التربوية متوسطة.
- عدم وجود فروق تعزى إلى الجنس أو المرحلة الدّراسية (النبهان، 2001، 125).

6-2-3- دراسة الصارمي وزايد (2006):

"بموضوع مدى الرّضا عن خدمات الإشراف الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية"، هدفت الدّراسة إلى التّعرف على مدى رضا طلاب كلية التربية عن خدمات الإشراف الأكاديمي المقدمة لهم، استخدم الباحث مقياس الرّضا عن خدمات الإشراف الأكاديمي، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (501) طالب وطالبة .

دلّت النتائج على:

- أنّ طلبة كلية التربية غير راضين بدرجة كافية عن الإشراف الأكاديمي.
- كما أظهرت نتائج الدّراسة أنّه مع زيادة عدد مرات مقابلة المشرف يزداد رضا الطلبة عن الإشراف الأكاديمي.
- أنّ الطلبة الذين يتولى الإشراف عليهم أساتذة من داخل الكلية أكثر رضا عن الإشراف الأكاديمي، مقارنة بأقرانهم، الذين يتولى الإشراف عليهم أساتذة من خارج الكلية (عطاف ونظمي، 2016، 115).

6-2-4- دراسة أحمد (2008):

"بموضوع التّلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرّضا عن الدّراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية"، هدفت إلى التّعرف على التّلكؤ الأكاديمي، وعلاقته بالدافعية للإنجاز، والرّضا عن الدّراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد، استخدم

الباحث مقياس التلكؤ الأكاديمي، مقياس الدافعية للإنجاز ومقياس الرضا عن الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) طالب بكليتي اللغة العربية، والشريعة.

دلّت النتائج على:

- وجود فروق بين مرتفعي، ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الدرجة الكلية للرضا عن الدراسة، والدافعية للإنجاز، لصالح منخفضي التلكؤ.
- وجود ارتباط سالب بين التلكؤ الأكاديمي، ودرجات كل من الرضا عن الدراسة، والدافعية للإنجاز .
- يمكن التنبؤ بالرضا عن التقويم، والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز بالتلكؤ الأكاديمي لطلاب كلية اللغة العربية، والشريعة (أحمد، 2008، 65-70).

6-2-5- دراسة القضاة وخليفات (2013) :

بموضوع "درجة الرضا عن الخدمات الاجتماعية لدى طلبة جامعة مؤتة"، هدفت الدراسة إلى تقصي درجة رضا طلبة جامعة مؤتة عن الخدمات الجامعية، ولتحقيق ذلك تمّ إعداد استبانة وزعت على عينة من (449) طالبا وطالبة .

دلّت النتائج على:

- أنّ درجة رضا الطلبة عن الخدمات الجامعية متوسطة.
- وأنّه توجد فروق ذات دلالة احصائية في مجال الخدمات المكتبية تعزى لمتغير الكلية لصالح الكليات الإنسانية.
- لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس (عطاف ونظمي، 2016، 112).

6-2-6- دراسة الكندري (2014):

بموضوع "واقع رضا طلبة كلية الدراسات العليا بجامعة الكويت عن الخبرات الأكاديمية والعلمية في ضوء بعض المتغيرات"، هدفت الدراسة إلى معرفة واقع رضا طلبة كلية الدراسات العليا بجامعة الكويت عن الخبرات الأكاديمية في ضوء متغير الجنس، استخدمت الباحثة مقياس الرضا، وشملت الدراسة (290) طالبا وطالبة.

دلّت النتائج على:

- وجود رضا متوسط عن خبراتهم بشأن التسجيل والإرشاد الأكاديمي، بينما لديهم الرضا مرتفع عن خبراتهم نحو أعضاء هيئة التدريس، والمناهج الدراسية، وإعداد البحوث والأساتذة المشرفين (عطاف ونظمي، 2016، 112).

6-2-7- دراسة فاطمة ميسة وفضيلة ميسة (2014):

بموضوع "الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي"، هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة الرضا عن التخصص الدراسي بمستوى الطموح لدى طلبة سنة أولى جامعي، استخدمت الباحثتان مقياس الرضا عن التخصص الدراسي، ومقياس مستوى الطموح، على عينة قدرت ب (89) طالبا وطالبة.

دلّت النتائج على:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الطموح.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في المجالين العلمي والأدبي في الرضا عن التخصص الدراسي وذلك لصالح طلبة الأدب العربي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في المجالين العلمي والأدبي في مستوى الطموح وذلك لصالح طلبة علوم الطبيعة والحياة (ميسة، 2014، أ).

- الدراسات الأجنبية:

6-2-8- دراسة (جياتز ونوسكاج) GESLAZT & NOSKCAJ:

بموضوع "الصحة النفسية ووظيفة حجرة الدراسة: دراسة عن عدم الرضا عن المدرسة بين المراهقين"، هدفت الدراسة الى معرفة الفروق النفسية وبعض المتغيرات المرتبطة بالمدرسة بين مجموعتين من المراهقين، الأولى راضية عن تجاربها المدرسية والثانية غير راضية.

دلّت النتائج على:

- وجود فروق بين المتغيرات النفسية والمتغيرات الدراسية فهي مرتبطة أكثر بالمتغيرات النفسية.

- وجود فروق بين الطلبة غير الراضين والراضين في التكيف الشخصي وذلك عند الطالبات.

- وجود فروق في التكيف الاجتماعي عند الطلبة الراضين وغير الراضين وكذلك الطالبات.

- وجود فروق في تقديرات المدرسين عند الطلبة الراضين وغير الراضين (جابر، 1978، 248-249).

6-2-9- دراسة NOTLIKNURC وآخرون:

بموضوع "برامج الدراسات العليا في التعليم الزراعي للطلاب غير الأمريكيين الدارسين بالولايات المتحدة الأمريكية ومضامينه التربوية ضمن برامج التدريب الدولي في الحقول الزراعية الأمريكية باليونان"، هدفت إلى التعرف على مدى رضا الطلاب عن الإلتحاق ببرامج تدريبهم العملي في المزارع اليونانية، استخدم الباحث مقياس الرضا عن البرنامج على عينة مكونة من (161) دارس.

دلت النتائج على:

- رضا عالي عن البرنامج بلغت نسبته 93 %.

- كما بينت أنّ درجة رضا الإناث أعلى من درجة رضا الذكور (حسين، 1995، 17).

6-2-10- دراسة ادم Adam (2008):

بموضوع "تأثير المساندة خارج الفصل على الرضا والدافعية للتعلم لدى الطالب"، هدفت الدراسة إلى فحص تأثير المساندة خارج الفصل على الرضا لدى الطالب، والدافعية للتعلم، استخدم الباحث مقياس الرضا عن الدراسة، ومقياس الدافعية للإنجاز، وقد تكونت عينة الدراسة من (594) من الطلبة تم اختيارهم عشوائياً، تحت ظروف تجريبية مختلفة في ثلاث مجموعات، منها: مستوى المساندة المرتفعة، المتوسطة، وبدون مساندة .

دلت النتائج على:

- أنّ مرتفعي الرضا عن الدراسة، والدافعية للتعلم، هم ممن لديهم مستوى عال من المساندة من المعلمين، بينما أقل في مستوى الرضا، والدافعية، للمجموعتين: متوسطة المساندة، وعدم المساندة (عطاف ونظمي، 2016، 112).

6-2-11- دراسة بوتنا وريهمان Butta & Rehman (2010):

بموضوع "العوامل المؤثرة على الرضا لدى طلبة التعليم العالي في باكستان"، هدفت الدراسة إلى معرفة رضا طلبة التعليم العالي في باكستان، وركزت الدراسة على عوامل، منها: خبرات المعلمين، الدورات، بيئة التعلم، وقاعات الدراسة، استخدم الباحث مقياس الرضا، وقد تكونت عينة الدراسة من (350) طالبًا ينتمون إلى جامعات القطاع الخاص، والقطاع العام .

دلت النتائج على:

- وجود صفات كان لها أثر كبير وإيجابي على رضا الطلاب في التعليم العالي، وإن كانت بدرجات متفاوتة.
- وأن المعلمين أكثر عامل مؤثر بين كافة المتغيرات (عطاف ونظمي، 2016، 112).

6-2-12- دراسة جورجنسن وفيتشن وهافل Jorgensen, Fichten & Havel (2011):

بموضوع "الرضا عن جوانب الحياة الجامعية لدى الطلبة في ضوء بعض المتغيرات"، هدفت الدراسة إلى تقييم رضا الطلبة عن جوانب الحياة الجامعية، كذلك الكشف عن الفروق في الرضا، تبعًا لمتغيري: الجنس، فئة المعوقين، وغير المعوقين، مع معرفة العلاقة بين الرضا، والنجاح الأكاديمي، استخدم الباحثين مقياس الرضا عن الحياة، وقد تكونت عينة الدراسة من (6065) من الطلبة.

دلت النتائج على:

- وجود فروق في درجة الرضا بين الجنسين، لصالح الإناث.

- وأن الطلبة المعوقين أقل رضا، مقارنة بأقرانهم من الطلبة غير المعوقين (عطاف ونظمي، 2016، 112).

6-2-13-دراسة تيسيمما وريدي وويو Ready & Yu، Tessema (2012):

بموضوع "العوامل المؤثرة على رضا الطلبة عن منهاج الاختصاص"، هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة على رضا الطلبة عن منهاج الاختصاص استعمل الباحث مقياس الرضا، وقد تكونت عينة الدراسة من (5223) طالبا وطالبة. دلت النتائج على:

- أنّ درجة الرضا عن منهاج الاختصاص لدى عينة الدراسة كان ما بين: متوسطة وعالية.
- وأنّ هناك خمسة عوامل من أحد عشر عاملا كان لها أثر إيجابي في تفسير رضا الطلبة عن منهاج الاختصاص، والمتمثلة في العوامل التالية: نوعية التعليم، تنويع الخبرة، الإرشاد الأكاديمي، خبرة الكلية، والعمل على الإعداد لمهنة المستقبل (عطاف ونظمي، 2016: 112).

6-3-الدراسات المتعلقة بقلق المستقبل:

- الدراسات العربية:

6-3-1-دراسة عبد الفتاح دويدار (1990):

بموضوع "التوقعات السلبية نحو المستقبل وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى الأطفال" "دراسة سيكو مترية"، هدفت الدراسة إلى معرفة اضطرابات الوجدانية خاصة فقدان الأمل والتوقعات السلبية عند الأطفال نحو المستقبل، واشتملت أدوات الدراسة على

قائمة الاكتئاب للأطفال، وقائمة تقدير الذات للأطفال، ومقياس الاتجاهات تجاه المستقبل، تكونت عينة الدراسة من (288) من طلاب الصف السادس الابتدائي.

دلت النتائج على:

- أن الطلاب ذوي الدرجات المرتفعة على مقياس الاتجاهات السلبية تجاه المستقبل أقل تقبلاً للذات وأقل تقبلاً للآخرين.

- أن الاكتئاب مرادف لليأس وناتج عن التوقعات السلبية نحو المستقبل والذات والعالم.

6-3-2- دراسة نبيلة أبو زيد (1992):

بموضوع "النظرة المستقبلية لدى شباب الجامعة من الجنسين"، هدفت الدراسة إلى التعرف على النظرة المستقبلية لدى شباب الجامعة، وطبق على أفراد العينة مقياس النظرة المستقبلية للشباب من إعداد الباحثة واستمارة المستوى الاقتصادي والمقابلة الشخصية، واشتملت عينة الدراسة على (300) طالبا وطالبة من الفرقة النهائية لطلاب الجامعة وذلك من كليات مختلفة بمحافظة القاهرة ومن مستويات اقتصادية مختلفة.

دلت النتائج على:

- وجود عدة عوامل متشابكة ومتداخلة مع بعضها تؤثر في النظرة المستقبلية مثل العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

- أن الشباب يعاني بعد التخرج من عدم وجود فرص للعمل، وأجمع الشباب على وجد مجموعة من الصعوبات التي تنتظرهم في المستقبل منها البطالة وأزمة السكن، ويفضل الشباب العائد المادي الكبير بصرف النظر عن التخصص.

- لا يوجد اختلاف في نظرة الشباب للمستقبل بين ذي المستوى الاقتصادي المرتفع والمتوسط وبين الشباب ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض.

- أن الشباب يعيش في حالة من القلق على حياته ومستقبله ونظراته متشائمة نحو المستقبل بسبب عدم قدرته على تحقيق الأهداف (أبو زيد، 1992، 35).

6-3-3- دراسة سلوى عبد الباقي (1993):

بموضوع "مدى إسهام خبرات الماضي والحاضر والمستقبل في رفع الدرجة الكلية للقلق"، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إسهام خبرات الماضي والحاضر والمستقبل في رفع الدرجة الكلية للقلق، وطبق على العينة مقياس قلق الماضي والحاضر والمستقبل من إعداد الباحثة، وتكونت عينة الدراسة من (239) فرداً منهم (194) مصرياً، (45) سعودياً، بلغ عدد الذكور (33) أما الإناث (206).

دلّت النتائج على:

- أن قلق المستقبل يتكون من خمسة عوامل هي: التشاؤم من المستقبل، الاكتئاب، الأفكار الوسواسية، قلق الموت، واليأس.

- إن تأثير قلق المستقبل أكبر من تأثير قلق الماضي في ارتفاع الدرجة الكلية للقلق.

- يزداد القلق بزيادة العمر الزمني وكانت الإناث أكثر قلقاً من الذكور (عبد الباقي، 1993، 120).

6-3-4- دراسة محمد معوض (1996):

بموضوع "أثر كل من العلاج المعرفي والعلاج النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة"، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية العلاج

المعرفي والعلاج النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل، واستخدام الباحث مقياس قلق المستقبل وبرنامج العلاج المعرفي والعلاج النفسي الديني من إعداده، تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من كلية التربية جامعة "المنيا"، ثم قُسمت العينة إلى ثلاث مجموعات مجموعة العلاج المعرفي، ومجموعة العلاج النفسي الديني، والمجموعة الضابطة، شملت كل مجموعة (20) طالباً وطالبة بواقع (10) طلبة و (10) طالبات.

دلّت النتائج على:

- فعالية كل من البرنامجين في تخفيف مستوى قلق المستقبل عند الذكور والإناث.
- كما أشارت النتائج وجود فرق بين العلاج المعرفي والعلاج النفسي الديني لصالح العلاج المعرفي في تخفيف مستوى قلق المستقبل (نيفين، 2011، 89).

6-3-5- دراسة جاسم (1996):

بموضوع "قلق المستقبل ومركز السيطرة والرضا عن أهداف الحياة لدى خريجي الكليات في مدينة "بغداد"، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل واتجاه مركز السيطرة ومستوى الرضا عن أهداف الحياة قام الباحث ببناء ثلاثة مقاييس لقياس قلق المستقبل ومركز السيطرة والرضا عن أهداف الحياة وتألفت عينة البحث من (125) من الذكور ومن خريجي الكليات في مدينة بغداد.

دلّت النتائج على:

- أنّ أفراد العينة يعانون من مستوى عالٍ من قلق المستقبل إذ أنّ متوسط العينة يفوق المتوسط النظري ومركز السيطرة لديهم خارجي (جاسم، 1996، هـ- و).
- أنّ هناك رضا عن أهداف الحياة.

6-3-6- دراسة أحمد عبد الخالق (1998):

بموضوع "التفأول والتشاؤم وقلق الموت دراسة عالمية"، وهدفت الدراسة إلى معرفة مستويات التفأول والتشاؤم وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة من الجنسين، واشتملت أدوات الدراسة على قائمة التفأول والتشاؤم ومقياس قلق الموت، وتكونت عينة الدراسة من (270) طالبا منهم (125) ذكور و (145) إناث.

دلّت النتائج على:

- توجد علاقة إيجابية دالة بين التشاؤم وقلق الموت أي أنّ الشخص المتشاؤم والمتوقع لحدوث الشرّ والفشل وخيبة الأمل كانت درجاته أعلى على مقياس قلق الموت.
- أنّ الفرد الذي يحمل نظرة استبشار نحو المستقبل ويتوقع الأفضل وينتظر حدوث الخير أي المتفائل كانت درجاته منخفضة على مقياس قلق الموت (نيفين، 2011، 90).

6-3-7- دراسة حسن شمال (1999):

بموضوع "قلق المستقبل عند الشباب المتخرجين من الجامعات العراقية"، هدفت إلى الكشف عن قلق المستقبل بين الشباب المتخرجين في الجامعات العراقية، وطبق على أفراد العينة مقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث، وتكونت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة في السنة الأخيرة من المرحلة الجامعية.

دلّت النتائج على:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بالنسبة لمتغير الجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي في قلق المستقبل (حسن، 1999، 70-85).

6-3-8- دراسة العكيلي (2000):

بموضوع "قلق المستقبل وعلاقته بدافع العمل"، هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى قلق المستقبل والكشف عن العلاقة الارتباطية بين قلق المستقبل ودافع العمل، والكشف عن الفروق بين قلق المستقبل تبعاً لمتغيرات الجنس والعمر، استخدم الباحث مقياس "جاسم" (1996) وأعد الباحث مقياساً لدافع العمل، أما عينة الدراسة تألفت من (278) من الموظفين.

دلّت النتائج على:

- إشاعة قلق المستقبل بين أفراد العينة ووجود دافع العمل بين أفراد العينة.
- كما أشارت إلى وجود علاقة سلبية دالة بين قلق المستقبل ودافع العمل (العكيلي، 2000، ز-و).

6-3-9- دراسة العكايشي (2000):

بموضوع "قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة"، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة والكشف عن دلالة الفروق في مستوى قلق المستقبل بين طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصّص الدراسي، والسكن (ريف-حضر)، وأعدت الباحثة مقياساً لقلق المستقبل، وتألفت عينة الدراسة من (230) طالباً وطالبة من المراحل المنتهية لدى طلبة الجامعة المستنصرية.

دلّت النتائج على:

- أنّ متوسط درجات قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس بفرق دال معنوياً.

- وجود فرق دال معنويًا بين قلق المستقبل والجنس ولصالح الإناث.
 - وجود فرق دال معنويًا بين قلق المستقبل والسكن ولصالح الحضر.
 - لا توجد فروق دال معنويًا بين قلق المستقبل والتخصّص (العكايشي، 2000، ز-ه).
- 6-3-10- دراسة أحمد عاشور (2001):**

بموضوع "مدى فعالية الإرشاد الديني في تخفيض قلق المستقبل"، هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية الإرشاد الديني في تخفيف قلق المستقبل، وتأثير عامل الجنس، وعن مدى استمرارية التأثير الإرشاد الديني، واستخدم الباحث مقياس قلق المستقبل وبرنامج الإرشاد النفسي الديني من إعدادته تكوّنت عيّنة الدراسة من (116) بواقع (58) من الذكور، (58) من الإناث.

دلت النتائج على:

- فاعلية البرنامج في تخفيف قلق المستقبل واستمرار تأثير البرنامج في فترة المتابعة في تخفيف الشّعور بقلق المستقبل (نيفين، 2011، 91).

6-3-11- دراسة عاشور دياب (2001):

بموضوع فاعلية الإرشاد الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلبة وطالبات، هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية البرنامج الإرشادي الديني المستخدم في تخفيف حدّة قلق المستقبل، واشتملت أدوات الدراسة على برنامج إرشادي نفسي ديني، ومقياس قلق المستقبل، تكوّنت عيّنة الدراسة من (166) طالبا وطالبة.

دلت النتائج على:

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياس القبلي، ودرجاتهم في القياس البعدي في قلق المستقبل لصالح القياس البعدي واستمرارية التأثير الإرشادي الديني بعد مرور فترة المتابعة، وبذلك تتضح فعالية الإرشاد النفسي الديني (وفاء، 2009، 102).

6-3-12- دراسة الهاشمي (2001):

بموضوع "قلق المستقبل وعلاقته بالاتجاه المضاد للمجتمع لدى طلبة الجامعة"، هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى قلق المستقبل ومعرفة مستوى الاتجاه المضاد للمجتمع لدى الطلبة، ومعرفة العلاقة بين قلق المستقبل والاتجاه المضاد للمجتمع، ومعرفة الفروق في مستوى قلق المستقبل بين الطلبة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، ومعرفة الفروق في مستوى الاتجاه المضاد للمجتمع بين الطلبة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص استخدم الباحث مقياس قلق المستقبل الذي أعدته العكايشي (2000)، وأعدّ الباحث مقياساً للاتجاه المضاد للمجتمع، وتألّفت عيّنة البحث من (350) طالبا وطالبة جامعة بغداد.

دلّت النتائج على:

- شيوع قلق المستقبل لدى طلبة التخصص العلمي أعلى من مستوى التخصص الإنساني ومستوى الاتجاه المضاد للمجتمع كانت أعلى لدى الذكور من الإناث (الهاشمي، 2002، ج-ه).

6-3-13- دراسة أنطون رحمة (2002):

بموضوع "اتجاهات طلبة جامعة الكويت نحو مستقبلهم في مجالات الدراسة والعمل والدّخل"، هدفت إلى تكوين صورة واضحة عن تفكير الشباب الجامعي بالمستقبل، وتفضيلاتهم، ورغباتهم، ومشاعرهم نحو القضايا المستقبلية التي من المتوقع أن يواجهوها

بعد تخرجهم من الجامعة، استخدم الباحث استبيان يشتمل على (44) بنداً لمعرفة اتجاهات الطلبة، وتكوّنت العيّنة من (230) طالباً وطالبة.

دلّت النتائج على:

- توجد اتجاهات مشتركة لدى معظم أفراد العينة واتجاهات أخرى أقل شيوعاً مثل الاتجاهات الشائعة: تفضيل متابعة الدراسة الجامعية، وتوقع الاستفادة منها في العمل، والدّخل، وتفضيل العمل في الوظائف الحكومية، وفي الأشغال المريحة التي تتوافق مع الاختصاص الجامعي، وتحقيق ترقّيات سريعة، ومن أمثلة الاتجاهات الأقل شيوعاً تفضيل العمل لدى القطاع الخاص، وتوقع البطالة المؤقتة، والتفاؤل بالمستقبل (نيفين، 2011، 91).

6-3-14- دراسة العزاوي (2002):

بموضوع "قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الإعدادية"، هدفت الدراسة إلى بناء مقياس لقلق، والتّعرف على مستويات القلق لديهم، كما هدفت إلى التّعرف على علاقة قلق المستقبل بالتّحصيل الدّراسي، كما هدفت إلى التّعرف على الفروق بين قلق المستقبل لدى الطلبة بمتغيري الجنس والتّخصّص، تألفت عيّنة الدراسة من (481) طالباً .

دلّت النتائج على:

- أنّ قلق المستقبل لدى طلبة الصّف السادس الإعدادي منخفض.
- توجد علاقة ضعيفة جداً بين قلق المستقبل والتّحصيل الدّراسي كما أظهرت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الإناث.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح التخصّص الأدبي 8% متشائمون من المستقبل (نيفين، 2011، 91).

6-3-15- دراسة سناء مسعود (2003):

بموضوع "قلق المستقبل وعلاقته بكلّ من الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية لدى عينة من المراهقين"، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية لديهم، طبق على أفراد العينة مقياس المستقبل والأفكار اللاعقلانية من إعداد الباحثة، ومقياس مواقف الحياة الضاغطة إعداد "زينب شقري"، وتكوّنت عينة الدراسة من (599) طالباً وطالبة، منهم (299) طالباً و (300) طالبة من طلاب الصفين الأول والثاني الثانوي من مدارس التعليم العام بفرعيه الأدبي والعلميين، ومدارس التعليم الأزهري، ومدارس التعليم الفني (الصناعي والتجاري) في محافظة الغربية (مدينة طنطا)، تتراوح أعمارهم (14-16) سنة.

دلّت النتائج على:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين قلق المستقبل وكل من الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية.

- توجد فروق بين درجات كل من المراهقات والمراهقين في قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية لصالح المراهقات، ويتأثر قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية بنوع التعليم.

- يوجد تأثير للتفاعل بين الجنس وبين التعليم على قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية.

- لا يوجد هذا التأثير على الضغوط النفسية، وتتأثر الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية بدرجة قلق المستقبل (منخفض، متوسط، مرتفع) (نيفين، 2011، 93).

6-3-16- دراسة إيمان صبري (2003):

بموضوع "المعتقدات الخرافية وعلاقتها بكلّ من قلق المستقبل والدافعية للإنجاز"، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المعتقدات الخرافية بكل من قلق المستقبل والدافعية للإنجاز، وما هي أكثر المعتقدات الخرافية تصديقاً لديهم، وطبق على أفراد العينة استبيان يقيس الاتجاه نحو بعض المعتقدات الخرافية من إعداد الباحثة، ومقياس قلق المستقبل الذي أعده "زاليسكي" ومقياس الدافعية للإنجاز وتكوّنت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة، منهم (75) من الذكور و (75) من الإناث تتراوح أعمارهم ما بين (15-16) سنة.

دلّت النتائج على:

- يوجد ارتباط عكسي دال إحصائياً بين المعتقدات الخرافية وكلّ من قلق المستقبل والدافعية للإنجاز.

- أنّ الذكور أكثر دافعية للإنجاز وأكثر قلقاً من المستقبل من الإناث، كما أنّ الإناث أكثر تصديقاً للمعتقدات الخرافية من الذكور، وكان أكثر المعتقدات الخرافية تصديقاً عن المراهقين هي السحر والأحجية والأثر (نيفين، 2011، 93).

6-3-17- دراسة إبراهيم محمود (2003):

بموضوع "البيئة وأثرها في اختلاف مستوى التّوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة"، هدفت الدراسة إلى تقصي أثر العامل البيئي في وجود اختلاف في مستوى التّوجه نحو المستقبل في بيئتين ثقافيتين مختلفتين، طبق عليهم استبيان التّوجه نحو المستقبل، الذي أعده الباحث، ومقياس الاكتئاب والاعتراب والضغوط النفسية، اشتملت عينة الدراسة على (800) طالب وطالبة منهم (200) من الذكور و (200) من الإناث من مصر، و

(200) من الذكور و (200) من الإناث من السعودية، تتراوح أعمارهم ما بين (22-20) سنة.

دلت النتائج على:

- توجد نسبة من الشباب الجامعي تبلغ (24.8%) من حجم العينة المصرية يعانون من انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل دون فرق بين معاناة الذكور ومعاناة الإناث.

- توجد نسبة من الشباب الجامعي تبلغ (26%) من حجم العينة السعودية يعانون من انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل دون فرق بين معاناة الذكور ومعاناة الإناث.

- لا توجد فروق دالة بين النسبتين في العينتين الفرعيتين مما يعني معاناة نسبة من الشباب الجامعي من الجنسين في البيئتين الثقافيتين (مصر والسعودية) من انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل دون فرق بين معاناة الشباب من الجنسين في هذه البيئة أو تلك.

- توجد علاقة دالة موجبة بين انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل وكل من الاكتئاب والاعتراب والضغوط النفسية بالنسبة لكل من الذكور والإناث في العينة المصرية.

- هناك علاقة دالة موجبة بين انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل وكل من الاكتئاب والضغوط النفسية بالنسبة للإناث في العينة السعودية.

- توجد علاقة دالة بين انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل والإغراب بالنسبة لكل من الذكور والإناث في العينة السعودية.

- لا توجد علاقة دالة بين انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل والاكتئاب بالنسبة لكل من الذكور في العينة السعودية، بينما وجدت علاقة دالة موجبة بين انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل والضغوط النفسية لديهم (نيفين، 2011، 92).

6-3-18- دراسة إيمان إسماعيل (2003):

بموضوع "بعض المعتقدات الخرافية لدى المراهقين وعلاقتها بقلق المستقبل والدافعية للإنجاز"، وهدفت الدراسة إلى معرفة بعض المعتقدات الخرافية لدى المراهقين، وعلاقتها بقلق المستقبل، والدافعية للإنجاز، استخدم الباحث استبيان يقيس الاتجاه نحو بعض المعتقدات الخرافية، ومقياس قلق المستقبل، ومقياس الدافعية للإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (150) مراهقا ومراقة.

دلّت النتائج على:

- أن الإناث أكثر تصديقا وميلا نحو المعتقدات الخرافية من الذكور.
- أن الذكور أكثر دافعية للإنجاز، وقلقا نحو المستقبل من الإناث.
- كما أن العلاقة بين المعتقدات الخرافية، وقلق المستقبل علاقة طردية في حين أنها علاقة عكسية بين المعتقدات الخرافية، والدافعية للإنجاز (نيفين، 2011، 92).

6-3-19- دراسة ناهد سعود (2005):

بموضوع "قلق المستقبل وعلاقته بسمتي التّقاؤل والتّشاؤم لدى طلاب جامعة دمشق"، هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل وسمتي التّقاؤل والتّشاؤم، استخدم الباحث مقياس قلق المستقبل الذي أعده بنفسه، ومقياس الكويت للقلق إعداد "أحمد عبد الخالق"، ومقياس سمة القلق "السبيلبرجر" ترجمه وأعده "أحمد عبد الخالق"، ومقياس الأمل إعداد "سنايدر"، تكونت عينة الدراسة من (2248) طالبا وطالبة منهم (1041) طالبا و(1283) طالبة من طلاب جامعة دمشق.

دلّت النتائج على:

- ارتفاع نسبة القلقين من المستقبل في كليات العلوم الإنسانية مقارنة بالكليات العلمية.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل ودخل الأسرة، كلما ارتفع الدخل انخفض قلق المستقبل.
- يوجد ارتباط بين قلق المستقبل بالمتغيرات النفسية الآتية (التفاؤل، التشاؤم، الأمل).
- ارتفاع درجة قلق المستقبل عند الإناث مقارنة مع الذكور، وتتنخفض درجة قلق المستقبل مع التقدم في العمر.
- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق المستقبل بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس قلق المستقبل بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة ودرجاتهم بعد مرور شهرين من التطبيق مما يعنى فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض قلق المستقبل (نيفين، 2011، 94).

6-3-20- دراسة وفاء الشافع ومحمد عبد الرازق (2005):

بموضوع "قلق المستقبل لدى طالبات المستوى السابع وطالبات المستوى الأول"، هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين طالبات المستوى السابع وطالبات المستوى الأول في قلق المستقبل، وكذلك الكشف عن فاعلية الإرشاد النفسي الديني على تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، طبق عليهم مقياس قلق المستقبل وبرنامج إرشادي نفسي ديني تمّ إعداده للدراسة يعتمد في محتواه على بعض النصوص الدينية من الكتاب والسنة النبوية المطهرة، تكوّنت عينة الدراسة من

(192) طالبة من طالبات المستوى الأول والمستوى السابع بكلية التربية بجامعة "الملك سعود".

دلّت النتائج على:

- عدم وجود فروق جوهريّة بين طالبات المستوى السّابع وطالبات المستوى الأول في قلق المستقبل على جميع محاور المقياس (قلق الموت، الوسواس، النّشأوم).
- هناك تأثير إيجابي للبرنامج في تخفيف قلق المستقبل لدى عيّنة الدّراسة بشكل عام.
- هناك تأثير إيجابي للبرنامج في تخفيف حدّة قلق المستقبل كان بصورة أعلى وأوضح لدى طالبات المستوى السّابع بالمقارنة بطالبات المستوى الأولى وذلك بعد الجلسات الإرشادية للبرنامج (نيفين، 2011، 94).

6-3-21- دراسة محمود مندوه (2006):

بموضوع "قلق المستقبل وعلاقته ببعض مظاهر التّوافق الدّراسي لدى طلاب الجامعة"، هدفت الدّراسة إلى معرفة العلاقة بين قلق المستقبل وبعض مظاهر التّوافق الدّراسي لدى طلاب الجامعة، كما هدفت إلى معرفة الفرق بين طلاب الجامعة وفقاً لمتغيرات النّوع والتّخصص الدّراسي والفرقة الدّراسية في قلق المستقبل، وطبق عليهم مقياس قلق المستقبل ومقياس التّوافق الدّراسي من إعداد الباحث، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (200) طالباً وطالبة من طلاب جامعة المنصورة.

دلّت النتائج على:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين ذكور وإناث في قلق المستقبل لصالح الذّكور.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في قلق المستقبل لصالح التخصصات الأدبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفرق الدراسة من الفرقة الأولى إلى الفرقة الرابعة في قلق المستقبل لصالح طلاب الفرقة الرابعة.

- يوجد ارتباط سالب دال إحصائياً بين درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل بأبعاده المختلفة ودرجاتهم على مقياس التوافق الدراسي (نيفين، 2011، 95).

6-3-22- دراسة محمد فرج وهيدة محمود (2006):

بموضوع "قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية"، هدفت الدراسة إلى التعرف على قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية من مستويات اجتماعية واقتصادية وثقافية مختلفة، وتم تطبيق أدوات البحث وهي مقياس قلق المستقبل الذي أعدته "زينب شقير"، مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب إعداد "آمال عبد السميع أباطة"، ومقياس حب الاستطلاع من إعداد الباحثين، واشتملت العينة على (138) طالباً وطالبة من الأقسام الأدبية من مستويات مختلفة (مرتفعة - منخفضة)، وكذلك على (94) طالباً وطالبة من الأقسام العلمية من مستويات مختلفة (مرتفعة - منخفضة)، وبذلك تكونت العينة النهائية من (232) طالباً وطالبة من الفرق الثانية بكلية التربية من أقسامها الأدبية والعلمية.

دلّت النتائج على:

- توجد علاقة ارتباطه عكسية ودالة إحصائياً بين كل من قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة كلية التربية ذوي المستويات الاجتماعية الاقتصادية الثقافية المختلفة في قلق المستقبل لصالح الطلبة من ذوي المستويات المنخفضة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلبة كلية التربية في قلق المستقبل لصالح الذكور.

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين طلبة كلية التربية بالأقسام الأدبية والعلمية في قلق المستقبل (نيفين، 2011، 95).

6-3-23- دراسة بخيت (2007):

بموضوع "الضغوط النفسية للطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين بالصف الأول الثانوي وعلاقتها بقلق المستقبل وتقدير الذات"، هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الضغوط النفسية للطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين بالصف الأول الثانوي وعلاقتها بقلق المستقبل وتقدير الذات، استخدمت الباحثة مقياس الضغوط النفسية للطلاب المتفوقين والعاديين، اختبار الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين، اختبار تقدير الذات، مقياس قلق المستقبل، ومقياس الحالة النفسية العامة، وقد أجرت الباحثة هذه الدراسة على عينة قوامها (336) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدارس مدينة أسيوط تم اختيارهم بطريقة عشوائية منهم (177) طالبا وطالبة من المتفوقين دراسياً تم اختيارهم وفقاً لمعايير وزارة التربية والتعليم، (159) وطالبا وطالبة من العاديين.

دلّت النتائج على:

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي تقديرات الطلاب المتفوقين والطالبات المتفوقات في الضغوط النفسية.

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي تقديرات الطلاب العاديين والطالبات العاديات في الضغوط النفسية.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الضغوط النفسية للطلاب المتفوقين دراسياً والطلاب العاديين.
- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين الضغوط النفسية ومتغيرات دافعية الإنجاز، وتقدير الذات، والحالة النفسية العامة لدى الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين.
- توجد علاقة ارتباطية طردية بين الضغوط النفسية ومتغير قلق المستقبل لدى الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين (وفاء، 2009، 105).

6-3-24- دراسة فضيلة السبعوي (2007):

بموضوع "قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي"، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية بشكل عام، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين متغير قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية ومتغيري الجنس طلاب وطالبات (والتخصص الدراسي) علمي وإنساني، استخدمت الباحثة مقياس قلق المستقبل الذي أعده الباحث "الخالدي (2000)، أما عينة الدراسة فقط تكونت من (578) طالبا وطالبة.

دلت النتائج على:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط المتحقق والمتوسط النظري لمقياس قلق المستقبل ولصالح القيمة المتحققة، وهذا يعني أنّ مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة بشكل عام عال.

-كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه دالة بين متغير قلق المستقبل ومتغير الجنس ولصالح الإناث.

-كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه غير دالة بين متغير قلق المستقبل ومتغير التخصص الدراسي ولصالح التخصص العلمي (السباعوي، 2007، أ).

6-3-25- دراسة شاكر المحاميد ومحمد السفافس (2007):

بموضوع "مستوى قلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الأردنية الرسمية"، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة، وأثر كل من متغيري الجنس والكلية والتفاعل بينهما على مستوى قلق المستقبل المهني، وطبق عليهم استبيان قلق المستوى المهني من إعداد الباحثين، تكونت عينة الدراسة من (408) طالبا وطالبة، منهم (198) من الذكور و(210) من الإناث.

دلّت النتائج على:

- أنّ أفراد العينة لديهم مستوى عالٍ من قلق المستقبل المهني.
- هناك فروقا دالة إحصائياً بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية لصالح الكليات العلمية.
- ليست هناك فروقا دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الجنس، وفيما يتعلق بالتفاعل بين متغيري الكلية والجنس.
- هناك فروقا دالة إحصائياً تعزى إلى التفاعل ولصالح الذكور في الكليات العلمية.

6-3-26- دراسة مصطفى عبد المحسن (2007):

بموضوع "مستوى الوعي الديني وعلاقته بقلق المستقبل"، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الوعي الديني وقلق المستقبل المهني، ومعرفة الاضطرابات الإكلينيكية

والشخصية والمشكلات النفسية الاجتماعية لذوي قلق المستقبل المهني، ومعرفة مدى فعالية برنامج الإرشاد الديني في خفض قلق المستقبل المهني، طبق على أفراد العينة مقياس الوعي الديني الذي أعده "عبد الرقيب البحيري"، ومقياس قلق المستقبل المهني وبرنامج الإرشاد النفسي الديني من إعداد الباحث، تكونت عينة الدراسة من (28) طالباً وطالبة من كلية التربية 'بأسيوط'.

دلت النتائج على:

- توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الوعي الديني وقلق المستقبل المهني.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس قلق المستقبل المهني لدى طلبة كلية التربية الذكور والإناث لصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس قلق المستقبل المهني لدى طلبة كلية التربية الشعب العلمية والأدبية لصالح الشعب العلميّة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس قلق المستقبل المهني لدى طلبة كلية التربية الفرقة الأولى والرابعة لصالح الفرقة الأولى.
- أثبتت النتائج فعالية واستمرارية برنامج الإرشادي النفسي الديني في خفض قلق المستقبل المهني لدى عينة الدراسة.

6-3-27- دراسة إبراهيم بلكيلاني (2008):

بموضوع "تقدير الذات وقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة "أوسلو"، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات وقلق المستقبل، طبق على أفراد العينة مقياس تقدير الذات وقلق المستقبل من إعداد الباحث، تكونت عينة الدراسة من (110)

من المقيمين في مدينة أسلو في "النرويج" من الجالية العربية، منهم (60) من الذكور، و(50) من الإناث.

دلت النتائج على:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات وقلق المستقبل، وأن العلاقة بينهما علاقة تبادلية.

- أفراد العينة يشعرون بقلق المستقبل ولديهم تقدير عالي لذواتهم.

- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين الأفراد من ذوي التقدير العالي للذات وقلق المستقبل.

- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين الأفراد من ذوي التقدير المنخفض للذات وقلق المستقبل (وفاء، 2009: 106).

6-3-28- دراسة صلاح كرميان (2008):

بموضوع "سمات الشخصية وقلق المستقبل لدى العاملين من الجالية العراقية بأستراليا"، هدفت الدراسة إلى التعرف على سمات الشخصية وقلق المستقبل لديهم، وطبق على أفراد العينة مقياس قائمة الخمسة الكبرى التي أعدها "جون ودونا هو وكيثل" ترجمة وإعداد الباحث، ومقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث، واشتملت عينة الدراسة من (198) فرداً منهم (126) من الذكور و (72) من الإناث، تراوحت أعمارهم بين (18-58).

دلت النتائج على:

- يوجد مستوى عالٍ من قلق المستقبل لدى عينة البحث.

- لا توجد فروق بدلالة الجنس والحالة الاجتماعية في قلق المستقبل.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب العمر في قلق المستقبل بين فئتي العمر (18-31) سنة و (32-45) سنة ولصالح الفئة الأخيرة.

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل وبعد العصابية.

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل والأبعاد الأخرى (الانبساطية، حيوية الضمير، الطبية، التفتح) (نيفين، 2011، 96).

6-3-29-دراسة أحمد الثنيان(2009):

بموضوع "مستوى جودة الحياة ودرجة قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة"، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة ودرجة قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة، طبق عليهم مقياس جودة الحياة، ومقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث، تكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة من جامعتين حكوميتين وجامعتين أهليتين.

دلت النتائج على:

- توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين جودة الحياة وأبعاده المختلفة، وقلق المستقبل وأبعاده المختلفة.

- يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال أبعاد قلق المستقبل للعينة ككل، وفي ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (التخصص، نوع الجامعة) (نيفين، 2011، 98).

6-3-30-دراسة نكري الطائي(2009):

بموضوع "قلق المستقبل لدى طلبة كليات الطب في جامعة الموصل"، هدفت الدراسة إلى التعرف على قلق المستقبل لدى طلبة كليات الطب في جامعة الموصل، كذلك التعرف إلى ما إذا كانت هناك فروقاً دالة إحصائية بينهم تبعاً لمتغير الجنس ونوع

التَّخَصُّص، طبق عليهم استبيان لقياس قلق المستقبل من إعداد الباحثة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (180) طالباً وطالبة من المرحلة الرَّابعة في كليات الطب.

دلّت النَّتائج على:

- هناك قلقاً مستقبلياً لدى طلبة كليات الطب.
- هناك فروقاً بين الطلبة وفق متغير التَّخَصُّص فقد كشفت النَّتائج أنّ طلبة كلية الطّب البيطري هم الأكثر معاناة من قلق المستقبل.
- لا توجد فروقاً دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) (نيفين، 2011، 97).

6-3-31-دراسة غالب المشيخي (2009):

بموضوع "قلق المستقبل وعلاقته بكلّ من فاعلية الذات ومستوى الطّموح لدى عيّنة من طلاب جامعة الطائف"، هدفت الدّراسة إلى التّعرف على طبيعة العلاقة بين كل من قلق المستقبل وفاعلية الذات ومستوى الطّموح، طبّق عليهم مقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث، ومقياس فاعلية الذات الذي أعده "عادل العدل" (2001)، ومقياس مستوى الطّموح إعداد "معوض وعبد العظيم" (2005)، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (720) طالباً من جامعة الطائف، منهم (400) طالباً من كلية العلوم و (220) طالباً من كلية الآداب.

دلّت النَّتائج على:

- توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في مقياس قلق المستقبل وفاعلية الذات ومستوى الطّموح.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي فاعلية الذات ومتوسطات درجات الطلاب منخفضي فاعلية الذات على مقياس قلق المستقبل لصالح منخفضي فاعلية الذات.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي مستوى الطموح ومتوسطات درجات الطلاب منخفضي مستوى الطموح على مقياس قلق المستقبل لصالح منخفضي مستوى الطموح.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب على مقياس قلق المستقبل وذلك لصالح طلاب كلية الآداب.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الرابعة على مقياس قلق المستقبل لصالح طلاب السنة الرابعة.

- إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء فاعلية الذات ومستوى الطموح (وفاء، 2009: 106).

6-3-32- دراسة الإمام (2010):

بموضوع "مستوى التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بقلق المستقبل"، هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفاؤل والتشاؤم والقلق نحو المستقبل وعن طبيعة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وقلق المستقبل وهل يختلف مستوى التفاؤل والتشاؤم ومستوى قلق المستقبل باختلاف الجنس لدى شباب الجالية العربية في "الدنمارك"، استخدم الباحث مقياس قلق المستقبل، تكونت عينة الدراسة من (110) شاباً وشابة.

دلّت النتائج على:

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين سمة التفاؤل وسمة التشاؤم لدى أفراد عينة الدراسة.

- تمتّع أفراد العيّنة من كلا الجنسين بحالة من الاستقرار النسبي نحو المستقبل.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور، الإناث بالنسبة لسمة التفاؤل والتشاؤم.
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين كل من سمة التفاؤل والتشاؤم لكلا الجنسين وقلق المستقبل (الموضي، 2012، 177).

6-3-33- دراسة أبو العلا (2010):

بموضوع "قلق المستقبل وعلاقته بهوية الأنا"، هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين طلبة الجامعة في قلق المستقبل وهوية الأنا في ضوء متغيري الجنس والتخصّص، استخدم الباحث مقياس قلق المستقبل، تكوّنت عيّنة الدراسة من (590) طالبا وطالبة. دلّت النتائج على:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين قلق المستقبل وهوية الأنا.
- توجد فروق دالة إحصائية في قلق المستقبل تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- توجد فروق دالة إحصائية في قلق المستقبل تعزى لمتغير التخصّص لصالح التخصّصات الأدبية.
- توجد فروق دالة إحصائية في هوية الأنا لصالح التخصّصات العلمية (الموضي، 2012، 177).

6-3-34- دراسة نيفين عبد الرحمان المصري (2011):

بموضوع "قلق المستقبل وعلاقته بكل من فعالية الذات ومستوى الطّموح الأكاديمي لدى عيّنة من طلبة جامعة الأزهر بغزة"، هدفت الدراسة للتعرف على قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطّموح الأكاديمي، استخدمت الباحثة مقياس قلق

المستقبل الذي أعدته "زينب محمود شقير" (2005)، وقامت الباحثة بإعداد مقياس لفاعلية الذات يتكوّن من (32) فقرة في صورته النهائية، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (626) طالباً وطالبة.

دلّت النتائج على:

- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين قلق المستقبل وأبعاده وبين فاعلية الذات، عدا البعد المتعلق بالمشكلات الحياتيّة المستقبلية فهو غير دال إحصائياً.

- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين جميع أبعاد قلق المستقبل وبين الدّرجة الكلية للطّموح الأكاديمي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل على مستوى فاعلية الذات، ولقد كانت الفروق لصالح منخفضي قلق المستقبل على فاعلية الذات.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل على مستوى الطّموح الأكاديمي.

- توجد فروق دالة إحصائية بين منخفضي قلق المستقبل ومرتفعي قلق المستقبل على فاعلية الذات ولقد كانت الفروق لصالح منخفضي قلق المستقبل.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجنس على فاعلية الذات ولقد كانت الفروق لصالح الذّكور .

- لا يوجد تأثير دال إحصائياً في قلق المستقبل (مرتفع . منخفض) والجنس (ذكور - إناث)، على فاعلية الذات لدى عيّنة الدّراسة.

- توجد فروق دالة إحصائية بين منخفضي قلق المستقبل ومرتفعي قلق المستقبل على فاعلية الذات ولقد كانت الفروق لصالح منخفضي قلق المستقبل.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى الاجتماعي والاقتصادي (مرتفع - منخفض) على فاعلية الذات.
- لا يوجد تأثير دال إحصائياً بين قلق المستقبل (مرتفع - منخفض) والمستوى الاجتماعي والاقتصادي (مرتفع - منخفض) على فاعلية الذات لدى عينة الدراسة.
- توجد فروق دالة إحصائية بين منخفضي قلق المستقبل ومرتفعي قلق المستقبل على فاعلية الذات ولقد كانت الفروق لصالح منخفضي قلق المستقبل.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكلية (علوم، آداب) على فاعلية الذات.
- لا يوجد تأثير دال إحصائياً قلق المستقبل (مرتفع . منخفض) والكلية (علوم، آداب) على فاعلية الذات لدى عينة الدراسة.
- توجد فروق دالة إحصائية بين منخفضي قلق المستقبل ومرتفعي قلق المستقبل على الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة الدراسة ولقد كانت الفروق لصالح منخفضي قلق المستقبل.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجنس (ذكور. إناث) على الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة الدراسة، ولقد كانت الفروق لصالح الذكور.
- لا يوجد تأثير دال إحصائياً قلق المستقبل (مرتفع . منخفض) والجنس (ذكور. إناث) على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

- توجد فروق دالة إحصائية بين منخفضي قلق المستقبل ومرتفعي قلق المستقبل والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة الدراسة ولقد كانت الفروق لصالح منخفضي قلق المستقبل.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكلية (علوم - آداب) في مقياس مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

- يوجد تأثير دال إحصائياً بين قلق المستقبل (مرتفع . منخفض) والكلية (علوم، آداب) على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة الدراسة (نيفين، 2011، 179-181).

6-3-35- دراسة أري (2011):

بموضوع "قلق المستقبل والهوية النفسية وأنماط التعاطف لدى طلبة المدارس الثانوية العليا والكليات"، هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في بعدي الاستكشاف والالتزام في ضوء مستوى الحميمية والقلق من المستقبل، وبعض المتغيرات الوسيطة كالجنس والمستوى التعليمي والاقتصادي، تكونت عينة الدراسة من (1525) طالبا وطالبة، استخدم الباحث مقياس قلق المستقبل.

دلّت النتائج على:

- يوجد اختلافات بين بعدي الاستكشاف والالتزام في ضوء مستوى الحميمية والقلق من المستقبل، فكلما تميزت الشخصية بالحميمية تدنّت السلوكات السلبية وازدادت مستويات استكشاف البيئة المحيطة والالتزام، مع انخفاض المخاوف والقلق من المستقبل المتمثلة بضعف العلاقة مع الآخرين وعدم القدرة على العيش في البيئة الاجتماعية المحيطة.

- كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في مجال الالتزام، ولصالح الذكور في مجال الاستكشاف.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تدني المخاوف والقلق من المستقبل لدى الذكور مقارنة بالإناث خاصة في المجالين الاقتصادي، والتعليمي وفرص التعليم الأفضل (الموضي، 2012، 177).

6-3-36-دراسة محمد بن علي مساوي (2012):

بموضوع "قلق المستقبل لدى الطالب المعلم وعلاقته ببعض المتغيرات"، هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى درجة قلق المستقبل لدى الطالب المعلم واختلاف درجة قلق المستقبل باختلاف العمر الزمني والتخصص الأكاديمي والمعدل التراكمي، وطبق مقياس قلق المستقبل "غالب المشيخي" (2009) على عينة قوامها (109) طالبا. دلت النتائج على:

- يوجد مستوى عال من قلق المستقبل لدى الطالب المعلمين.
- لا تختلف درجة قلق المستقبل باختلاف العمر الزمني لدى الطالب المعلمين.
- لا تختلف درجة قلق المستقبل باختلاف التخصص الأكاديمي لدى الطالب المعلمين.
- لا تختلف درجة قلق المستقبل باختلاف المعدل التراكمي لدى الطالب المعلمين (مساوي، 2012، 289).

6-3-37-دراسة زقاوة أحمد (2013):

بموضوع "قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة التكوين المهني" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى طلبة التكوين المهني وفقا للنوع (ذكور، إناث) والتخصص الدراسي. ولتحقيق ذلك طور الباحث استبانة، وطبقت على عينة (112) طالبا وطالبة.

دلّت النتائج على:

- وجود مستوى متوسط من قلق المستقبل لدى طلبة التكوين المهني، وهذا في الدرجة الكلية للأداة وفي البعد المهني، الأكاديمي، الاجتماعي والنفسي، أما في البعد الاقتصادي فقد كان مستوى القلق فيه منخفضاً.
- وجود فروق دالة في مستوى قلق المستقبل بين الذكور والإناث في البعد المهني وفي الدرجة الكلية وكانت لصالح الذكور في البعد النفسي والبعد المهني وفي الدرجة الكلية ولصالح الذكور.
- بينما لم يلاحظ أيّة فروق دالة في باقي الأبعاد، ولم تظهر النتائج أيّة فروق دالة في مستوى قلق المستقبل تعزى إلى متغير التخصص المهني (زقاوة، 2013، 186).

-الدراسات الأجنبية:

6-3-38- دراسة رونالد مولين (1990):

بموضوع "الممارسة الإكلينيكية لمجموعة أطفال - الطّفلة المتأخّرة - يظهرون أنواعاً من الغضب بسبب قلق المستقبل"، وهدفت الدراسة إلى تقديم مساعدات، وتدخلات نفسية لمساعدة الأطفال الذين يعانون من قلق المستقبل، واستخدم الباحث عدة أدوات منها المقابلة، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (10) أطفال.

دلّت النتائج على:

- أهمية تقديم مساعدات، وتدخلات نفسية يمكنها مساعدة الأطفال، والمراهقين الذين يعانون من قلق المستقبل عن طريق توضيح البدائل، والنتائج المختلفة في حياتهم، واستخدام منظور المستقبل، وتشجيعهم على عمل تعريفات مختلفة للموقف الحالي والذي يمكن تغييره بسهولة (نيفين، 2011، 87).

6-3-39- دراسة "هيربرت رابابورت" (Rappaport) (1991):

بموضوع "قياس الدفاعات النفسية المترتبة على قلق المستقبل"، وهدفت الدراسة على التعرف على أثر التعرض لمحاضرة تحذر من المخاطر البيئية المتوقعة التي تحيط بالكون، استخدم الباحث مقياس قلق المستقبل، وتكونت عينة الدراسة من (54) فردا تم تقسيمهم إلى مجموعتين (23) فردا مجموعة تجريبية تعرضت للمحاضرة في صورة تحذيرات وتهديدات، (27) فردا مجموعة ضابطة تعرضوا لمحاضرة عادية.

دلّت النتائج على:

- زيادة مستوى المخاوف لدى العينة التجريبية بدرجة دالة إحصائية، واتجاههم نحو حصر اهتمامهم بالماضي والحاضر دون المستقبل، وهو ما يوضح أنّ الدفاع النفسي يظهر في صورة قلق مستقبلي (نيفين، 2011، 87)

6-3-40- دراسة زيجنيو زاليسكي (Zaleski) (1996):

بموضوع "قلق المستقبل: المفهوم، القياس، والبحث الأولى"، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قلق المستقبل، والتفاعل الاجتماعي، والشعور بالانتماء، ونوع التوقعات المستقبلية، بالإضافة إلى مدى تأثير قلق المستقبل على العمليات المعرفية، الانفعالية والسلوكية لدى أفراد العينة، استخدم الباحث مقياس قلق المستقبل، تكونت عينة الدراسة من (629) طالبا "بولنديا"، و (497) طالبا "أمريكا".

دلّت النتائج على:

- أنّ الأفراد الذين يحرزون درجات عالية على مقياس قلق المستقبل يسعون دائما إلى السيطرة، واستخدام استراتيجيات أكثر قوة على من هم أقل منهم شأنا، أو أقل منهم في الدرجات الوظيفية على المستوى المهني (نيفين، 2011، 89).

6-3-41- دراسة كل من كلويد وبيرن (Macleod & byrne) (1996):

بموضوع "التمييز بين التفكير القلق والتفكير الاكتئابي فيما يخص توقع تجارب مستقبلية إيجابية وتجارب سلبية"، هدفت الدراسة إلى الوصول إلى التمييز بين التفكير القلق والتفكير الاكتئابي فيما يخص توقع تجارب مستقبلية إيجابية وتجارب سلبية، قد أعطوا اختباراً شفهيّاً معدلاً، لاختبار مدى سهولة تفكيرهم بالتجارب المستقبلية الإيجابية والسلبية، وكانت العينة مكونة من (26) من المصابين بالقلق و(25) من المصابين بالقلق والاكتئاب معاً و (25) من المفحوصين من العينة الضابطة.

دلّت النتائج على:

- أنّ المشاركين القلقين يختلفون عن الطبيعيين وأنهم أكثر توقعاً للتجارب السلبية المستقبلية، أما المشاركون القلقون المكتئبون فقد أظهروا توقعاً أكبر للتجارب السلبية وتوقعاً أقل للتجارب السلبية.

- أشارت النتائج أنّ قياس التقرير الذاتي لليأس والقلق يأخذ نمطاً للخبرات السلبية والخبرات الإيجابية مع بعض الفروق (نفين، 2011، 88).

6-3-42- دراسة ماكلويد وآخرون (Macleod, et. Al) (1997):

بموضوع "التشاؤم القلق والاكتئاب"، هدفت الدراسة إلى التعرف على التشاؤم المتعلق بالمستقبل من خلال القلق والاكتئاب، وقد طلب منهم جميعاً أن يقدروا إمكانية حدوث أحداث مستقبلية إيجابية أو سلبية وأن يقدموا تفسيراً لسبب حدوث هذه الأحداث لهم (أسباب المساندة) أو عدم حدوثها (أسباب المناقضة)، واشتملت عينة الدراسة على (35) مريضاً منهم (20) من مرضى القلق و (15) من مرضى الاكتئاب، والعينة الضابطة

الذين كان لديهم إما أثر عال من القلق وعددهم (17) أو أثر منخفض من القلق وعددهم (16).

دلت النتائج على:

- أن القلق والاكتئاب مرتبطان بحكمهما على الأحداث المستقبلية السلبية المحتملة، فيما كانت هذه الأحكام على إمكانية الحدوث واضحة من خلال الأسباب المعطاة، حيث كان المرضى القلقون والمكتئبون قد أعطوا أسباباً مساندة أكثر من المناقضة فيما يخص الأحداث المستقبلية، وقد أعطوا أسباباً مناقضة أكثر من الأسباب التي تساند ما يخص الأحداث المستقبلية الإيجابية وذلك عند مقارنتهم مع الضابطة (نيفين، 2011: 89).

6-3-43-دراسة "زاليسكي وجانسون" (Zaleski & Janson) (2000):

بموضوع "تأثير قلق المستقبل ومركز الضبط على الاستراتيجيات المستخدمة من قبل مشرفين عسكريين ومشرفين مدنيين على الرؤوسين"، هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير قلق المستقبل ومركز الضبط على الاستراتيجيات المستخدمة من قبل مشرفين عسكريين ومشرفين مدنيين على الرؤوسين، وطبق عليهم مقياس قلق المستقبل من إعدادهم، واستبيان السلطة "لرافن"، واستبيان "روتر" لمركز الضبط، تكونت عينة الدراسة من (146) مشرفاً منهم (82) مشرفاً مدنياً (63) مشرفاً عسكرياً.

دلت النتائج على:

- أن المشرفين الذين حصلوا على درجات مرتفعة في قلق المستقبل كانوا يستخدمون استراتيجيات سلطة وقوة أكثر شدة في التعامل مع رؤوسهم مثل التهديد والعقاب والإكراه الشخصي.

- أن المشرفين الذين حصلوا على علامات منخفضة في قلق المستقبل استخدموا استراتيجيات تتصف بالتعاون والعقلانية في المعاملة أثناء التأثير على مرؤوسيهـم (Zaleski&Janson, 2000, 87-95).

6-3-44-دراسة ميلو (Millo) (2001):

بموضوع "التوجه للمستقبل عند الشباب الأمريكيين والأفارقة من ذوي الدخل المنخفض"، هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي والتوجه للمستقبل عند الشباب الأمريكيين الأفارقة من ذوي الدخل المنخفض ومعرفة الاختلافات بين الذكور والإناث في التوجه للمستقبل والإنجاز الأكاديمي، استخدم الباحث مقياس التوجه للمستقبل وتمّ قياس درجاتهم الأكاديمية من خلال التقارير الجامعية في المواد الأكاديمية، وتكوّنت عينة الدراسة من (280) شاباً و (125) شابة، تراوحت أعمارهم من 21 الى 25 سنة. دلت النتائج على:

- أكثر من (70%) من التوقعات كانت إيجابية بالنسبة للشباب في مجال التعليم والعمل.
- كان الذكور أقل توجهاً للمستقبل من الإناث وكانت الإناث أكثر تفاؤلاً بالنسبة لإمكانية الحصول على عمل في المستقبل.
- حصل الطلاب ذوي التوجه الأعلى للمستقبل على درجات في المواد الأكاديمية أعلى من درجات الطلاب ذوي التوجه الأقل للمستقبل (Millo, 2001, 37).

6-3-45-دراسة جيزى وتراكي Gizzi، Traci (2001):

بموضوع "التنبؤ بسلوك المخاطرة لدى المراهقين: تأثير التوجه نحو المستقبل والاستغراق في الدراسة والتعلق بالمدرسة"، هدفت الدراسة إلى البحث عن تأثير المدرسة في التنبؤ بسلوك طلاب المدارس الثانوية العليا من المراهقين من حيث المخاطرة الظاهرة في سلوكياتهم والمتمثلة في (الغياب من المدرسة بدون إذن، سلوكيات جنسية) ومن خلال قياس متغيرات الدراسة الثلاث (تأثير التوجه نحو المستقبل والاستغراق في الدراسة والتعلق بالمدرسة).

دلّت النتائج على:

- وجد أنّ هناك منبهات كامنة لسلوك المراهقين وراء تصرفاتهم، ومن هنا يظهر اهتمام الدراسة بالتوجه نحو المستقبل كمتغير يتمّ من خلاله التنبؤ بسلوك المخاطرة لدى المراهقين (انور وفراج، 2006، 15).

6-3-46-دراسة بريان وانجيلا Angela، Bryan (2004):

بموضوع "العلاقة بين التوجه نحو المستقبل والبحث عن الأحداث المثيرة وسلوك المخاطرة حول قضايا المراهقين إلى أنّ بسبب مستوى المخاطرة العالي لدى المراهقين"، هدفت الدراسة إلى البحث في العلاقة بين التوجه نحو المستقبل والاندفاع والإحساس ومكونات الشخصية وسلوك المخاطرة لدى المراهقين وتم تطبيق البحث على (300) مراهق.

دلّت النتائج على:

- توجد علاقة دالة بين الاندفاع والإحساس ومكونات الشخصية والتوجه نحو المستقبل وتعدد سلوك المخاطرة.

- وأن الفروق الفردية الموجودة بين المراهقين للتوجه الإيجابي نحو المستقبل تكون أقل (عسليّة والبنا، 2011، 1130).

6-3-4دراسة "أيزنك" و"بيني" وسانتوس" (Eysenck, pane & Santos) 2006:

بموضوع "تأثير القلق والاكتئاب على الماضي والحاضر والمستقبل"، هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير القلق والاكتئاب على الماضي والحاضر والمستقبل، ومعرفة التّوقيت للأحداث السلبية من حيث فروعها، وتكوّنت عيّنة الدراسة من مجموعة من المراهقين تتراوح أعمارهم من (17 - 13) عاماً ومجموعة من الشّباب تتراوح أعمارهم من (29 - 18) عاماً ومجموعة أخرى في سنّ الثلاثينات.

دلت النتائج على:

- أنّ الشّعور بالاكتئاب يرتبط أكثر بتلك الأحداث التي وقعت في الماضي عن تلك الأحداث التي من المتوقع حدوثها في المستقبل وعلى العكس من ذلك يكون القلق مرتبط بتلك الأحداث التي من المتوقع حدوثها في المستقبل عن تلك التي حدثت في الماضي (نيفين، 2011، 95).

6-4-موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

من خلال إطلاع الباحث على الدّراسات التي اتخذت من الميول المهنية عنواناً لها تبين له أنّ معظمها تناولت بالبحث العلاقة بين الميول المهنية وبعض المتغيرات وأهمها الجنس والتّخصّص والتّحصيل الدّراسي ومن هذه الدّراسات دراسة "أبو شندي" (2001)، ودراسة " Athanassou " (1994) حيث تبين أنّ هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الميول المهنية والتّحصيل الدّراسي، وأنّ هناك فروقا في الميول المهنية تعزى للجنس والتّخصّص، وقد اهتمت بعض الدّراسات بترتيب الميول المهنية لدى الطلبة من حيث

الاهتمامات التي يوليها الطلبة للمهن المختلفة، والفروق بين الجنسين في الميول المهنية وذلك من حيث الميول التي تنصدر قائمة الميول المهنية عند الذكور ومثلها عند الإناث ومن هذه الدراسات دراسة "يعقوب" (2007)، ودراسة Gianakos (1999) حيث وجد أن هناك فروقا بين الاهتمامات التي يوليها الذكور لبعض المهن تختلف عن الاهتمامات التي توليها الإناث لمهن أخرى. ومن حيث العينات التي استهدفتها معظم الدراسات كانت من طلبة الثانوية العامة وطلبة التعليم العالي سواء الجامعي أو المتوسط. كذلك اتفقت معظم الدراسات في المقياس المستخدم لقياس الميول المهنية وكان في الغالب هو مقياس "هولاند" للميول المهنية ومن هذه الدراسات دراسة عبد الوهاب (2008)، ودراسة Marin (1998) حيث أنه يعتبر أكثر مقاييس الميول المهنية شيوعا إذ قام بعضهم بتقنين المقياس حسب البيئة التي أراد تطبيقه فيها. غير أن بعض هذه الدراسات أثرت القيام بإعداد مقياس خاص بها ومن هذه الدراسات دراسة "يعقوب" (2007).

بعد عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت دراسة الرضا، نستنتج ما يلي:

انعدام الدراسات التي تناولت بالتحديد متغير الرضا عن تخصص التكوين المهني، كما أنه كل الدراسات التي استعرضناها سابقا قامت بدراسة الطلبة الجامعيين، باستثناء دراسة سناء "محمد سليمان" (1993) التي اهتمت بدراسة تلاميذ المرحلة الثانوية. اهتمت دراسة "موسى النبهان" (2001) بطوير أداة لقياس الرضا، بينما اهتمت دراسة "الصارمي" (2006) بالرضا عن خدمات الإشراف الأكاديمي، وحاول "أحمد" (2001) التعرف على التكوّن وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة.

اهتمت دراسة "القضاة وخلفيات" (2013) بتقصي درجة الرضا لدى طلبة الجامعة، وفي نفس السياق هدفت دراسة "الكندري" (2014) إلى معرفة واقع رضا طلبة الدراسات العليا، أما دراسة "فاطمة مایسة" (2014) هدفت إلى معرفة العلاقة بين الرضا عن التخصص

الدّراسي ومستوى الطّموح لدى الطلبة، في حين اهتمت دراسة ادم (2008) بتأثير المساندة خارج الفصل على الرّضا والدافعية للتّعلم، وكذا اهتمت دراسة "بوتان وريهمان" (2010) بالعوامل التي تؤثر على الرّضا.

من حيث النّتائج فقد توصلت بعض الدّراسات إلى أنّه يوجد رضا عالي لدى الطلبة الجامعيين كدراسة "الصارمي" (2006) ودراسة "الكندري" (2014)، ورضا متوسط كدراسة "موسى النبهان" (2001)، ودراسة "القضاء وخلفيات" (2013)، كما توصلت دراسة فاطمة مايصة (2014) إلى وجود علاقة بين الرّضا والتّخصّص الدّراسي ومستوى الطّموح، وأنّه توجد فروق تعزى إلى الجنس كدراسة "موسى النبهان" (2001)، بينما توصلت دراسة القضاة وخلفياة (2013) إلى وجود فروق تعزى إلى الجنس.

ركزت الدّراسات التي تناولت قلق المستقبل على العلاقة بين قلق المستقبل وبعض المتغيرات (كالجنس، التّخصّص الدراسي،...)، كما أنّها ركزت على دراسة مستوى الطّموح وفعالية الذات كدراسة "محمد فرج" (2009) ودراسة "نفين عبد الرحمان" (2011)، وهناك من اهتم بدراسة التّفاؤل والتّشاؤم وعلاقتهما بقلق المستقبل مثل دراسة "ناهد سعود" (2005)، كما ركزت دراسة "صلاح كيرمان" (2008) على معرفة سمات الشّخصية وقلق المستقبل وتقدير الذات، وكذلك ركزت كل من دراسة "مصطفى عبد المحسن" (2007)، ودراسة "عاشور ذياب" (2001) ودراسة "محمد معوض" (1996) على العلاقة بين الوعي الديني وقلق المستقبل.

اهتمت دراسات أخرى بالأفكار اللاعقلانية والضّغوط النّفسية مثل دراسة "سناء مسعود" (2003)، ولاختبار الفرضيات استعمل الباحثين مقاييس متعددة كل حسب متغيرات بحثه ومن أهمها نذكر مقياس قلق المستقبل، مقياس الطّموح، مقياس الأفكار اللاعقلانية، مقياس فعالية الذات...

العينات التي تناولتها الدراسات السالفة الذكر فوجد أنّها ركزت كثيرا على الطلبة الجامعيين، خاصة المقبلين على التخرج، وكذلك اهتمت بعض الدراسات بالجالية العربية في بعض الدول الأجنبية "كاوسلو" و"النرويج"، وتوصلت هذه الدراسات إلى عدة نتائج من أهمها أنّ قلق المستقبل منتشر وبدرجة كبيرة في المجتمعات العربية وأنّ هناك علاقة كبيرة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح وفعالية وتقدير الذات، وأظهرت النتائج أهمية الوعي والإرشاد الديني من التقليل من حدة النظرة التشاؤمية اتجاه المستقبل.

من خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت الميول المهنية أو الرضا وقلق المستقبل نستنتج أنّه كل منهم حضي بالدراسة على الصّاعدين العربي والأجنبي، وهذا يعود إلى أهمية دراسة الميول المهنية والرضا وقلق المستقبل في حياة الفرد والمجتمع، بينما لم يعثر الباحث عن دراسات تناولت موضوع البحث الحالي باستثناء دراسة "سميرة ميسون" (2011) التي اهتمت بموضوع العلاقة بين الأساليب المعرفية والميول المهنية لدى متربص مؤسسات التّكوين المهني بمدينة ورقلة، وكذلك دراسة "زقاوة احمد" (2013) التي اهتمت بدراسة قلق المستقبل لدى طلبة التّكوين المهني، أما فيما يخص الميول المهنية وعلاقتها بكل من الرضا عن تخصّص التّكوين وقلق المستقبل لدى متربص التّكوين المهني فلم يعثر الباحث في حد علمه عن دراسة محلية أو أجنبية تناولت هذا الموضوع.

الفصل الثاني

الميول المهنية

تمهيد

اولا- تعريف الميول

ثانيا- عناصر الميول

ثالثا- تعريف الميول المهنية

رابعا- تصنيف الميول المهنية

خامسا- مميزات الميول المهنية وخصائصها

سادسا- اهمية دراسة الميول المهنية

سابعا- العوامل المؤثرة في الميول المهنية

ثامنا- النظريات المفسرة للميول المهنية

تاسعا- قياس الميول المهنية

خلاصة

تمهيد:

تعدّ الميول المهنية أو الدّراسية عاملا أساسيا في نجاح الفرد أو إخفاقه في الدّراسة أو المهنة التي ينتمي إليها، لأنّها تشكّل دافع داخليا لشعوريا يوجهه نحو العمل والمثابرة في الدّراسة أو العمل الذي يتواجد فيه، وهي كذلك جانب هام من جوانب الشّخصية التي اهتمت بها الدّراسات المتتالية لموضوع التوجيه التربوي والمهني، ويعود هذا الاهتمام لما لاحظته العاملون بمجال التوجيه، من أنّ أكثر التلاميذ تحمسا لدراستهم هم الأكثر ميلا للدّراسة، كما أنّ أكثر العاملين رضا عن عملهم هم الذين يعملون في مهن تتفق مع ميولهم واهتماماتهم وبمعنى آخر مع شخصيتهم فهؤلاء جميعا يستشعرون بوجود صلة وثيقة بين ما يدرسون وما يعملون.

أولا: تعريف الميول:

أ- مفهوم الميل لغة:

ورد في معجم الوسيط لمصطفى إبراهيم وآخرون: مال ميلا وميلانا أي زال عن استوائه، يقال مال الحائط أي لم يكن مستقيما، ومالت الشّمس عن كبد السّماء، ويقال مال عن الحق ومال إليه أي أحبّه وانحاز له ويقال ميله فاستمال، واستمال فلانا أي استعطفه وأماله (مصطفى، والزيات، وعبد القادر، والنجار، 2000، 932).

أما في قاموس أكسفورد نجد (Tendency) والجمع (Tendencies)، بمعنى الميل أو الميول: أي شيء يفعله الإنسان أو طريقة سلوك (أكسفورد، 1999، 771).

ب- تعريف الميول:

تعدّدت تعريفات الميول باختلاف آراء وتخصّصات وتوجّهات العلماء والباحثين، وفي هذا الصدد نورد منها ما يلي:

عرف "هنا" الميل بأنه: استجابة الفرد استجابة إيجابية أو سلبية نحو شخص أو نشاط أو شيء أو فكرة معينة، وأن هذه الاستجابة تصطبغ بالصبغة الوجدانية (الشيباني، 1987، 82).

بينما عرفه "جلفورد" (Jilford) بأنه: نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للانجذاب نحو نوع معين من الأنشطة (الحري، 2008، 2).

كما يعرفه "بنجهام" (Bengham) أن الميل هي النزعة التي تؤدي إلى الانغماس في خبرة ما، والاستمرار فيها (روبي، 1997، 70).

يعرفه "العزة" بأنه: "شعور عند الفرد يدفعه إلى الاهتمام ويدعوه إلى الانتباه بصورة مستمرة إلى موضوع معين ويكون هذا الاهتمام أو الانتباه مصحوبا بالارتياح من قبل الفرد" (العزة، 2001، 322).

عرفه "بردي" و"هانسون" (Bardy et Hanson) أنه: "فئات أو مجموعة من الأشياء أو الأشخاص التي يتقبلها أو يرفضها الفرد وتقوده إلى نماذج أو أنماط متسقة من السلوك" (الحري، 2008، 4).

يعرفه "قراير" في دراسته عن طبيعة الميل أنها "من الناحية الذاتية عبارة عن وجدانات الحب والكراهية نحو الأشياء أو وجدانات السرور أو عدمه نحوها، أما من الناحية الموضوعية، فإنها تمثل استجابة خارجية أو ردود أفعال نحو الأشياء" (مشري، 2002، 6). يعرفه "عطية محمود" هو: "استجابة الفرد استجابة إيجابية أو سلبية نحو شخص أو نشاط أو شيء أو فكرة معينة، وأن هذه الاستجابة تصطبغ بالصبغة الوجدانية وأن ناحية التعبير الذاتي عنها يمكن استنتاجها عن طريق الملاحظة والسلوك" (محمود ومنسي، 2002، 8).

هذا ليس ببعيد عما قاله "فرج عبد القادر طه" أن الميل هو انتباه الفرد نحو عمل معين يحبه ويشعر تجاهه بشيء من الرضا والارتياح مما يجعله يقبل على اختياره وتفضيله على بعض الأعمال دون الأخرى" (فرج، 1994، 450).

يتبين مما سبق، أنّ جميع التعريفات سالفة الذكر تجمع على أنّ الميل هو استجابة قد توصف بالإيجابية أو السلبية، ويتعلق الأمر إما بوجودانات الحبّ أو الكراهية، التّفضيل وعدم التّفضيل... إلخ. أو بالسلوك الملاحظ، أي هناك ما هو ذاتي يرتبط بالجانب الداخلي للفرد والآخر موضوعي خارجي.

هذا بالنسبة لتعريف الميول بشكل عام ولو انتقلنا إلى الحديث عن تعريفات الميول المهنية على وجه الخصوص نجد أنّ بعض علماء النفس يميزون بين الميول المهنية والميول غير المهنية، فالأنشطة التي يمارسها الفرد في أوقات الفراغ ويجد فيها متعته تعرف بالميول اللامهنية، أما الميول المهنية فهي تلك التي تتعلق بمهنة يمارسها الإنسان.

ج-تعريف الميول المهنية:

عرفه "صالح" (1972) بأنّه: "تنظيم سلوكي معقد يتعلق بمجموع استجابات قبول نحو نشاط مهني معين" (الحري، 2008، 10).

بينما يعرفه "القاسم" بأنّه: "المجموع الكلّي لاستجابات القبول التي يبديها الشخص والتي تتعلق بمهنة معينة (القاسم، 2001، 59).

أيضا يعرفه "فرج عبد القادر طه" (1993) بأنّها: "ميل الفرد إلى مهنة أو عمل معين، بحيث يفضل العمل فيه عن العمل في غيره حتى لو كان دخله أقلّ لأنه يجد فيه متعة نفسية نتيجة حبه له" (فرج، 1993، 50).

كما يعرفها "فريد نجار" أنّها: "هي الشعور بالميل نحو مهنة أو حرفة معينة أو ناحية معينة من مهنة ما ويصاحب هذا الشعور عادة ردة فعل عملية أو خيالية" (نجار، 2003، 184).

كذلك يعرف "جودت عزت" الميول المهنية أنّها: "مجموعة تفضيلات الفرد نحو مهنة أو نشاطات أو هوايات مهنية معيّنة، أمّا أنماط الميول المهنية فيقصد بها التّفضيلات والاهتمامات الأكثر شيوعا لدى الأفراد على كل من هذه المهن والنشاطات والهوايات المهنية" (ميسر، 1999، 10).

نستنتج أنّ الميل المهنية هي رغبة الفرد في الالتحاق بالنشاط الذي يتناسب مع قدراته وإمكانياته والتي تساعده على النجاح في المهنة التي يختارها.

بينما الباحث يعرف الميل المهنية أنّها هو ميل الفرد لمهنة معينة بناءً على أفكار أو تصورات معينة أو خصائص شخصية (نفسية، جسدية، عقلية، اجتماعية واقتصادية) وهي مجموعة استجابات القبول والرضا التي تتعلق بنشاط مهني معين يتخذه الفرد لكسب رزقه. وتتحدد هذه الميل من خلال استجابات المترشحين على مقياس الميل المهنية.

ثانياً: عناصر الميل:

تشمل الميل على العناصر المكوّنة له كما اشارت اليه "فاطمة التلاهي" (2008) على المكوّنات التالية:

- 1- المكوّن الانفعالي: يشمل هذا الجانب على مشاعر الفرد المصاحبة عند ممارسة المهنة مثل الفرح، السرور، الغضب والكراهية، والانزعاج، فهذه الانفعالات تلعب دوراً هاماً، لأنّه إذا مارس الفرد شيئاً معيناً وشعر بالسرور والفرح يؤدي الى تحقيق الرضا ومن ثم الإبداع والابتكار وزيادة الإنتاج والمردودية.
- 2- المكوّن المعرفي: يشمل ما لدى الفرد من مكتسبات نظرية معرفية حول موضوع الميل فالفرد عند ميله الى تخصص دراسي أو مهني يعتقد أنّ هذا التخصص هو الأفضل لديه وهذا بناءً على معلوماته ومعتقداته، ويغذي هذا المكوّن كل من الأسرة والمجتمع علماً أنّ المعلومات والمعتقدات التي يكتسبها الفرد قد تكون صحيحة أو خاطئة.
- 3- المكوّن السلوكي: أنّ الفرد عندما يكون لديه مكوّن معرفي ايجابي مبني على الدقة والوضوح، واقعي، صحيح، تصدر منه سلوكات تتسم بالأقبال والنشاط، أما إذا كان لديه معتقدات سلبية يصدر منه سلوكات منفرة فمثلاً في مجال العمل نجده كثير الغيابات، التأخر، كثرة حوادث العمل، العجز والفشل (محسن، 2012، 12-13).

ثالثاً: أنواع الميول:

تعددت الآراء في تحديد أنواع الميول ونستعرض منها ما يلي:

أ- من حيث النشأة:

1- الميول الفطري: تولد مع الفرد كالميل إلى الحركة والميل إلى المشي أو الميل نحو الهوايات التي يغلب عليها عنصر اللعب والسيطرة وحب الاستطلاع، أو الميل نحو الأمور الاجتماعية وهذه الميول تكون أكثر ثباتاً (عبد الوهاب، 2008، 16).

2- الميول المكتسبة: يكتسبها الطفل من خلال احتكاكه بالأسرة والمدرسة والمجتمع، وهي ليست ثابتة وقابلة للتغيير، كالميل إلى السباحة والصيد وسباق الدراجات والمطالعة في الأدب والعلوم (الحري، 2008، 8).

ب- من حيث العموم:

1- الميول العامة: تمثل مجموعة استجابات القبول نحو موضوع معين يحقق الرضا والسعادة للفرد حين يمارس ما يميل إليه، فطريقة قضاء وقت الفراغ تدل على نوع الميول لدى الفرد. والأفراد يختلفون في ميولهم، فهذا يمارس نشاطاً رياضياً وآخر يطالع الكتب... إلخ.

2- الميول المهنية: تمثل مجموعة استجابات القبول التي تتعلق بنشاط مهني معين يتخذه الفرد، إلى أن الميول المهنية تمتاز عن الميول العامة بأنها أكثر ثباتاً واستقراراً، كما دلت نتائج دراسة "عبد الهادي والعزة" إلى أن الذين يعملون في مهنة من المهن يتفوقون في ميولهم اتفاقاً يميزهم عن الأفراد الذين يعملون في مهن أخرى.

وقد أشار "سترونج" (Strong) إلى أن الميول المهنية تمتاز عن الميول العامة بأنها أكثر ثباتاً واستقراراً (جودت وسعيد، 2014، 112-113).

ج- من حيث الذاتية:

1- الميول الشخصية: كحفظ البقاء والرغبة في الحياة، فالرغبة في الحياة أو إرادة الحياة هي المحرك الأول لكل موجود، ومنها ما هو مادي كالميل إلى الغذاء ومنها ما هو معنوي كالميل إلى التفكير أو الفعل.

2- الميول الغيرية: إنّ الإنسان اجتماعي، أو مدني بطبعه، فهي التي يتصل الفرد بها مع غيره من الناس كالعطف والصدقة والمحبة وغيرها من الميول الاجتماعية، إذ يجد بعض الناس لذة في سعادة الآخرين، وكذا الألم في شقائهم.

3- الميول العالية: وهي الميول العلميّة والجمالية والمكبوتة في اللاوعي ومن أهم مظاهرها زلات اللسان التي تدلّ على الميول المكبوتة (شحيمة، 1994، 193).

الميول العالية ترتفع عن المنفعة الشخصية أو الاجتماعية، فتجرد الفرد من المصالح الشخصية وترتقي به إلى التفكير في الغايات السامية والمثل العليا كالخير والجمال والحقيقة وتبعده من المصلحة الدّاتية (غرابية، 2010، 2).

رابعا: تصنيف الميول المهنية:

واجه العلماء صعوبات في تصنيف الميول المهنية إلا أنّه قد وجدت محاولات جادة لتصنيف الميول بصفة عامة والميول المهنية بصفة خاصة؛ لذلك سيورد الباحث فيما يلي بعض هذه التصنيفات على النحو التالي:

أ- تصنيف "كيودر"، حيث قسم الميول المهنية إلى ما يلي:

1- الميل للعمل في الخلاء: أن يميل الفرد إلى الاهتمام بملاحظة المحاصيل الزراعية والمناظر الطبيعية، أو أنّ يجمع أصداف البحر أو أنّ يزرع خضراوات أو يستمتع بالبرامج الإذاعية عن زراعة الفاكهة أو يزور حديقة عامة مشهورة بمناظرها الطّبيعية أو يقرأ عن طريق الزّراعة الحديثة أو يربي دجاجا.

2- **الميل للعمل الميكانيكي:** أن يميل الفرد إلى إصلاح لعبة مكسورة أو عمل نماذج مختلفة من الطائرات والمراكب الشرعية أو يصلح الأدوات المنزلية أو يرسم تصميمات لمباني والجسور أو يفكّ قفلا مكسورا ليرى سبب الكسر أو ميكانيكيا أو يجرب لعبة ميكانيكية جديدة ليرى كيف تؤدي عملها.

3- **الميل للعمل الحسابي:** أن يميل الفرد إلى أن يكون محاسبا قانونيا أو أن يكون أستاذًا في الرياضيات أو يقوم بعمل يحتاج لحساب عقلي أو يعمل حد أول بيان تكاليف المعيشة أو يحل ألغاز رياضية أو يساعد الناس على تنظيم ميزانيتهم أو يرسم بيانات جداول إحصائية أو يكون أمينًا لصندوق إحدى الجمعيات.

4- **الميل للعمل العلمي:** أن يميل الفرد لزيارة معرض للعلوم أو يتوصل إلى اختراعات علمية جديدة أو ينتمي إلى نادي هواة العلوم الفلكية أو يعمل مساعدا لعالم يقوم بأبحاث علمية أو يقوم برحلات علمية للبحث عن حيوانات نادرة أو أن يصبح كيميائيا أو يدرس علم الأحياء.

5- **الميل للعمل الإقناعي:** أن يميل الفرد إلى مقابلة الناس لاستطلاع رأيهم في مشكلة اجتماعية أو يجمع تبرعات لمشروع خيري أو يقنع أصحاب الأموال في إنشاء مصنع لإنتاج الصابون أو أن يبيع عقود تأمين ويفضّ نزاعا بين العمال أو يعدّ إعلانات لإحدى دور النشر أو يكتب مقالا لإقناع الناس وتوجيههم.

6- **الميل للعمل الفني:** ويفضّل أصحاب هذا الميل العمل الذي يحتاج إلى الإبداع باليدين والابتكار الفني وجذب الانتباه بالرسم والنحت وتصميم الأزياء وتنظيم الحداثق وتجميل المباني والتصميم الهندسي (القاسم، 2001، 60-62).

7- **الميل للموسيقى:** أن يميل الفرد إلى أن يكون عازف عود أو عازفا على البيانو أو يفضل قضاء وقت فراغه في العزف عليه أو يكيف موسيقى تصويرية لأحد الأفلام أو يقرأ عن تاريخ الموسيقى وإن يبيع آلات موسيقية أو يدير محلات للأدوات الموسيقية.

8-الميل للعمل الكتابي: أن يميل الفرد إلى أن يشترك في مسابقة للآلة الكتابية أو يعمل صرافاً في بنك أو يعمل على نشر أفضل الوسائل للإدارة الأعمال الكتابية أو يعد كشوفاً لبيان الحالة التجارية لبعض المؤسسات أو أن يعمل سكرتيراً خاصاً أو يدرس أفضل الأعمال الإدارية في المؤسسات الإدارية أو يدرس النظم التي تحقق الإفادة في الأعمال الإدارية.

9-الميل للعمل الأدبي: أن يميل الفرد إلى أن يقرأ في مكتبة أو يعلم الأدب العربي أو يكتب رواية أو مسرحية أو يدرس في كتابه القصة أو يحترف الصحافة وأن يكون كاتباً أو مؤلفاً أو يشتهر كناقذ أدبي ويكتب مقالا لأحد الجرائد أو يتعلم اللغة العربية ويجيدها.

10-الميل للعمل الاجتماعي: أن يميل الفرد إلى قراءة الدروس لطالب ضرير أو ينتمي إلى جمعية تبحث مشكلات الحياة العصرية أو يعطي دروساً منتظمة عن المواطن الصالح أو أن يشتهر كمصلح اجتماعي أو زعيم ديني أو يزور ملجأً للأيتام أو ينظم حفلات ساهرة لجمعية خيرية (عقل، 2006، 146).

ب-تصنيف "هولاند":

قام هولاند بتصنيف الميول المهنية إلى ستة أنماط وهي جزء من الشخصية، واستخدمها من أجل تحديد البيئات المهنية، وتحديد نمط تنظيمها وكذا العلاقات بين هذه الانماط وكيف يجب التصرف عند القيام بعملية التوجيه (Guichard et Huteau, 2007, 270) وهذه الأنماط هي:

1-النمط الفنان (Artiste):

تعتبر هذه البيئة بيئة الأعمال التي تتطلب تفسير النماذج الفنية، أو إبداعها من خلال الذوق والمشاعر، والتّخيل من أجل التعبير عما يدور في النفس تعبيراً رمزياً، ويعتمدون على انطباعاتهم وتخييلاتهم الذاتية في البحث عن الحلول للمشاكل، ويفضلون المهن الموسيقية، والأدبية، والثقافية، والدرامية التي تتطلب إبداعاً ويميل للعزلة ومعالجة المسائل

التي تعترضه من خلال الرؤية الذاتية والتعبير والأفراد هنا يتفاعلون مع البيئة عن طريق الخلق الشخصي (عبد الوهاب، 2008، 87-88).

الشخصية المهنية الفنية شخصية حدسية، مبدعة، تعبيرية، غير تقليدية، تستخدم الحدس والتعبيرية والاستقلالية في حل المشكلات، ولا يتقيد هذا النمط عادة بالقوانين كما يتصف أفراد هذه الشخصية بعدم النضج والحساسية والأنثوية، ويميلون إلى الابتكار والتخيل والتعقيد والانطواء وغبابة الأطوار، وباستخدام المشاعر والأحاسيس استخدامًا كبيرًا. بيئة هذا النمط هي البيئة الفنية تتطلب مهن هذه البيئة مهارة في التخيل وفي فهم أدواق ومشاعر الآخرين مثل الموسيقى وتصميم صفحات الانترنت (الحري، 2008، 11).

2- النمط التقليدي (Conventionnel) :

تمثل بيئة الأعمال التي تتطلب القيام بمهام وضعها آخرون، وتتطلب تعاملًا بالمعاملات الرياضية واللغوية، ومعظم هذه الأعمال تتطلب دقة في الأداء، واتباع التعليمات؛ كالأعمال الكتابية وتدقيقها، وتدقيق القوائم، ويتميز هذا النمط بأنه يلتزم بالقوانين والقواعد والأنظمة ويفضل العمل مع أصحاب السلطة ويتجنب المواقف التي هي بحاجة إلى علاقات شخصية ومهارات جسدية ويمتلك قدرة على ضبط النفس والأفراد هنا يعطون انطباعًا حسنًا بكونهم مرتبين، واجتماعيين، ومحافظين، ويفضلون الأنشطة السكرتارية والتنظيمية، ويضعون قيمة عالية للأمور الاقتصادية ويرون أنفسهم غير مرنين، ومستقرين، ولديهم استعداد رياضي من الرياضيات أكثر من الاستعداد اللفظي (الهلال، 2007، 2).

الأفراد ذوو الشخصية التقليدية يهتمون كثيرًا بالتفاصيل، ويفضلون التعامل بالبيانات، ويتوجهون نحو المراكز ويتمسكون بالأعراف القائمة ويبدون في معظم الأحيان في حالة انضباط ودفاع، ويفضلون التركيبات اللغوية والحسابية، كما يفضلون الأدوار، ويفضلون حل المشكلات الواضحة والمحددة والعملية وتطبيق القوانين في حل المشكلات.

بيئة هذا النمط هي البيئة التقليدية والمهن في هذه البيئة تحكمها القوانين والأنظمة والمعلومات الرياضية واللغوية مثل المحاسبة (الحري، 2008، 11).

3- النمط التجاري (Entrepreneur):

هذه البيئة هي بيئة المغامرات التجارية والسياسية، وتتطلب الأعمال التي تنتمي إلى هذه البيئة قيادة اجتماعية؛ كإدارة المشروعات والمؤسسات، كما تتطلب مقدرة لغوية عالية من أجل توجيه الناس وإقناعهم، ويتميز أصحاب هذا النمط بالمقدرة الفائقة على توصيل أفكارهم وأراءهم إلى الآخرين ولديهم قدرة على التأثير وإقناع الآخرين (عبد الوهاب، 2008، 87-88).

أصحاب هذه الشخصية يفضلون الاتصالات الاجتماعية بوصفها وسيطاً للتعبير الشخصي، ولكنهم لا يحبون اللغة المنمقة أو مواقف العمل شديدة التنظيم، ويرون أنفسهم قادة، ولديهم حاجة قوية للوصول إلى مراكز عليا، ويميلون إلى حب السيطرة والقيادة والجرأة.

بيئة هذا النمط البيئية التجارية والمهن في هذه البيئة تتطلب مقدرة لغوية واجتماعية لأنها تعتمد على الإقناع والتعامل مع الآخرين مثل السياسة والمبيعات (الحري، 2008، 11).

4- النمط التحليلي (investigation):

تكون الأعمال في هذه البيئة من نوع التعامل بالأرقام، والمعادلات والأدوات الدقيقة، وتتطلب هذه البيئة قدرات مبدعة تستطيع أن تضع الأفكار وضعا كميا، ويكون التعامل مع هذه البيئة مع الأفكار والأشياء لا مع الناس، الأعمال في هذه البيئة تتطلب مجهودا عقليا وأغلبها انفرادية، ويستمتع أصحاب هذا النمط بنشاطات العمل الغامض كما يمتلكون قيما واتجاهات غير تقليدية ويتجنبون التفاعل الاجتماعي وتكوين العلاقات ويستمتعون بجمع المعلومات أو إيجاد النظريات أو الحقائق وتحليلها وتفسيرها ويفضلون التفكير في حلول للمشاكل أكثر من التصرف بها ويميلون إلى التنظيم والفهم ويهتمون بالبحث عن علل الأشياء وعلاقتها ويفضلون المهن العلمية والفكرية (عبد الوهاب، 2008، 87-88).

أفراد هذا النمط يرون أنفسهم بأنهم غير اجتماعيين، وذكوريون أو مسترجلون، ومثابرون، وأكاديميون، ومنطوون، ويحبون العزلة، وإنجازاتهم تكون في المجالات العلمية والأكاديمية وفي الغالب لا يصلحون لوظائف القيادة (الهلال، 2007، 3).

الشخصية الاستقصائية شخصية متحفظة، ومستقلة وتحليلية ومنطقية، وتهتم بالعلوم، كالبيولوجيا والفيزياء والكتابة العلمية والرياضيات والنظريات، وتفضل التفكير في المشكلات بدلا من الدخول فيها، وتقدر العلم والقضايا الفلسفية، ولا تكثر بالأنشطة الاجتماعية، أو السياسية أو الإدارية.

بيئة هذا النمط هي البيئة التحليلية والمهنة في هذه البيئة تحتاج إلى التعامل مع الأرقام والأدوات الدقيقة ويلزم هذه البيئة كثير من الذكاء والإبداع، مثل المختبر والمكتبة (الحري، 2008، 11).

5- النمط الواقعي (Réaliste):

تكون الأعمال في هذه البيئة واضحة، وتحتاج إلى جهد عضلي، وتحل المشكلات فيها بالمهارة الميكانيكية، والصبر والحركة من مكان إلى آخر، وتؤدي الأعمال فيها غالباً أداءً فردياً، والمهارات الاجتماعية في هذه البيئة ليست مطلوبة كثيراً، لأن العلاقات بين الأشخاص فيها قليلة، ويميل هذا النمط نحو النشاطات التي تتطلب تناسبا حركيا وقوة ومهارة جسدية ويتميز بالقدرات الرياضية والميكانيكية ويفضل العمل خارج نطاق المكاتب ويتجنب المواقف التي تتطلب مهارة لفظية أو لها علاقة بالتعامل مع الآخرين ويتميزون بأنهم عمليون في التعامل مع مشاكل الحياة ويفضلون الأعمال اليدوية والتعاون مع الآلات والمعدات والنباتات والحيوانات (عبد الوهاب، 2008، 87-88).

الأشخاص في هذه البيئة يتعاملون مع البيئة بطريقة موضوعية وملموسة أو محسوسة، ولا يحبون الأنشطة والأهداف التي تتطلب الذاتية أو استخدام المهارات الاجتماعية أو الذكاء أو القدرات الفنية ويوصفون بأنهم غير اجتماعيين، ومستقرون، وانفعاليون، وماديون، ويفضلون المهنة الزراعية والتقنية والهندسية والميكانيكية وما شابهها، والأنشطة التي تتطلب

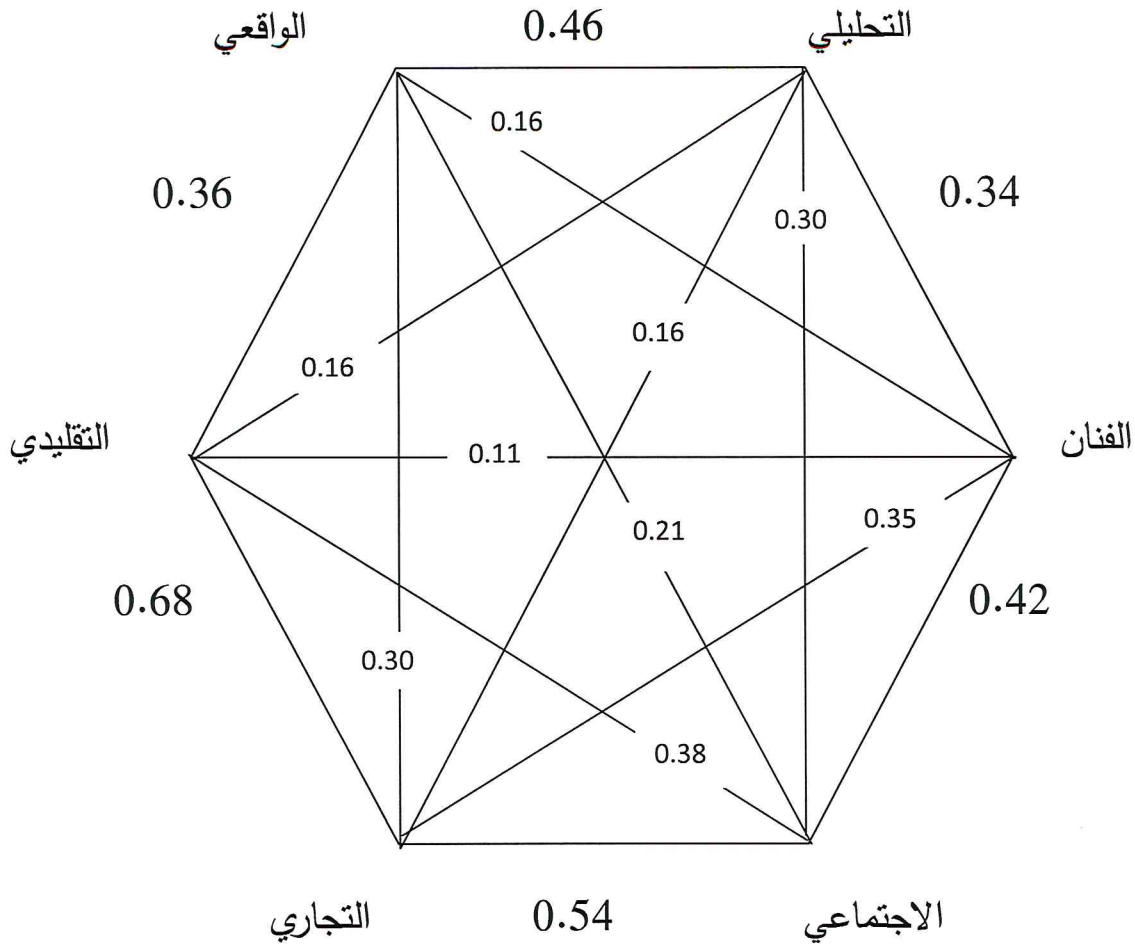
مهارات حركية أو استخدام آلات وأجهزة وأدوات والروتين والمهام المحسوسة والملموسة وليس المجردة، والتفاعل الاجتماعي لديهم غير قوي أحياناً ويعبر عن هذا النمط بالحركي. (الهلال، 2007، 2). وبيئة هذا النمط هي البيئة الواقعية والمهن في هذه البيئة تحتاج إلى جهد بدني واضح مثل المزارع وميكانيكي السيارات (الحري، 2008، 11).

6- النمط الاجتماعي (Social):

تكون الأعمال في هذه البيئة من نوع التحدث مع الآخرين، وتفهم ظروفهم ومساعدتهم وتقديم العون لهم، لذا فإن العاملين فيها بحاجة إلى القدرة على تفسير السلوك الإنساني وتغييره، ولديهم رغبة في رعاية الآخرين، يدل هذا النمط على الأعمال الجماعية التعاونية أو الإرشادية، ويفضل أصحاب هذا النمط التدريس والخدمات الاجتماعية والإرشادات النفسية كما أن مهاراتهم المتعلقة بالمهارات الاجتماعية عالية وقيمهم الأساسية هي إنسانية ودينية ويمثلها الموجهون الاجتماعيون الذين يستمتعون في أداء أدوارهم من خلال مساعدة الآخرين ويمتلكون مهارات لفظية جيدة بالإضافة إلى مهارات الاتصال (عبد الوهاب، 2008، 87-88).

بيئة هذا النمط هي البيئة الاجتماعية التي يتميزون بها والمهن في هذه البيئة تحتاج إلى قدرة على التعامل والتفاعل مع الآخرين وفهم سلوكياتهم ومن أمثلتها المهن التعليمية والتمريضية (الحري، 2008، 11).

تجدر الإشارة إلى أن هذه البيئات ليست مستقلة عن بعضها فعلى سبيل المثال الشخص الواقعي يميل كذلك إلى النمط التحليلي والتقليدي، أكثر من ميله إلى النمط الاجتماعي والفنان، وأكثر من ميله إلى النمط التجاري، ويمكن توضيح البيئات في الشكل التالي:



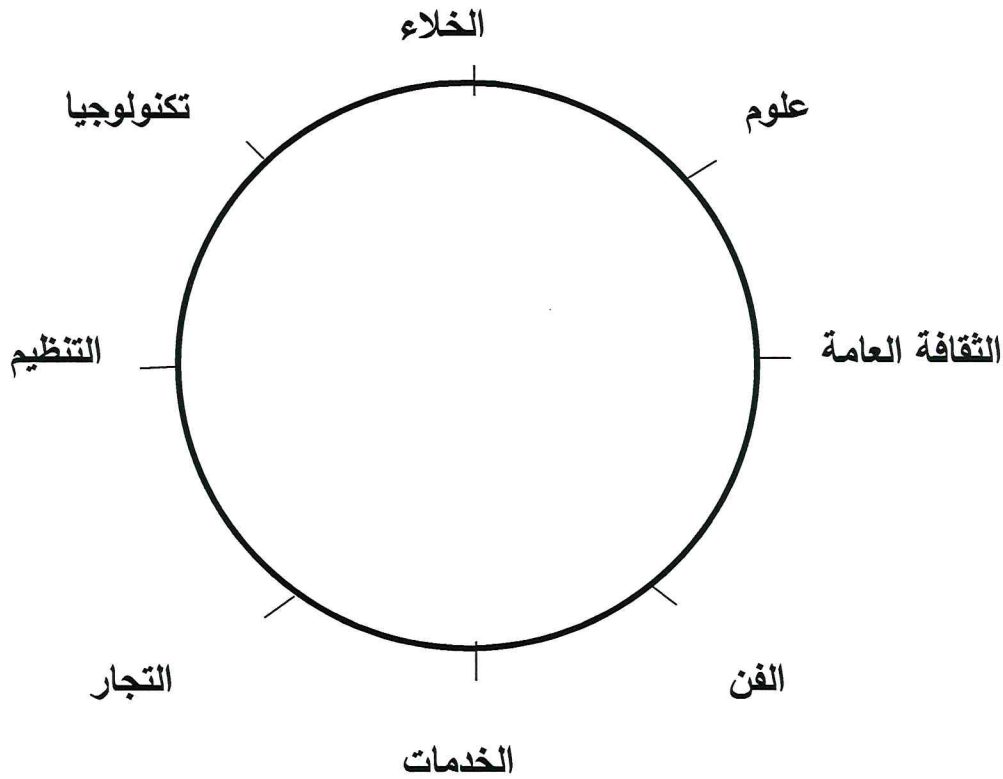
الشكل رقم (1) نموذج تنظيم الميول المهنية عند "هولاند" (Guichard, 2006, 271)

من خلال الشكل رقم (1) نستنتج أنّ هناك بيئات مقارنة مثلا (بيئة الفنان مقارنة مع البيئة التحليلية والاجتماعية)، وبيئات متباعدة مثل (بيئة الفنان متباعدة مع البيئة الواقعية والتقليدية...). والمسافات بين البيئات الست محسوبة بمعامل الارتباط على مقياس الميول المهنية الذي أعده "هولاند". كما نلاحظ أنّ الارتباطات بين البيئات المقارنة عالية مما هي عليه مع البيئات المتباعدة فمثلا (درجة الارتباط بين البيئة الواقعية والتحليلية هو (0.46) ودرجة الارتباط بين البيئة الواقعية والاجتماعية هو (0.21) وهي أقل مع البيئة الفنية (0.16) ...).

يقول "هولاند" إذا كان شخص لديه ملمح النمط الواقعي يتحصل على درجة عالية في هذا النمط وتكون درجته أقل في النمط التحليلي، ويتحصل على درجات أقل في النمط الفنان والتجاري (Guichard, 2006, 271-270).

- تصنيف ان رو (Anne Roe):

صنفت ان رو (Anne Roe) الميول المهنية إلى ثمانية اقسام وفي كل قسم ستة مستويات تمثل كفاءة الاشخاص ودرجة الاستقلالية لديهم، والاقسام المهنية الثمانية لها علاقات جوارية فيما بينها ويمكن تمثيلها بالشكل التالي:



الشكل رقم (2) العلاقات الجوارية بين المجموعات المهنية

(Guicherd, 2006,59) نقلا عن (Gati, 1985)

تري (Anne Roe) أنّ التفضيلات المهنية تتأثر بحاجات الطّفل وكذلك تتأثر بنوعية التّربية التي يتبناها الأولياء والتي سننترق إليها لاحقا.
تعقيب على تصنيفات الميول المهنية:

بعد عرض التّصنيفات السّابقة نستنتج أنّها قد اعتمدت على أمرين مهمين وهما الميول المهنية والقدرات إذ أنّه لا يمكن للفرد أن يحقق النجاح في مهنة معينة إلا إذا توفّرت لديه واحد من هذين الأمرين، كما أنّ ممارسة الفرد لمهنة معينة يقتضي بالضرورة

وجود ميل لهذه المهنة وإن كان العكس ستكون تجربة فاشلة تؤدي إلى الإحباط، كما أنّ الميل للمهنة يعتبر سببا مهما في النّجاح، فكل مهنة من المهن لا بد لها من قدرات خاصة تختلف عن القدرات التي تتطلبها المهن الأخرى، فمهنة التعليم تختلف قدراتها المطلوبة عن مهنة الميكانيكي، ومهنة العمل في السياسة تختلف قدراتها عن مهنة الأعمال الإدارية وهكذا، كما أنّ هناك علاقة تكاملية بين وجود الميول المهنية والقدرات للنّجاح في مهنة معينة؛ بمعنى أنّه لا يكفي أن تتوفر الميول المهنية وحدها لدى الفرد دون وجود القدرة على القيام بالمهنة، والعكس صحيح فلا تكفي القدرة وحدها دون توفر الميول لهذه المهنة.

خامسا: مميزات الميول المهنية وخصائصها:

باعتبار أنّ الميول المهنية مكتسبة تتميز بشكل عام بخصائص عامة، ولكنّ البعض منها فطري يولد بميلاد الفرد كالميل إلى الحركة واللّعب وهي تختلف باختلاف عوامل السن والجنس والبيئة المحيطة بالفرد، وتكون ذات طابع انفعالي أكثر منها عقلانية ومتغيرة حسب المواقف، وقد حدّد "ستروج" (Strong) (1943) الخصائص التي تتميز بها الميول على النحو التالي:

- 1- الميول مظهر من مظاهر الشخصية المتعدد وهي ليست مسألة سيكولوجية منفصلة عن غيرها .
- 2- الميول تعبير عن الرّضا ولكنّها ليست بالضرورة دليلا على الكفاءة فالميل إلى لعب كرة القدم لا يدلّ على المهارة في لعبها.
- 3- يتمّ تقدير الميول بدقة على ידי موجه مدرب ولكنّها تكون أكثر دقة عندما تقوم على أساس التحليل الإحصائي لمئات الحالات.
- 4- أنّ معرفة ما يحبّه الإنسان وما يكرهه يمدنا بأساس طيب لتقدير ما حدث في الماضي، وما يمكن أن يحدث في المستقبل.

5- التّقدّيرات المبنية على الميول تشير إلى ما يريد الإنسان القيام به ولكنها لا تدلّ على ما يستطيع القيام به إلا بطريقة مباشرة.

6- بالرّغم من وجود علاقة بين الميول والقدرات، إلا أنّ الأخيرة لا يحبذ قياسها عن طريق اختبارات الميول (أبو كاشف، 1999، 45).

هذا فيما يتعلق بالميول بشكل عام أمّا عن خصائص الميول المهنية على وجه الخصوص نذكر ما يلي:

1- أنّ للميول المهنية نزعة شخصية سلوكية لدى الفرد للانجذاب نحو نشاط معين من الأنشطة العمليّة المختلفة.

2- أنّ الميول المهنية قابلة للقياس والتّقيوم إمّا من خلال الاستجابات اللفظيّة للأفراد المفحوصين أو من خلال ملاحظة أوجه السّلك والنّشاطات العملية التي يقوم بها الأفراد.

3- أنّ الميول المهنية تحقق ذاتية الفرد وبالتالي فإنّ نقص الميول لدى الفرد قد تؤدي به إلى اضطرابات صحية أو عقلية.

4- أنّ الميول المهنية تقترن بالسّلك، فالطالب الذي لديه ميول عمليّة مهنية يتوقع منه أن يمارس العمل بطرقه المختلفة بشكل أفضل من النشاطات الأخرى، الإنسانية كما تقترن الميول بمستوى الأداء في العمل مع توافر الاستعدادات لدى الفرد (العزة، 2001، 326).

لذلك لا بدّ من الانتباه الجيد لميول متريّص التّكوين المهني ووضعها في عين الاعتبار عند توجيهه الى تخصّص أو مهنة معينة حيث أنّ وجود المتريّص في التخصّص الذي يناسب ميوله المهنية بالإضافة إلى وجود القدرات التي تتناسب مع هذا التخصّص لا بدّ وأن يؤدي في الغالب إلى نجاح المتريّص في تخصّصه أو مهنته التي التحق بها، أما إذا كان العكس فسيؤدي ذلك إلى التّسرب المهني.

سادسا: أهمية دراسة الميل:

تلعب الميل المهنية دورا هاما في حياة الفرد وخاصة أنها تمثل جانبا مهما في شخصية الفرد لذلك اهتم بها علماء النفس، هذا الاهتمام يعود إلى أن الأفراد يظهرون نجاحا في الأعمال والأشياء التي تتفق وميولهم فالميل إلى الشيء لا يقف فقط عند حبه والنجاح فيه بل يمكن أن يتخطى ذلك إلى التعلق به والإبداع فيه.

لذلك فقد ظهرت أهمية الميل بعد الثورة الصناعية، ولعل من أقدم النظريات التي تناولت هذا الموضوع هي نظرية "بارسونز" (Parsons) حيث افترض أن التكيف المهني يزداد عندما تتسجم خصائص الفرد وميوله مع المهنة.

كما أشار "سترونج" (Strong) إلى أن الميل تعتبر مظهرا من مظاهر السلوك، وليس كيانا مستقلا بحد ذاته، كما أنها تزودنا بمعلومات إضافية لا يمكن لأي مصدر آخر أن يزودنا بها سواء كان تحليل القدرات أو الاستعدادات اللازم لاختيار المهنة (إيفانز، 1993، 131).

إضافة إلى أن الميل تحدد الوجهة التي يتجه إليها الفرد ومدى رضاه عن دراسته ومهنته. (الحبوسي، 2002، 95).

يعتبر كل من "عبد الهادي"، "والعزة" (2014) أن الميل تشكل سمة هامة من سمات الشخصية التي اهتمت بها الدراسات النفسية، لأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بالإقبال على نواحي النشاط في المجالات المختلفة كما أنها تساهم مع غيرها من سمات الشخصية الأخرى مثل الاتجاهات والدوافع والقيم في التكيف التربوي والمهني، وتعتبر الميل أحد عناصر الاستعداد، إذ يلاحظ انجذاب الناس للمواضيع التي يكونون مستعدين لعملها، وابتعادهم عن تلك التي لا يكونون مستعدين لها بمعنى أن الميل هي التي تحدد ما يفعله الفرد أكثر من أن تحدد الكيفية التي يتم بها العمل (عبد الهادي والعزة، 2014، 190).

أكدت الكثير من الدراسات مثل دراسة "ولش"، و"بروس" (1976) ودراسة "بلانتون" (1967) بأنه توجد علاقة ارتباط موجبة بين الميول الدراسية لتخصص معين ودرجات التحصيل الدراسي، وأنّ القدرات والاستعدادات والتحصيل الدراسي والإعداد المهني التي يمتلكها الطالب، لا تستطيع وحدها تفسير نجاح الفرد في دراسته أو مهنته وتكيفه فيها، بل لا بدّ من معرفة ميول الطالب التي تعتبر عنصراً هاماً في نجاحه في دراسته أو في مهنته وتكيفه معها، ومن المعروف أنّ أكثر الطلبة الذين لديهم الدافعية والحماس لدراساتهم هم أكثرهم حباً وميلاً للدراسة ولأوجه النشاط المدرسي ويشعرون بأنّ هناك صلة بين ميولهم وما يتعلمونه (الدمرداش، 1977، 136).

نستنتج مما سبق أنّ الميول المهنية تساعد المتربص على تحقيق ذاته وتطوير طموحاته كما تتدخل بشكل كبير في مدى نجاحه في المهنة باعتبار أنها تحدد مدى رضاه عنها، فكلّما كان المتربص أكثر ميلاً للمهنة كلّما كان أكثر رضا عنها وبالتالي يُقبل على مناحي النشاط المختلفة المتعلقة بها، محاولاً تحقيق ذاته وطموحاته من خلال الانجازات المحققة في هذه المهنة ويعتبر الميل قوة باطنة توجه الفرد نحو هدف معين، وهي قابلة لأن تحتوي على الفعل المطلوب أداؤه.

تكمن أهمية اكتشاف الميول المهنية في أنّ لها فوائد كثيرة نذكر منها:

1- الفوائد التعليمية:

أ. تحسين التحصيل العلمي.

ب. تحسين إعداد الطالب ومشاركته في التعليم.

ج. تحقيق أعلى معدلات لأداء الطلبة.

2- الفوائد الاجتماعية:

أ. تحسين مستويات العمل والأداء والارتياح الوظيفي.

ب. خفض معدل البطالة والأمراض النفسية كالاكتئاب.

ج. خفض أعمال العنف في المجتمع.

3-الفوائد الاقتصادية:

أ. الاستفادة القصوى من تكاليف التعليم.

ب. تحسين الدخل القومي للمجتمع

ج. زيادة إنتاجية العمال لأنّ كلا يعمل فيما يناسبه (الردادي، 2010، 3).

أهداف متعلقة بالتوجيه التربوي والمهني :

تلعب الميول دورا كبيرا في توجيه حياة الأفراد، وتتجلى أهميتها بوضوح في تعليمهم، وفيما يضعون من الخطط لحياتهم المهنية المستقبلية، وتحديد مدى نجاحهم في المهن التي يقومون بها.

4- أهداف تتعلق بالاختيار والتصنيف :

تساهم الميول في اختيار الموظفين الذين يلتحقون بمهن معينة، كما تساعد على تصنيف العمال حسب المجموعة المهنية المتوفرة.

5- أهداف تتعلق بالبحث التربوي والاجتماعي :

استعمل الباحثون الميول من أجل اكتشاف التغيرات ومدى الاستقرار في المجتمع، وفي فهم العلاقة بين الميول وبعض المتغيرات السيكولوجية المختلفة مثل: القدرات وسمات الشخصية (جودت والعزة، 1999، 109).

ففي دراسة أجراها "هرمان" (Ehrmen) 1988، أثر الفروق بين الجنسين والاختيار المهني وبعض العوامل النفسية على استراتيجيات تعلم اللغة لدى الكبار، أظهرت النتائج أنّ الأسلوب المعرفي والجنس والاختيار المهني تؤثر على كفاءات استخدام استراتيجيات التعلم (Ehrmen, 1988, 253).

لا يمكن أن نغفل أهمية البحث التربوي في تلبية احتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية حيث أنّه يساعد بشكل مباشر في إعداد الثروة البشرية اللازمة لذلك، ولهذا يمثل أساسا هاما تعتمد عليه لمواجهة مشكلاتها المختلفة، ولتطور أوضاعها في ظل مجتمع المعرفة (أسماء، 2010، 52).

يعدّ قطاع التّكوين المهني من أهم مجالات إعداد الثروة البشرية وأحد سبل تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية التي تعدّ مطلب وغاية كل مجتمع.

من خلال ما تمّ التطرق إليه آنفاً، يتضح جلياً أنّ الكشف عن الميول المهنية أمر ضروري سواء في التوجيه المهني نحو الاختصاصات والمهن المختلفة أو في تصنيف وانتقاء الأفراد الملائمين لوظيفة ما، أو في معرفة وفهم أسباب عدم الرّضا الوظيفي ومحاولة مساعدة الشّخص على التكيف والاندماج مع وسطه المهني.

كما تلعب الميول المهنية دوراً في كل نظريات التطور المهني، ويمكن لمقاييس الميول المهنية أن تفتح آفاقاً جديدة للأشخاص المترددين، فهي تمثل ما نحب أن نعمله وما لا نحب (كمال، 2005، 2).

لا بدّ من التأكيد هنا أنّ الميول المهنية تلعب دوراً هاماً في حياة الفرد من حيث كونها دافعا يدفع الفرد لأن يسلك نشاط معين عن رغبة وقصد مما يؤثر إيجاباً في نتاج هذا النشاط أو العمل.

سابعا: العوامل المؤثرة في الميول المهنية:

تتأثر الميول المهنية بعدد من العوامل، إذ تتضافر الكثير من العوامل في تكوين الميول المهنية لدى الفرد، حيث تتأثر بالعوامل الثقافية والاجتماعية التي توجد في البيئة، والخبرة الشخصية حيث تجعل هذه العوامل الفرد يميل إلى بعض المهن على حساب المهن الأخرى.

يمكن استعراض أهم العوامل المؤثرة في الميول المهنية على النحو التالي:

1- العوامل الذاتية:

تشمل صفات الفرد الوراثية وحالته الانفعالية وسمات الشّخصية وخصائصها العقلية والجسمية وجنسه ذكر كان أم أنثى وسنّه ومراحل النّمو التي يمرّ بها والرّضا عن المهنة،

وكل هذه العوامل تتبع من ذاتية الفرد ومن داخله وسيقوم الباحث باستعراض هذه العوامل على النحو التالي:

أ. صفات الفرد الوراثية:

نقصد بالصفة الوراثية كل الصفات التي يرثها الأبناء عن الآباء، وهي لا تقتصر فقط على الصفات الجسمية كلون البشرة ولون الشعر أو العينين وغيره بل إنها قد تتخطاها إلى بعض الصفات الأخرى كالميول إلى مهنة معينة، فالصفات التي لها أساس وراثي وجزئي قوي كصفة الذكاء العام والمواهب الخاصة وبعض الدوافع النفسية الغريزية كالدافع الجنسي ودافع الانتماء إلى جماعة... الخ اذ توصل "اكرمان" و "هيجساد" إلى أنّ الأشخاص ذوي الذكاء المرتفع لديهم تنوع في الميول المهنية بدرجة اكبر من الافراد ذوي الذكاء المتدني (الشيباني، 1987، 92).

أشار "العزة" (2001) إلى أنّ الوراثة أكثر أهمية في تحديد الميول وفي نفس الوقت لا ننسى أنّ الأفراد يعيشون في نفس البيئة مما له نفس الأثر على اكتساب هذه الميول (العزة سعيد، 2001، 325).

ب. الجنس:

لنوع الجنس أثر كبير في تحديد معالم الميول السائدة عند الأشخاص حيث أنّه يوجد اختلافا كبيرا بين الذكور والاناث، فالأولاد اكثر ميلا نحو الامور العلميّة الخارجية ونواحي النشاط العنيف بينما تتجه البنات نحو النشاطات والأعمال المنزلية وتربية الاطفال، وكذا في كثير من الأشياء الحياتية، حيث نجد أنّ تكوين الذكر الجسمي والعضلي يختلف عن تكوين الأنثى مما يؤثر على قدرات كل منهما فنجد أنّ للذكر اهتمامات خاصة تتناسب تكوينه الجسمي وللأنثى كذلك اهتماماتها الخاصة، ليس هذا فحسب بل التكوين الجسمي له أثر كبير في الميل نحو مهنة معينة أو عمل معين أو حتى تخصص معين، حيث يتأثر اختيار المراهق للمهنة بالجنس ذكراً كان أم أنثى، إذ أنّ بعض المهن التي تناسب الرجل قد

لا تتناسب المرأة، وذلك كميل البنات إلى الأشغال اليدوية، وميل الصبيان إلى الصناعة (شحيمة، 1994، 196).

أظهرت دراسة "عيسوي" (1974) أنّ أعلى ثلاث مهن تفضلها طالبات الجامعة قسم الدراسات الفلسفية هي: أخصائية اجتماعية، ومذيعة، وأخصائية نفسية، وأنّ أعلى ثلاث مهن يكرهنها هي: مستخدمة، ومدرسة، والمهن في المصانع والشركات، وهذه الفروق في الميول بين الذكور والإناث لا ترجع كلها إلى العوامل الوراثية، بل الكثير منها يرجع إلى العوامل البيئية الكامنة في الثقافة والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع (الشيباني، 1987، 91).

ج. السن:

سبق وأن ذكرنا أنّ الميول المهنية تتأثر بالوراثة، والجنس كما أنّها تتأثر أيضاً بعمره الزمني وبمرحلة النمو التي يمرّ بها؛ لذا فإننا نجد ميول الاطفال في المرحلة الاولى تتجه نحو أنفسهم ونحو الطعام ونحو الوالدين والجو المنزلي، ثم تتحول ميولهم عندما يكبر نحو النشاطات وكسب المهارات والتعليم، أما في المراهقة فيحدث تغيرا كبيرا في الميول والاتجاهات العقلية حيث يتحول الى الامور الدينية والاجتماعية والخلقية والجمالية ثم الاهتمام بتكوين العائلة والعمل والانتاج، فكلما تقدمت سنّ الشاب كلّما زادت ميوله نضجاً واستقراراً، حتى يصل إلى سنّ الثامنة عشرة أو الحادية والعشرين، إذ دلت نتائج الكثير من الدراسات على أنّ ميول الفرد تتبلور وتستقر إلى حد كبير فيها، وتدلّ الدراسات التي قام بها "بوروجيا" على عينة من الأفراد تتراوح أعمارهم فيما بين (11 و 12 سنة) على أنّ الميول الأدبية والدينية تزداد تبعاً لزيادة العمر الزمني، وأنّ الميول الخلقية والاجتماعية والمهنية تزداد بسرعة بعد (15) سنة، وأنّ الميول الفنية تقف إلى حين يبلغ عمر الفرد (13) سنة، ثمّ تظل بعد ذلك في زيادتها حتى يبلغ العمر (16) سنة، وأنّ الميل للمخاطرة يهبط بعد (51) سنة، وتقل بذلك سرعة نموه (الشيباني، 1987، 92).

د. الرضا عن المهنة:

من أهم العوامل المؤثرة في الميول المهنية للفرد هو الرضا عن المهنة التي ينتمي إليها، فالميل نحو مهنة ما يرتبط ارتباطاً قوياً بمدى الرضا عن هذه المهنة، فالناس يكونون أكثر سعادة في الأعمال الأكثر تنوعاً والتي تتيح لهم الاستقلالية، وكذلك عندما يؤمن بأهمية وقيمة العمل وأن قيمة المرء يحكم عليها من خلال عمله، كما أن النجاح يولد متعة أكبر في أداء العمل ودافعا للمضي فيه، ويؤدي النجاح في العمل إلى الإنجاز وهذا يؤدي إلى الاستمتاع بالعمل والاندماج فيه (عبد اللطيف، 2003، 171-231).

2-العوامل البيئية:

تشمل كل ما يحيط بالفرد في منزله ودائرة أسرته وجيرانه والأسرة والمدرسة والأصدقاء، ومجتمعه بصورة عامة، كما تشمل ميول الآباء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي. ويمكن تصنيف العوامل البيئية إلى:

أ. عامل الأسرة:

تمثل الأسرة البيئة الأولى للفرد بل يعتبرها في بداية حياته أنها كل شيء، لذلك فالفرد يتأثر بأسرته بصفة عامة وبالوالدين بصفة خاصة.

الميول المهنية تتأثر بالظروف الاجتماعية، الاقتصادية والثقافية التي تعيش فيها الأسرة، فمعتقدات الأطفال عن ميول آبائهم لها أهمية كبرى في تشكيل ميولهم الحقيقية، فقد وجد "لوفيل" و"دايت" (1958) أن الطلاب الذين اختاروا دراسة العلوم كان هناك احتمال أكبر وذو دلالة أن يكون لأبائهم ميول علمية وحاولوا أن يزودوا أبناءهم بالمعرفة والمهارات التطبيقية (عبد الوهاب، 2008، 18).

كما يؤثر الآباء تأثيراً كبيراً في اختيار أبنائهم لمهنة سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة؛ فالآباء الذين لهم ميول نحو هواية الرسم أو التصوير الشمسي أو الموسيقى أو الموسيقى أو جمع الطوابع أو فلاحه البساتين أو نحو عمل معين من شأنهم أن ينقلوا مثل هذه الميول

إلى أبنائهم ومن المحتمل جدا أن يكتسب أبنائهم نفس هذه الميول تقريبا (الشيباني، 1987، 94).

ب. عامل المدرسة:

تمثل المدرسة العامل البيئي الثاني بعد الأسرة من ناحية تأثير الفرد بها، فهي المكان الذي ينتمي إليه الفرد في مرحلة مبكرة من حياته حيث تساهم المدرسة في تشكيل شخصيته وصقلها وتزويده بالكثير من الصفات والاهتمامات، ففي المدرسة تتسع دائرة المؤثرات على شخصية الفرد، ففيها المدرسون والأقران وغيرهم.

كما تؤثر المدرسة تأثيرا أساسيا في نمو الميول حيث تبقى هذه الميول ثابتة في الحياة اللاحقة بحيث يجد الكثيرون في المدرسة فرصا لاستعراض وممارسة عينة واسعة من المهن الأكاديمية والمهن التطبيقية الأخرى ويقررون أيّا من هذه المهن يرغبون الاستمرار بها في حياتهم العملية بعد إنهاء سنوات الدراسة (عبد الوهاب، 2008، 19).

ج. عامل المجتمع:

يتأثر الفرد تأثرا كبيرا بثقافة المجتمع وافكاره، فالمجتمع يساهم وبدرجة كبيرة في بناء شخصية الفرد في كثير من نواحي حياته السياسية والاجتماعية والثقافية وذلك باحتكاك وتفاعل الفرد المباشر وغير المباشر بما يحيط به في المجتمع الذي ينتمي اليه. كما تؤثر العادات والتقاليد والمثل السائدة في المجتمع والطابع الثقافي الذي يميز الجماعة والمجتمع الذي ينتمي إليه الفرد والعصر الذي يعيش فيه، ويبدو ذلك جليا في اختلاف ميول أبناء البيئات الصناعية عن ميول أبناء البيئات الساحلية والريفية، وكذلك اختلاف ميول الأشخاص الذين نشأوا في بيئات يغلب عليها الحرمان وميول الأشخاص الذين نشأوا في بيئات يغلب عليها الاعتدال والحرية المسؤولية (الحري، 2008، 7).

3-القيم:

تعتبر قيم الفرد التي يتبناها ويؤمن بها من المحددات المهمة لسلوكه وميله نحو الأشياء، أو حكمه عليها تلك القيم التي يستمدّها الفرد من كل ما يحيط به وخاصة الأسرة

والمدرسة والمجتمع. فقد دلت معظم الأبحاث التي أجريت بشأن القيم على وجود علاقة قوية بين القيم كما يقيسها اختبار "البورت" و"فرنون" (Allport et Vernon)، والميول كما يقيسها اختبار "سترونغ" (Strong) للميول، إذ وجدت علاقة بين الميول العلمية والقيم النظرية، وبين الميل للخدمة الاجتماعية والقيم الدينية، كما وجد أنّ القيم الجمالية ترتبط بالميل إلى العمل كأمين مكتبة والأعمال الفنية والتأليف، وأنّ القيم النظرية ترتبط بالميل إلى العمل كطبيب أو مدرس علوم (الشيباني، 1987، 93).

ثامنا: النظريات المفسرة للميول المهنية:

تعددت النظريات بتعدد العلماء والمربين وباختلاف آراءهم وأهدافهم التي قامت بتفسير العوامل النفسية والجسمية والبيئية والمعرفية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها من عوامل، ومعرفة أثرها على الفرد عند اتخاذ قراراته المهنية.

سيعرض الباحث فيما يلي لبعض هذه النظريات على النحو التالي:

أ-نظرية جنزيرج (Genzerperg):

تتنمي هذه النظرية إلى ما يعرف بنظريات مفهوم الذات، لأنها تحاول تفسير أسس وعوامل الاختيار المهني للأفراد إذ يرى "جنزيرج" أن من بين هذه الأسس والعوامل أنّ القرارات المهنية التي يتخذها الفرد لا تأتي من الفراغ وإنما جاءت لتلبية واقع معين في حياة الإنسان وأنّ لضغط ظروف البيئة الاجتماعية والاقتصادية ومتطلبات سوق العمل دورا فيها، وأنّ مستوى الفرد التعليمي يلعب دورا في عملية الاختيار المهني، ويرى أيضا أنّ اتجاهات الفرد العاطفية وكذلك حاجاته ودوافعه تؤثر في توجهاته المهنية، كما تمارس القيم الاجتماعية السائدة والمواقف دورا في التأثير على الأفراد حول اختياراتهم المهنية (المنيف، 2007، 14).

يرى "جنزيرج (Genzerperg) أنّ هناك أربعة متغيرات أساسية تتحكم في عملية الاختيار

المهني وهي: عامل الواقعية، ونوع التعليم، واتجاهات الفرد العاطفية، وقيمه الشخصية والاجتماعية، وكل يلعب دورا لا يقل أهمية عن الآخر في عملية الاختيار المهني (فلانة، 2008، 28).

قامت هذه النظرية على ثلاث مراحل لا انفصال بينها، فهي ذات طبيعة تراكمية وهذه المراحل هي:

1-مرحلة الاختيار التخيلي:

تتخصر هذه المرحلة تقريبا (من 6 إلى 11 سنة)، وفي هذه المرحلة يكون الاختيار المهني اعتباطيا ينقصه التوجيه الحقيقي، غير واقعي واحيانا تكون خيالية مثالية أو خرافية، إذ يتخيّل الطفل نفسه في هذه المرحلة في مهنة ما من خلال ممارسته لدور في الألعاب التي يقوم بها مثل الشرطي، الطبيب، الممرض، اللّص، الأب، الأم، المعلم وتعكس هذه المرحلة اهتمامات الطفل مع إهمال قدراته، و فيها يتصور الطفل أنّه يعمل ما يريد وحين يسأل عن المهنة التي سيمارسها مستقبلا فإجابته تكون مستمدة من رؤيته لشخص ما أثناء عمله أو بناء على فكرته عن العمل.

2- مرحلة الاختيار المبدئي:

تستمر هذه المرحلة (من 12 إلى 18 سنة) وتمتاز بعدم اليقين لذلك لا يستطيع الفرد أن يحدّد المهنة التي يريدّها، ويؤثر الوالدان والنّظام التّعليمي على اختياره لنوع المهنة التي يرغب الالتحاق بها (أبو كاشف، 1999، 48).

تنقسم هذه المرحلة الى أربعة مراحل وهي مرحلة الميل، القدرة، القيم، والانتقال.

3- مرحلة الواقعية:

تمتد هذه المرحلة من (18 إلى 22) سنة، وهي تشمل على ثلاثة مراحل وهي الاستكشاف، التبلور، ومرحلة التخصص، يطلق عليها اسم مرحلة الاختيار الواقعي، وتتداخل هذه المرحلة مع المرحلة السابقة، وهي مرحلة مهمّة تلعب الفروق الفردية دورًا هامًا في بدايتها ونهايتها، وترى نظرية النمو المهني أنّ نمو الاختيار المهني يتم من خلال

عوامل التواصل الاستكشافي والتبلور والتخصّص المحدّد والدّقيق، وفي هذه المرحلة تبرز مقدرة الفرد على التوفيق بين قدراته واستعداداته وميوله وبين مجالات العمل المهني وبين الاشتراطات والمطالب الاجتماعية والمكانة الاجتماعية والاقتصادية للمهنة (المنيف، 2007، 15).

ب- نظرية سوپر Suoper:

تعدّ من النظريات التي وظّفت الإرشاد النفسي في المجال المهني حيث قام "سوبر"، بالعديد من الأبحاث قبل نشر نظريته في عام (1953) والتي تنصّ على أنّ الأفراد يميلون إلى اختيار المهن التي يستطيعون من خلالها تحقيق مفهوم عن ذاتهم، والتعبير عن أنفسهم، وأنّ السلوكيات التي يقوم بها الفرد لتحقيق مفهوم ذاته مهنيًا عبارة عن وظيفة المرحلة النمائية التي يمرّ بها، وعندما ينضج الفرد يصبح مفهوم الذات مستقرًا لديه، والطريق التي يتحقق بها مهنيًا تعتمد على ظروفه الخارجية، فالمحاولات لاتخاذ قرارات مهنية خلال فترة المراهقة يفترض أن يكون لها شكل مختلف عن تلك التي تتخذ في منتصف العمر المتأخر (عبد الهادي والعزة، 2014، 44).

طور سوبر (1979) نظرية في الاختيار المهني اعتمادا على المراحل العمرية التي يمرّ بها الفرد ومبنية على الافتراضات التالية:

- أنّ الأفراد يختلفون في الميل والقدرات والاستعداد وسمات الشخصية.
- أنّ كل فرد يصلح للعمل في عدد من المهن على أساس ما لديه من قدرات وميول وسمات.
- أنّ كل مهنة تتطلب نمودجا محددًا من القدرات والميول.
- أنّ اختيار احدى المهن والتّكيف معها عملية مستمرة.

- تتحدّد طبيعة العمل الذي يلتحق به الفرد عن طريق المستوى الاجتماعي والاقتصادي لوالديه، فأولياء الأمور ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي بإمكانهم توفير الظروف والامكانيات لدراسة أبنائهم.

- يمكن التأثير على عملية النمو المهني في مراحل الحياة المتعددة من خلال التأثير على القدرات والاستعدادات والميول وبالتالي التأثير على اختيار المهنة.

- أنّ عملية النمو المهني هي عملية نمو وتطور لمفهوم الذات لدى الفرد.

- يزداد رضا الفرد عن عمله بناء على مدى توافق هذا العمل مع قدراته ورغباته وميوله.

- أنّ المهمات التطورية المهنية التي تظهر خلال مرحلة النمو لغاية عمر (14 سنة) تتضمن تنمية توجهات الفرد نحو العمل والبدء بترجمة القيم الذاتية إلى قيم عمل، ويمكن تنمية هذه المهمات من خلال الاسرة والمجتمع (الحري، 2008، 10).

استخدم "سوبر" (Suoper) ظاهرة المراحل "لجنزبرج" (Genzerperg) لإنشاء ترتيب هيكلي يجسد دورة الحياة بكاملها وهي على النحو التالي:

1-مرحلة النمو: من الميلاد وحتى سنّ (14 سنة) ويتم في هذه المرحلة تكوين فكرة عن مفهوم الذات وتطوير النظرة عن العمل وذلك من خلال تمثيل الأدوار في الأنشطة المدرسية واكتشاف الميول والاهتمامات والاستعدادات، في هذه المرحلة تسيطر الحاجات والخيالات والميول وتصبح القدرات ذات أهمية أكبر مع زيادة المشاركة الاجتماعية.

2-مرحلة الاستكشاف: من 14 الى 25 سنة وهي مرحلة وضع الأولويات وتحديدّها ومن ثمّ اختيارها، وذلك من خلال اكتشاف حقول العمل ومستوياته، تتميز هذه المرحلة باختبار الذات ومحاولة لعب دور الاستكشاف المهني في المدرسة والالتحاق بمجال دراسي أو فني معين.

3-مرحلة التأسيس: من 25 الى 45 سنة في هذه المرحلة يحصل الفرد على عمل مناسب ويبدأ جهده لتثبيت العمل المهني والتقدم في المهنة وذلك من خلال اكتساب المهارات الأساسية والتدريب والخبرات.

4-مرحلة الصيانة: من 45 الى 60 سنة وهنا يحافظ الفرد ما حققه أو ما اكتسبه من المهنة ويميل الى عدم تغيير المهنة.

5-مرحلة الانحدار: الأعمار من 60 فما فوق ويتم في هذه المرحلة ترسيخ المكتسبات والتخفيف من الالتزامات لمواجهة حياة التقاعد، وفي هذه المرحلة تضعف القدرات العقلية والجسمية وينقص النشاط في العمل (أبوسل، 1998، 54).

ج-نظرية هولاند Holland:

وضع "هولاند" نظريته عام (1959)، وخضعت لعدة تعديلات بعد ذلك، والتي يعتبرها نظرية في الشخصية، إذ اعتبر أنّ الميول المهنية إحدى مكونات الشخصية.

قام "هولاند" بتطوير نظرية في الاختيار المهني قائمة على أنّ اختيار الافراد للمهن إنّما يعبر عن شخصياتهم المهنية، بالرغم من أنّه يختار بناء على ميوله وقدراته ورغبات الأهل والاصدقاء، وقد بنى "هولاند" نظريته في الاختيار المهني على الافتراضات التالية:

تفترض هذه النظرية أنّ اختيار مهنة معينة يكون:

- نتاج الوراثة وعوامل أخرى منها البيئة والثقافة والقوى الشخصية بما في ذلك الزملاء والوالدان والطبقة الاجتماعية والثقافية والبيئة الطبيعية.
- يمكن تصنيف الأفراد على أساس مقدار تشابه سماتهم الشخصية إلى عدة أنماط.
- كما أنّه يمكن تصنيف البيئات التي يعيشون فيها إلى عدة أصناف على أساس تشابه هذه البيئات بعضها مع بعض.
- أنّ المزوجة بين أنماط الشخصية وأنماط البيئة التي تشبهها تؤدي إلى الاستقرار المهني والتّحصيل والإنجاز والإبداع.

- أنّ الشخص يختار عادة المهنة التي تتفق مع سماته الشخصية وميوله، وقدراته مما يؤدي إلى شعوره بالسعادة ويحقق له الرضا النفسي.
 - يرى "هولاند" (Holland) أنّه يمكن تصنيف الأفراد على أساس مقدرة تشابه سماتهم الشخصية إلى عدة أنماط كما أنّه يمكن تصنيف البيئات التي يعيشون فيها إلى عدة أصناف على أساس تشابه البيئات مع بعضها البعض.
 - توصل "هولاند" (Holland) إلى ستة أنماط للشخصية، وكل نمط يقابل بيئة مهنية تأخذ الاسم نفسه وتتطابق في صفات النمط نفسه وقد سمى الأولى البيئات المهنية والثانية التطور الهرمي للسمات الشخصية ويمثل هذا التطور الهرمي تكيف لفرد مع البيئات المهنية الست وكل فرد يمتلك هذه الأنماط الشخصية الست بدرجات متفاوتة ومتميزة إلا أنّه يتميز بأحدها بدرجة أكبر (عبد الهادي والعزة، 1999، 62).
- تتمحور نظرية "هولاند" حول الدور الذي تلعبه شخصية الفرد وما يترتب عليها من سلوك شخصي في اختيار مهنته وفقا لما يتكون لديه من انطباعات ومشاعر وأفضليات تجاه العمل المهني ومن خلال هذا المنظور فإنّ انطباعات الناس ومشاعرهم واتجاهاتهم نحو المهنة التي يودون العمل فيها ليست بالضرورة أن تكون صادقة وواقعية فهي تظلّ أسيرة لمشاعر انطباعية قد تكون بمنأى عن الواقع الذي لا بد أن يبني الفرد عليه صورة ذهنية معينة مبنية على جوانب مبنية من الواقع والحقيقة، هذا فضلا عن شحّ المعلومات التي يتحصّل عليها الفرد عن المهنة التي يتوق إليها بما يؤدي إلى ازدياد النظرة السلبية عن المهن التي يتطلع في الحصول على إحداها، لكن "هولاند" ربط تطلعات الأفراد نحو ممارسة المهنة بوجود بيئات مهنية لها سمات وخصائص معينة قد تتناسب مع شخصية الفرد وتطلعاته المهنية وهذه البيئات تتسم بجوانب منها بأنّها متغيرة وليست ثابتة وتتصف بالسهولة والسلاسة فهي ليست صعبة أو معقدة من حيث الوصول إليها، وكما أنّ الأدوات المستخدمة فيها متوفرة فضلا عن توفر المعلومات المتعلقة بها بما يشجع الفرد على الاختيار في ضوء ما يتوفر من بيئات مهنية (مفرج، 2010، 4).

بعد هذا العرض لهذه النظرية نستنتج أنّ الشخصية الإنسانية هي نتاج مؤثرات البيئة والوراثة وتتجه بالفرد نحو نوع البيئة التي وردت في هذه النظرية وأنماطها المتعددة بشكل أكبر وفقا لما يتسم به الفرد من ميول واستعدادات وقدرات واتجاهات وخصائص شخصية ولما يمارسه من أنشطة وهوايات ومنها ما يراه الفرد نحو ذاته وتقييمه لها، ويمكن استخدام هذه النظرية في التعرف إلى النمط الذي يندرج الفرد في إطاره.

د-نظرية باندورا Panadora :

يفترض "باندورا" (Panadora) أنّ تصورات الأفراد نحو أنفسهم خلال تأدية المهمات المنوطة إنجازها تتوسط بين ما يعرفه الفرد واعتقاده في قدرته على إنجاز هذه المهمة إن الكفاءة الذاتية وتوقعات المخرجات هي تصورات الفرد للواقع، وقد تكون التصورات مطابقة للواقع أو غير واقعية، وتؤثر متغيرات الفروق الفردية والديموغرافية مع المتغيرات الأخرى على خبرات التعلم التي تلعب دورا في تشكيل اعتقادات الكفاءة الذاتية، والتي بدورها ترتبط بمخرجات الفرد و خياراته، فالطالب القادم من خلفيات تعليمية عالية والذي يذهب إلى الندوات التعليمية والورشات التدريبية لاكتساب مهارة لمساعدة الناس، والذي يتم تعزيزه من قبل ذويه والأصدقاء، سيطور اعتقادا قويا يقود إلى مخرجات إيجابية مثل الالتحاق بالجامعة، مطورا ميولا نحو إحدى التخصصات التي توفر له فرصة لمساعدة الناس، والمرشد حسب النظرية المعرفية الاجتماعية يركز على خبرات التعلم التي ترتبط باعتقادات الكفاءة الذاتية وتوقعات المخرجات، لأنها تؤدي إلى نشاطات وميول مهنية يمكن تسميتها (الحري، 2008، 12).

هـ- نظرية هوبوك Houpock المركبة :

تعتبر نظرية "هوبوك" إحدى النظريات التي تعتمد على طريقة الحاجات السيكلوجية لتفسير مهام التوجيه المهني للأفراد، وتعتبر هذه النظرية مركبة لكونها تشتمل على أجزاء رئيسة تشكل في مجموعها الهيكل العام للنظرية، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

- أنّ المهن يختارها الأفراد لتتبع حاجات خاصة لديهم كأن تكون جسمية، أو نفسية.

- أن المهنة التي يختارها شخص ما تمثل أفضل المهن التي تقابل احتياجاته ويتعلق بها.
- أن البداية الجيدة للتوجيه المهني تكون عندما يصبح الأفراد مدركين أن المهنة أو الحرفة تساعدهم على إشباع حاجاتهم.
- تؤثر المعلومات التي يكونها الأفراد عن أنفسهم على اختياراتهم.
- تؤثر معلومات الأفراد عن المهن المختلفة على اختيار المهنة.
- الاختيار المهني غالباً ما يكون عرضة للتغير والتبديل عند الفرد عندما يعتقد أن التغير أو التبديل سوف يشبع حاجاته بطريقة أفضل (الخطيب، 1989، 30).

و-نظرية آن رو Ann Rou:

اعتمدت هذه النظرية على دراسة الفروق الشخصية بين الناس وعلاقتها بما يختارونه من مهن ووظائف مختلفة؛ لأنه ليس لهم دخل فيما يختارونه وإنما يعتمد على التنشئة الأسرية التي يتعرضون لها.

بنت "ان رو" نظريتها في الاختيار المهني على افتراض أن العناصر الأساسية للشخصية تعود الى التفاعلات المبكرة بين الآباء والابناء وهي التي تحدّد بالتالي توجهات الابناء نحو المهن، فاذا كانت العلاقة قائمة على التقبل والاحترام سوف يهتمون بمهن تتعلق ممارستها بالناس وإذا كانت العلاقة قائمة على الخوف والقلق فإنّ الأبناء سوف يهتمون بمهن مرتبطة بالأشياء، وتتشابه مع نظرية السمات والعوامل التي تؤكد على أهمية إدراك الفرد لاستعداداته وقيمه واحتياجاته وعلاقتها بمتطلبات واحتياجات المهنة لإيجاد التوافق المطلوب بين الذات ومهنته (مفرج، 2010، 5).

لقد تأثرت "آن رو" (Ann Rou) في نظريتها "بجاردنر" "ميرفي" في استخدامه لتقنية الطاقة النفسية التي يقوم بها الأهل كطريق تسيير وتدفق من خلالها طاقة الأطفال نحو العمل، كما تأثرت بنظرية "ماسلو" في الحاجات والعوامل الوراثية التي تحدث عنها فرويد والكبت واللاشعور في نظريته التحليلية ورأت أن للتنشئة الأسرية للطفل دوراً آخر في عملية اختياره لمهنته (فلاتة، 2005، 32).

ترى "آن رو" (Ann Rou) أنّ هناك ثلاثة أساليب من التنشئة الاجتماعية ينتج عنها توجهات مهنية مختلفة عند الأفراد، وهي:

1- أسلوب التنشئة الباردة: فالأب في هذا الأسلوب يكون إما رافضاً للطفل وإما مهملاً له فأما الأب الراض فيمتاز بالعدوانية والفتور، ويهمل اهتمامات ابنه المهنية، ويهمل آراءه في ذلك، أما الأب المهمل فلا يقدم لابنه الحب والحنان ويهتم به جسمياً فقط، الأمر الذي لا يساعد الطفل على التوجه نحو المهن، وفي حالة توجهه يتوجه إلى مهن لا يحتاج فيها للتفاعل مع الأفراد بل مع الآلات.

2- أسلوب التنشئة الدافئ والبارد: إن أسلوب التنشئة الدافئ يقدم الحماية الزائدة للأطفال وينتج أطفالاً مدللين، أما النمط البارد فيتمثل في الطلب الزائد من الطفل للقيام بمهام عالية، كالتوجه إلى الأداء الأكاديمي العالي.

3- أسلوب التنشئة الدافئ: ويمتاز هذا الأسلوب بقبول الطفل عرضياً أو بتقديم الحب له فأما الأب الذي يقبل الطفل عرضياً فيكون حنوياً بدرجة متوسطة ويلبي حاجات الطفل إذا لم يكن مشغولاً عنه وأما الأب المحب لابنه فيهتم به ويساعده في التخطيط لعمله ويشجع الاستقلالية لديه ولا يميل إلى العقاب، وفي هذا النمط من الرعاية يشعر الأبناء بالمحبة المستمرة ويقوم الآباء بمساعدتهم دون سيطرة أو عقاب (الحري، 2008، 13).

إنّ الأطفال الذين ينشؤون في جو دافئ سوف يميلون إلى مهن يتعامل أصحابها مع الناس مثل: المهن الإنسانية والاجتماعية (كالطب، الأخصائي النفسي، المحاماة...)، خاصة الأطفال المرفوضين من أجل أن يحصلوا على الإشباع، أمّا الأطفال المدللين والذين يقدم لهم الآباء الحماية الزائدة فهم لا يميلون إلى التوجه إلى مثل هذه المهن خوفاً من الرفض وعدم حصولهم على الدلال الذي اعتادوا عليه، فالأب الذي يقدم لأبنائه الحماية الزائدة يقوم بإشباع حاجات طفله الفسيولوجية، ولا يشبع حاجات الطفل للحب والتقدير والانتماء لأنّ هذا الإشباع الفسيولوجي سيكون مسيطراً وسيحول دون إشباع الحاجات الأعلى منه وترى "آن رو" أنّ الجو الأسري يؤثر على نوع النشاطات المهنية

بينما يؤثر البناء الوراثي وطرق استهلاك الطاقة اللاإرادي في المستوى المهني للإنجاز عند الأفراد (عبد الهادي والعزة، 1999، 59).

قدمت "ان رو" عدة توصيات تساعد المرشد على تقديم الخدمات الإرشادية المهنية ونذكر منها (الداهري، 2005):

- الاختيار المهني يتوقف على الصّفاة الشخصية الناتجة من خبرات الطفولة المبكرة.
- أن الفرد يختار المهنة المشبعة لأهدافه وحاجاته.
- أن الفرد يتأثر بأسلوب التنشئة الاجتماعية الوالدية.
- أن الحاجات اللاشعورية للفرد تتفق مع تصنيف "ماسلو" للحاجات.
- يتمثل دور المرشد في عملية التوجيه المهني عند "ان رو" في:
- أن يعرف المرشد توجه الطفل الرئيسي في نمط حياته العام.
- أن يعرف أنماط علاقات الطفل التفاعلية والاجتماعية في الأسرة.
- أن يعرف الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للأسرة.
- أن يعرف النظام القيمي للأسرة وطموحاته.

ي. الاتجاه المتوافق ثقافيا:

مع نهاية القرن الماضي، بدأ اتجاه جديد يبرز إلى حيز الوجود، غير مستند إلى إطار نظري محدد كالنظريات السابقة وإنما يأخذ بالحسبان الأنساق الثقافية الموجودة في المجتمع، وتشكل الأنساق الثقافية والمعرفية في المجتمع عوامل ديموغرافية تضغط على المخططين وأصحاب العمل والتربويين لجعل هذه العوامل تعمل بانسجام، حيث يتشرب الأفراد منهجهم الحياتي من خلال عوامل تشمل جنسهم وهويتهم المعرفية والمكانة الاجتماعية والاقتصادية، وحتى إعاقاتهم وبالتالي ساهمت في بناء بيئاتهم وكيفية استجاباتهم، ومنها نشاطهم وميولهم نحو المهن والأعمال. ويطور أفراد هذه الأنساق ميولا تتناسب مع المكانة والقيم التي يعطيها نسقهم الثقافي، كما يعبرون عنها بنشاطات قد تبدو غير مألوفة أو مقبولة للآخرين (الحري، 2008، 13).

تعقيب على النظريات المفسرة للميل المهنية:

من خلال استعراض النظريات التي قامت بتفسير الميل المهنية نستنتج أنّها قد تمحورت حول نقاط مهمة منها المتغيرات التي تتحكم في ميل الفرد المهنية حيث وجدنا أنّ بعض هذه النظريات قد أرجعت أنّ للميل المهنية متغيرات متعددة منه نوع التعليم، واتجاهات الفرد العاطفي، وقيمه الشخصية والاجتماعية، وهذا حسب نظرية "جنزبرج" حيث اعتبرت من أهم العوامل التي تشكل ميل الفرد المهنية، بينما نجد نظرية "سوبر" قد ركزت على أنّ الميل يكون نحو المهنة التي يستطيع الفرد من خلالها أن يحقق ذاته، بينما أرجعته نظرية "هولاند" الى عامل الوراثة مع قليل من العوامل البيئية والثقافية والقوى الشخصية، بينما ركزت نظرية "باندورا" أنّ تصورات الأفراد نحو أنفسهم خلال تأدية المهام المنوطة اليهم إنجازها تتوسط بين ما يعرفه الفرد واعتقاده في قدرته على انجاز هذه المهمة، في حين نجد نظرية "هوبوك" اعتمد على طريقة الحاجات الفيزيولوجية لتفسير مهام التوجيه المهني للفرد، في حين نجد نظرية "آن رو" اعتمدت على الفروق الشخصية بين الناس وعلاقتها بما يختارونه من مهن وضائف مختلفة، وهي تتشكل عند الفرد نتيجة التنشئة الأسرية، وقد قسمت بعض هذه النظريات حياة الفرد إلى مراحل من خلالها تحدثت عن تبلور الميل المهنية عند الأفراد وتطورها حسب المرحلة العمرية حيث أنّ هذه الميل تتأثر عند الفرد بالمرحلة العمرية التي يمرّ بها، وأنّ كل مرحلة من هذه المراحل لها ما يميزها، ونلاحظ أنّ عامل البيئة المحيطة بالفرد بكل ما تحمله من معنى خاص بالفرد ذاته لها دور كبير في توجيه سمات شخصيته وبالتالي ميوله وإن اختلفت القراءات من نظرية لأخرى لهذا العامل.

تاسعا: قياس الميل:

تعتبر عملية قياس الميل مكونا ذا أهمية في التدريب والاختيار المهني حيث أنّ الفرد إذا أحب العمل في مهنة معينة مع توفر الميل والقدرات سيشعر بارتياح في هذه المهنة

ويظهر فيه فعالية ونجاحا كبيرا، فكلما وضعنا الرجل المناسب في المكان المناسب حققنا بذلك التكيف والنجاح المهني للفرد والمجتمع. وتقاس الميول المهنية باستخدام وسائل مختلفة منها:

أ. وسائل غير مقننة:

1-الملاحظة: تستعمل هذه الوسيلة في قياس والكشف عن الميول الظاهرية، وملاحظة نشاط وسلوك الفرد في مواقف محددة.

2-المقابلة: هي مسائلة الفرد بشكل مباشر عما يحبّه أو يكرهه من المهن.

3-سلاسل التقدير: وهي طريقة لتحسين طريقة الملاحظة والمقابلة في محاولة لكشف الميول المهنية عند الأفراد وتستخدم حتى يقدر الأفراد ميولهم بأنفسهم.

4-الاختبارات المعرفة: تقوم هذه الاختبارات على افتراض أنّ الشخص إذا كانت له رغبة في مهنة من المهن، فإنّه يكثر من تحصيل المعلومات عنها بالمقارنة مع الناس الآخرين.

5-اختبارات الصور: تعرض على المفحوص مجموعة من الصور تشير الى معلومات عن مهن مختلفة، يقاس الميل نحو مهنة معينة بمقدار المعلومات والحقائق التي يحتفظ بها المفحوص عن المهن التي عرضت في الصور.

6-طريقة التفضيل: تتمثل في تقديم قوائم تضم أعداد كبيرة من الفقرات المتعلقة بنشاطات مهنية متنوعة ويطلب من الفرد أنّ يرتب الفقرات حسب اهميتها بالنسبة له، وذلك يعتبر اشارة على وجود ميل لمهنة معينة أو بتعبير اخر هي طريق الاختيار الحر للفرد لمواضيع الدراسة أو المهن المفضلة لديهم من بين قوائم مختلفة (عبد الهادي والعزة، 1999، 116).

ب. وسائل مقننة:

تمتاز عن سابقاتها بأنها مقاييس أو اختبارات تتصف بالصدق والثبات وتتشابه مع مثيلاتها من مقاييس الشخصية والقدرات، ومن المقاييس المقننة المستخدمة في مجال الميول المهنية:

1- مقياس "سترونج" (Strong) : يستخدم المقياس عادة في التوجيه المهني والتربوي، يتكون من (325) فقرة، تم اختيارها من فقرات مقياسين منفصلين وتشتمل على المقاييس الفرعية التالية: اختيار المهن، والموضوعات الدراسية، والنشاطات التي يمارسها الشخص، والهوايات ومجالات التسلية، واختيار نوعية الناس الذين يرغبون في العمل معهم، والمفاضلة بين نشاطين، والصفات الشخصية، كما تضمن المقياس على المقاييس غير المهنية كمقياس نضج الميل ومقياس الذكورة والأنوثة ومقياس المستوى المهني، ومقياس التّحصيل الأكاديمي (عبد الهادي والعزة، 1999، 118-119).

2- اختبار "جيفورد" (Jilford) وآخرين: ويتكون هذا الاختبار من (360) عنصراً يحدد المفحوص فيه إن كان يعتبر كل واحد كهواية أو مهنة معا أو لا يرغب فيه إطلاقاً. ويفحص هذا الاختبار تسعة ميول هي: الميل الفني، الميل العلمي، الميل الميكانيكي، الميل الخلوي، الميل القيادي، الميل الاجتماعي، الميل اللغوي، الميل المكتبي، والميل للخدمة الاجتماعية (العزة، 2001، 335).

3- مقياس "هولاند" (Holland): يرى "هولاند" أنه يمكن النظر إلى الميول المهنية على أنها تعبر عن شخصية الفرد، أي أنّ هناك علاقة تبادلية بين خصائص الشخصية والميول، وقد بنى "هولاند" (Holland) نظريته في أنماط الشخصية المهنية على قاعدة أساسية وهي أنّ اختيار الفرد لمهنة معينة واستمراره فيها يعتمد على ملائمة تلك المهنة لشخصيته ويبين "هولاند" أنّ هناك علاقة بين الشخصية والمهنة وأنّ الميول المهنية للفرد ما هي إلا أحد مظاهر الشخصية وأنّ كل فرد يشبه واحداً من أنماط أساسية للشخصية وكلما زاد التشابه بين الفرد ونمط الشخصية كانت تصرفاته تتطابق مع هذا النمط وأنّ كلا من الوراثة والبيئة لهما دور فعال في تكوين هذا النمط، أنّ الاختيار المهني يعبر عن السمات الشخصية للفرد بالإضافة إلى ميوله وقدراته واستعداداته (عصفور، 1997، 27).

يعدّ مقياس "هولاند" بمقاييسه المهنية الستة هي الأكثر ملاءمة للتوجيه المهني والأبحاث التطبيقية، وذلك لأنها تحتوي على معاني سيكولوجية أكثر من غيرها لأنها واقعة وهي أسرع من حيث التطبيق .

- تستخدم بشكل واسع في الإرشاد المهني لفئات متنوعة من الطلاب ومع ثقافات ومجموعات عرقية متنوعة.

- اعتمد في بنائها على تكامل عدد من المجالات المتفرقة مثل علم النفس والطب النفسي وعلم الاجتماع مما يساعد على تهيئة إطار عمل نظري لاستخدامها وتفسير نتائجها وتوضيح صدق بنائها.

- كثرة عدد البحوث والدراسات التي استخدمتها في مجال الميول المهنية والتوجيه المهني والتربوي، مع ربطها بعدد من المتغيرات مما يدل على إمكانية تطبيقها خاصة على الجنسين، وبذلك يمكن الوثوق بنتائج تطبيقها ولقد أوصت بعض الدراسات باستخدام هذا المقياس على فئات الطلاب الذين يأتون من تخصصات دراسية مختلفة. (صالح، 2000، 126).

4-مقياس "كيودر" (Querd): أُعدّ هذا المقياس خصيصاً لقياس ميول التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين 9 سنوات إلى 19 سنة، ويعدّ من أهم الأدوات التي وضعها "كودر" لقياس الميول وأكثرها شيوعاً وتتضمن بطارية "كودر" للتفضيل المهني بصورتها الأخيرة المعدلة عشرة مقاييس للميول، يمكن من خلالها التعرف على ميول الفرد في المجالات العشرة وهي: (المجال الميكانيكي، المجال الحسابي، العلمي، الإقناعي، الفني، الأدبي، الموسيقي، الخدمة الاجتماعية، الكتابي، والخلوي). كل مجموعة من مجموعات الاختبار تتكون من ثلاثة مفردات تمثل ثلاث نواحي مختلفة من النشاط، وما على الطالب إلا الاختيار بين هذه المفردات الثلاث بما يتفق مع ميوله (أحمد، 1999، 78).

5-مقياس مينيسوتا: يستعمل هذا المقياس لمقارنة ميول الأفراد بميول أولئك الذين يعملون في مهن خاصة مثل مهن: الفرّان، والنّجار، والكهربائي، وقد صمّم هذا المقياس لقياس

ميول الراغبين في العمل بالحرف المهنية المختلفة وميول الدارسين لمرحلة ما قبل الجامعة أو ميول الملتحقين بالمدارس الصناعية ومراكز التدريب المهنية (الحري، 2008، 16).

تقوم مقاييس الميول المقتنة على عدة افتراضات منها:

1- يمكن أن تعطى للشخص استجابات ثابتة لدرجة الميول مثل (أحب، حيادي، لا أحب) بالنسبة للنشاطات والمهن المألوفة.

2- يمكن استعمال فقرات الميول نحو النشاطات والمهن المألوفة للتعرف على الميول المهنية غير المألوفة.

3- فقرات الميول يجب أن تميّز بين ذوي الميول المتشابهة وأولئك الذين لديهم ميول مختلفة.

4- المجموعات التي لها ميول متشابهة تكون لها تقديرات متشابهة على استجاباتها لفقرات المقياس.

5- تعتمد فقرات المقاييس على ثقافة المجتمع وخاصة في حالة وجود أقليات عرقية (عبد الوهاب، 2008، 21).

يلاحظ أنّه من بين المقاييس سألقة الذكر ما يلائم خريجي المرحلة الثانوية المتوجهين للدراسة الجامعية كمقياس سترونج، وبعضها الآخر مقيد بمرحلة معينة كمقياس "كودر" الصّالح للأفراد من (9 إلى 19 سنة)، وبعض المقاييس صممت للتمييز بين ميول الأفراد الراغبين في الاشتغال بالحرف وميول الدارسين لمرحلة ما قبل الجامعة أو لمراكز التكوين والتدريب المهني مثل: مقياسي "هولاند" و"مينيسوتا".

خلاصة:

من خلال ما سبق يمكننا القول أنّ الميل المهنية هي رغبة الفرد في الالتحاق بالنشاط الذي يتناسب مع قدراته وإمكانياته والتي تساعده على النجاح في المهنة التي يختارها، للميل المهنية أهمية كبيرة في حياة الأفراد، إذ تعتبر من أهم جوانب الشخصية التي اهتم بها علماء النفس، هذا الاهتمام يعود إلى أنّ الأفراد يظهرون نجاحا في الأعمال والأشياء التي تتفق وميولهم، تتضافر الكثير من العوامل في تكوين الميل المهنية لديهم، حيث تتأثر بالعوامل الثقافية والاجتماعية التي توجد في البيئة، والخبرة الشخصية وتجعلهم هذه العوامل يميلون إلى بعض المهن على حساب المهن الأخرى، تعددت النظريات التي قامت بتفسير الميل المهنية والتي اعتنت بالحديث عن الاختيار المهني والسنّ التي تتبلور فيها الميل المهنية والتي يستطيع الفرد عندها تحديد الميل المهني أو المهنة التي يمكن أن ينخرط فيها والتي ستكون هي مهنة المستقبل، ونظرا لأهمية معرفة وقياس الميل المهنية وجدت عدة مقاييس اهتمت بهذا المجال.

الفصل الثالث

الرّضا

تمهيد

- 1- تعريف الرّضا
 - 2- مسببات الرّضا
 - 3- مظاهر الرّضا
 - 4- مظاهر عدم الرّضا
 - 5- أهمية الرّضا عن تخصص التكوين
 - 5- قياس الرّضا
 - 6- نظريات الرّضا
- خلاصة

تمهيد:

يختلف الأفراد في مشاعرهم باختلاف المواقف التي يتعرضون لها في الحياة اليومية، وكذا بنوعية شخصيتهم ونوع التّشئة الاجتماعية والخبرات الذاتية، وبما أنّ الفرد يحتك مع المجتمع، فإنّه يتعرض إلى مواقف وجدانية تؤثر في حالته النفسية، فأحيانا تسره وتسعده وأحيانا أخرى تبكيه وتحزنه، وهذا يؤثر في مزاجه ونفسيته، وكذا في جسمه، وهي تظهر في سلوكه، فالحالة الوجدانية الإيجابية تُشعر الفرد بالرضا عن نفسه، مما يعزّز فيه روح المبادرة وارتفاع مستوى الطّموح لديه، ونظرا لأهمية الرّضا في حياة المتمدرس والمتربص سنتطرق في هذا الفصل إلى مفهومه، مسبباته ومحدداته مظاهره وقياسه.

1- مفهوم الرّضا:

سنتناول في هذا الفصل الرّضا بدقّة وسنتطرق إلى معناه من الناحية اللغوية والاصطلاحية وذلك على النحو التالي:

1-1 - لغة:

ورد في المنجد "للويس معلوف" في اللّغة العربية المعاصرة الشّرح اللّغوي لكلمة "رضا" كما يلي: رضي، رضى ورضوانا ومرضاة: زال استياؤه واستعاد هدوءه، رضي عن الشيء: اقتنع به، وافق عليه، اختاره وقبل به عن قناعة، والرّضا: هو الإعجاب، الموافقة، القبول والاقتناع (لويس، 2001، 561).

1-2 - اصطلاحا:

تعددت المفاهيم حول الرّضا وسنورد البعض منها:

يعرفه "فروم" أنّ الرّضا يشير إلى "الاتجاهات العاطفية اتجاه أدوارهم التي يؤدونها" (العيسوي، 1994، 134).

كما يعرفه "نجيب شاويش مصطفى" "أن الشعور بالرضا هو حصيلة التفاعل بين ما يريده الفرد وبين ما يحصل عليه فعلا في موقف معين" (نجيب، 1998، 111).

بينما يعرفه "جوتك" (GUTK) (1978) "على أن الرضا يعني قدرة الفرد على التكيف مع المشكلات التي تواجهه والتي تؤثر بالتالي على سعادته" (المشعان، 1993، 244).

كما يعرفه "مدحت أبو النصر" أنه: "شعور الإنسان بالارتياح النفسي والسرور والطمأنينة الذي يصاحب تحقيق الهدف، كالرضا الناتج عن تحقيق الإنسان هدف من أهدافه في الحياة أو العمل" (أبو النصر، 2002، 249).

كذلك يعرفه "أحمد مصطفى" أن الرضا هو: "حالة نفسية يشعر بها الفرد وفقاً لدرجة إشباع حاجاته".

يعرفه أيضاً نفس الباحث على أنه: "شعور إيجابي سببه تحقيق الفرد لطموحاته الشخصية وإشباع رغباته الاجتماعية والنفسية ووفائه باحتياجاته الضرورية اللازمة لبقائه واستمراره" (أحمد، 2000، 195).

من خلال استعراضنا لهذه التعاريف التي اهتمت بتوضيح مفهوم الرضا نلاحظ أن هناك اتفاق بين العلماء في تحديد هذا المفهوم، حيث نجد أن كلها أشارت إلى أن الرضا هو شعور الفرد بالارتياح النفسي والسرور والاطمئنان، وإن اختلف أصحابها في تحديد مصدر هذا الشعور.

يمكن أن نعرف الرضا على أنه هو الحالة النفسية التي تبدو في شعور الفرد بالارتياح النفسي والسعادة نتيجة تحقيقه لأهدافه وإشباعه لرغباته وحاجاته سواء في الدراسة أو الوظيفة أو أي مجال من مجالات الحياة المتعددة.

كما أنّ عدم الرّضا هو شعور الفرد بالاستياء والسّخط نتيجة عدم قدرته على إشباع حاجاته المتنوعة أو فشله في تحقيق الأهداف التي سعى إلى تحقيقه (براك، 2007، 21).

2-مسببات الرّضا / عدم الرّضا

بما أنّ الفرد يعيش في بيئة اجتماعية يؤثّر ويتأثّر بها لذلك يرجع شعور الفرد بالرّضا أو بعدم الرّضا عن موضوع معين لعدة عوامل البعض منها يرتبط به كشخص، أما بعضها الآخر فيعود إلى البيئة التي تحيط به، لهذا يمكننا تقسيمها إلى مجموعتين وذلك على النحو الآتي:

2-1-المسببات الشّخصية:

نقصد بها تلك التي تعود إلى شخصيّة الفرد من خلال ما يميزها من خصائص والتي تجعل منه شخص بطبيعته أقرب إلى الرّضا أو الاستياء من غيره، ومن أهم هذه المسببات ما يلي:

2-1-1-القدرات العقلية والبدنية:

نقصد بالقدرات العقلية كل من الذكاء، الذاكرة، والقدرة على التّخيل، الابداع والتحليل، بينما القدرات البدنية هي البنية المورفولوجية التي يتمتع بها الفرد والتي تكون خالية من العاهات والتّشوهات العضوية التي قد تعيق المتربّص في عمله، خاصة وإن كانت هذه القدرات تتناسب وطبيعة الأدوار والمهام الموكلة إليهم، تمكنهم من الوصول إلى ما يطمحون إليه وإثبات ذواتهم، يتميزون برضا عال مقارنة بغيرهم الذين تكون قدراتهم أقل مما تتطلب الأدوار والأنشطة التي يمارسونها أو أعلى منها وذلك إما بسبب شعورهم بالعجز أو نتيجة شعورهم بالملل لأنّ قدراتهم غير مستغلة بشكل جيد ومن ثمة لا يستطيعون الوصول إلى تطلعاتهم المستقبلية، الأمر الذي يتسبب في شعورهم بالاستياء

وبذلك فإنّ قدرات الفرد تعدّ من العوامل التي تقف وراء شعوره بالرضا، فالتلميذ الذي لا يتناسب محتوى البرنامج المقرر الذي يدرسه مع ما يتمتع به من قدرات لا يكون راض عن دراسته سواء كانت قدراته دون المستوى المطلوب أو تفوقه، كالعامل الذي يكون محتوى عمله لا يتماشى مع ما يملك من قدرات (سهيلة، 2003، 777).

2-1-2- القدرة على تحمل الضغوط:

المتربص الذي يمارس نشاطا مهنيا معينا يكون معرضا للضغوطات المهنية والنفسية باعتباره يتعامل مع الأفراد الآخرين، ويختلف الأفراد في تحملهم للضغوط بمختلف مصادرها وكذلك في طريقة استجابتهم لها، فالأشخاص الاجتماعيون الذين يتميزون بالهدوء الصبر، والذين يكون مركز تحكمهم في الأحداث داخلي وكذلك الأفراد ذوي الشخصيات الحيوية والحادة في طباعها التي تتميز بالرغبة في العمل الدؤوب والتسابق مع الزمن حبّ السيطرة، يستطيعون التكيف مع المواقف الضاغطة التي يتعرضون لها ومقاومة وتحمل الغموض والقلق وبالتالي يكونون أكثر رضا من الأشخاص الذين يتميزون بالانطواء، الجمود، ضعف الإرادة وانخفاض مستوى الطموح أو الذين تظهر عليهم أعراض مرض العجلة، والذين مركز التحكم لديهم خارجي، لا سيما وأنّ المواقف الضاغطة تحدث في مواقف اجتماعية تهدد استقلالية الشخصية المنطوية، كما أنّ الأفراد أصحاب مركز التحكم الداخلي يتميزون بأنهم أكثر احتمالا للتهديدات التي يتعرضون لها وأقل قلقاً ومعاناة من الضغوط ومن ثمة هم أكثر رضا، في حين أنّ الأفراد أصحاب مركز التحكم الخارجي يتميزون بارتفاع مستوى القلق والعدوانية وأكثر معاناة من الضغوط لأنهم يدركون ما يحدث لهم كنتيجة لعوامل خارجية لا يمكن السيطرة عليها لذا هم أقل رضا (احمد، 2003، 174).

2-1-3- الاتجاهات:

يعرفه "طريف شوقي" على أنه حالة وجدانية تكشف عن درجات من التفضيل أو عدم التفضيل لموضوع ما تكونت بفعل عوامل سابقة، منها تراكم معتقدات ومعارف وما ترتب عليها أو ارتبط بها من مكافآت وعقاب، وتحث هذه الحالة الفرد على إصدار سلوك نحو أو ضد موضوع الاتجاه (طريف، 1992، 194).

بينما يعرفه "الشيباني" على أنه استعداد وجداني مكتسب وثابت نسبياً يحدد شعور الفرد وسلوكه إزاء موضوعات معينة بحيث يفضلها إذا كان اتجاهه نحوها إيجابياً وينفر منها إذا كان اتجاهه نحوها سلبياً (أبو القاسم، 2000، 155).

كما أن الرضا المهني يمكن أن يؤثر على نظرة الفرد لنفسه وقدراته، "فهرزبرغ" مثلاً وجد بأن الرضا المهني يرفع من الثقة بالنفس وهي نتيجة هامة جداً، إذ الثقة بالنفس تجعل العامل يبذل كل ما في وسعه ويقدم كل إمكانياته (عبد النور، 1997، 83-84).

بذلك فإن المتربين الذين يحملون اتجاهات إيجابية نحو دراستهم ومعلمهم وبيئة التكوين بصورة عامة، سواء لأنهم عاشوا خبرات سارة مع معلمهم أو لأن مركز التكوين بما تتوفر عليه من إمكانيات استجابت لحاجاتهم أو لأن تخصصهم المهني يحظى بمكانة اجتماعية عالية ويعكس تطلعاتهم أو تطلعات أوليائهم، يشعرون بالرضا وتكون دافعتهم للدراسة مرتفعة، أما غير الراضين منهم نجد أنهم يحملون اتجاهات سلبية نحو مقرراتهم الدراسية حيث يعتبرونها مملة وغير مثيرة للاهتمام أو لأنهم عملوا بقسوة من قبل معلمهم أو تعرضوا للاعتداء من قبل زملاء صفهم و بذلك تشكلت لديهم اتجاهات سلبية نحو المعلمين والمدرسة كانت وراء شعورهم بالاستياء وعدم الرضا (عدلي، 1999، 18-35).

2-1-4- احترام الذات:

يمثل الصورة الايجابية التي يحملها الفرد عن نفسه والتي هي نتاج المادة المحفوظة في عقله اللاوعي ويعتبر احترام الذات أحد العوامل التي تتسبب في رضا الفرد أو استيائه لأن الأشخاص الذين يحترمون أنفسهم كثيرًا وبشكل مستقر يتصفون بحب الذات وبالثقة في النفس وكذلك بالقدرة على التواصل الجيد مع الآخرين وعلى تحمل المسؤولية كما يميلون إلى الاعتزاز بأنفسهم و بقدراتهم زيادة على ذلك يتميزون بنظرتهم المتفائلة للحياة، وهي كلها صفات تساعد على الانطلاق في الحياة بإرادة قوية، ويملكون مستويات الطموح العالية فتراهم يحددون أهدافهم بسهولة، ويتطورون في كل المجالات المهنية والعائلية والاجتماعية كما يتصفون بالاستقلالية يركزون على أماكن القوة في أنفسهم وهم بشكل عام لا يعطون أهمية للانتقادات، لذا إذا واجهوا الفشل لا يعانون كثيرًا لأنهم يعرفون كيف يتجاوزونه بسهولة لهذا نجدهم اقرب للشعور بالرضا عن حياتهم، دراستهم، عملهم وكذلك عن علاقاتهم الاجتماعية من غيرهم (براك، 2008، 22).

بينما يمتاز الأشخاص الذين يفتقدون للإحساس بالاحترام والتقدير لذواتهم بضعف الثقة في النفس، وبالشك في قدراتهم وإمكانياتهم، غير معتمدين بها ويشكون في قدرتهم على تحقيق النجاح في مختلف المجالات لذا نراهم غير مرتاحين من الناحية النفسية والعاطفية لهذا عادة ما يكونون غير راضين.

2-1-5- الميول:

تصنف الميول كأحد المسببات الشخصية لرضا الفرد أو استيائه لعدة اعتبارات منها:

تعتبر الميول من الدوافع النفسية المكتسبة التي تختلف من فرد لآخر أي أنها شخصية هذا من جهة، من جهة أخرى أنّ التوافق بينها وبين مهنة الفرد أو دراسته أو

ردود فعل الآخرين يشعره بالسعادة والارتياح والعكس إذا لم يكن هناك توافق حيث تكون وراء استيائه وتوتره وشعوره بالإحباط.

يقول "فرج عبد القادر طه" أنّ الطالب على سبيل المثال الذي يميل إلى المادة الدراسية يجد متعة نفسية في دراستها ويشعر بالارتياح عند حضور دروسها، أما الطالب الذي لا يميل إلى ما يدرسه يكون غير مرتاح من الناحية النفسية إلا إذا ساهمت الظروف التي يصادفها والخبرات التي يمرّ بها فيما بعد في تعديل ميوله نحوها (فرج، 1994، 149-150).

2-1-6- مستوى الطموح:

يمثل الطموح عاملاً مؤثراً في رضا الفرد عندما يتكون لديه آمال وطموحات، يسعى إلى تحقيقها وتكون متوافقة مع قدراته وامكانياته فإنّه يحصل عليها، فيشعر بالرضا، أما إذا كانت هذه الآمال والطموحات أقل من مستوى من قدراته وامكانياته، فإنّه يشعر بخيبة أمل وبالتالي عدم الرضا (عكاشة، 1999، 112).

يساهم الطموح وبشكل كبير في شعور الفرد بالرضا أو الاستياء، وهو يختلف من فرد إلى آخر، ذلك لأنّ الأشخاص لا يتساوون في مستويات طموحهم ولا في نمط الأهداف التي يسعون إليها، كما لا يملكون جميعهم القدرات والإمكانيات اللازمة لتجسيدها لذا نجد الأفراد الذين لم يستطيعوا الوصول إلى المكانة الاجتماعية التي كانوا يريدونها لأنفسهم والذين لم يحصلوا على الوظيفة التي تستجيب لتطلعاتهم أو لم يوفقوا في الالتحاق بالتخصص الدراسي الذي رغبوا فيه مستاءين وغير سعداء، أمّا الذين تمكنوا من الوصول إلى ما كانوا يطمحون إليه سواء في مجال الدراسة أو العمل أو في المجال الاجتماعي أو العائلي يكونوا راضين (احمد، 2003، 243).

2-2-المسببات البيئية:

تتمثل في الظروف البيئية المحيطة بالفرد وهي تختلف في طبيعتها وعددها حسب موضوع الرضا ففي مجال الرضا الوظيفي يقصد بالمسببات البيئية العوامل المتعلقة ببيئة العمل (العوامل التنظيمية) بكل ما تتضمنه ونذكر منها:

2-2-1- ظروف العمل المادية:

نقصد بالظروف المادية للعمل مثل الإضاءة، الحرارة، التهوية والرطوبة، الضوضاء، النظافة والأمراض المهنية المتصلة بالعمل على درجة رضا الفرد، فلا شك أنه كلما كانت ظروف العمل المادية مناسبة ساعد ذلك على رضا العاملين عن عملهم في حين تتسبب بيئة العمل التي تفتقر إلى أبسط متطلبات العمل من إضاءة، نظافة، تهوية ... إلخ في استياء العمال (فاروق، 2005، 264)، وهي نفس الظروف التي يتعرض لها متربص التكوين المهني، خاصة بالنسبة للتكوين عن طريق التمهين أين يكون المتربص دائما في ورشة العمل.

2-2-2- نظام العوائد:

يشعر الفرد بالرضا إذا كان ما يحصل عليه من عوائد كالأجور، الحوافز، المكافآت والترقيات يتم توزيعها بشكل عادل ووفق نظام معين يضمن توافرها بالقدر المناسب (سهيلة، 2003، 178)، أما متربص التكوين المهني فإنه يستفيد من منحة شهرية يقدمها له مركز التكوين وكذا منحة يقدمها له رب العمل وفق معايير وشروط معينة.

2-2-3- نمط القيادة:

تلعب نوعية القيادة السائدة في أماكن العمل دورا كبيرا في شعور العاملين بالرضا أو الاستياء، فنمط القيادة الديمقراطي يؤدي إلى تنمية المشاعر الايجابية نحو العمل

والمنظمة لدى الأفراد العاملين، حيث يشعرون بأنهم مركز اهتمام القائد والعكس يكون في ظل القيادة الأوتوقراطية، إذ أنّ هذا النمط من القيادة يؤدي إلى تبلور مشاعر الاستياء وعدم الرضا (سهيلة، 2003، 177-178).

-2-2-4- سياسة المنظمة:

يقصد بسياسة المنظمة وجود أنظمة عمل، لوائح، إجراءات وقواعد تنظم العمل حتى يسير بشكل جيد والتي إذا وجدت في المنظمة وطبقت بعدالة فإنها تساهم في رضا العمال، أمّا إذا لم توليها المنظمة أهمية أو لم تلتزم بتطبيقها بعدالة فإن ذلك يكون سببا في استيائهم (احمد، 2003، 242).

أمّا إذا تعلق الأمر بالرضا عن الدراسة فإنّ هذه هي:

-2-2-5- المناخ الصفّي:

تشكّل الصفوف الدراسية أو ورشات التكوين المكتظة والخالية من التعاون والتفاعل السليم بين تلاميذها أو متربصيها والتي لا تتوفر على وسائل التدفئة، الإضاءة المناسبة، المقاعد الملائمة والمريحة تولد الشعور بالاستياء لدى التلاميذ أمّا تلك التي يكون عدد التلاميذ، المتربصين بها يتناسب وحجم الصف الدراسي، ورشة التكوين والتي تكون العلاقات بين التلاميذ، المتربصين فيها تتسم بالجودة، التعاون والتنافس الهادف في الدراسة نجد التلاميذ بها أكثر ارتياحا ورضا (سلوى، 2000، 180).

-2-2-6- الإمكانيات المادية للمدرسة:

تجدر الإشارة أنّ ما تتوفر عليه المدرسة ومؤسسات التكوين من إمكانيات مادية يؤثر على الحالة الوجدانية للتلاميذ فالمؤسسات التي توفر الوسائل الإيضاحية للمعلمين والتي توجد بها ساحة واسعة، مكتبة، قاعة للمطالعة، ملعب لممارسة الرياضة ونوادي

علمية ... إلخ فإنّها توفر لهم بذلك الوسائل التي تساعدهم على الفهم، خفض التّوتر، التّرفيه وترفع من دافعيّتهم للإنجاز وبذلك يكونون أكثر ارتياحاً من النّاحية الوجدانية، أما تلك التي تفتقر إلى هذه الإمكانيات فإنّها تساهم بذلك في نفور التّلاميذ منها ومن الدّراسة (سلوى، 2000، 181).

-2-2-7- النشاطات الثقافيّة والترفيهيّة:

نجد في أغلب مؤسسات التّكوين حالياً نوادي ثقافية وملاعب رياضية وتعمل الإدارة على تخصيص وقتاً لها وهذا مما لا شكّ أنّها تقلل من شعور المتربّصين بالملل، كما أنّها تعمل على إشباع حاجاتهم من خلال إتاحة الفرصة لهم للإبداع والتّعبير عن اهتماماتهم وعن ميولهم وإبراز قدراتهم ما يجعلهم مرتاحين وراضين من النّاحية النّفسية، فهذه النّشاطات تساعد الفرد على التّنفيس الانفعالي، على عكس ذلك المؤسسات التي لا تعطي أهمية لهذا النوع من النّشاطات وتركز فقط على الجانب المعرفي فهي بذلك تساهم في شعور التّلميذ بالملل والاستياء (رمزي، 2003، 279-280).

3-مظاهر الرّضا:

بالرغم من أنّ الرّضا حالة شعورية معقدة تتدخل فيها عوامل كثيرة إلا أنّه يمكننا أن نستدل عليه من خلال بعض المظاهر التي قد تبدو في ملامح الفرد أو في سلوكه، والتي نلخص أهمها فيما يلي:

3-1-التوافق النّفسي والاجتماعي:

لكي يحقق المتربّص الاتزان الانفعالي يجب أن يكون راضياً وسعيداً عن تخصّصه، ويتجلى التّوافق النّفسي الذي يبدو في قدرتهم على مواجهة وحسم ما ينشأ بداخلهم من صراعات وما يتعرضون له من إحباطات، وفي قدرتهم على التحرر من التّوتر النّاجم

عنها زيادة على نجاحهم في التوفيق بين دوافعهم ونوازعهم المختلفة نتيجة ما يحصلون عليه من إشباع وبذلك هم يتمتعون بالصحة النفسية، كما أنهم أكثر توافقاً من الناحية الاجتماعية ويبدو ذلك في انسجامهم مع ظروف بيئتهم المادية والاجتماعية بما فيها من أشخاص وعلاقات وأحداث ومشكلات.

المتربص الذي التحق بتخصص دراسي يتماشى وطموحاته يكون متكيفاً مع بيئته الدراسية بما تتضمنه من أفراد وإمكانيات مادية حيث أن علاقته مع معلميه وزملائه والفريق الإداري تتسم بالجودة كما نجد أنه ملتزم بقوانين النظام المدرسي والأمر كذلك بالنسبة للموظفين الراضين عن عملهم يكونون منسجمين مع ما يمارسونه من مهام ومع البيئة التي يعملون بها لذا استطاعوا بناء علاقات مهنية وإنسانية مثمرة مع زملائهم ورؤسائهم (القروطي، 1998، 62-65).

3-2- الشعور بالانتماء:

الشعور بالانتماء هي حاجة اجتماعية تساعد الفرد على تحقيق الرضا والارتياح النفسي، فالمتربص الذي يشعر بالرضا عن تخصصه المهني أو المؤسسة التي يتلقى تكوينه بها نلتمس رضاه من خلال اعتزازه وافتخاره بتخصصه ومؤسسته وفي دفاعه عنها وتقبله لأفرادها كما نجده يفضل النشاطات التي تتيح له فرصة التفاعل مع المتربصين الآخرين وتكوين علاقات معهم إضافة إلى ذلك نجده يتحمل المصاعب التي تواجهه من أجلها دون شكوى خاصة إذا كانت مؤقتة، كما أن العامل الراضي عن عمله بسبب ما يقدمه له من إشباع مادي ومعنوي لحاجاته ورغباته المختلفة هو أيضا يظهر رضاه في ولائه التام للمنظمة وفي قناعاته الذاتية بأهدافها وقيمتها وفي الشعور بأهمية الأدوار التي يقوم بها وكذلك في إخلاصه لها وبذل الجهد في سبيل تحقيق أهدافها والرفع من إنتاجها لأنه يعتبر أن أهدافه لا تتحقق إلا بتحقيق أهداف المنظمة وأن نجاحها هو نجاحه (احمد، 2003، 245).

3-3- الالتزام أو المثابرة:

يظهر الفرد الملتزم من خلال سلوكه إذ أنّ أفعاله نابعة من تفكيره ومعتقداته والتي تحدد نشاطاته وتزيد من اعتقاده بالمحافظة على هذا السلوك وهو مظهر من مظاهر الرضا فالعامل الراضي عن وظيفته كالتلميذ الراضي عن دراسته كلاهما يظهر التزامهما من خلال التقيد بمواعيد الدوام الرسمي، الحضور الدائم إلا في الحالات الطارئة، الرغبة الشديدة في الاستمرار في العمل والاستقرار فيه نهائياً بالنسبة للعامل وكذلك الرغبة في مواصلة الدراسة بالنسبة للتلميذ كما يبدو الالتزام أيضاً في الجهد الذي يبذله كلاهما وفي استغلالهما التام لقدراتهما كل في مجال اهتمامه، وفي سعيهما الدؤوب لتحقيق طموحهما وأهدافهما مهما كانت العوائق والصعوبات والتحديات (حسن، 2006، 64).

4-مظاهر عدم الرضا:

الشّعور بعدم الرضا هو الآخر له مظاهره التي تختلف من شخص إلى آخر وذلك حسب أسلوب الفرد في التعبير عن استياءه وهذه المظاهر هي:

4-1-الانسحاب:

نعني بالانسحاب سلوكات التجنب والابتعاد التي تظهر على الفرد باعتبارها مظهر من مظاهر عدم الرضا، ونميز نوعين من الانسحاب هما:

4-2-الانسحاب المادي:

يعدّ الانسحاب المادي من أكثر مظاهر عدم الرضا وضوحاً لدى أفراد مختلف الفئات الاجتماعية فالعامل غير الراضي عن عمله يظهر عدم رضاه في عدم انتظامه عدم التزامه بمواعيد الدوام وفي غيابه المتكرر وتأخره عن العمل دون وجود مبرر وقد يبلغ استياءه إلى درجة تخليه عن عمله (سهيلة، 2003، 179).

كما أنّ المتربّصين الغير راضين عن تخصّصاتهم الدّراسية والمهنية أو عن المدرسة التي ينتمون إليها، فغالبا ما يلجؤون إلى تغيير تخصّصاتهم أو مدارسهم أو التّخلي عن الدراسة (التسرب)، كما يعبّر البعض منهم عن استيائه من خلال التنسيق مع زملائه للهروب من المدرسة زيادة على الغياب المتكرر، إلا في بعض الحالات التي يتعرضون فيها إلى ضغوط من قبل الأولياء فيلتزمون بالحضور لكن غالبا ما ينتهي بهم المطاف في فئة المتأخرين دراسياً أو من الراسبين (براك، 2008، 32).

4-3- الانسحاب النفسي:

يعدّ الانسحاب النفسي من الاساليب التي يعبّر من خلالها الأفراد عن استيائهم، وشعورهم بالإحباط والانسحاب النفسي، فالتلميذ الذي يتواجد في تخصّص دراسي أو مهني لا يتوافق مع ميوله أو قدراته العقلية والجسمية يكون قليل التركيز مع الدّرس، متشتت الانتباه ودائم الشّروء إن لم يكن لا ينتبه أصلا إلى شرح معلميه ومناقشات زملاء صفه أي أنّه موجد في الورشة بجسده فقط في حين فكره مشغول بأشياء أخرى غالبا ما تكون مهمة بالنسبة له أكثر من الدّراسة كما أنّ مشاركته في المناقشة منعدمة، زيادة على ذلك يكون غير مندمج في المجتمع المدرسي حيث أنّ علاقته بزملاء صفه ضعيفة أو منعدمة (هارون، 2003، 308).

4-4- الشكوى والتظلم:

المتربّص الذي لا يشعر بالارتياح عند تواجده في مؤسسات التّكوين بسبب عدم رضاه عن دراسته أو عن مؤسسته في حد ذاتها يتخذ من الشكوى وسيلة للتقليل من مشاعر الاستياء لديه، فيرجع ضعف نتائجه الى المكونين متهما إياهم بالتقصير وعدم التّمكن من المادة التي يدرسونها، أو إلى عدم عدالة البعض منهم، كما يرجع سوء فهمه إلى عدم قدرتهم على إيصال المعلومات وصعوبة المقررات الدّراسية وكثافتها وكذلك بإبداء مساوئ

المدرسة وافتعال مساوئ أخرى لها فيشتكي من قلة المرافق التعليمية والترفيهية التي تتوفر عليها واكتظاظ صفوفها وضعف مستوى التلاميذ المنتظمين بها ... إلخ (إيفانز، 1993، 41).

4-5- العدوانية:

يستخدم مصطلح العدوانية للإشارة إلى ردود الفعل العنيفة التي يبديها بعض الأفراد والموجهة إلى شخص ما أو شيء ما أو حتى نحو الذات بهدف إحداث الأذى أو إلحاق الضرر أو التخريب (Henri, 1973, 11).

تعدّ العدوانية من بين المظاهر التي تبرز مدى استياء الفرد وعدم تقبله للوضع الذي يعيشه لأنّه يلجأ إليها عندما يحال بينه وبين تحقيق أهدافه وعندما تفشل جميع محاولاته في إشباع حاجاته وكذلك عندما لا يجد ما كان يتوقعه من الآخرين كآلية دفاعية للتخفيف من حدة التوتر ومشاعر السخط لذا فقد يلجأ بعض التلاميذ إلى الأساليب نفسها للتعبير عن عدم رضاهم عن دراستهم كإتلاف مرافق المدرسة، التعدي على المدرسين والزملاء، تمزيق الكتب، الألفاظ النابية والتمرد على اللوائح والقوانين المدرسية (عبد الحليم، 2003، 270).

4-6- الشعور بالاغتراب:

يقصد بالاغتراب شعور الفرد بعدم أهميته وفاعليته وبانعدام تأثيره على المواقف الاجتماعية التي يتفاعل معها ويتجه إلى العزلة والنفور من الذات والشعور بالاغتراب كمظهر من مظاهر عدم الرضا يبدو لدى التلميذ غير السعيد بتخصّصه الدراسي فإنّ عدم رضاه نستشفّه من خلال عدم اهتمامه بالدراسة، سوء تكيفه مع الحياة المدرسية، شعوره بالهامشية والعجز عن مسايرة زملاء صفه في العمل المدرسي بالرغم من أنّه قد يملك قدرات تمكّنه حتى من التفوق عليهم وذلك بسبب عدم تمكنه من الالتحاق بالدراسة

التي تعبّر عن اهتماماته أو لا تسمح له بممارسة المهنة التي يودّ ممارستها مستقبلاً (براك، 2008: 34).

5- أهمية الرضا عن تخصص التكوين:

للرضا عن تخصص التكوين أهمية كبيرة بالنسبة للمتربص لما يحقق له من سعادة وراحة نفسية في مجال تخصصه، وتتضح هذه الأهمية في اهتمام الباحثين بدراسة الرضا عن التخصص الدراسي في مجالات متعددة منها مجال علم النفس التعليمي ومجال علم النفس الاجتماعي ومجال علوم التربية والتكوين والعمل وتبرز أهميته في:

- يعتبر مؤشر من مؤشرات التوافق لدى الافراد في مجال من مجالات الحياة.
- يساهم في تشكيل شخصية الفرد ومدى اتزانه نفسيا ومدى قدرته على التكيف مع الوسط المهني والاجتماعي والاقتصادي الذي يحيط به.
- يرتبط بالتّحصيل الدراسي والأداء المهني فكلما كان تحصيل الفرد واداءه مرتفعان دلّ ذلك على رضاه عن تخصصه.
- يمكن من القيام بدراسة شاملة عن إنتاجية المؤسسة، التي تستغل قدرات المتربص وهي مرهونة بمدى رضاه عن تخصصه.
- يعمل على استغلال قدرات المتربص الذي يساهم في التنمية الشاملة للمجتمع، وبالتالي تحقيق الشّعور بالرضا والارتياح لعمله المهني.
- نمو إنتاجية الفرد تمكن من الاستفادة من ما ينتجه المتربص في تخصصه المهني الذي يساهم في بناء مجتمعه.

6- قياس الرضا

هناك نوعين من المقاييس للتعرف على مشاعر الرضا لدى الأفراد وهما:

6-1- المقاييس الموضوعية:

يقاس فيها الرضا من خلال آثاره السلوكية وهذا النوع من المقاييس يغلب عليه الطابع الموضوعي لأنّ فيه تستخدم وحدات قياس موضوعية لرصد السلوك منها:

6-1-1- الغياب:

يعتبر غياب العامل عن عمله مؤشرا يمكن استخدامه للتعرف على درجة الرضا العام للفرد عن عمله، فبال تأكيد أنّ الفرد الراضي عن عمله يكون أكثر ارتباطا بهذا العمل، وأكثر حرصا على الحضور لعمله، عكس العامل الآخر الذي يشعر بالاستياء اتجاه عمله، وليس معنى هذا أنّ كل حالات الغياب عن العمل تمثل حالات استياء.

يشكل الغياب المستمر للأفراد سواء كانوا تلاميذ في المدارس وطلاب في الجامعات أو عمالا عن أوقات الدوام الرسمي أو جزء منه مؤشر على عدم رضاهم وشعورهم بالاستياء باستثناء الحالات الطارئة التي لا يمكن التحكم فيها كالمرض، وفاة أحد الأقارب، الحوادث والظروف العائلية القاهرة، ذلك أنّ الأفراد الراضين عن عملهم أو دراستهم يكونون أكثر حرصًا على الحضور والتزاما بمواقيت الدوام ومواظبة من غير الرّاضين لذا يستخدم الغياب لقياس رضا الأفراد وذلك من خلال حساب معدل الغياب خلال فترة زمنية وفق الطريقة المقترحة من طرف وزارة العمل الأمريكية التالية:

$$\text{معدل الغياب خلال فترة زمنية} = \frac{\text{مجموع ايام غياب الأفراد}}{\text{متوسط عدد الأفراد}} \times 1000$$

يحسب مجموع أيام الغياب للأفراد بجمع أيام التّغيب لجميع أفراد العاملين.

- أما متوسط عدد الأفراد يمكن الحصول عليه بأخذ متوسط عدد العاملين في أول فترة، وعدد العاملين في آخر فترة .

- أما عدد أيام العمل في المعادلة فتتمثل عدد الأيام التي عملت فيها المؤسسة، أي باستبعاد أيام العطل الأسبوعية والعطل الرئيسية التي لم تعمل فيها المؤسسة ذلك من خلال السّجلات التي تحتفظ بها المنظمات، وإن كان من الصعب على المنظمات التّعرف بدقة على الأسباب الحقيقية لغياب أفرادها (ثابت، 2005، 495).

6-1-2- التخلي عن العمل:

يعدّ تخلي العامل عن عمله خاصة في حالة غياب بديل لهذا العمل دليلاً على عدم شعوره بالارتياح إما لأنّ العمل لا يوفر له المكانة التي يرى أنّه يستحقها أو لغياب فرص التّرقية أو لضعف الأجر أو بسبب محتوى العمل نفسه ... إلخ كما أنّ بقاء العامل واستمراره في وظيفته يعكس مدى ارتباطه بها ورضاه عنها مهما كان مصدر هذا الرّضا لهذا يستعمل للتعرف على الرّضا الوظيفي (ثابت، 2005، 495).

يحسب معدل ترك العمل كما يلي:

$$\text{معدل ترك العمل خلال فترة زمنية معينة} = \frac{\text{عدد حالات ترك العمل خلال فترة زمنية}}{\text{إجمالي عدد العمال في منتصف الفترة}} \times 1000$$

يستخدم أيضا معدل التّخلي عن مقاعد الدّراسة لقياس الرّضا عن المدرسة أو التّخصّص الدّراسي لدى الدّارسين.

6-2-المقاييس الذاتية:

تعرف بالطريقة المباشرة، تتخذ الاستمارة والمقابلة وسيلة لمعرفة مستوى الرضا الوظيفي، وتهدف المقاييس الذاتية للحصول على تقرير من طرف العمال حول مستوى رضاهم عن العمل والكشف عن مشاعر الارتياح لدى الأفراد بمختلف فئاتهم وكذلك أسبابها والعوامل المؤثرة فيها وذلك من خلال سؤالهم عن مشاعرهم تجاه موضوعات معينة كالعامل مثلاً أو الحياة ثمّ تقييم إجاباتهم، ومن هذه المقاييس نذكر ما يلي :

- طريقة تقسيم الحاجات:

تعتمد هذه الطريقة على محاولة معرفة درجة إشباع الحاجات الانسانية مثل ما اقترحه "ماسلو" (Maslow)، والتي تتضمن ترتيباً هرمياً: الحاجات الفيزيولوجية، حاجات الأمان، الحاجات الاجتماعية، حاجات التقدير وحاجات تقدير الذات وتصمم الأسئلة بحيث يمكن الحصول على معلومات من الأفراد حول مستوى الإشباع التي تتيحه الوظيفة، بمختلف أنواع الحاجات لديه، وعليه فإنّ كل مجموعة من هذه الحاجات تصاغ لها بنود متعلقة بها.

6-2-1-مقياس (JACKSON):

صمم هذا المقياس من طرف العالم الأمريكي "فليب وليام جاكسون" لقياس الرضا العام أو عدم الرضا عن المدرسة من خلال النواحي الستة الآتية:

1-المدرسين 4- طرق التدريس.

2-المنهج الدراسي 5- الفصل الدراسي.

3-الأنشطة المدرسية 6- الزملاء

يتكوّن المقياس في صورته الأصلية من (49) سؤالاً تشمل التّواحي السابقة ويجاب عليها ب: راضي، غير راضي، غير متأكد (جابر، 1979، 251-252).

تجدر الإشارة الى أنّ هناك مقاييس أخرى نذكر منها مقياس الرّضا عن الحياة "لماسلو" (Maslow) من خلاله يتمّ تقييم رضا العامل عن وظيفته وذلك بالنسبة لخمسة فئات من الحاجات الإنسانية وهي: الحاجة إلى الأمان، الحاجة إلى الانتماء، الحاجة إلى تحقيق الذات، الحاجة للتقدير والاحترام، الحاجة إلى الاستقلال.

7-نظريات الرّضا:

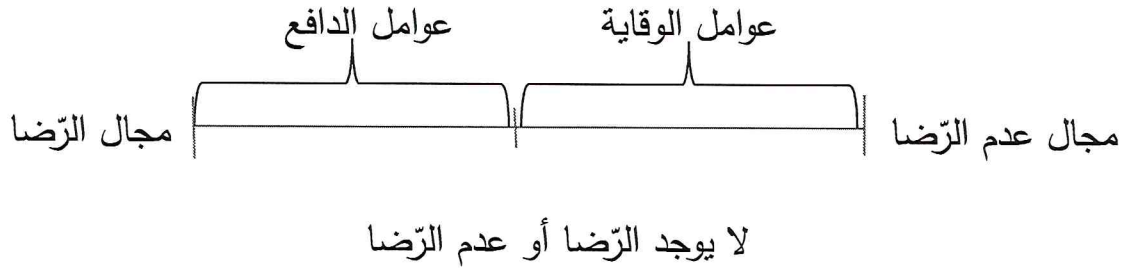
اهتم العديد من العلماء والباحثين بموضوع الرّضا وهذا نظرا لأهميته في حياة الفرد والمجتمع إذ حاولوا تفسيره وشرح مسبباته بدقة قصد التنبؤ به والتّحكم فيه، ومن هذه التّظريات نذكر ما يلي:

1- نظرية ذات العاملين. FREDRICK HERZBERG :

قام (Herzberg) وآخرون بتطوير هذه النظرية باستخدام أسلوب المقابلات مع عينة تكونت من (100) شخص منهم مهندسين ومحاسبين، وتسمى بنظرية العاملين لأنها تفترض أنّ هناك مجموعتين من العوامل تؤثر على مشاعر الرّضا لدى الفرد وهما:

المجموعة الأولى: سماها العوامل الوقائية أو الصّحية وهذه العوامل تقابل الحاجات الفسيولوجية، الحاجات الدنيا الحاجة للأمن، والحاجات الاجتماعية في سلم (Maslow) عندما تكون الحاجات الدّنيا غير ملائمة تؤدي إلى عدم الرّضا لكن عندما تكون ملائمة لا تؤدي إلى الرّضا وإنّما تمنع حالات عدم الرّضا أي أنّ وجودها لا يعد حافز لبذل جهد أكبر والتي نذكر منها: سياسة المنظّمة، الإشراف، الأجر، الظروف البيئية، العلاقات التبادلية مع الرؤساء والزملاء، الشّعور بالأمن (سهيلة، 2003، 172).

المجموعة الثانية: تسمى العوامل الدافعة لأنها تدفع الفرد وتحفزه لبذل المزيد من الجهد وتجعله راضيا لكن غيابها لا يؤدي إلى نشوء حالة عدم الرضا، وتتمثل هذه العوامل في : الاعتراف، الانجاز، التقدير، احتمالات النمو والتطور، المسؤولية وهي تقابل الحاجات العليا عند نظرية ذات العاملين (شهيب، ب س: 103).



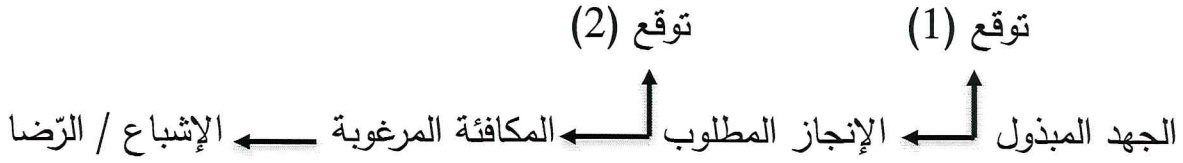
الشكل رقم (3): نظرية (HERZBERG) ذات العاملين (المغربي، 2004، 128).

نستنتج من خلال الشكل رقم (3) أنّ هناك مجموعتين من العوامل تؤثر على مشاعر الرضا لدى الفرد، هما العوامل الوقائية التي تقابلها الحاجات الفيزيولوجية والحاجة إلى الأمن والحاجات الاجتماعية في هرم "ماسلو" فعندما لا يتمكن الفرد من إشباع حاجة معينة من الحاجات الدنيا يشعر بعدم الرضا أما إذا كان هناك إشباع لا تؤدي إلى الرضا وإنما تمنع حالات عدم الرضا، فمثلا لو توقفنا عن دفع أجر العامل سيشعر بعدم الرضا، وعندما ندفع له أجره لا يشعر بالرضا لأنه يعتبره حقه ونكون بذلك منعنا حالة عدم الرضا.

أما العوامل الدافعة فهي التي تدفع الفرد إلى بذل المزيد من الجهد وتقابلها الحاجات العليا في هرم "ماسلو" وهي الحاجة إلى تقدير وتحقيق الذات، وجودها يؤدي إلى الرضا، أما غيابها لا يؤدي إلى ظهور حالة عدم الرضا، فمثلا عندما نعتز أو نمدح العامل حينما ينجز عمله فإن ذلك يُشعره بالرضا، وإن لم نمدحه لا يؤدي إلى عدم الرضا لأنه قام بعمله.

ب- نظرية التوقع:

عام (1964) طور (vroom) نظرية التوقع وهي تفسر سبب اختيار الفرد لسلوك معين دون غيره، وترى أنّ دافعية الفرد للقيام بسلوك ما تتحدد باعتقاد الفرد بأنّ القيام بذلك السلوك سيؤدي إلى إشباع حاجات ذات أهميّة بالنسبة إليه، أي أنّ لتوقعات الفرد أهمية كبيرة في تحديد السلوك وتفترض هذه النظرية أنّ الرضا محصلة لتوقعات الفرد كما هو مبين في الشكل رقم (4).



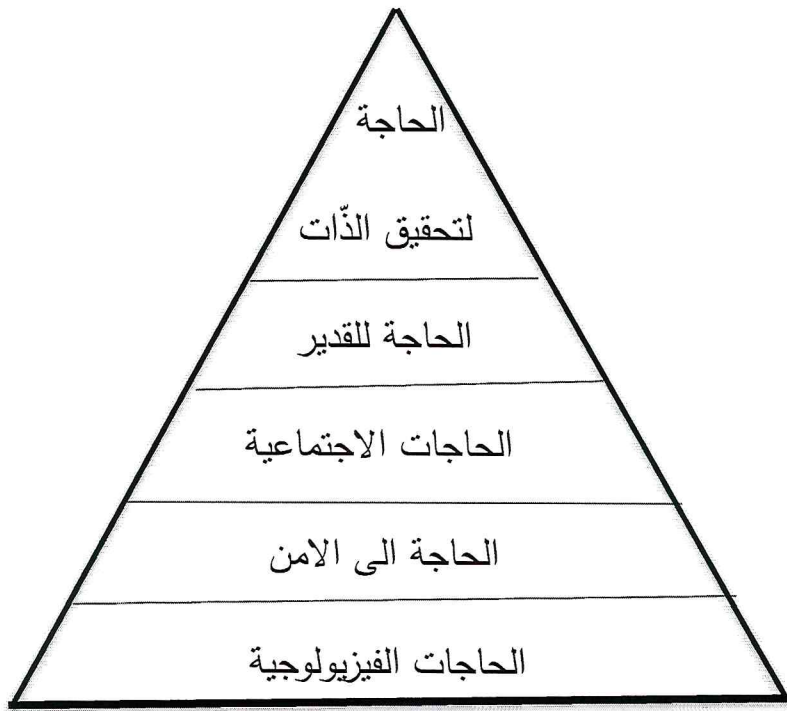
الشكل رقم (4): نموذج التوقع (العميان، 2002، 293).

- التوقع الأول: توقع الفرد أنّ ما يبذله من جهد سيؤدي إلى الإنجاز المطلوب.
- التوقع الثاني: توقع الفرد أنّ الإنجاز المطلوب سيحقق المكافأة المرغوب فيها وأنّ العوائد التي يحصل عليها بدورها تشبع حاجاته وتحقق له الرضا، أي أنّ سلوك الفرد مبني على تصوراتّه وتحليله للبدائل المختلفة في أدائه والموازنة بين الكلفة والفائدة المتوقعة لكل بديل من تلك البدائل حيث يسلك الفرد السلوك الذي يتوقع أنّه يحقق له فائدة أكبر ويتجنب الصعوبات (العميان، 2002، 292).

نستنتج من الشكل رقم (4) أنّ توقع الفرد الأول أنّه عندما يبذله جهد سيؤدي إلى الإنجاز المطلوب، وأنّ توقعه الثاني الإنجاز المطلوب سيحقق له المكافأة وهذا ما يشعره بالرضا، مما يحفزه على بذل المزيد من الجهد وتجنب الصعوبات.

ج- نظرية الحاجات ل MASLOW:

تعتبر هذه النظرية من بين النظريات التي اهتمت بتفسير الرضا، وقد عرض (Maslow) هذه الحاجات بشكل هرمي، وهناك خمس مجموعات من الحاجات لدى الأفراد وقد رتبها من الأسفل أين نجد الحاجات الفسيولوجية إلى الحاجة لتحقيق الذات التي تقع في قمة الهرم، كما هو موضح في الشكل رقم (5).



الشكل رقم (5): هرم الحاجات عند (Maslow) (سهيلة، 2003، 196).

هذه الحاجات تعمل كمحرك لسلوك الأفراد حيث أنّ الحاجات الغير المشبعة فقط هي التي تؤثر على السلوك أما المشبعة فلا تؤثر عليه ولا تكون بمثابة دافعا للفرد و بناءً على هذه النظرية إذا ما أشبع الفرد احتياجاته لا يكون هناك رضا ما لم تشبع حاجات الفرد بالتسلسل، فعندما يشبع رغباته الدنيا يرتقي إلى إشباع احتياجاته في المستويات العليا، حيث تتوقع هذه النظرية أنه لا يتم الرضا حتى يتم إشباع الحاجات الدنيا التي تقع في قاعدة الهرم كالأكل، المشرب والملبس والحاجة إلى الأمن والحاجة للانتماء، وبما أنّ حاجات الفرد لا تنتهي فإنّ الإنسان يبقى بشكل مستمر يسعى لإشباعها (شهيب، ب س، 95).

د- النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية للنيت (LNET) وآخرون:

تفترض النظرية وجود ثلاثة عوامل مؤثرة في الرضا الأكاديمي:

1- التطور في تحقيق الأهداف المرجوة، 2- الاختيار، 3- الأداء.

حسب هذه النظرية يمكننا التنبؤ بالرضا الدراسي الأكاديمي من خلال دراستنا لمدى تحقيق الفرد لأهدافه والعمل على تطويره للوصول إليها، وكذلك من خلال فعالية الذات والتي يقصد بها درجة امتلاك الطالب لمهارات والقدرة اللازمة لتحقيق النجاح، وكذلك أيضا من خلال تحقيق نتائج تلك التوقعات ودرجة المساندة الاجتماعية والبيئية المحيط به، ويؤكد صاحب النظرية أن بعض المتغيرات المعرفية والاجتماعية ذات فائدة كبيرة في التنبؤ بوجود درجة من الرضا الأكاديمي لأنها تمثل مصادر الرضا التي تتأثر بالقوة الشخصية، كما يؤكد النموذج الاجتماعي المعرفي للتنبؤ بالرضا الأكاديمي على أن عدم القدرة على التطوير في تحقيق الأهداف يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا، إذ كلما كانت أهداف الفرد واضحة ومحددة وتتحدى قدراته ويمكنه انجازه أدى ذلك إلى الشعور بالرضا وفعالية ذاته، وخاصة إذا توفرت المساندة الاجتماعية مثل: التشجيع الاجتماعي النمذجة الاجتماعية التعليم والتدريب الفعال وعندها يتمكن الطالب من تخطي كل العقبات التي تواجهه في طريقه نحو تحقيق أهدافه المنشودة (عطية، 2008، 17).

نستنتج من خلال النظريات التي قدمناها سابقا حول موضوع الرضا والتي حاول من خلالها الباحثون تقديم تفسير له، أن مشاعر الرضا أو الاستياء هي نتيجة لتفاعل العديد من العوامل البيئية الشخصية والاجتماعية، والملاحظ أن هذه النظريات كل منها ركزت عند تناولها له على جانب معين يعكس وجهة نظر صاحبها التي تبلورت من خلال نتائج الدراسات والبحوث التي أجراها في هذا المجال.

خلاصة :

تمثّل مشاعر الرّضا أو الاستياء التي يشعر بها الفرد نحو موضوع معين هي نتاج ما يتميز به من خصائص بدنية، عقلية، شخصية كما هي نتاج خصائص البيئة المادية والاجتماعية التي يعيش فيها وإن كانت هذه المشاعر ضمنية إلا أنّه بإمكاننا التعرف عليها من خلال سلوكات الفرد التي تعدّ بمثابة الدليل المادي الذي يرشدنا إليها ويعرفنا على طبيعتها ويسمح لنا بدراستها دراسة موضوعية والوقوف على التأثيرات السلبية والايجابية التي تخلفها في حياة الفرد، للرّضا دورا كبيرا في ثبات الفرد واتزانه نفسيا واجتماعيا واقتصاديا، وخاصة أنّ هذا الشّعور يساعده على الدّافعية في الانجاز ويرفع من مستوى طموحه، لذلك نميز المتربّص الرّاضي عن تخصّصه إذ يُقبل على عمله بكل نشاطا وروح معنوية عالية.

الفصل الرابع

التكوين المهني

تمهيد

- 1- تعريف التكوين المهني
 - 2- تطور نظام التكوين المهني في الجزائر
 - 3- أهمية التكوين المهني
 - 4- مهام التكوين المهني
 - 5- اهداف التكوين المهني
 - 6- مبادئ التكوين المهني
 - 7- انماط وانظمة التكوين المهني
 - 8- الفروع المهنية وانماط التكوين المهني
 - 9- مكونات النظام الوطني للتكوين المهني
 - 10- ارتباط نظام التكوين المهني بالتعليم العام وبسوق العمل
 - 11- اصلاح نظام التكوين المهني
 - 12- افاق تنمية قطاع التكوين المهني
- خلاصة

تمهيد:

يمثل قطاع التكوين المهني قطاعا استراتيجيا كونه يساهم في سير العجلة الاقتصادية، فهو النظام التكويني الممول للكفايات المهنية والقوى العاملة المطلوبة من قبل المؤسسات الإنتاجية المختلفة ومن أجل ذلك سعت الدولة الجزائرية إلى توحيد مرجعية الكفايات المهنية من خلال توحيد استراتيجيات ومناهج التكوين، وذلك من أجل الحصول على موارد بشرية موحدة في طاقاتها المهنية.

بفضل التكوين المهني يتحصل الفرد على مهنة تمكنه من تحقيق ذاته وطموحاته، ويساهم قطاع التكوين المهني في النهوض بالاقتصاد الوطني وسدّ حاجات سوق العمل باليد العاملة الفنية المؤهلة علميا.

كما يعدّ التكوين المهني مجال لكسب المعرفة والخبرة في العديد من الميادين الحرفية والمهنية وكذا يمثل المجال الأمثل للتلاميذ الذين يوجهون للحياة العملية والذين يملكون مهارات يدوية ويرغبون في ولوج عالم الشغل سريعا.

1- تعريف التكوين المهني:

- تحديد المفهوم لغة:

ورد في المجلد لاروس (Larousse) كلمة التكوين لغويا أنها تعني "الصيرورة التي تؤدي الى ظهور شيء ما لم يكن موجودا من قبل: تكوين شركة، تكوين مشروع، تكوين العالم، تكوين جيولوجي، ثم التكوين الذي يعني إكساب المعلومات المتخصصة من طرف الكائن البشري، التربية العلمية الأخلاقية، التكوين الأدبي، تكوين الطبّاع، التكوين المهني وهو المرحلة التي يتم فيها إعداد العامل الشاب. أمّا بخصوص كلمة "المهني" فتعني حسب "لاروس" كل ما يتعلق بمهنة معينة. يقال كذلك على صنف من رياضة معينة تمارس كمهنة (لاروس Larousse، 2003).

في حين ورد في موسوعة "أنكارتا" (Encarta) أنّ التّكوين يعني اعطاء الفرد أو مجموعة من الأفراد المعلومات النّظرية والتّطبيقية اللازمة لمباشرة مهنة أو نشاط المعارف، وكلمة التكوين بالّلغة الفرنسية هي (Formation)، ويعتبر "ميالاريه" (Mialaret) أنّ المفهوم دخل حديثا إلى اللّغة الفرنسية ويستعمل ككلمة مرادفة للتدريب (Training) بالإنجليزية (Mialaret في بوتلجة غياث، 1984، 5).

تحديد مفهوم التكوين المهني:

جاء في موسوعة ويكيبيديا أنّ التّكوين المهني هو: "اكتساب الفرد للمهارات والكفاءات الابداعية قصد ممارسة نشاط مهني يؤهله للاندماج في الحياة الاجتماعية والهيئات الاقتصادية" (ويكيبيديا، 2008، 8).

كما عرفه (P.Jarrdillier) بأنّه: "عملية تقوم بنقل مجموعة مترابطة من المعارف والمهارات، تؤدي بالفرد إلى تغيير هام يسمح له بالقيام بمهام أخرى" (قريشي، 1998، 12). أما "فيري" (Fairye) فعرف التكوين بأنّه "يدلّ على فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدّرجة في وظائف الشّخص فالتّكوين بهذا المعنى وثيق الاتصال بأساليب التفكير و الإدراك - الشعور - السلوك" (قاسم، 2002، 53).

كذلك عرف "بوتلجة غياث" التكوين المهني أنّه: "مجموعة من النشاطات تهدف إلى ضمان الحصول على المعرفة والمهارات والاتجاهات الضرورية لأداء مهنة معينة" (غياث، 2002، 79).

أما "بلقاسم سلاطنية" فعرف التّكوين المهني أنّه: "إعداد الأفراد إعدادا مهنيا وتدريبهم على مهن معينة قصد رفع مستوى الانتاج واكتسابهم مهارات جديدة" (سلاطنية، 1998، 139). كذا يعرفه "خيري خليل الجميلي" أنّ التّكوين المهني هو عبارة عن "نشاط مخطط يهدف إلى احداث تغييرات في الأفراد الجاري تدريبهم، من ناحية لمعلوماتهم، ومعارفهم، وأدائهم

وسلوكلهم واتجاهاتهم، مما يجعلهم صالحين ولائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية" (الجميل، 1998، 93).

بينما يعرفه "لوجندر" أنه: "يمثل مجموع الأنشطة والمواقف البيداغوجية والوسائل الديدانكية التي تستهدف تسهيل إكساب أو تطوير المعارف (المفاهيم والمبادئ) ومجموع المهارات والاتجاهات التي بفضلها يصبح الفرد قادرا على ممارسة وظيفة أو حرفة أو عمل ما" (تيلوين، 2002: 8).

أما بالنسبة لـ (Pierre Casse) التكوين المهني هو "العملية التي تهدف إلى تنمية قدرات ومهارات الأفراد المهنية أو التقنية أو السلوكية من أجل زيادة كفاءتهم وفعاليتهم في إطار تنفيذ المهام والأدوار المتصلة بوظائفهم الحالية والمستقبلية" (Pierre, 1994, 48). من خلال ما سبق يمكن القول أن هناك من اعتبر التكوين المهني أنه عملية منظمة أو نشاط بيداغوجي يهدف إلى تلقين مجموعة من المعارف والمهارات متعلقة بنشاط مهني معين، تأهل الفرد لممارسة وظيفة أو حرفة، إذن يمكننا القول أن التكوين المهني هو عملية مخططة منظمة ومستمرة تهدف إلى إكساب الفرد المعلومات النظرية والمهارات التطبيقية في مهنة أو فن من الفنون التي تؤهله لأن يحدد مساره المهني والولوج إلى عالم الشغل وينجح فيه.

يندمج التكوين المهني في النظام الشامل "التربية - التكوين - الشغل"، وبالتالي يتأثر بالسياسات التربوية وبطريقة تنظيم الاقتصاد، فكل تغيير يطرأ على النظام التربوي وأي تعديل في قواعد تسيير الاقتصاد ينعكس على نظام التكوين المهني من حيث السياسة والتسيير، كما هو الشأن في الجزائر التي تمر بمرحلة انتقالية من اقتصاد موجه إلى اقتصاد السوق حيث إشكالية العلاقة بين التكوين المهني وسوق العمل تطرح بحدة بسبب قلة اليد العاملة المؤهلة اللازمة لبرنامج الإنعاش الاقتصادي الذي سطرته الدولة (وزارة التكوين المهني، 2005، 2).

2- تطور نظام التكوين المهني في الجزائر:

مرّ التكوين المهني بعدة مراحل مميزة منذ الاستقلال، حيث أنّ كل مرحلة لديها سياسة معينة من أجل تحقيق أهداف محددة.

المرحلة الأولى: مرحلة ما بعد الاستقلال 1962-1966:

تميزت هذه المرحلة بعدة صعوبات ونذكر منها:

- نقص كبير في هياكل الاستقبال (25) مركز قدرتها الاستيعابية (5000) منصب بيداغوجي والمؤطرين و(6000) مكون على المستوى الوطني.
- عدم تكيف محتوى البرامج مع خصائص المجتمع الحضاري وطموحاته التنموية.
- قلة الاعتمادات المالية.

لمواجهة هذا الوضع اتخذت عدة إجراءات عملية للتخفيف من حدة هذه المشاكل وخاصة أنّ الانطلاقة كانت تستلزم بناء الهياكل ووضع التصورات والبحث عن الكفاءات القادرة على الإشراف على المهام البيداغوجية من أجل الاستجابة إلى الطلب الاجتماعي والاقتصادي.

من الخطوات الأولية التي اتخذتها الدولة في هذا المجال ما يلي:

- إعادة فتح مؤسسات التكوين المهني التي أغلقت أبوابها نتيجة مغادرة الإطارات الأوروبية.
- إدخال تخصصات مهنية جديدة في تصنيفات المهن المقرر تعليمها.
- إنشاء المحافظة الوطنية للتكوين المهني حيث أسندت إليها مهمة الربط بين مختلف النشاطات والمشاريع المقررة فيما يخص التعليم التقني والتكوين المهني.

المرحلة الثانية: التكوين المهني في المخطط الثلاثي 1967-1969:

شهد التكوين المهني تطورا في هذه المرحلة وشمل عدة جوانب منها:

- توسيع الهياكل القائمة من أجل تحقيق فعالية أكثر في الاستجابة إلى الطلب الاجتماعي.
- فتح تخصصات جديدة تتماشى مع الاحتياجات الاقتصادية إلى اليد الفنية.

- تحديد العلاقة بين التكوين المهني وعالم الشغل وذلك بواسطة عقود توضح حقوق وواجبات مراكز التكوين المهني من جهة والمؤسسات الاقتصادية من جهة ثانية وعالم الشغل من جهة ثالثة.

- عدم وجود مركز وطني يشرف على التنسيق بين مختلف نشاطات التكوين المهني (بوسنة وزاهي، 1992، 238).

المرحلة الثالثة: توسيع الاقتصاد والحاجة إلى التكوين المهني 1970-1978:

في سنة (1970) تم إنشاء المعهد الوطني للتكوين المهني وفي نفس السنة أنشأت مديرية التكوين المهني التي كانت تحت وصاية وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، وفي سنة (1971) تم إنشاء معهدين متخصصين في البناء وتقني ميكانيكي، وفي عام (1978) تم إنشاء المجلس الاستشاري الوطني للتكوين المهني (CNCFP) وقفز عدد الهياكل من 49 الى 70 مركزا (Sylvain, 2005, 15)

عرف النشاط الاقتصادي خلال السبعينات توسعا كبيرا نتيجة ارتفاع عائدات المحروقات مما أثر إيجابا في التكوين المهني في الجزائر، كما تميزت هذه المرحلة بتضاعف الطلب على التكوين نتيجة النمو الديموغرافية.

- المرحلة الرابعة: مرحلة توسع التكوين المهني 1979-1999:

بداية المخطط الخماسي الأول والذي تقرر خلاله تنمية قطاع التكوين المهني، وفي سنة (1979) عرف التكوين عدّة تغيرات، وأمام التحديات التي كانت تواجهه كان من الطبيعي أن تعاد الصلاحيات إلى الوزارة المكلفة بالتكوين المهني التي وجهت جهودها نحو محورين أساسيين هما:

- تنمية المؤسسات التكوينية، وضع نظام تشريعي وقانون لترقية التكوين المهني (غياث، 2002، 81).

- إنشاء جهاز وطني للتكوين المهني في نهاية السبعينات وبداية سنة (1980) مع وضع سياسة وطنية لتلبية الاحتياجات الناجمة عن مخططات التنمية والتخفيف من آثار إعادة هيكلة المؤسسات الصناعية من جهة، وتوفير قدرات تكوين أكبر للتكفل بالأعداد المتزايدة من الموجهين من النظام المدرسي من جهة أخرى.

خلال هذه العشرية تم إنشاء عدد كبير من المراكز والمعاهد الوطنية للتكفل بالطلاب الاجتماعي المتزايد، إنشاء (6) معاهد لتكوين المكونين (IFP) واستمرت هذه الوضعية إلى غاية نهاية التسعينات، تطوير الشراكة بين الشركات والتمهين وظهور المعهد الوطني للتعليم المهني عن بعد (CNEPD)، وانطلاق برنامج واسع يتمثل في بناء مراكز ومعاهد التكوين وتزويدها بأحدث المعدات (أكثر من 70000 منصبا بيداغوجيا)، وفي سنة (1981) تم إصدار القانون الخاص بالتمهين والتكفل ب 40000 الى 50000 متربص كل سنة (Sylvain, 2005, 17).

وضع التكوين المهني تحت وصاية وزارة التربية الوطنية في سنة (1985)، بهدف استرجاع الموجهين الى الحياة العملية من النظام التربوي، التجربة انتهت سنة (1989)، هذا بعد انشاء أمانة الدولة التي بدورها أصبحت وزارة منتدبة، وفي سنة (1990) تم إنشاء مركز الدراسات والبحث في التشغيل والتأهيل (CERPEQ) والتي أسندت اليها مهمة تحليل طلبات العمل والتأهيل. ومن أجل التكفل بطلبات التقنيين والتقنيين الساميين تم إنشاء المعاهد الوطنية المتخصصة في التكوين المهني (INSFP)، وفي سنة (1999) أنشأت وزارة التكوين المهني. (Sylvain, 2005, 18)

يلاحظ مما سبق، أنّ مراحل التكوين المهني شهدت عراقيل وصعوبات عديدة أهمها قلة الهياكل، وبفضل الجهود المبذولة في إطار التوسيع التكنولوجي والمهني تم تدارك هذه الصعوبات من خلال فتح تخصصات جديدة، وتوسيع الهياكل مما زاد في أهمية التكوين

المهني بصورة فعالة، وقد لوحظ في الآونة الأخيرة انفتاح التكوين المهني على المؤسسات الاقتصادية والاهتمام أكثر بالتكوين المتواصل (la formation continue).

3- أهمية التكوين المهني:

يمثل التكوين المهني عبر العالم القطاع الاستراتيجي المعتمد لضمان توفر الكفايات المهنية المطلوبة في المجتمعات المعاصرة إذ أصبحت حاجاتها للمهن الكثيرة تتزايد وتتعدد في كل المجالات، فيلاحظ أنها تطلب بإلحاح القدرات المهنية المختلفة، كما تسهر على توفير كل الظروف البيداغوجية اللازمة لتحقيق الإتقان التقني في الميدان المهني على العموم، بكل فروعها منها الزراعي، الصناعي، التجاري والخدماتي. وتظهر أهمية كل هذه المجهودات في رفع مستوى رأس المال البشري الذي يعتبر العامل الرئيسي في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وكلما كانت الكفايات المهنية عالية ساهم ذلك في مسيرة الثورة العلمية وتحدياتها المتعاضمة، والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية - على الصعيدين المحلي والعالمي - وتظهر أهمية التكوين المهني في أنه ساعد على تحقيق مطالب الإنسان وطموحاته التعليمية والمهنية، وفي أساليب العمل ووسائل الإنتاج، وفي هيكلة المهن.

يمثل التعليم العام بمراحله، أي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي كقاعدة للتعليم والتكوين المهنيين، فإذا كان التعليم العام فعالا وناجحا، أي يتمتع بمصدقية في تحقيق أهدافه التعليمية، فسينعكس ذلك بدون شك على التكوين المهني، لأن التعليم العام يشكل أساس متين لمتابعة التكوين المهني والنجاح فيه، أي تحقيق الكفايات المهنية التي يطلبها سوق العمل.

يظهر جليا من خلال ما سبق أن التكوين المهني يلعب دورا فعالا في جميع المجالات التي ترتبط بحياة الفرد المهنية وبرز دوره من الناحية النفسية والاجتماعية في مساعدة الفرد على الشعور بالرضا عن عمله ورفع الروح المعنوية لديه.

يتبين دوره من الناحية الاقتصادية في تطوير المجتمع والنهوض به وتوفير احتياجات الوطن من العاملين والفنيين، ووضع إمكانيات الأفراد في خدمة هذا الوطن بزيادة الإنتاج من الناحية الكمية والكيفية (قريشي، 1998، 23).

وتبرز أهمية هذا القطاع كذلك في:

- نشر الثقافة الصناعية.
- التحكم في مشكلة البطالة وسياسة التوظيف.
- إدماج الشباب اجتماعيا ومهنيا.
- توفير المكونين المحليين (بوسنة، 1992، 237).

4 - أهداف التكوين المهني:

يشكل قطاع التكوين والتعليم المهنيين قطبا استراتيجيا يساهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد، وهو يعمل أساسا على تحقيق الأهداف التالية:

- ضمان يد عاملة تتميز بتكوين مهني مؤهل لتلبية احتياجات سوق العمل من خلال التكوين الإقليمي الذي ينظم داخل المؤسسات التكوينية والتكوين عن طريق التمهين الذي يجمع بين التكوين النظري في المؤسسة التكوينية، والمؤسسة الاقتصادية والحرفيين.
- ضمان تكوين تكميلي أو تحويلي لفائدة العمال والموظفين قصد تحسين مؤهلاتهم وإتقان مهاراتهم بصفة متواصلة،
- تزويد المتعاملين الاقتصاديين والاجتماعيين بالموارد البشرية المؤهلة القادرة على التحكم في مناصب الشغل.
- تطوير وتحسين مردود المؤسسات الاقتصادية من خلال تحسين مستمر لمعارف ومؤهلات العمال وفق تطورات المهن.
- ضمان لكل شخص تكوينا مهنيا أولي يؤهله لشغل منصب عمل.

- ترقية الفئات الخاصة قصد إدماجهم في الحياة العملية (وزارة التكوين، 2012، 4).

يهدف التكوين إلى تحقيق عدة أهداف مختلفة تتمثل فيما يلي:

أ- تكوين الخبرة:

حيث يهدف التكوين إلى إكساب الفرد خبرات جديدة بطرق فنية وعلمية قصد التكيف مع متطلبات التكنولوجيا الحديثة.

ب- تكوين المهارات :

ذلك بإكساب الفرد مهارات فنية وأنماط عملية مختلفة حيث تساهم هذه الأخيرة في رفع مردوده، وتجنبه لحوادث العمل من جهة أخرى.

ج- تغيير الاتجاهات:

حيث أنّ التكوين يساعد الفرد على تغيير اتجاهاته وعاداته الاجتماعية وذلك بإعداده نفسياً قصد تكوين علاقات بزملائه ورؤسائه لترتفع روحه المعنوية ويتحسن مردوده (قريشي، 1998، 23).

يهدف التكوين المهني كذلك إلى تمكين الشباب من اكتساب المعارف النظرية والقدرات العلمية والمهارات العملية اللازمة لممارسة حرفة أو مهنة معينة.

يمكن تلخيص أهداف التكوين المهني فيما يلي:

- تمكين الفرد من استيعاب ثقافة مهنية مختصة مرتبطة بمهنة معينة معترف بها بصفة

رسمية من طرف النظام التكويني.

- العمل على التحسين الدائم للمستوى المعرفي النظري ذات العلاقة بالمهنة التي يمارسها الفرد.

- العمل على تحسين مستوى الأداء العملي التطبيقي للعمليات والمهام المهنية المرتبطة بالمهنة.

- تمكين الفرد من الحصول على منصب عمل في المجتمع الذي يعيش فيه، بالتالي تحقيق الاندماج المهني والاجتماعي.
- تمكين الفرد من الوصول إلى قدرة إنتاجية معينة في مجاله المهني الخاص.
- المشاركة في النمو الاجتماعي والاقتصادي العام للمجتمع.
- بناء على ما سبق نستنتج أنّ التكوين المهني يهدف إلى الرقي بالفرد وذلك بإكسابه مهارات وخبرات جديدة تساعده على التطور في جميع مجالات الحياة.

5- مبادئ التكوين المهني:

تتمثل مبادئ التكوين المهني فيما يلي:

أ- **تقديم المعلومات:** إنّ طريقة تقديم المعلومات ومراقبة تطورها، عملية بالغة الأهمية ويمكن إتباع التوجيهات التالية لإنجاحها:

- يجب أن تكون فكرة عن طبيعة الأسئلة والأعمال التطبيقية التي ترد في الاختبارات.
- يمكن أن يحدث التعلم في أيّ مكان، وليس فقط في المؤسسات الخاصة بالتكوين لهذا يجب العناية بالتعلم الذي يمكن أن يحدث بالمرافق غير النظامية.

ب- دور المكون:

يعتبر المكون عنصرا في عملية التكوين لذلك يجب اختياره بعناية، ولكي ينجح المكون في مهامه يجب أن:

- يكون ملما بموضوع التكوين، إلى جانب قدرته على إيصال المعلومات إلى غيره.
- على المكون أن يتحكم في استجاباته العاطفية أثناء قيامه بمهامه.
- على المكون أن يحدد الأهداف والطرق وتسلسل المواضيع والوقت اللازم لكل مرحلة من مراحل التكوين (غياث، 1984، 24).

ج- خصائص المتكويين:

يعدّ معرفة خصائص المتكويين كفيل بالمساعدة على معرفة الطرق المناسبة لتعليمهم وإيصال المعارف إليهم وفيما يلي توضيح لبعض الخصائص:

يعتبر الفهم الجيد لشخصيات المتكويين وقواعدهم العلميّة والثقافية كفيل بالمساعدة على حسن اختيار استراتيجية التكوين علينا أن نعرف ما إذا كان للمتكون حوافز داخلية أو مادية توفر المعلومات السابقة للفرد على كمية وسرعة ما يمكن تعلمه، كما تؤثر على درجة استجابته لمختلف الحوافز والعقوبات.

د- سيرورة التكوين:

تدلّ سيرورة التكوين على أنّه تطور استيعاب المعلومات ويمكن تسهيل هذه السيرورة عن طريق فهم المبادئ التي تتحكم فيها والتي يمكن توضيحها فيما يلي:

يمكن للفرد أن يتعلّم من خلال الملاحظة والاستماع والمناقشة ولا تكون المشاركة العلمية والتطبيقية ضرورية إلا في حالة تعلم المهارات النفسية والحركية.

على المكون ألا يتوقف عند الإجابات الخاطئة بل يجب أن تكون الإجابات النهائية صحيحة (زيدان، 1985، 102).

هـ - التعزيز:

تعتبر من المواضيع ذات الأهمية الكبرى التي أولاها علماء النفس اهتماما كبيرا في تثبيت السلوك المرغوب ويمكن تحديد آثارها فيما يلي:

إنّ قانون الأثر مفاده أنّ السلوك المعزز يزيد من احتمال وقوعه في المستقبل، ليكون التعزيز أكثر فعالية يجب أن يكون مباشرة بعد الاستجابة ومتناسبان في القوة مع الاستجابات، لنماذج شخصيات الأفراد أثر على مستويات التأثر بالمعززات والمعوقات وذلك لاختلاف استجاباتهم لنفس المثيرات (غياث، 1985، 26).

نستنتج من خلال ما سبق أن مبادئ التكوين تشكل اللبنة الأساسية لأي مؤسسة تكوينية إن تم إرسائها وتفعيلها ستؤدي إلى عملية تكوينية ناجحة.

6- أنماط وأنظمة التكوين المهني وكيفية التوجيه والانتقاء:

6-1- أنماط التكوين (les Modes de Formation):

6-1-1- التكوين الإقامي (Formation résidentiel):

ينظم هذا النمط من التكوين داخل المؤسسات التكوينية (معاهد وطنية متخصصة، مراكز التكوين المهني والتمهين، ومراكز التكوين المهني والتمهين المتخصصة في تكوين الأشخاص المعوقين جسدياً)، حيث يتلقى المتربص تكويناً نظرياً وتطبيقياً، ويستفيد المتربص قبل نهاية التكوين من تربص ميداني، ويوجه لكل شخص بالغ من العمر 16 سنة فما فوق. يمكن أن ينظم هذا النمط من التكوين عن طريق الدروس المسائية ويوجه خاصة لفئة العمال الراغبين في التكوين أو التأهيل قصد تحسين مستواهم (وزارة التكوين المهني، 2012، 5).

6-1-2- التكوين عن طريق التمهين (Formation par Apprentissage):

ينظم التكوين عن طريق التمهين بشكل تناوبي، حيث يجمع بين التكوين النظري في المؤسسة التكوينية، والمؤسسة الاقتصادية والحرفيين، والمؤسسات العمومية ذات الطابع الإداري، تتكفل هذه الأخيرة بالتكوين التطبيقي مما يسمح للمتمهين بملامسة المهنة، أما المؤسسة التكوينية فتقوم بتدعيمه بدروس نظرية وتقنية.

يوجه هذا النمط من التكوين لفائدة الشباب البالغة أعمارهم ما بين (15 إلى 35 سنة) يستفيد منه كلى الجنسين، وليس هناك سن محددة بالنسبة لفئة المعوقين جسدياً (وزارة التكوين المهني، 2013، 1).

6-1-3- التكوين عن بعد (Formation par CNEPD) :

يُتَّبَع في هذا النوع من التَّكوين أسلوب "الدروس بالمراسلة" مما جعل مختلف الفئات العمرية تبحث عن تكوين أو تحسين المستوى المهني نظرا لسهولة التسجيل في هذا النمط بالنسبة للتخصّصات المعتمدة، مع العلم أنّ هذا النمط من التَّكوين يضمن ويوظف نفس المناهج الموجودة على مستوى مراكز التكوين المهني الأخرى (بوطاف، 2004، 304).

يتحصل من خلاله المتربص على الدّروس النظرية ويتبع بتجمعات دورية تهدف إلى التوفيق ما بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، يهدف هذا النمط من التَّكوين إلى اكتساب تأهيل مهني متوج بشهادة مهنية، تحسين المستوى، والتَّحضير لامتحانات المهنية.

يضمُّ المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد على تسعة (9) مديريات جهوية وهي (الجزائر، الشلف، بشار، سطيف، عنابة، قسنطينة، ورقلة، وهران، تيزي وزو) (وزارة التكوين المهني، 2012، 6).

6-2- أنظمة التكوين المهني (les dispositifs de formation) :

6-2-1- تكوين المرأة الماكثة في البيت (Formation de la Femme au Foyer) :

يسمح هذا النظام للمرأة الماكثة بالبيت، إكساب تأهيل وكفاءات في العديد من التخصّصات المهنية مثل الخياطة، الفخار، الحلويات التقليدية، الطرز بالألّة، تربية الدواجن، الى غير ذلك من التخصّصات الأخرى، تتراوح مدة التكوين ما بين (3 الى 6 أشهر).

6-2-2- التكوين في الوسط الريفي (Formation au Milieu Rural) :

يهدف هذا النوع من التَّكوين إلى التقريب من بعض فئات الشباب المحرومة، لاسيما تلك التي تعيش في المناطق النائية أو الريفية ذات الظروف الطبيعية الصّعبة، باشر قطاع التكوين والتعليم المهنيين في فتح وحدات بيداغوجية مرتبطة أساسا بمراكز التكوين المهني والتمهين، تعمل تحت سلطة مدير المركز، وهذا النظام من التَّكوين موجه خاصة لفتيات هذه المناطق.

6-2-3- نظام محو الأمية تأهيل (Alphabétisation Qualification):

يتكفل هذا النظام بفئات الشباب التي لم تلتحق بمقاعد الدراسة للتعليم، ويهدف بذلك إلى محاربة إقصاء هذه الفئات الهشة، وهو مسار يجمع بين محو الأمية واكتساب المعرفة لتعلم حرفة في الوسط المهني أو في مؤسسة التكوين المهني في سبيل تحقيق إدماجهم المهني والاجتماعي (وزارة التكوين المهني، 2012، 7).

6-2-4- تكوين الشباب من 16 / 20 سنة (formation des jeunes de 16 à 20 ans):

ينظم هذا النظام من التكوين في مراكز ومعاهد التكوين المهني بالتعاون مع وزارة العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي (الوكالة الوطنية للتشغيل)، يهدف هذا النظام إلى تقديم التأهيلات الضرورية للشباب لتمكينهم من الاندماج في عالم الشغل، إذ يعمل على تشجيع كل أشكال النشاط والإجراءات الرامية إلى ترقية تشغيل الشباب سيما من خلال، برامج تكوين، التشغيل والتوظيف.

6-2-5- التكوين عن طريق المعابر (Formation Passerelle) :

يمنح هذا النظام من التكوين للحاصلين على شهادة التكوين المهني في تخصص معين وذات درجة معينة الفرصة للالتحاق بتكوين يسمح لهم اكتساب شهادة ذات درجة أعلى من السابقة سواء في نفس التخصص أو في نفس عائلة المهنة.

6-2-6- التكوين التحضيري (Prés Formation) :

توفره مؤسسات التكوين المهني لفائدة الشباب دون المستوى الدراسي المطلوب، وقبل إدماجهم في فروعهم، حيث يستفيد هؤلاء الشباب من تكوين مسبق مدته تتراوح ما بين 6 إلى 12 شهرا، يمكنهم من متابعة التكوين الأولي في إحدى التخصصات المهنية (وزارة التكوين المهني، 2012، 7).

6-2-7- التعليم المهني (Enseignement Professionnel) :

يدخل مسار التعليم المهني في إطار التنظيم الجديد للتعليم ما بعد الإلزامي، وهو يهدف إلى منح تأهيلات مهنية للتلاميذ متوجة بشهادة تسمح لهم بالاندماج في عالم الشغل، كما يهدف إلى التحضير لممارسة مهنة أو مجموعة من المهن، حيث يمكن أن يؤهل إلى تكوين ذي طابع مهني يكون امتدادا للفرع المتبع.

يوجه التعليم المهني إلى تلاميذ منظومة التربية الوطنية، المقبولين في التعليم ما بعد الإلزامي الذين اختاروا هذا النمط من التعليم وموجه أيضا إلى التلاميذ الذين أعيد توجيههم من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ويتم على مستوى معاهد التعليم المهني في النظامين الداخلي ونصف داخلي، ينظم التعليم المهني في طورين، مدة كل طور سنتين:

- يتوج الطور الأول بشهادة التعليم المهني من الدرجة الأولى (DEP1)،

- يتوج الطور الثاني بشهادة التعليم المهني من الدرجة الثانية (DEP2)،

الإلحاق بالطور الثاني متوقف على الحصول على شهادة التعليم المهني من الدرجة الأولى.

يمكن للحائزين على شهادة التعليم المهني من الدرجة الثانية الحصول على شهادة تقني

سامي بعد متابعة تكوين في نفس التخصص لكن وفق شروط معين (وزارة التكوين المهني،

2012، 9).

أصدرت وزارة التكوين والتعليم المهنيين منشور رقم (1) في تاريخ 30 جويلية 2017

يخص التنظيم الجديد لمسار التعليم المهني ومراحل تطبيقه، وتضمن المنشور إعادة النظر

في مدة الدراسة والشهادات المتوجة لها والحقوق المرافقة للإدماج المهني لخريجي هذا المسار

وهي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (1): يبين النظام الجديد لشهادات التعليم المهني

مستوى الشهادة	تسمية الشهادة	مدة التعليم	التصنيف في تأهيلات الشبكة الوطنية للتوظيف العمومي	شروط الالتحاق
شهادة أولى من المستوى الرابع	شهادة التعليم المهني (BEP)	ثلاثة (3) سنوات	ترتب في المستوى الرابع 4 (صنف 8)	- تلاميذ السنة الرابعة متوسط التأجرون للطور ما بعد الاجباري. - التلاميذ المعاد توجيههم من السنة أولى ثانوي جميع الشعب.
شهادة ثانية من المستوى الخامس	شهادة التعليم المهني العليا (PEPS)	24 شهرا	ترتب في المستوى الخامس (5) صنف (10).	- التلاميذ المرشحين الحائزين على شهادة التعليم المهني (BEP). - التلاميذ المرشحين الحائزين على شهادة التعليم المهني من الدرجة الثانية (DEP2) وفي نفس الاختصاص، والمنظمة بموجب المرسوم التنفيذي رقم 294/08 المؤرخ في 20 سبتمبر 2008.

تجدر الإشارة إلى ما يلي:

- تمنح شهادة التعليم المهني (BEP) لحاملها تأهيلا مهنيا يسهل له ولوج عالم الشغل واكتساب معارف أكاديمية، تسمح له بمواصلة تكوين إضافي، للحصول على شهادة أعلى، من المستوى الخامس (5) امتداد للفرع المتبع.

- تمنح شهادة التعليم المهني (BEPS) لحاملها تأهيلا مهنيا من المستوى الخامس، الذي يطابق لمناصب شغل تتطلب معارف نظرية وقدرات تطبيقية ومؤهلات، تسمح له بممارسة وظائف ذات مسؤولية وتسيير الأشغال.

- تبقى إمكانية إنشاء شهادة من المستوى السادس (6) قائمة مستقبلا، وذلك تكملة لشهادة التعليم المهني العليا (BEPS).

اتخذت الوزارة عدة تدابير من أجل تطبيق هذا المرسوم وهي كالتالي:

- مراجعة النصوص المنظمة لمسار التعليم المهني،
- إعادة النظر في الهندسة البيداغوجية، لا سيما في مجال اختيار التخصصات وبناء برامج التكوين... الخ،
- إعادة النظر في كيفية توجيه التلاميذ،
- إحداث النصوص القانونية المنظمة لمسار التعليم المهني متعلقة بكيفية إنشاء الشهادات، التنظيم الداخلي للمعاهد، المناصب العليا للمعاهد، تنظيم الامتحانات والتقييمات وتسليم الشهادات،
- مراجعة وتكييف برامج التدريس،
- إعادة النظر في مدونة الشعب واختصاصات التعليم المهني،
- الاهتمام أكثر بالإعلام والتوجيه، والعمل على إعادة النظر في نظام التوجيه بالتنسيق مع وزارة التربية الوطنية.

كذلك ركزت الوزارة على ضرورة توفير كل الظروف والوسائل اللازمة لإعادة فتح التخصصات المدرسة من قبل في معاهد التعليم المهني المتواجدة عبر التراب الوطني وهي (وهران، باتنة، سطيف، البليدة، قسنطينة، بسكرة) في التخصصات التالية:

- تنصيب وصيانة الأنظمة الطاقوية،

- الانتاجية الميكانيكية،

- تقنيات الكهرباء،

- صيانة التجهيزات الصناعية،

- صيانة أنظمة الاعلام الالي،

- تقنيات البيع،

اعلام ألي: خيار / الشبكات (6, 2017, Ministère de la formation).

6-3- كيف يتم الالتحاق بالتكوين المهني:

تنظم وزارة التكوين والتعليم المهنيين دورتين للدخول الرسمي إلى مؤسسات التكوين في كل سنة وهما دورة فيفري ودورة سبتمبر، يجب على الراغبين في الالتحاق بالتكوين المهني أن يتقدموا إلى أقرب مركز أو معهد للتكوين للاستعلام حول التخصصات المتوفرة في تلك المؤسسة أو في المؤسسات الأخرى على مستوى الولاية أو الدائرة ويوجد في كل مؤسسة تابعة للتكوين المهني مكتب مكلف باستقبال وإعلام الشباب المعني طيلة السنة، ويسمى "مكتب الإعلام والتوجيه".

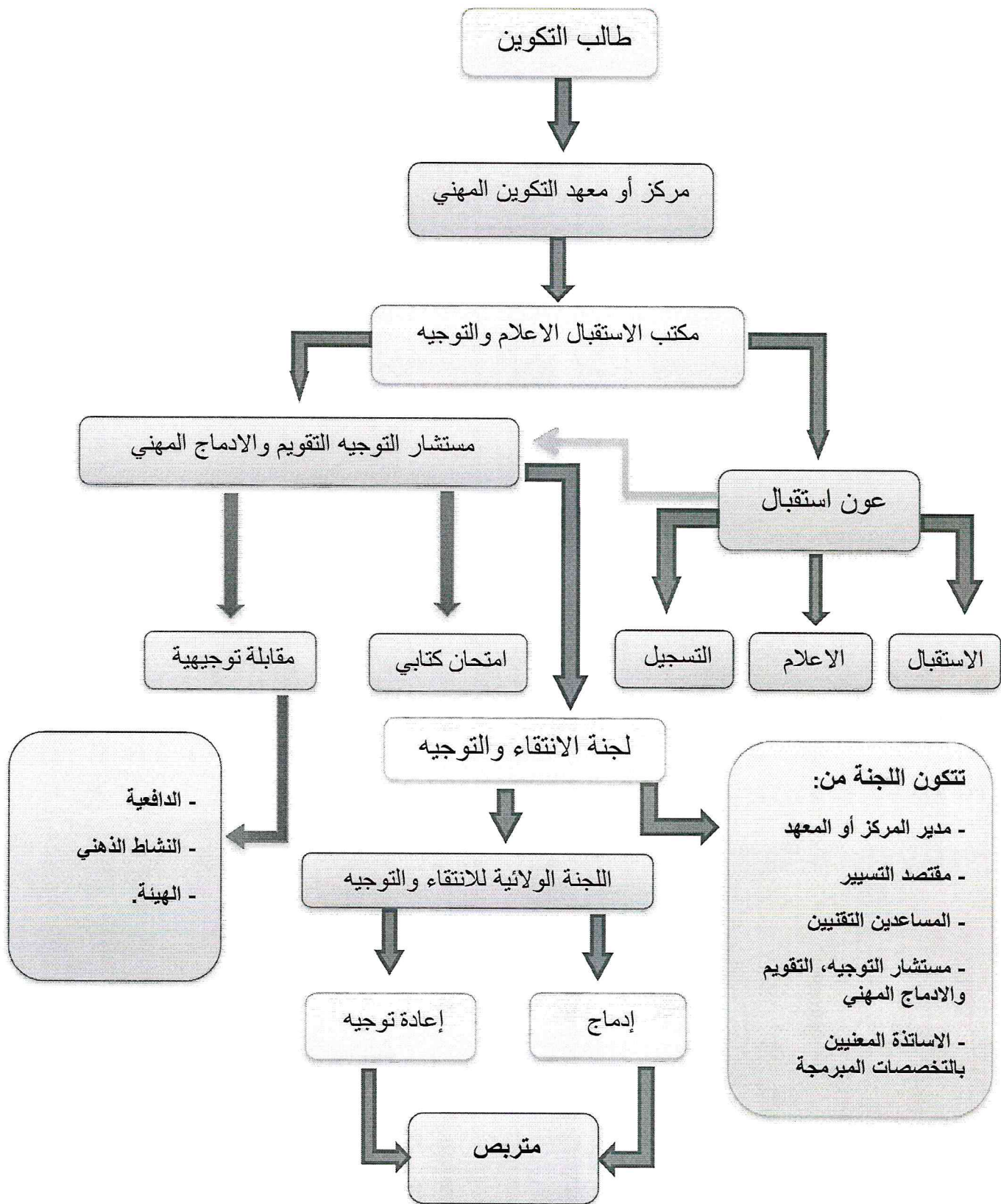
يلتحق المترشحين بالتكوين المهني بعد قيامهم بالإجراءات المتعلقة بالتسجيل الأولي عبر الانترنت، بوابة وزارة التكوين والتعليم المهنيين، ثم يتوجه المترشح إلى مركز أو معهد التكوين المهني من أجل استكمال عملية التسجيل ويتكون ملف التسجيل من الوثائق التالية:

- شهادة ميلاد، شهادة مدرسية، كشف النقاط عند الضرورة، شهادة طبية، ظرفان بريديان، أربعة صور شمسية، ومستحقات التسجيل من 30 دج إلى 50 دج.

(Ministère de la formation, 2006, N° 4)

يودع الملف في مكتب الاستقبال وبعدها يستدعى المترشح لإجراء مقابلة إرشادية توجيهية مع مستشار التوجيه، التقييم والاندماج المهني، أما بخصوص المسابقة الكتابية فهي تتم على أساس الاختبارات التي تبنى وتوضع وفقا للمستوى الدراسي القاعدي المطلوب رسميا (سامعي، 2011، 104).

بعد اعطاء رقم سري لكل مترشح يقوم الاساتذة بتصحيح اختبارات الدخول وبعدها تسلم العلامات إلى الادارة أين تقوم لجنة الإعلام والتوجيه المتواجدة في المركز أو المعهد بإعداد قائمة المترشحين الفائزين الذين يرتبون ترتيبا تنازليا، وترسل القوائم المقبولة إلى اللجنة الولائية للتصديق عليها من طرف مدير التكوين المهني. وعلى العموم يمكن أن نلخص مسار الالتحاق بالتكوين المهني في الشكل رقم (6).



الشكل رقم (6) مسار الالتحاق بالتكوين المهني (من بناء الباحث).

نستنتج من خلال الشكل رقم (6) أنّ الفرد عندما يتوجه إلى مركز أو معهد التكوين يستقبله عون الاستقبال أو مستشار التكوين المهني من أجل الاستعلام والتوجيه إلى مختلف التخصصات الممنوحة في تلك الدورة، وبعد إجراء المقابلة التوجيهية يختار الفرد تخصصاً يتوافق مع قدراته الجسمية والعقلية، يقوم بعدها بإجراء الامتحان الكتابي، ويرتب المترشحون من المرتبة الأولى إلى المرتبة الأخيرة، ويكون الاختيار حسب الترتيب وعدد الأماكن البيداغوجية الممنوحة، أمّا البقية (الفائض) فيوجهون إلى تخصصات مراكز، أنماط، أو ولايات أخرى.

6-4 طرق وكيفية الانتقاء والتوجيه:

يعتمد النمط الإقليمي على طرق منظمة لتوجيه وانتقاء المترشحين لمؤسسات التكوين المهني يمكن تقسيمها إلى مرحلتين:

المرحلة الأولى: تسبق أيام الانتقاء وتضم:

- التحضير التقني والتطبيقي، استقبال المترشحين، الحصص الإعلامية، زيارة الورشات، الاختبار الكتابي.

المرحلة الثانية: وتضم المقابلة التي يجريها مستشار التوجيه والتقييم المهني لمعرفة المكتسبات القبلية الواجب توفرها لدى طالبي التكوين من أجل ممارسة التخصص المطلوب وهذا حسب الدليل الخاص بالمقاييس المتعلقة بكيفيات انتقاء وتوجيه المترشحين للالتحاق بمؤسسات التكوين المهني وهي كالتالي:

أ- **الدافعية :** ويقصد بها ميول واتجاهات المترشح في اختيار مهنة معينة والعوامل الخارجية المحيط والعائلة (المؤثرة في هذا الاختيار، ويمكن تحديدها من خلال : اهتمام وجهد المترشح في فهم المهنة ووعيه بمتطلباتها الواقعية، التأثيرات الخارجية على اختيار المترشح، المحيط، العائلة، ... الخ والقيمة الاجتماعية للمهنة.

- **النشاط الذهني :** ويقصد به مجموعة العمليات المتعلقة ب:

التفكير المنطقي : القدرة على التحليل، التنظيم المنهجي، التصور التجريدي، مدى التركيز ودرجة الاستيعاب.

- **الهيئة:** ويقصد بها مجموعة المؤشرات الظاهرية التي تسمح بتقدير المترشح من خلال، السلوك، النطق، والتعبير والاعتدال، (وزارة العمل والحماية الاجتماعية والتكوين المهني، 1999، 13).

7-الشعب المهنية تتويجات ومستويات التأهيل:

7-1-الشعب المهنية (Branches Professionnelle) :

تتوزع التكوينات الممنوحة على 22 شعبة مهنية، تضم 442 تخصص تمّ تحديدها وفقا لاحتياجات سوق العمل وكذا التطور التكنولوجي، وهي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (2): يمثل الشعب المهنية طبعة (2014-2015)

عدد التخصصات	الشعبة	عدد التخصصات	الشعبة
23	الفندقة والسياحة	37	الفلاحة
15	صناعة الأغذية الزراعية	13	الفنون والصناعات المطبعية
10	المعلوماتية	26	الحرف التقليدية
07	الصناعات النفطية	06	الخشب والتأثيث
12	مهن المياه والبيئة	45	البناء، الأشغال العمومية والري
13	حرف الخدمات	14	الكيمياء الصناعية والتحويلية
13	المناجم والمحاجر	24	الإنشاءات المعدنية
27	ميكانيكا المحركات والآليات	25	الإنشاءات الميكانيكية الصناعة الحديدية
11	الصيد البحري وتربية المائيات.	12	الصناعة الجلدية
31	تقنيات الإدارة والتسيير	43	الكهرباء والإلكترونية والطاقة
09	تقنيات السمع البصري	26	صناعة الألبسة والأنسجة
442			المجموع

(وزارة التكوين، 2015، 10).

7-2-تتويج التكوينات (sanction des formations) :

يتوّج التكوين المنظم من طرف مؤسسات (مراكز ومعاهد التكوين) التكوين والتعليم المهنيين بإحدى الشهادات التالية:

الجدول رقم (3): يمثل تصنيف مستويات التأهيل حسب الشهادة

الشهادات	الأصناف	مستوى التأهيل
شهادة التكوين المهني المتخصصة CFPS	عامل متخصص	الأول
شهادة الكفاءة المهنية CAP	عامل مؤهل	الثاني
شهادة المهارة المهنية CMP	عامل عالي التأهيل	الثالث
شهادة تقني BT	تقني	الرابع
شهادة تقني سامي BTS	تقني سامي	الخامس

(وزارة التكوين، 2012، 11).

تنظّم مؤسسات التّكوين المهني في كل سنة امتحانات مهنية لفائدة المترشحين الأحرار لنيل شهادة من الشهادات التالية:

- شهادة الكفاءة المهنية ويرمز لها (ش ك م) بنوك، تأمينات، محاسبة.
 - شهادة التحكم التقني في تقنيات المحاسبة ويرمز لها (ش ت ت م) محاسبة.
 - شهادة الاقتصاد والقانون ويرمز لها (ش إ ق) محاسبة.
 - شهادة الأهلية المهنية ويرمز لها (ش أ م) بنوك، تأمينات، ميكانيك، كهرباء.
- على الراغبين على الترشح لنيل إحدى الشهادات المذكورة اعلاه التقرب إلى مديريات التكوين المهني المتواجدة بالولاية، وبعد ايداع ملف التسجيل، يستدعى المترشح لإجراء الامتحان الكتابي (كل حسب التخصص المختار)، ويتوج بإحدى الشهادات كل مترشح تحصل على معدل 10 وأكثر.

7-3- توزيع التخصصات حسب مستوى التأهيل: تتوزع التخصصات حسب مستويات التأهيل كما هو مبين في الجدول رقم (4).

الجدول رقم (4): يبين توزيع التخصصات حسب مستوى التأهيل

مستوى التأهيل	عدد التخصصات	بعض التخصصات
المستوى الأول	32 تخصص	الترخيص، التركيب الصحي،...
المستوى الثاني	115 تخصص.	الحلويات، البناء، الخياطة،...
المستوى الثالث	59 تخصص	ألبسة تقليدية، ...
المستوى الرابع	101 تخصص	مستغل المعلوماتية، التجميل...
المستوى الخامس	135 تخصص.	تربية الحيوانات الصغيرة، فندقة ...
المجموع	442	

(وزارة التكوين والتعليم المهنيين، 2015، 8).

8- مكونات النظام الوطني للتكوين المهني:

يتكون نظام التكوين المهني في الجزائر من عدة شبكات وهي:

8-1- شبكة المؤسسات العمومية للتكوين المهني:

يتوفر القطاع العمومي على شبكة واسعة من المؤسسات والهيكل للتكوين تقع تحت وصاية وزارة التكوين والتعليم المهنيين ويبلغ عددها (1207) مؤسسة توفر 350.000 منصب تكوين، موزعة على النحو التالي:

الجدول رقم(5): إحصائيات (2013) حول مؤسسات وزارة التكوين والتعليم المهني

المؤسسات	العدد
المعاهد الوطنية المتخصصة في التكوين المهني	92
ملحقات تابعة للمعاهد الوطنية المتخصصة في التكوين المهني	1420
مراكز التكوين المهني	734
ملحقات تابعة لمراكز التكوين المهني	342
معاهد التعليم المهني	07
مؤسسات الهندسة البيداغوجية	07
مؤسسات الدعم	05
المجموع	1207

متوفر عبر الرابط www2.mfep.gov.dz

8-1-1- مراكز التكوين المهني:

تشكل مراكز التكوين المهني الشبكة القاعدية لجهاز التكوين المهني، ويبلغ عددها (734) مركزا متواجدا بكل ولايات الوطن (48 ولاية)، تتميز بطابع محلي وهي مكلفة بضمان تكوينات في المستوى الأول والثاني والثالث، أنظر الجدول رقم (5)، تتوفر على ملحقات كما تتوفر أيضا على فروع منتدبة تهدف أساسا إلى التقريب بين عروض وطالبي التكوين (سامعي، 2011: 108).

8-1-2- مراكز التكوين المهني والتمهين المختصة بالأشخاص المعاقين جسديا:

موجهة للتكفل ببعض الفئات الخاصة، عددها أربعة موجودة في الولايات التالية: (الجزائر، غليزان، بومرداس، الأغواط وسكيكدة) (وزارة التكوين المهني، 2012، 14).

8-1-3- المؤسسات الخاصة للتكوين المهني:

يبلغ عدد المؤسسات الخاصة للتكوين المهني (633)، وتوفر في مجملها تكوينات تنحصر في التخصصات التالية:

الإعلام الآلي، المحاسبة، التسويق، الحلاقة والتزيين، السيّاحة.

هذه التكوينات متوجة:

بشهادة مسلمة من طرف وزارة التكوين والتعليم المهنيين، وهذا من خلال مشاركة متربصي المؤسسات الخاصة في الامتحانات التي تنظمها مؤسسات التكوين المهني، بشهادة تأهيلية مسلمة من طرف المؤسسة الخاصة للتكوين المهني، بالنسبة للتكوينات التأهيلية (وزارة التكوين المهني، 2012، 15).

8-2- مؤسسات الهندسة البيداغوجية:

8-2-1- المعهد الوطني للتكوين والتعليم المهنيين:

مقره في الجزائر العاصمة، يتميز بطابع وطني ومن بين المهام المسندة إليه ما يلي:

- الهندسة البيداغوجية،

- تكوين مستخدمي التّأطير ذوو المستوى العالي،

- التكوين البيداغوجي للمكونين المتخصصين.

8-2-2- معاهد التكوين والتعليم المهنيين:

تتكفل معاهد التكوين والتعليم المهنيين بالمهام الآتية:

- ضمان التكوين وتحسين المستوى وإعادة تأهيل المكونين ومستخدمي التسيير وأعاون

الصيانة لمؤسسات التكوين المهني،

- المشاركة في إنجاز البرامج البيداغوجية وتحسينها (وزارة التكوين المهني، 2012، 16).

8-2-2-1- ميادين تخصص معاهد التكوين والتعليم المهنيين:

عدد معاهد التكوين والتعليم المهنيين هو ستة (6) وهي متخصصة فيما يلي:

- معهد بئر خادم، الجزائر : تقنيات الإدارة والتسيير، الحرف التقليدية.
- معهد عنابة : الإنشاءات المعدنية، الإنشاءات الميكانيكية والصناعة الحديدية.
- معهد ورقلة : الزراعة و صناعة الأغذية الزراعية.
- معهد سطيف : البناء، الأشغال العمومية والبيئة.
- معهد سيدي بلعباس : الكهرباء، الإلكترونيك والتبريد.
- معهد المدية : ميكانيكا المحركات والآليات (وزارة التكوين المهني، 2012، 17).

8-3-مؤسسات الدعم:

8-3-1-المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد:

من بين المهام الأساسية للمركز ما يلي:

- التكوين بالمراسلة في مختلف التخصصات للتخضير للامتحانات والمسابقات المنظمة من طرف المؤسسات العمومية للتكوين،
- القيام بعمليات تكوين وتحسين المستوى وإعادة التأهيل لفائدة الهيئات العمومية والمؤسسات (سامعي توفيق، 2011، 109).

يضمّ المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد على تسعة (9) مديريات جهوية وهي (الجزائر، الشلف، بشار، سطيف، عنابة، قسنطينة، ورقلة، وهران، تيزي وزو) (وزارة التكوين المهني، 2012، 18).

8-3-2-الديوان الوطني لتنمية وترقية التكوين المستمر:

من بين مهام المعهد ما يلي:

- ضمان تطوير وترقية التكوين المستمر،
- التدعيم البيداغوجي والتقني للمؤسسات الاقتصادية العمومية ولكل هيئة مستخدمة عمومية كانت أو خاصة في إطار برنامج التكوين والرّسكلة لفائدة العمال والموظفين،

- تنظيم وإنجاز حصيلة الكفاءات حسب طلبات كل من الأفراد، المؤسسات الاقتصادية الخاصة، المؤسسات الاقتصادية العمومية، والمستخدمين العموميين والخواص (وزارة التكوين المهني، 2012، 18).

8-3-3- المؤسسة الوطنية للتجهيزات التقنية البيداغوجية للتكوين المهني:

- تتكفل هذه المؤسسة باقتناء، تركيب وصيانة التجهيزات والأدوات التقنية والبيداغوجية الموجهة لمؤسسات التكوين المهني.

8-3-4- الصندوق الوطني لتطوير التمهين والتكوين المتواصل:

- تتمثل المهمة الأساسية للصندوق في تطوير التمهين والتكوين المتواصل، وهو يتكفل أيضا بما يلي:

- تسيير الموارد المالية الموضوعة تحت تصرفه، والمحصل عليها من رسوم التكوين المتواصل والتمهين.
- إبداء الرأي حول مشاريع برامج التكوين عن طريق التمهين والتكوين المتواصل المفتوحة للتمويل والمقدمة طبقا للقوانين المحددة (سامعي، 2011، 109).

8-3-5- مركز الدراسات والبحث في المهن والتأهيلات:

- من بين المهام المسندة للمركز ما يلي:

- إعداد دراسات وإنجاز بحوث حول تطور التأهيلات والمهن، وحول شروط اقتناء التأهيلات من خلال نتائج تطبيق أنماط التكوين وأنظمتها المختلفة،
- إعداد ووضع نظام مراقبة ومتابعة خريجي قطاع التكوين والتعليم المهنيين،
- إعداد كل الدراسات وإنجاز جميع البحوث التي من شأنها أن تقدم الفائدة لقطاع التكوين والتعليم المهنيين (وزارة التكوين المهني، 2012، 20).

9-ارتباط نظام التكوين المهني بالتعليم العام وبسوق العمل:

9-1-ارتباط نظام التكوين المهني بالتعليم العام :

بالرغم من المجهودات التي بذلتها الدولة واجه التكوين المهني في الجزائر قبل الشروع في الإصلاحات صعوبات كبيرة ناجمة عن الاختلافات في النظام التربوي لاسيما بعد نهاية مرحلة التعليم القاعدي الإلزامي، حيث تميز بما يلي:

- عدم وجود ارتباط منطقي ومنظم بين التكوين المهني ونظام التعليم العام.
- نظرة المجتمع إلى التكوين المهني نظرة دونية حيث تعتبر الأسرة التحاق أبنائها بالتكوين المهني بمثابة فشل في متابعة دراسات أكاديمية تؤهلهم ليكونوا ضمن النخبة في البلاد.
- أصبح التكوين المهني وعاء يستقبل المتسربين من نظام التعليم العام.
- انصبت كل مجهودات التكوين على الجانب الكمي من خلال التّكفل بالأعداد الهائلة من المتسربين على حساب الجانب النوعي.

9-2-ارتباط نظام التكوين المهني بسوق العمل:

كان نشاط التكوين حتى وقت قريب يجري بمعزل عن سوق العمل، حيث انغلق على نفسه وأصبح يعمل بقواعد وأهداف داخلية، كما أنّ أغلبية القطاعات الاقتصادية الأخرى والمؤسسات التي لديها مراكز التكوين التي كانت تقوم بتلبية احتياجاتها مع بداية الأزمة الاقتصادية في منتصف الثمانينات، تخلت عن هذه المراكز بسبب نقص احتياجها للتكوين.

هذه الوضعية أدت إلى:

- غياب العلاقة مع عالم الشغل كون التكوين لا يلبي رغبات أصحاب العمل.
- تدني صورة التكوين المهني لدى الأسر وأصحاب العمل.
- عدم تماشي برامج التكوين مع التطور التكنولوجي وتطور المهن.
- نسبة إدماج خرجي التكوين المهني قليلة.

- أصبح التكوين المهني يشكل حلقة مفرغة باعتباره حل للفشل المدرسي من جهة، ومن جهة أخرى لا يستقطب الطلب عليه، وقد نتج عن هذه الوضعية تأثيرات اجتماعية واقتصادية.

- صعوبة إدماج الخريجين أدت إلى عدم جلب العناصر الجديدة إلى التكوين.
- عدم القدرة على توفير يدّ عاملة تستجيب للمتطلبات الجديدة الناتجة عن التطور والانفتاح على الاقتصاد العالمي.

- عدم توفير الكفاءات أصبح يساهم في عرقلة الإنعاش الاقتصادي.
بناء على ما تم تناوله في ارتباط التكوين المهني بالتعليم العام، وكذا بسوق العمل، يتضح أنّ التكوين المهني فيما سبق كان يُنظر له نظرة سلبية كونه يضمّ الأفراد المنفصلين عن الدراسة والذين ليس لهم حظّ في التعليم ومواصلته، غير أنّ هذا القطاع أثبت مؤخرًا بأنّ له دورا فعالا خاصة كونه يشكل الفضاء الذي يجد فيه أصحاب الميول المهنية وبعض المهن المتفردة لا سيما التقنية منها مبتغاهم هذا فضلا عن أصحاب الميول الحرفية الذين يجدون في التكوين المهني فرصة لممارسة حرفهم وإظهار إبداعاتهم فيها (سامعي، 2011، 112).

10- إصلاح نظام التكوين المهني:

تمرّ الجزائر بتحوّلات اقتصادية كبرى حيث تعيش مرحلة انتقالية من اقتصاد موجه إلى اقتصاد السوق تولدت عنها تأثيرات اقتصادية واجتماعية هامة. وفي هذا الإطار، اتخذت جملة من الترتيبات لتحسين التوازنات على مستوى الاقتصاد الكلي، إعادة هيكلة المؤسسات العمومية وتدعيم وتشجيع الاستثمار في القطاع الخاص.

تتميز هذه المرحلة بتطور القطاع الخاص الذي يتطلب يدّ عاملة مؤهلة كون أنّ نوعية الموارد البشرية تلعب دورا مصيريا بالنسبة للمؤسسة في ظلّ محيط تنافسي. إنّ التوفيق ما بين احتياجات التكوين وعروضه يتطلب تحولات كبرى في نظام التكوين المهني الذي كان بمثابة وعاء يستقبل المتسربين من النظام التربوي (وزارة التكوين المهني، 2005، 11).

ولهذا السبب شرع في إصلاح شامل لمنظومة التربية والتكوين المهني.

لقد أصبح اليوم من الضروري وفي إطار التطور السريع الذي راهنت عليه الجزائر وكذلك رفع التحديات الآنية والمستقبلية، أن يقوم التكوين المهني بدوره في عملية التنمية.

-التحديات:

نظرا للصراعات القائمة والمتعلقة بعولمة الاقتصاد الذي يتطلب مستويات تأهيل عالية، فإنّ التكوين المهني مرغم على مواكبة هذه التغيرات، هذا القطاع الذي يعتبر من أهم القطاعات التي يجب أن تستجيب لمشاكل الشباب المتعددة من جهة وتلبية احتياجات سوق العمل من جهة أخرى.

-الأولوية للتكوين المهني:

للتكوين المهني مكانة هامة في النظام الوطني " تربية - تكوين - تشغيل"، ولتحقيق الأهداف السياسية التي تعتبر التكوين المهني وسيلة لترقية الموارد البشرية التي تتكفل بالاحتياجات من اليد العاملة وتحسين مردودية المؤسسات ورفع التحديات المذكورة أعلاه، تم إقرار ما يلي:

- إعادة المصادقية للتكوين المهني كونه مسار تربوي يؤمّن تأهيلا لممارسة حرفه.
- إعادة الاعتبار للحرف اليدوية، والصناعات التقليدية.
- ترقية تكوين المرأة من خلال فتح أقسام بالوسط الريفي لفائدة النساء الماكثات بالبيت.
- إدراج التخصصات التي لها علاقة بتكنولوجيات الإعلام والاتصال.
- تنويع مسارات وبرامج التكوين المهني.
- مطابقة برامج التكوين مع تطور المهن والعمالة.
- التحسين من أداء مؤسسات التكوين المهني، من حيث التسيير الإداري، المالي والبيداغوجي تنويع مصادر تمويل التكوين.

- تطوير التكوين المتواصل.
- تطوير التكوين عن طريق التمهين.
- إنشاء مجال للتشاور والتنسيق بين مختلف الفاعلين في التكوين المهني.
- تنمية شبكة مؤسسات التكوين التابعة للقطاع الخاص.
- تحسين نظام الإعلام والتوجيه.
- المبادئ الأساسية لاستراتيجية التجديد:
- إنّ عملية إصلاح نظام التكوين المهني يجب أن يواكب التغيرات العالمية الكبرى لأنظمة التكوين المهني التي تتميز ب:
- تنويع مؤسسات التكوين، المسارات ودورات التكوين.
- إعادة هيكلة مؤسسات التكوين المهني.
- إعادة النظر في دور وصلاحيات إدارة التكوين المهني.
- انتهاج سياسة واضحة تمكّن من منح الأولوية للأهداف المتعلقة بتحسين النوعية.
- في هذا الإطار، يمكن ذكر المبادئ الأساسية لسياسة منسجمة وطويلة المدى للتكوين المهني وهي:
- ضرورة توطيد العلاقة بين التكوين المهني ونظام التعليم والنظام الاقتصادي.
- ضرورة اعتبار دور التكوين المهني على أنّه أساسي في التحكم في الإنتاج وفي تحسين تسييره من خلال تثمين الموارد البشرية.
- اتسام مهام التكوين المهني بصفة المنفعة العامة.
- ضرورة أن تتميز منظومة التكوين المهني بالمرونة وقابلية التكيف.
- ضرورة تكريس الحق في التكوين المستمر ضمانا للتكيف مع منصب العمل وحركية العامل أو انتقاله إلى قطاع نشاط آخر.
- انفتاح نظام التكوين المهني على محيطه الداخلي والخارجي.

بعد الإقرار بهذه المبادئ، فإن إشكالية التكوين المهني لا تطرح من حيث توضيح دوره بالنسبة للطلب الاقتصادي والاجتماعي، بل تطرح بحدّة أكثر من حيث شروط ووسائل تحقيقه وبالتالي تنصب الجهود على البحث عن الطرق والوسائل الواجب تجنيدها على الصعيدين الداخلي والخارجي لتحسين أدائه وأداء دوره في الميدان الاقتصادي والاجتماعي. على الصعيد الداخلي، يتعلق الأمر بالقيام بما يلي:

- ضمان إصلاح نوعي للتكوين المهني.
- الإدماج التدريجي لمسار التعليم المهني.

أما على الصعيد الخارجي فينبغي إعادة التفكير في علاقته وتم فصله مع المنظومة التربوية ومع محيطه.

- إعادة تنظيم النهج المهني:

أوصت لجنة إصلاح المنظومة التربوية منذ العام (2000) بضرورة إعادة هيكلة المرحلة ما بعد الإجمالي في ثلاثة أجزاء: تعليم ثانوي عام وتكنولوجي، تعليم مهني وتكوين مهني. تمّ الأخذ بهذه التوصية سنة (2002) حيث تمّ الشروع في وضع خطة لإدخال التعليم المهني. يهدف التعليم المهني إلى اكتساب الكفاءات المهنية وتعزيز المعارف الأساسية الضرورية لتكيف أفضل مع متطلبات سوق العمل.

الأمر يتعلق بالوصول إلى صيغة منسجمة بين التكوين العام بمعناه الأكاديمي والتعليم المهني المؤهل والقريب من الحرف وعالم الشغل.

يسمح التعليم المهني للخريجين بالحصول على تكوين يؤهلهم ويزودهم بمعارف عامة وعلمية متينة لا يمكن الاستغناء عنها في مجتمع تفرض فيه عولمة الاقتصاد تعددية الكفاءات.

إنّ التعليم المهني الذي يتوجه للتلاميذ الذين اجتازوا مرحلة التعليم الإلزامي وانتقلوا إلى المرحلة الموالية سوف يساهم في إعادة الاعتبار للمسار المهني من حيث أنّه سيحدث

قطيعة مع نمط استقطاب الراسبين إليه ويكرسه كمسار اختيار حقيقي تربوي ومؤهل في آن واحد ضمن منظومة التربية والتكوين.

يتمثل الجزء الثالث من التعليم لمرحلة ما بعد الإلجباري في التكوين المهني الذي يتوجه للشباب المنحدرين من النظام المدرسي وإلى طالبي الشغل في إطار التكوين الأولي والمتواصل وإلى العمال العاطلين عن العمل في إطار التكوين التحويلي.

يهدف هذا إلى إحداث تحول نوعي يستجيب لأهداف التكيف المستمر لفروع التكوين مع تطور المهن وهيكلية التشغيل وتطور العلوم والتكنولوجيا. البعد الجديد لهذا الإصلاح هو تقادي الخروج من المنظومة التربوية بدون تأهيل (وزارة التكوين المهني، 2012، 10).

11-آفاق تنمية قطاع التكوين المهني:

تعتبر آفاق تنمية قطاع التكوين والتعليم المهنيين في الجزائر للفترة المقبلة ترمي إلى تحقيق أهداف نوعية من خلال:

- تحسين أداء مؤسسات التكوين المهني.
- تنمية وتطوير التكوين المهني عن طريق التكوين بالتناوب (التمهين).
- عصرنه المناهج والوسائل التعليمية.
- إدخال التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال في التكوين.
- إدراج التكوين في مهن جديدة في المجال الصناعي، حماية المحيط، الإعلام الآلي الفندقية والسياحة، تقنيات السّمي البصري الفنون والصناعات المطبعية، الصناعات الغذائية وإدراج اللغات الأجنبية (عائشة، 2009، 9).

- تطوير وظيفة الدراسة والبحث التطبيقي في ميدان التكوين والتعليم المهنيين.
- تثمين الشراكة بين متطلبات المؤسسات الاقتصادية وسياسة التكوين في البلاد.
- العمل على التوازن بين رغبات المترشحين ومتطلبات القطاع الاقتصادي.

- الاهتمام بالتكوين المتواصل (بالشراكة مع المؤسسات الاقتصادية والعمومية الادارية)، وهذا ما تضمنته العديد من عقود الشراكة التي ابرمت في 2018/02/25 بين التكوين المهني ومديرية التربية الوطنية، ومع مديرية الصحة، وكذا مديرية الشباب والرياضة، وقد تمحورت حول أهداف هذه الشراكة وضرورة تطبيقها في الواقع ومن بين هذه الأهداف السهر على تنمية قدراتهم الجسمية والعقلية، من خلال المشاركة في النشاطات متعلقة بالجانب المعرفي والعقلي وفي شتى الميادين اجتماعيا، اقتصاديا، علميا، تربويا، وصحيا، وعلى مراكز التكوين المهني تكوين العمال في اطار التكوين المتواصل في بعض التخصصات كالنظافة بصفة عامة، الاعلام الالي، تقنيات الاستقبال، حفظ الأمن... (مديرية التكوين، 2018، 2-5).

- الاهتمام بالشراكة بين التكوين المهني واجهزة دعم وتشغيل الشباب خاصة مع الوكالة الوطنية للتشغيل (ANEM)، الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب (ANSEJ)، الصندوق الوطني للتأمين عن البطالة (CNAC)، والوكالة الوطنية لتسيير القرض المصغر (ANGEM)، والعمل على اعداد برنامج اعلامي سنوي من أجل التكفل بالمتربصين اثناء فترة التكوين وبعد الحصول على الشهادة المهنية.

- الاهتمام أكثر بالعلاقة بين مؤسسات التكوين المهني ومؤسسات التربية باعتبارها القطاع الذي يزود قطاع التكوين المهني بالمتربصين، والعمل على اعداد برنامج اعلامي سنوي.

خلاصة:

سعت الجزائر كغيرها من دول العالم إلى توفير التّعليم والتّكوين المهني بمختلف تخصّصاته وأنماطه المهنية لمختلف أفراد المجتمع كلّ حسب مستواه التعليمي، وقد حققت في ذلك نسبا عالية من النّجاح الكمي والنوعي، يعكسها أعداد المتخرجين الكبيرة وخصوصا قطاع التّكوين المهني الذي قام في الآونة الأخيرة بقفزة نوعية في المخطط الخماسي، وخاصة بعد قيام القطاع بالشراكة مع قطاعات أخرى منها قطاع التربية والتعليم وقطاع العمل والضمان الاجتماعي، وكذا اجهزة التشغيل، هذه الأخيرة عملت على إدماج الألاف من حاملي الشهادات وإنشاء المؤسسات الصغيرة والكبيرة، مما ساهم في تحقيق نجاح اجتماعي واقتصادي لدى الفرد والمجتمع.

الفصل الخامس

قلق المستقبل

تمهيد

اولا : القلق النفسي

- 1- تعريف القلق
- 2- تصنيفات القلق
- 3- الفرق بين الضغط والقلق والانفعال
- 4- النظريات المفسرة للقلق
- 5- اسباب القلق
- 6- اعراض القلق

ثانيا: قلق المستقبل

- 1- تعريف قلق المستقبل
- 2- الطبيعة المعرفية لقلق المستقبل
- 3- قلق المستقبل وبعض المفاهيم المرتبطة به
- 4- تأثير قلق المستقبل على الفرد
- 5- العوامل المؤثرة في قلق المستقبل
- 6- السمات الشخصية لذوي قلق المستقبل المهني.

خلاصة

تمهيد:

تعتبر الانفعالات الحادة والضغط النفسى من أهم العوامل التي تساهم في حدوث اضطرابات نفسية، من بينها القلق الذي يمثل صورة من صور الانفعالات الناتجة من مثيرات بيئية خارجية أو خبرات داخلية، فيظهر القلق عند الفرد في مناسبات مختلفة مثل القلق الملاحظ قبل الامتحان بالنسبة للطالب، وعند القائد قبل المعركة، وعند العامل في ميدان التجارة... الخ.

فالحديث عن القلق هذه الأيام كثير جدا نظرا لكثرة المشاكل التي تعترض حياة الفرد حتى سمي بعصر القلق، لذا فقد أولى ميدان علم النفس اهتماما كبيرا به لتأثيره البالغ في نفسية الفرد ومساهمته في ظهور بعض الاضطرابات النفسية وهذا ما سيوضحه لنا هذا الجزء من مذكرتنا.

أولاً: القلق النفسي:

1- مفهوم القلق:

-القلق لغة:

إنّ المعنى اللغوي لكلمه قلق هي: قلق الشيء قلّقا أي حركه فلم يستقر في مكان واحد، اضطرب وانزعج فهو قلق (مصطفى، والزيات، وعبد القادر، والنجار، 1973، 18).

-القلق اصطلاحاً:

قد تناول القلق من طرف مجموعة من الباحثين، وتعددت وجهات النظر بالنسبة للعلماء الذين تناولوه بالدراسة، ومن التعاريف المحددة لهذا المفهوم نذكر ما يلي:

يعرفه مياسا (1997): "هو حالة نفسية تحدث حين يشعر الفرد بوجود خطر يهدده أو ينتظر وقوعه، وهو توتر انفعالي تصاحبه اضطرابات فيزيولوجية مختلفة" (محمد، 1997، 96).

يرى "هيلجارڊ" (Helgarde) أنّ القلق يشير إلى حالة من توقع الشر، أو الخطر وعدم الراحة والاستقرار وعدم سهولة الحياة الداخلية للفرد" (العيسوي، 1987، 159).

أما "سعد جلال" فيعرف القلق على أنّه: "حالة نفسية مؤلمة من العصبية والتوتر والشعور بالرّهبة، ويكون مصحوبا بإحساسات جسمية مختلفة كسرعة دقات القلب الارتعاش العرق... الخ" (جلال، 1985، 153).

يعرفه "عبد السلام زهران" على أنّه: "حالة توتر شاملة ومستمرة نتيجة توقع تهديد خطر فعلي، أو رمزي، قد يحدث ويصحبها خوف غامض أو أعراض جسمية أو نفسية، كما أنّه شعور متعلق سواء بوضعية صدمة حالية أو أنّه يتعلق بانتظار خطر آت من موضوع غير محدد" (حامد، 1978، 397).

بينما يعرفه "فرويد" (Freud) أنّه: "حالة من الخوف الغامض الشّديد الذي يملك الإنسان فيسبب له كثيرا من الضيق والألم، وهو يشرح القلق بالإحباط الذي يعانيه الليبدو وبممنوعات الأنا الأعلى فهو إشارة خطر موجهة إلى الأنا" (الفيومى، 1985، 60).

يعتبر "مازات" (Mazat) و"هانزل" (Honzel) أنّه: يمثل وجدان غامض له علاقة إما مع حالة صدمية آنية، وإما مع انتظار خطر مرتبط بموضوع غير محدد" (Mazat et Honzel, 1983, 59).

يعرفه "كارول" (Carol): "هو عبارة عن ألم داخلي بسبب الشعور بالتوتر، ويمثل قوة دافعة قد تكون بناءة أو مدمرة، ويتوقف ذلك على درجة شعور الفرد بوقوع الشر وعلى مدى وحجم التهديد" (العيسوي، 1994، 92).

بينما يعرفه (Gérard) أنّه: "حالة عدم التوازن الجسمي، وهو تهديد للفرد بسبب حاجة فيزيولوجية، نفسية، اجتماعية أو روحية، غير مشبعة، تولد الضّغط والاستعلاء. (Gérard, 2013, 3)

من خلال التعاريف السابقة نلاحظ أنّ حامد "عبد السلام زهران" اعتبر القلق حالة توتر شاملة ومستمرة يحدث نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي بينما اعتبره "فرويد" حالة من الخوف الغامض الشّديد الذي يمتلك الإنسان فيسبب له كثيرا من الضيق والألم الناتج عن الصراع بين الهو والانا الأعلى كما اعتبره "مازات" أنّه بمثابة وجدان غامض له علاقة إما مع حالة صدمية آنية، وإما مع انتظار خطر مرتبط بموضوع غير محدد واعتبره كارول أنّه ألم داخلي ينتج بسبب الشعور بالتوتر، ويمثل قوة دافعة قد تكون بناءة (جانب ايجابي للقلق) أو مدمرة (جانب سلبي) ومن كل ما ذكرناه سابقا نستنتج أنّ القلق هو حالة شعورية داخلية تمتاز بالتوتر والانفعال، وهي مستمرة تحدث نتيجة توقع تهديد خطر داخلي أو خارجي، تصاحبه اضطرابات فيزيولوجية مختلفة.

2- تصنيفات القلق:

للقلق تصنيفات عديدة، وهي تختلف باختلاف المدارس، فالأطباء النفسيون يرون أنّه من الضرورة التفريق بين نوعين من القلق يدعى الأول بالقلق السّوي، أو الفيزيولوجي في حين يطلق على النوع الثّاني القلق العصابي أو الباثولوجي، ويعتمد التمييز بين الإثنين على عدة أسس:

- محددات القلق أو نوعية المواقف التي تسببه.

- شدة الأعراض.

- دوام هذه الأعراض على امتداد الزمن.

هناك من يصنفه على أساس مصدره باعتباره يصنف في نوعين (قلق سمة وقلق حالة).

2-1. القلق السوي (الموضوعي): والذي يتميز بـ:

- قد يكون موضوعا خارجيا أو ذاتيا بحيث يرجع إلى موقف محدد كما يحدث في زمن معين. ويعد حينئذ استجابة سوية لمواقف طبيعية تسبب القلق لدى معظم البشر. ويرى فرويد أنّ القلق الموضوعي هو خوف من خطر خارجي معروف كالخوف من حيوان مفترس أو من الحريق أو من الغرق. وهذا النوع من الخوف أمر مفهوم ومعقول، فالإنسان يخاف عادة من الإخطار الخارجية التي تهدد حياته (سيجموند، تر: محمد عثمان نجاتي، 1985، 14).

2-2. القلق العصابي: لقد استطاع فرويد أن يجد العلاقة بين القلق العصابي والقلق الموضوعي إذ اعتبر كل منهما رد فعل لحالة خطر وأرجع القلق العصابي إلى رد فعل لخطر غريزي داخلي (سيجموند، تر: محمد عثمان نجاتي، 1985: 25). وتظهر مميزاته فيما يلي:

- هو خوف مزمن من أشياء، أو أشخاص، أو مواقف لا تبرر الخوف منها بصورة طبيعية، أو لسبب واضح.

- تتوفر فيه أعراض نفسية وجسمية شتى ثابتة ومتكررة إلى حد كبير، لذا يسمى بالقلق المرضي.

- اتخاذه لكثير من المظاهر السلوكية، حيث يتركز أحيانا حول طائفة معينة من المواقف في مجالات محددة، كقلق الجنس، قلق الموت، قلق المواجهة... الخ (عبد الخالق، 1987، 27-28).

2-3. قلق خارجي المنشأ ويسمى أيضا قلق الحالة:

هذا النوع من القلق يكون كردة فعل للضغط النفسي، أو الخطر، كما يجعل الفرد يشعر باضطراب ويعاني من الخوف، فيتعلّم بذلك الإحساس بالخوف كلما واجه موقف الخطر أو الضغط. وتلك استجابة دفاعية عادية.

3-4. قلق داخلي المنشأ أو قلق سمة:

هي حالة مرضية، وضحاياها قد ولدوا باستعداد وراثي، والقلق من هذا النوع يبدأ عادة بنوبات تدهم المصابين به دون إنذار، أو سبب ظاهر، وهو ما يسمى بنوبات الهلع (شيهان دافيد، تر: عزت شعلان، 1988، 220).

3-الفرق بين الضغط والقلق والانفعال:

لا يفرق الكثير من الناس والباحثين بين مصطلح الضغط « stress » والقلق « anxiété »، فالقلق يحمل دلالة نفسية مرضية واضحة، في حين أن الضغط يحمل دلالة نفسية مختلفة والتي تعبر عن نماذج مختلفة لمواجهة أحداث الحياة الضاغطة، يكون الهدف هنا التحكم في التوازن الداخلي (نفسي - فسيولوجي)، وذلك بالمراقبة والتكيف أمام الوضعيات الجديدة، ويظهر الانفعال « émotion » عند الفشل في التحكم في التوازن، والذي يظهر من خلال حالتي الراحة أو الانزعاج اللتان ما تكونان غالبا عابرتين، أما دوام الانفعال فيدل على فشل مستمر عبر الزمن للتوازن الداخلي مع اضطرابات عاطفية معقدة ومستديمة، فعدم القدرة على التحكم في الانفعالات والإحساس بفقدان المراقبة الذي يصاحبه، يعطي لهذا الانفعال صبغة مرضية، وهو ما يدعى القلق المرضي، فالانفعال السالب يغير الدينامية التكيفية، والإحساس بالخطر والخوف اللذان يميزانه يعطيان للأحداث طابعا دراميا، فهذا الأخير هو الذي يخلق حالة القلق. (Boudarene, 2005, 41)

4. النظريات المفسرة للقلق:

يعتبر موضوع القلق من أهم المواضيع التي شغلت بال الكثير من الباحثين، وقد عالجوه تبعا لاتجاهاتهم النظرية، من بين هذه النظريات نذكر:

4-1. اتجاه التحليل النفسي: اهتم العديد من العلماء في ضوء التحليل النفسي بتفسير القلق ومن أبرزهم:

- فرويد: الذي قدم تفسيراً للقلق وكيفية حدوثه، حيث يرى أنه بالإضافة إلى الخبرات التي تنتج عن صدمة الميلاد، هناك مواقف أخرى تهدد الفرد في مراحل نموه، وتعتبر من العوامل الأساسية لحدوث القلق، وهو الخوف من فقدان حب الأم، الخوف من الخصاء، وأخيراً الخطر الناشئ من تهديد الذات العليا وما يتعرض الطفل من عوامل إحباطية تتصل بإشباع دوافع أولية (مصطفي، 1987، 203).

يرجع فرويد أسباب القلق إلى:

- تراكم التوتر الجنسي.

- غياب أو قصور الإرضان النفسي للإثارة الجنسية الجسدية، إذ لا يمكن أن تتحول هذه الإثارة إلى اللبido نفسي إلا من خلال ارتباطها مع مجموعة من التصورات الجنسية القائمة مسبقاً، وحيث نقلت الإثارة الجنسية من السيطرة لتتحول مباشرة إلى المستوى الجسدي على شكل قلق (لابلانكش وبونتاليس، 1985، 342).

في نفس السياق يرى "أدلر" (Adler) أن نشأة القلق ترجع لمراحل طفولة الإنسان الأولي، كأن يشعر الفرد بالقصور الذي ينتج عنه عدم الشعور بالأمن، حيث أن وجود الأعضاء القاصرة تؤثر دائماً على حياة الشخص النفسية لأنه

ناقص في نظر نفسه، فيزيد شعوره بعدم الأمن، ومن ثمّ ينشأ القلق النفسي (سيجموند فرويد، تر: عثمان نجاتي، 1985، 36-37).

كذلك "أتورانك" (Autourank) يرى أنّ الإنسان يشعر في جميع مراحل نمو شخصيته بخبرات متتالية من الانفصال، وهو يعتبر الميلاد أول خبرة للانفصال التي تمرّ بالإنسان، وتسبب له صدمة مؤلمة، وتثير فيه قلقاً شديداً، وقد سماه بالقلق الأولي، ويستمر هذا القلق مع الإنسان فيما بعد أين يصبح كل انفصال من أي نوع كان مسبباً لظهور القلق، فالفطام يثير القلق لأنّه يتضمن انفصالاً عن ثدي الأم، والذهاب إلى المدرسة يثير القلق لأنّه يتضمن انفصالاً عن الأم... الخ. والزواج يثير القلق لأنّه يتضمن انفصالاً عن حياة الوحدة.

إنّ القلق هو الخوف الذي تتضمنه هذه الانفصالات المختلفة، كما يذهب بالقول إلى أنّ القلق يتّخذ صورتين تستمرّان مع الفرد، وهما خوف الحياة، وخوف الموت، أمّا خوف الحياة فهو قلق من التقدم، والاستقلال الفردي، بينما خوف الموت فهو قلق من التّأخر، وفقدان الفردية (سيجموند، تر: عثمان نجاتي، 1985، 30).

4-2. النّظرية السلوكية:

ترى هذه النظرية أنّ القلق في جوهره استجابات يتعلمها الفرد من التجارب المزعجة التي يمرّ بها الفرد، فالطفل الذي يتعرض لخبرات مزعجة يلجأ إلى التّعميم، ويخاف من المواقف والحوادث التي تشبه التجارب المخيفة التي عان منها.

يرتبط كذلك بمواقف أو أشياء تكون ناتجة عن تزواج المركبات الانفعالية لردود الأفعال الفطرية، للحماية أو المواجهة بمثيرات حيادية في الأصل بواسطة الإشرط الكلاسيكي، وتحويل القلق إلى مواضيع مماثلة يفسر بتعميم المثير، ويشير كل من "شافر" (Schaffer)، و"دروكس" (Drogs) أنّ القلق المرضي

استجابة مكتسبة قد تنتج عن القلق العادي تحت ظروف أو مواقف معينة ثم تعمم الاستجابة بعد ذلك (مصطفى، 1987، 204).

كما يرى "أيزنك" (Aysenck) أن القلق لا يختلف عن الخوف (الفوبيا)، وكل ما في الأمر أن القلق أصبح هائماً منتشراً يتجه ليعمم الخوف على مثيرات البيئة (محمد، 1994، 385).

3-4. النظرية المعرفية:

بحيث يرى "لازاروس" (Lazarus) أن كل ردّ انفعالي بما في ذلك القلق هو نتيجة لتقدير الوضعية، وإمكانية التوافق، وذلك إما بالتفكير أو الفعل.

وفي النموذج البتياقي المطور من طرف (Speilberger) فإن حالات القلق تأتي أيضاً عند تقدير (الذات) الوضعية، وقد ذهب "ويليامز" (Williams) إلى أن الهشاشة المعرفية تفقد الفرد مناعته، ويباغته الكدر والخوف، وتدخله المخاوف العصبية.

بينما أرجع "اليس" أن سبب الاضطرابات النفسية هي أفكار لاعقلانية تسيطر على تفكير الفرد، وأهداف واقعية تسبب له اضطرابات تجعله يعيش القلق الاجتماعي مع المحيطين من حوله ويقسم "اليس" بين شكلين من أشكال القلق وهما:

أ- قلق عدم الارتياح ويعرف بأنه ضغط داخلي انفعالي ينتج عندما يشعر الفرد:

- أن راحته أو حياته مهددة.
- أنه لا بد أن يحصل الفرد على ما يريده.
- ب- قلق الأنا ويعرف أنه ضغط انفعالي يحصل عندما يشعر الفرد:
- بأن قيمته الذاتية والشخصية مهددة.

- أنه يجب أن يقوم بالأداء الجيد وأن يستحسنه كل من حوله (ممدوح، 2002، 239).

4-4. نظرية الجشالت:

ينظر الجشالتيون الى القلق من خلال ثلاثة مضامين هي:

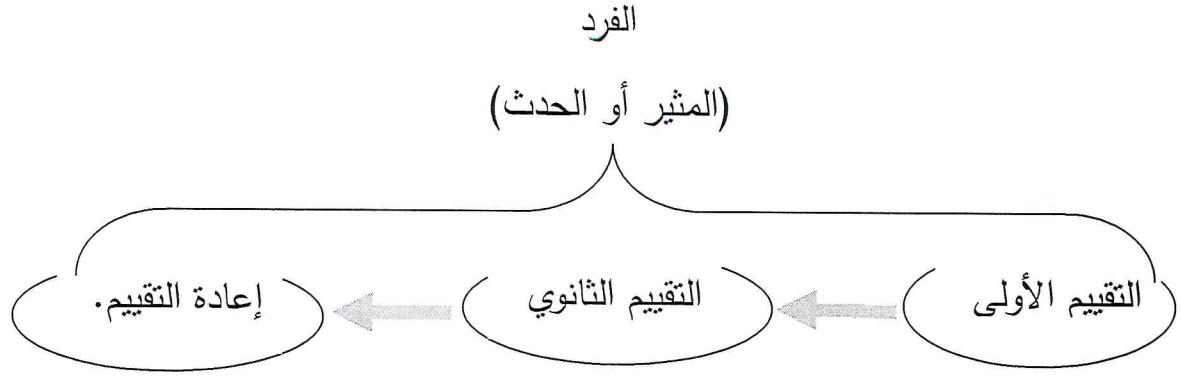
أ- المضمون السيكولوجي: حيث يفترض أن ثمة صراع بين إقدام الفرد على الاتصال بالبيئة لإشباع حاجاته وبين إحجامه عن إتمام وإنجاز هذا الاتصال لأسباب اجتماعية واعية أو اشتراطية.

ب- المضمون الفسيولوجي: ويعرف باسم معادلات القلق ظاهراً في ضيق التنفس ونقص الأوكسجين.

ج- المضمون المعرفي: حيث أن ترقب العواقب الوخيمة لأفعالنا وهو يشكل المضمون المعرفي لقلقنا، أي أن القلق لا يدور حول ما فعله الفرد إنما يدور حول العقاب المنتظر في المستقبل، ومن ثم يعيش الشخص القلق في فجوة تفصل بين الحاضر والمستقبل ولا تتسلسل الأحداث في حياته بشكل سليم. يشعر الفرد بالقلق حين يترك الآن والحقيقة الجارية ويقفز في المستقبل المتصور الذي لم يولد بعد وما زال في رحم الغيب (حافظ، 1981، 186-191).

4-5. نظرية إعادة البناء المعرفي:

افترض "بيك" أن السمات الأساسية لاضطرابات القلق هي معرفية في جوهرها، والنموذج المعرفي الذي افترضه بيك حول العمليات المعرفية الخاصة بنشوء سمات القلق تقسم الى ثلاث خطوات كما هي مبينة في الشكل رقم (7).



الشكل رقم (7) يبين العمليات المعرفية الخاصة بنشوء القلق (من بناء الباحث).

أ- في التقييم الأولي: حيث يقيم به الفرد الخطر المهدد، ويعنى به تقدير الفرد لمدى تهديد الموقف (تحديد الموقف/وتقدير مدى احتمالية الضرر ومدى اقترابه وشدته ويتأثر التقييم الأولي بنوعين من العوامل:

- عوامل متعلقة بشخصية الفرد وتشمل اعتقاداته وافتراضاته.
- عوامل متعلقة بالموقف وتشمل طبيعة الحدث أو التهديد المتوقع أو احتمالات حدوثه.

ب- في التقييم الثانوي: ويعني به تقدير الفرد لما لديه من إمكانيات وقدرات للتعامل مع المواقف، يقيم الفرد المصادر الممكنة للتعامل مع التهديد المحتمل من أجل إبطال الخطر واحتوائه، ويفترض "بيك" أنّ مستوى القلق الذي ينتاب الفرد يعتمد على هذين النوعين من التقييم، ولا يحدث التقييم عن طريق الوعي بل يحدث بطريقة أوتوماتيكية في اللاوعي، ويتأثر التقييم الثانوي بقدرات الفرد وإمكاناته:

- النفسية (تقدير الذات، الروح المعنوية التي لديه).
- الجسمية (صحة الفرد وطاقته على التحمل).
- الاجتماعية (شبكة العلاقات الاجتماعية وحجم المساعدات والدعم المقدم له).
- المالية (المال، الأدوات والتجهيزات) (حسن، 2007، 43-44).

ج-إعادة التقييم: وهي المرحلة الثالثة يقيم الفرد حدة وشدة الخطر ونتيجة ذلك قد يولد لديه الاستجابة العدائية، سواء كان رد الفعل استجابة بالهروب بسبب القلق أو كان رد الفعل بالمواجهة نتيجة الخطر، وهذا يعتمد على مستوى الثقة بالنفس.

يُزيد التفكير الايجابي من إحساس الفرد بالثقة بالنفس، بينما يقلل التفكير السلبي من اعتقاد الفرد في قدرته على المواجهة والتكيف، وبالتالي فإنّ تفكيرنا يؤثر في استجاباتنا تجاه مواقف التهديد (بيك، تر. عادل مصطفى، 2000، 52).

4-6. النظرية البيولوجية:

ترجع هذه النظرية الأولية إلى العامل الوراثي، وذلك من خلال التجارب التي أجريت على توائم، والذي تبين فيما بعد وجود شبه في الجهاز العصبي الإرادي أو الاستجابة للمنبهات الخارجية والداخلية التي تؤدي إلى ظهور القلق لدى التوائم، فقد وجد كل من "سالتر" (Salter)، و"شيلدرز" (SHILDS) أنّ نسبة القلق لدى التوائم المتشابهة تصل إلى 50%، وأن 65% منهم يعانون من بعض سمة القلق، وقد يكون هنا دليلا على أنّ الوراثة تقوم بدور هام في الاستعداد للإصابة بالقلق (فيصل خير الزاد، 1984، 78).

يرى أصحاب هذا التيار أنّ الجهاز العصبي اللاإرادي يعمل في علاقة مباشرة مع الغدد الصماء، حيث يؤدي انفعال الجهاز العصبي إلى تنبيهها لتفرز بدورها عدة هرمونات أهمها (الكورتيزول، والألدوستيرون)، والغدة الكظرية هي المسؤولة عن إفرازها، أما الغدة النخامية فتفرز البرولاكتين، بينما الغدة الدرقية تفرز الثيروكسين، بالإضافة إلى ارتفاع نسبة الأدرينالين في الدم الذي يؤدي إلى الزيادة في نبضات القلب، مع انقباض في العضلات، وحرق الغليكوجين إلى غلوكوز لإنتاج الطاقة مما يحدث انقباضا في الجسم مع الرجفة (محمد، 1996، 17-18).

5. أسباب القلق:

بحكم تعدّد وجهات النّظر في تفسير القلق تعددت أسبابه والتي بإمكاننا حصرها في:

5-1. أسباب نفسية:

إنّ المخاوف والصراعات والهموم المصاحبة لها، تنجم عن الإحباط الفعلي أو المتوقّف للجهود المبذولة من أجل إرضاء الحاجات، وما يتصل بها من دوافع وحواجز، فإذا لم يتحسن الحال، فإنّ القلق سيتحكم، وهو حالة نفسية في الاستعداد أو الضّغط النفسي العام، الشّعور بالتهديد الدّخلي والخارجي الذي تفرضه بعض الظّروف البيئية بالنسبة لمكانة الفرد وأهدافه، التّوتر النفسي الشّديد، الصدمات النفسية، الشّعور والعجز والشّعور بالذنب (فاخر، 1985، 6).

5-2. أسباب اجتماعية:

هي الأسباب المتعلقة بالحياة العامة من المشاكل العائلية، والمهنية، والمشاكل المالية، والمسؤوليات الضّخمة التي تفوق تحمل الفرد، زوال مشجعات الحياة كالطلاق، البطالة.

5-3. أسباب جسمية:

هي تعرض الفرد لبعض الأمراض المزمنة والحادة كالسرطان، داء السكري، وأمراض القلب، الربو، العجز الكلوي، ارتفاع ضغط الدم... الخ (مصطفى، 1983، 16).

6. أعراض القلق:

اضطرابات القلق يمكن أن تحدث في أيّ وقت، فيبدأ خفقان القلب فجأة بالتسارع ويتورّد الوجه ويعاني المصاب من صعوبة في التّنفس ويصاحب ذلك الشّعور بالغثيان وبفقدان السيطرة على النّفس (فليب، 2004، 220).

وترافق القلق اضطرابات نفسية فيزيولوجية نذكر منها:

6-1. الأعراض النفسية للقلق:

- شعور الشخص القلق بالضَّغْط، ويظهر هذا الشَّعور مرافقا بشعور العجز، وشعور العزلة، والانفراد، وشعوره بالعداوة.
- الخوف الذي لا يستطيع الإنسان القلق تسميته أو الإشارة إلى عوامله المباشرة.
- التَّوتر العصبي: فقدان المصاب السيطرة الفعلية على أعصابه بسهولة لأتفه الأسباب ويكون شديد الحساسية لأيِّ ضوضاء، مثلما يحدث للطلبة أثناء فترة الامتحانات.
- عدم القدرة على التَّركيز وسرعة النِّسيان والشُّرود الذهني، مع الشَّعور بالاختناق والصداع فيبدأ بتضخيم الأمور والقلق من أبسط الأشياء.
- فقدان الشَّهوة الجنسية.
- فقدان شهية الطعام مما يؤدي إلى قلة الوزن، الأرق، فالمصاب يفقد شهيته للطعام وبالتالي ينخفض وزنه، كما يعاني من صعوبة في النَّوم، حيث نجده نائما على سريرته متقلبا ساعة بعد أخرى دون أن يغمض له جفن، وإن صادف ونام فيكون نومه مصحوبا بالأحلام والكوابيس المزعجة (مصطفى، 1984، 33).

هناك أعراض نفسية كالقلق العام، القلق على الصحة، القلق على العمل، القلق على المستقبل، الشعور بعدم الراحة، سهولة الانتشار، الهياج، عدم الاستقرار، الخوف الذي قد يصل إلى درجة الفرع، الشَّك، توهم المرض والشَّعور بقرب النِّهاية، الخوف من الموت والتفكير الدائم فيه، العدوانية الشَّديدة والانشغال بالماضي (محمد، 2005، 30).

6-2. الأعراض الفيزيولوجية:

يمكن تصنيفها إلى مجموعتين نظرا لكونها كثيرة ومتنوعة:

• أعراض فيزيولوجية يشعر بها الفرد:

زيادة ضربات القلب، فواصل غير منتظمة في ضربات القلب، جفاف في الحلق، ضيق في التنفس، وجع في الرأس وأحيانا التقيؤ والإسهال والإغماء، ضعف شهوة الطعام ضعفا واضحا أو قد تزداد زيادة شديدة ويظهر الشخص القلق وكأنه يرغب في التعويض، الميل إلى النوم، الابتعاد والهروب من قلقه.

• أعراض فيزيولوجية لا يشعر بها الفرد:

أهم الاضطرابات التي تظهر هي: الزيادة في الأدرينالين والهرمونات التي تأتي من الغدة الكظرية، وتدفع هذه بدورها إلى الكبد لزيادة كمية الجلوكوز المدفوعة إلى الدم كي تستطيع هذه المادة السكرية تزويد العضلات بالطاقة اللازمة للحركات المفاجئة، والكثيرة المرافقة للقلق (محمد، 1997، 98-99).

6-3 الأعراض العقلية:

تتمثل أساسا في ضعف التركيز، تشتت الانتباه، الشرود، اضطراب قوة الملاحظة، اضطراب في الذاكرة، اضطراب في التفكير من حيث السلامة، المحتوى، الموضوعات (محمد، 2005، 30).

6-4 الأعراض الاجتماعية:

تظهر الأعراض الاجتماعية في سوء التوافق مع الآخرين من خلال "النفرزة" عليهم وسوء فهمهم واتهامهم بالعديد من الصفات التي تقود في النهاية إلى سوء العلاقة بالآخرين والذي ينعكس بدوره على العمل والإنتاج والتواصل السوي مع الآخرين (محمد، 2005، 31-30).

هذه الاعراض تؤدي بالفرد إلى الإحباط ومن أهم علامته نذكر:

- تدني متواصل للطاقة.
- حزن دائم.
- هيجان وتبديلات مزاجية.
- إحساس متكرر بفقدان الأمل.
- نظرة سلبية مستمرة إلى العالم والآخرين.
- فرط الأكل أو فقدان الشهية.
- شعور بفقدان القيمة أو الذنب.
- عجز عن التركيز، ضعف في الذاكرة.
- استيقاظ متكرر في الصباح أو تغيرات في عادات النوم.
- عجز عن الاستمتاع بالنشاطات السائدة (فليب، 2004، 221).

سبق لنا أن أشرنا إلى أنّ للقلق النفسي عدّة أنواع بتعداد مجالات حياة الفرد الاجتماعية، ونظراً لخصوصية موضوع بحثنا والمتمثل في قلق المستقبل سنخصّص له هذا الجزء.

ثانياً: قلق المستقبل:

يعيش الإنسان في الوقت الحاضر في عالم متغير وتحت تأثيرات اجتماعية وثقافية واقتصادية وسياسية ، وقد تعقدت الحياة، إذ تحولت من البسيطة إلى المركبة ولم يعد الإنسان قادراً على تحقيق طموحاته واهدافه بالدرجة التي يسعى إليها وخاصة متربص التكوين المهني الذي يواجه تحديات كثيرة مثل التكيف العاطفي، الزواج والأسرة والتكيف المهني، ماذا يفعل حامل شهادة التكوين المهني بعد التخرج وأمامه الآلاف من العاطلين عن العمل، كل هذه التحديات وغيرها من المشاكل الاقتصادية، الأسرية تبعث في كثير من الأحيان الإحساس بالتوتر والضيق والقلق (بدر، 1993، 8).

1-تعريف قلق المستقبل:

يعرفه "عبد الباقي" أنّه: "خوف أو مزيج من الرّعب والأمل بالنسبة إلى المستقبل والاكتئاب والأفكار الوسواس واليأس بصورة غير معروفة" (عبد الباقي، 1993، 35). كما يعرفه "معوض" بأنّه: "هو التشاؤم من المستقبل ويتضمن قلق التفكير في المستقبل والخوف من المشكلات، الاجتماعية المستقبلية ومن تدني القيم وعدم الثقة في المستقبل وقلق الموت والخوف من العجز في المستقبل واليأس منه" (معوض، 1996، 68). اعتبره "زالسكي" أنّه: "حالة من التوتر وعدم الاطمئنان والخوف من التغيرات الغير المرغوبة في المستقبل وفي الحالة القصوى فإنّه يكون تهديداً بأنّ هناك شيئاً ما غير حقيقي سوف يحدث للشخص" (Zaleski, 1996, 165).

يعرفه "العشري" أنه: "خبرة انفعالية غير سارة يمتلك الفرد خلالها خوفاً غامضاً نحو ما يحمله الغد الأكثر بعداً من الصعوبات والتنبؤ السلبي للأحداث المتوقعة" (العشري، 2004، 148).

أما "مسعود" يعرف قلق المستقبل على أنه: "الشعور بالانزعاج والتوتر والضيق عند الاستغراق في التفكير به والإحساس بأن الحياة غير جديرة بالاهتمام مع فقدان الشعور بالأمن والطمأنينة نحو المستقبل" (مسعود، 2006، 15).

من خلال التعاريف السابقة يرى الباحث أنّ قلق المستقبل هو حالة انفعالية يشعر بها الفرد إزاء مستقبله الغامض، يصاحبها توتر وخوف وعدم الارتياح، وفقدان الشعور بالأمن، وعدم التأكد والشك اتجاه المواضيع التي تهدد جوانب حياته، يرتبط بتوقع خطر في المستقبل وقد تكون الحالة مؤقتة أو مستمرة.

2- الطبيعة المعرفية لقلق المستقبل:

يفترض النموذج المعرفي للاضطرابات النفسية (نموذج بيك) الخاص بمريض القلق بأن الأفكار التلقائية العابرة والتفسيرات وخيال مريض القلق تتركز حول صور من الغضب وسوء التأويل لخبراته الشعورية في شكل الشعور بالخطر الجسدي والنفسي مع زيادة في تقدير احتمال الأذى المتوقع وشدته في المواقف المستقبلية، ومثل هذه الأفكار التي تدور حول التهديد المتوقع تؤدي إلى إثارة مشاعر الضيق والخوف والتنبه التلقائي. إنّ المعاني المرتبطة بالجانب المعرفي التي تعكسها القائمة المعرفية للقلق تجسد درجة عالية من عدم التأكد مع حيرة حول المستقبل، وأنّ هناك شيء ما سوف يحدث، والصفات المزاجية التي تعكس القلق هي: الرعب، والفرع والخوف والقلق (الرميح، 2002، 546).

أشار بيك (1976) إلى أنّ كل اضطراب نفسي يكون له مكونات معرفية والمعارف المستنبطة من مرض القلق هي تلك التي تتعلق بالخطر المرتقب أو المتوقع، ومرض

القلق لديهم إحساس مفرط بحدوث الخطر والتهديد فيبالغون في تقييم احتمالية الحدث المخيف وشدته ولا يبالغون في فكرة أنهم يستطيعون التوافق مع الحدث بشكل مستقل (Jarrett & Rush, 1988, 257-259).

يرى "زالسكي" أنّ لقلق المستقبل مكون معرفي قوي، ويمكن القول أنّ مكونات قلق المستقبل معرفية أكثر منها انفعالية وهي ترتبط عادة بالخطر وتركز على المغالاة في تخمين قتامة المستقبل (Zaleski, 1996, 166).

في نفس السياق وفي دراسة "أيزنك" حيث يفترض في الدراسة المعرفية للقلق أنّ الوظيفة الأساسية للقلق هي تيسير الاكتشاف المبكر للإشارات التهديد أو الخطر قريب الحدوث وهو بذلك يتضمن مفهوم حذر ويقظة، ويمكن أن تكون وظيفة القلق دافعية ووظيفة تمهيدية تحضيرية.

تتجلى مظاهر الاضطراب الفكري للشخص القلق فيما يلي:

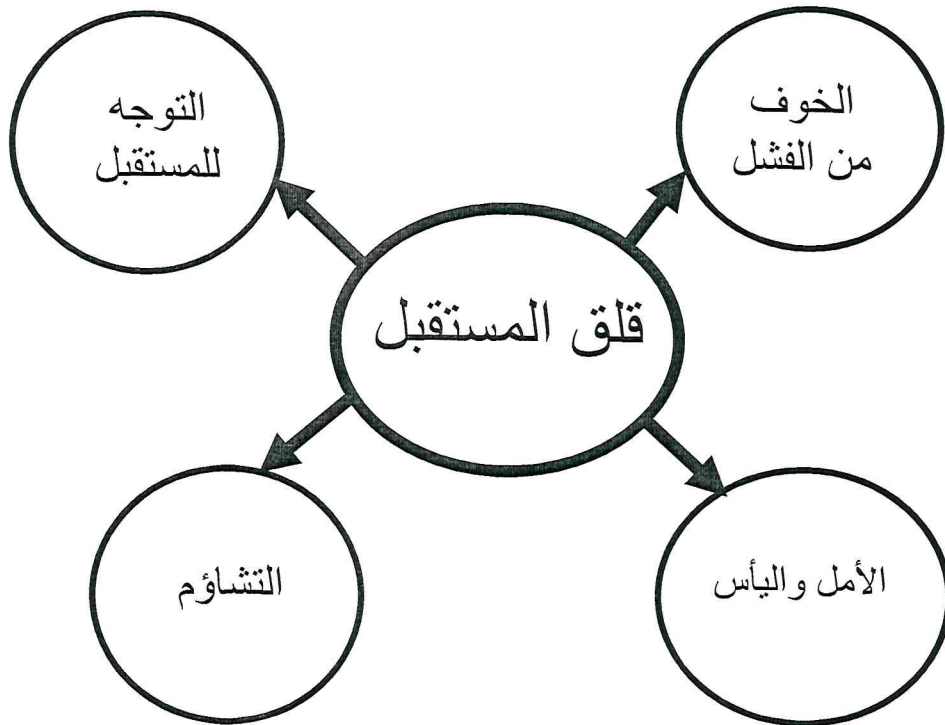
- أفكار متكررة عن الخطر، حيث أنّ ريش القلق هو دائماً في قبضة أفكار لفظية وصورية تدور حول وقائع مؤذية.
- نقص القدرة على مجادلة الأفكار المخيفة.
- تعميم المؤثر الضار (بيك، تر. عادل مصطفى، 2000، 122).
- ثمّ أنّ معظم أشكال القلق تتعلق بالإحباطات الممكنة وعدم الحصول على مكافآت للإنجازات الهامة، وللقلق أربع مكونات هامة كما يراها أيزنك وهي:
- مكون احتمال ذاتي (غير موضوعي) لحدوث الأحداث المؤلمة.
- ذاتي غير موضوعي لحدوث الأحداث المؤلمة.
- إدراك الأحداث المؤلمة.
- أدراك ما بعد هذه الأحداث كإستراتيجيات للموائمة (Eysenk, 1992, 102).

لابدّ من الإشارة أنّ قلق المستقبل يعتمد على أهمية الكفاءة الذاتية، حيث أنّه لابدّ أن يكون الشخص لديه القدرة والثقة على التحكم فيما حوله (البيئة) لإنجاز أهدافه الشخصية ولمواجهة

الأحداث السالبة وهذا فهم جيد لتخفيف قلق المستقبل (Zaleski, 1996, 166-167). يرى الباحث أنّ المكون الأساسي لقلق المستقبل هو المكوّن المعرفي إذ أنّ التفكير السلبي للواقع أو للمستقبل يؤدي بالفرد الى سوء التفسير، مما يولد لديه النظرة التشاؤمية، والعجز والخمول، والاستسلام.

3- قلق المستقبل وبعض المفاهيم المرتبطة به:

يتشابه قلق المستقبل مع بعض المفاهيم، ويكون هذا التشابه إما في التأثير النتائج على الأفراد أو في الأسباب المؤدية لحدوث الظاهرة أو في بعض الخصائص التي يتشابه فيها الأفراد الذين ينطوون تحت فئة هذا المفهوم.



الشكل (8) المفاهيم التي تشابه قلق المستقبل (هبة، 2006، 334).

من خلال الشكل رقم (8) يتبين للباحث أنّ قلق المستقبل مرتبط بعدة مفاهيم وهي متشابكة فيما بينها إذ أنّ التفكير والتوجه للمستقبل هو الذي قد يخلق لدى الفرد حالة نفسية غير سارة تتميز بالارتباك وعدم التأكد وانعدام الأمن والخوف من الفشل، ينتابه أحياناً الشعور بالأمل وأحياناً أخرى باليأس ونقص في العزيمة وهذه الحالة تجعل منه فرداً متشائماً اتجاه مستقبله الغامض، مما يكون عرضة للآزمات والأمراض النفسية، وفيما يلي هذه المفاهيم بالتفصيل:

أ. الخوف من الفشل:

توجد علاقة كبيرة بين الخوف من الفشل وبين قلق المستقبل، إذ أثبتت العديد من الدراسات أنّ الفشل يؤدي إلى فقدان الفرد الثقة في نفسه وفي الآخرين، كما أنّ خبرات الفشل المتكررة تجعل التلاميذ (المتريص) عرضة للقلق ويشعرون بعدم الاهتمام والأحجام بصفة عامة عن عمل أهداف واقعية لأنفسهم (الطواب، 1986، 300).

يؤكد ذلك "زاليسكي" الذي يرى أنّ هناك تشابهاً بين قلق المستقبل وبين الخوف من الفشل وذلك بالنسبة للسلوك التجنبي، ففي كلتا الحالتين فإنّ الناس تتجنب الحالات المؤلمة، والخوف الزائد من الفشل يعود إلى غزو خاص في حالات الفشل (غزو خارجي) ويتوقع وجود علاقة سلبية بين قلق المستقبل وبين مركز الضبط الداخلي (Zaleski, 1996, 167-168).

ب- قلق المستقبل والتوجه للمستقبل : Future Orientation

التوجه للمستقبل هو تصور الأفراد لما يتعلق بمستقبلهم وهو إدراك الفرد للبعد المستقبلي إدراكاً موجباً من حيث انفتاح المستقبل على فرص حقيقية وكافية للإشباع على الرغم مما ينطوي عليه الحاضر من صعوبات وحرمان ويقوم هذا الإدراك الموجب على تحديد الفرد لأهداف مستقبلية يتطلع إلى إنجازها وارتباط هذه الأهداف بخطط ومهام

مستقبلية تتناسب مع إمكانيات الفرد وقدراته الواقعية كما تتسجم مع قيمه الشخصية ومستوى طموحه (بدر، 2003، 45).

يعدّ مفهوم التوجه للمستقبل وثيق الصلة بقلق المستقبل فهما على طرفي متصل، فبقدر ما يكون قلق المستقبل حافزاً على الإنجاز فإنّه يقترب من التّوجه للمستقبل، وبقدر ما ينخفض مستوى التّوجه للمستقبل لدى الفرد فإنّه يعبر عن قلقه تجاه هذا المستقبل ودفاعه ضدّ هذا القلق بالإغراق في الحاضر، وإذا كان التوجه للمستقبل في حالته القصوى هو تطلع الفرد الدائم نحو المستقبل كسبيل لبلوغ الأهداف وتحقيق الإشباع (بدر، 2003، 34).

ج. قلق المستقبل والتشاؤم:

يمكن تعريف التشاؤم بأنّه توقع سلبي للأحداث القادمة يجعل الفرد يتوقع الشرّ والفشل وخيبة الأمل (عبد الخالق ومراد، 2001، 45).

النظرة التشاؤمية للمستقبل تجعل الفرد عرضة للاكتئاب واليأس والانتحار حيث يتصف المكتئبون بتعميمهم الفشل والنظرة السلبية للحياة والذات والمستقبل، ويمكن القول أنّ من لديه هذه النظرة السلبية للمستقبل قد يترتب على ذلك هبوط روحه المعنوية وتناقص دافعيته للعمل والانجاز (عبد الخالق والأنصاري، 1995، 134).

يرتبط التشاؤم بسوء التوافق وبالاضطرابات النفسية كالقلق واليأس والاكتئاب، حيث أنّ الأفراد الأقل تفاؤلاً كانوا أكثر تعداداً في آمالهم وطموحاتهم من الأشخاص الأكثر تفاؤلاً مما يشير إلى أنّ الأفراد المتشائمين الأقل تفاؤلاً غالباً ما يكونون أكثر حيرة وشكاً إزاء مستقبلهم مما يجعلهم يبالغون ويضخمون من توقعاتهم كتعويض عن الخوف مما هو قادم ومجهول (Carver & et al, 1994, 450).

د. قلق المستقبل في مقابل / الأمل واليأس:

الأمل حالة نفسية تنتاب الفرد ازاء توقعه أمور إيجابية اتجاه مستقبله بشكل عام اذ يترقب بفرح وسرور أشياء إيجابية مما يشعره بالطمأنينة والأمن النفسي وهذا يحفز على الاستمرارية والمثابرة والعمل أكثر.

أما عن علاقة اليأس بقلق المستقبل، فقد توصلت دراسة عبد الباقي (1993) إلى أن قلق المستقبل يتكون من خمسة عوامل هي: التشاؤم من المستقبل، الاكتئاب، الأفكار الوسواسية، قلق الموت واليأس (عبد الباقي، 1993، 25).

4- تأثير قلق مستقبل على الفرد:

يؤثر القلق عموماً وقلق المستقبل خصوصاً على الأفراد، ومن النتائج المترتبة عليه:

- التوقع والانتظار السلبي لما قد يحدث الذي يؤدي الى تأثير في مجرى المشاعر والأفعال يفوق كلّ التصورات، فالشخص القلق تتكون عنده صور الكارثة كلما شرع في موقف جديد والتوقعات السيئة تجعل الشخص بليداً (بيك، 2000، 36).
- أكدت نتائج دراسة "كانينو" و"جلوريسا" (Canino et Glorisa) (1981) بأن دراسة قلق المستقبل من منظور إرشادي علاجي يتضمن إعطاء نصائح وتفسيرات للشباب، لأنّ عدم الاهتمام بتقديم إرشادات سوف يصيب الشباب بأمراض نفسية وجسمية ناتجة عن هذا القلق (احمد، 2012، 7).

- يفترض "زاليسكي" (1989) أنّ توقع الأهداف ونتائجها يعطي السلوك قوة، فتحديد الأهداف يؤدي إلى تحسين الأداء وقد وجد ارتباطاً موجباً بين توقع التّجّاح وبين الأداء الإيجابي الذي يوصل إلى التّجّاح، إمّا توقع الفشل فيرافقه استجابات انفعالية سالبة وهذا يؤثّر سلباً على إنجاز الأهداف المطلوبة في المستقبل (Zaleski, 1989, 563).
- الانسحاب من النشاطات البناءة والمفيدة والتي قد تحتوي على نوع من المخاطرة.

- الالتزام بالنشاطات الوقائية وذلك ليحمي الفرد نفسه، أكثر من اهتمامه بالانخراط في مهام حرة مفتوحة غير مضمونة النتائج.

- تشير "زينب محمد شقير" (2005) إلى أنّ قلق المستقبل يمثل أحد أنواع القلق التي تشكل خطورة في حياة الفرد والتي تمثل خوف من مجهول ينجم عن خبرات ماضية وحاضرة يعيشها الفرد تجعله يشعر بعدم الأمن وتوقع الخطر ويشعر بعدم الاستقرار وتسبب لديه هذه الحالة شيئاً من التشاؤم واليأس الذي يؤدي في نهاية الامر الى اضطرابات حقيقية وحادة مثل الاكتئاب والاضطرابات العصابية (محمد، 2006، 10).

- استخدام ميكانيزمات الدفاع مثل النكوص Regression والتبرير Rationalization والاسقاط Projection والكبت Repression (Rappaport, 1991, 70)

- استخدام العلاقات الاجتماعية لضمان أمان المستقبل لدى الفرد: فالأفراد الأكثر احتكاكاً في الجماعة وتعصباً لها هم في معظم الأحوال أشدهم عجزاً عن الاستقلال، فالعلاقات الحميمة تتصف بالاتكال الشديد على رموز القوة في الجماعة وعلى عناصر السلطة المادية والنفسية.

- الشك في الكفاءة الشخصية واستخدام أساليب الإكراه والإكراه في التعامل مع الآخرين وذلك لتعويض نقص هذه الكفاءة (Zaleski, 1997, 52).

- الاعتمادية والعجز واللاعقلانية: نظراً لتعرض الفرد لظروف اجتماعية قاسية يتولد لديه الشعور بانعدام الأمن، ويلجأ للآخرين ليستمد يدّ العون والنصح واتخاذ القرارات وهو يخاف من فقدان ورفض الآخرين له ومن خلال تكرار فشله في مواجهة الأحداث يبدأ في تبني أفكاراً أو معتقدات لاعقلانية.

5-العوامل المؤثرة في حدوث قلق المستقبل:

يرتبط قلق المستقبل بعدد من العوامل الشخصية والاجتماعية المتشابكة والمتداخلة والتي تؤثر في النظرة المستقبلية، ومن هذه العوامل :

نوع التعليم ومستوى التحصيل الأكاديمي والانجاز:

تشير الدراسات إلى أنّ القلق يرتبط سلباً بالتحصيل الأكاديمي والانجاز، فقد وجدت علاقة سالبة بين قلق المستقبل وبين الدافعية للإنجاز (أحمد، 2000، 59).

لمعرفة أثر التخصص الأكاديمي للمدرسين على التشاؤم فقد توصل (Hall & Smith 1999) إلى أنّ مدرسي المدارس الثانوية المهنية الزراعية أكثر تشاؤماً من المستقبل من مدرسي التسويق وإدارة الأعمال.

العوامل الأسرية:

في دراسة مقارنة بين الأسوياء والجانحين (Malvine, 1995)، توصلت إلى أنّ الأسوياء المنحدرين من أسر مترابطة ومتابعة لكل ما يحدث لأبنائها، وأنّ هؤلاء الأبناء غير الجانحين كانوا أكثر واقعية في توجهاتهم نحو المستقبل وفي منظورهم للزمن ومتطلباته أكثر من هؤلاء الجانحين المنحدرين من أسر غير مترابطة.

في دراسة أخرى مقارنة بين المراهقين المنحدرين من أسر مطلقة مع المراهقين المنحدرين من أسر غير مطلقة، تبين أنّ المراهقين المنحدرين من أسر مطلقة يتصفون بالاضطراب العاطفي والاكتئاب والتشاؤم من المستقبل والقلق وأعراض نفسية وجسدية وانزعاج وغضب وانخفاض الدافعية. (Borkhuis & et al, 1997, 37-41)

كما ينعكس مستوى تعليم الوالدين على مستوى قلق الأبناء، فقد توصلت دراسة "العشري" إلى أنّ مستوى تعليم الوالدين يؤثر على قلق الأبناء تجاه المستقبل، فكلّما ازداد مستوى تعليم ووعي الوالدين كلما قل مستوى القلق تجاه المستقبل عند الأبناء، والأسرة ذات المستوى التعليمي المرتفع قد تسود فيها اتجاهات الوالدين الإيجابية نحو الطفل والتي

تعمل على تكوين شخصية متوافقة وأنماط سلوكية تحدد إلى حد كبير أساليبه الحياتية في المستقبل واتجاهات الأمن والطمأنينة التي يكتسبها الفرد في طفولته تميل إلى الاستمرار حتى ولو واجه الفرد في مستقبله أحداثاً قاسية (العشري، 2004، 168).

المستوى والظروف الاجتماعية والاقتصادية:

للظروف الاجتماعية والاقتصادية أثر كبير في ظهور قلق المستقبل لدى الافراد، كونهم يدركون أنه يوجد الكثير من المشاكل التي ستواجههم مستقبلاً ومن بين هذه المشكلات عدم وجود فرص عمل وكثرة أعداد الخريجين والوساطة .

هذا ما توصلت إليه دراسة "محمود شمال حسن" (1999) بعنوان "قلق المستقبل لدى الشباب المتخرجين من الجامعات" أنه لابد من التسليم بأن قلق المستقبل يكون بفعل عوامل اجتماعية ثقافية، وهذا معناه أن هناك أمور داخل المجتمع تستثير التوجس والخوف من الأيام المقبلة التي ستعتمد على تغيير أهداف الفرد الحياتية، فضلاً عن ذلك يذكر الباحث أننا يمكن تسليط الضوء على طبيعة المناخ الاجتماعي المهيأ لحالة القلق من المستقبل فيما يلي (ضغوط الحياة، أزمة السكن، ارتفاع الأسعار، غياب العدالة التوزيعية، قلة فرص العمل لخريجي الجامعات والمعاهد) (محمد، 2006، 5).

أما أبناء المستوى الاقتصادي المرتفع فإنهم أكثر تفاؤلاً بالمستقبل من أبناء المستويات الأخرى، وذلك لما يتاح أمامهم من إمكانيات وظروف أفضل أما أبناء المستوى المنخفض هم الأكثر تشاؤماً وقلقاً وخوفاً لأنهم يدركون أن أمامهم الكثير من المشكلات التي تتعلق بقلة الإمكانيات المادية وعدم وجود فرص عمل (الشافعي، 1996، 302-305).

المعتقدات الدينية والقيم الروحية:

تؤثر المعتقدات الدينية والروحية في القلق العام وفي قلق المستقبل ومن الواضح أن التدين والقيم الإنسانية والعلمية والأخلاقية ترتبط بشكل سلبي بقلق المستقبل، ويبدو أن

الالتزام الديني والقيم الروحية تخفض الاتجاهات السلبية تجاه المستقبل (Zaleski, 1996, 172).

حيث يرى الكثير من الباحثين أنّ بعض المعتقدات الدينية مثل الإيمان بالقضاء والقدر يخفف من حدة القلق ويشعر بالطمأنينة وهناك من اعتبر التدّين كألية دفاعية تساعد الفرد على خفض من درجة التوتر والضغوطات الاجتماعية.

مستوى الطموح:

يتأثر مستوى الطموح بقلق المستقبل، فنظرة التوجس والقلق من المستقبل تنعكس على مستوى الطموح فتحد منه وتجعله في أضيق الحدود نظراً لعدم إمكانية تحقيق هذا الطموح من وجهة نظره، فيأخذ الشّخص موقف الانطواء على الذات بدلاً من مواجهة الصعوبات الحالية والمستقبلية (عبد الرحمان، 1991، 49).

كما أنّ نظرة الفرد للمستقبل تؤثر على مستوى طموحه، فالفرد الذي لديه بصيرة وتأمّل وتخطيط لمستقبل زاهر تكون دافعيته للعمل والنشاط والإقدام على الحياة عالية، بينما الشّخص الذي ينظر لمستقبله بمنظار التوتر والضيق والقلق، أي أنّ نظره للمستقبل تكون سوداء متشائمة فإن ذلك يدفعه إلى الكسل والتراخي والهروب من الحياة، حيث تشير نتائج دراسة "خليل" (2002) أنّ توقع نجاح لاحق له أثر طيب ويعد تعزيزاً في تحديد ورسم مستوى الطموح، بينما توقع الإخفاق في المستقبل له تأثير معوق مما يؤدي إلى عدم واقعية بل تدني مستوى الطموح (أحمد، 2012، 7).

العوامل الثقافية والحضارية:

أظهرت نتائج بعض الدراسات أنّ القلق يختلف بين المجموعات الثقافية، وذلك تبعاً للظروف العامة التي تحيط بالمجموعة. يؤكد "العشري" (2004) أنّ البيئة الثقافية والاجتماعية تلعب دوراً في قلق المستقبل فقد توصل إلى أنّ الطلبة المصريين أكثر قلقاً من المستقبل من الطلبة العمانيين والطلبة الريفيين أكثر قلقاً من الطلبة في المدن.

يرجع هذا إلى الظروف المادية والاجتماعية التي تنتظر الطالب بعد تخرجه وصعوبة الحصول على عمل مناسب والانتظار طويلاً للبدء في الحياة العملية (العشري، 2004، 75).

تبين في دراسة قام بها "أريندال" وآخرون في هولندا والولايات المتحدة الأمريكية وبريطانية عن المخاوف والقلق عند الشباب، وتوصلوا إلى أنّ الطلاب الأمريكيين والبريطانيين لديهم مخاوف تتعلق بالاعتداءات الجنسية والعدوان الذي قد يحدث بالحاضر وقلق من أن يحدث بالمستقبل وذلك أكثر من الطلاب في هولندا، وقد أرجع الباحثون هذا الاختلاف إلى العوامل الثقافية التي تسود هذه الدول (Arrindell & et al, 1987, 245-207).

6- السمات الشخصية لذوي قلق المستقبل المهني:

يُتّصف الأشخاص ذوو قلق المستقبل، وقلق المستقبل المهني بالعديد من السمات، انبثقت من الأطر النظرية والدراسات التي تناولت قلق المستقبل، وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، فأشارت دراسة سامية "خضر" (1992) إلى أنّ ذوي قلق المستقبل يتسمون بالاغتراب، واللامبالاة، والشّعور بالإحباط، واللامسؤولية، والشّعور بالحرمان، واللامأل في المستقبل، ونقص الرضا عن أنفسهم وعن حياتهم، وضعف الثقة، والتشاؤم، ومشاعر النقص والدونية.

أشارت دراسة Zaleski (1996) إلى أنّ الأفراد مرتفعي قلق المستقبل يتميزون بالتأثير في الآخرين من أجل تأكيد مستقبلهم، ويستخدمون استراتيجيات الجبر والإرغام للتأثير في الآخرين في مواقف الرئاسة، ويتسمون دائماً بالتشاؤم من المواقف المستقبلية والتنبؤ السلبي

للمشكلات المتوقعة التي قد تواجهها البشرية.

لقد أوضحت دراسة "أحمد حسانين" (2000) أنّ الأفراد ذوي قلق المستقبل يعانون من:

- التركيز الشّدِيد على أحداث الوقت الحاضر والهروب نحو الماضي.
- الانتظار السلبي لما قد يقع.
- الانسحاب من الأنشطة البناءة ودون المخاطرة.
- الحفاظ على الظروف الروتينية والطرق المعروفة في التّعامل مع مواقف الحياة.
- اتخاذ إجراءات وقائية من أجل الحفاظ على الوضع الرّاهن بدلا من المخاطرة من أجل زيادة الفرص في المستقبل.
- استخدام آليات دفاعية ذاتية مثل الإزاحة والكبت من أجل التقليل من شأن الحالات السلبية.
- استغلال العلاقات الاجتماعية لتأمين مستقبل الفرد الخاص.
- الانطواء وظهور علامات الحزن والشك والتردد.
- الخوف من التغيرات الاجتماعية والسياسية المتوقع حدوثها في المستقبل.
- صلابة الرأْي والتعنت.
- ظهور الانفعالات لأدنى الأسباب.
- التشاؤم وذلك لأنّ الخائف من المستقبل لا يتوقع إلا الشرّ ويهيأ له أنّ الأخطار محدقة به.
- عدم الثقة في أحد مما يؤدي إلى الاصطدام بالآخرين.
- انخفاض الدافعية للإنجاز، وانخفاض مستوى الطموح، وتدني تقدير الذات ومفهوم الذات السّالب.
- بينما أشارت دراسة "إيمان محمد صبري" (2003) إلى أنّ الأفراد ذوي قلق المستقبل يعانون من ضعف ثقة الشّخص في قدرته، وإرجاع ما يحدث له من مواقف غير سارة إلى عوامل خارجية.

في حين أشارت دراسة (Kessler, et al 1997) إلى أنّ الشّخص المتعطّل عن العمل يعاني من الاضطرابات النفسية كالقلق، والشّعور باللامبالاة، والرفض والشك في المعتقدات الدينية، والخوف من المستقبل المجهول، ونقص وضوح الهدف والشّعور بالدونية، وضعف الثقة بالنفس. ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه مجموعة من البحوث التي أجريت لمعرفة الآثار النفسية للبطالة من أنّ العاطلين عن العمل من الشباب يشعرون بالاكْتئاب والقلق، ولديهم إحساسات شديدة بأنّهم ضحايا، ويشعرون بنقص الرّضا عن أنفسهم، وعن حياتهم مقارنة بالشباب العاملين.

7-التعامل مع قلق المستقبل:

إنّهُ من الطبيعي أنّ قلق المستقبل له أثر كبير على صحة الفرد وإنتاجيته، لما له من أضرار على الصعيد النفسي والجسمي، وهذا الأمر يستدعي المواجهة والمعالجة معاً. لذلك لا بدّ من إيجاد أساليب تهدف إلى التخلص من القلق والحدّ منه.

- طريقة إعادة التّظيم المعرفي :

هذه الطريقة العلمية تمت متابعتها وحققت نجاحات كثيرة، بعد أن لوحظ أنّ الذين يعانون من القلق والخوف من المستقبل يشغلون أنفسهم دائماً بالتفكير السلبي وهو ما يؤدي إلى حالة القلق والخوف .

على هذا الأساس فإنّ هذه الطريقة قائمة على استبدال الأفكار السلبية، وعند التفكير السلبي بالأشياء التي تثير القلق والمخاوف، فلماذا لا يتمّ التفكير بعد ذلك مباشرة بعكس ذلك في توقع الإيجابيات بدل السلبيات، وهذه القاعدة في تنظيم التفكير واستبدال النتائج الإيجابية المتوقعة لتحل محل النتائج السلبية المقلقة، وهي التنظيم المعرفي للإنسان السوي الذي لا بد له أن يتوقع النّجاح كما يتوقع الفشل.

فالهدف الأساسي في طريقة إعادة التّظيم المعرفي هو تعديل أنماط التفكير السلبي والأفكار الغير إيجابية في التّخلص من القلق والخوف من المستقبل وذلك باستخدام

العلاج السلوكي، فلا بدّ أن نعلم أنّ هذه العميلة بطيئة إلى حد ما وتحتاج إلى فترة زمنية قد تطول إلى أن ينتهي الإنسان من التغلب على مخاوفه تماماً .

لعل أفضل هذه الطرق الثلاثة السابقة الإشارة إليها والتي يستجيب الكثيرون لها طريقة التدرج البطيء التي يصاحبها الاسترخاء لأنّ التدريب على الاسترخاء يساعد في زيادة اكتساب الإنسان الشعور بالسيطرة على ذاته وبالهدوء في مواجهة الإخاطر، لو كانت مجرد خيال، فالفائدة من هذا العلاج السلوكي هي إزالة المخاوف من العقول بالتدرج . أما بالنسبة للإنسان الشجاع صاحب الإرادة القوية فإن المواجهة المباشرة هي أسرع سبيل للقضاء على القلق والخوف من المستقبل (المشيخي، 2009، 57-59).

يرى الباحث أنّ استخدام الإرادة والثقة بالنفس والوعي والتفكير هي أحد الطرق التي يمكن أن تؤدي إلى تخفيف قلق المستقبل، واستخدام فنيات علاجية تعتمد على المناقشة والإقناع، وذلك من خلال فنية الحوار البناء، ويعتمد على تبصير المريض بمشكلته حتى يستطيع أن يكتشف المعنى الموجود في حياته، ومن خلال تكوين علاقة علاجية تتميز بالدفع، واستخدام تقنيات أخرى مثل الإغراق أو الغمر أو مبدأ الحساسية التدريجي، لذلك من الأفضل للشباب وضع أهداف واقعية وفقاً لإمكاناتهم وقدراتهم.

كذا بالإيمان بالله والرضا بالقضاء والقدر، والقدرة على التحكم في الانفعالات عن وعي، والتفكير بطريقة واضحة ومطمئنة وهادئة في مواجهة الأحداث والضغوطات، كلها وسائل كفيلة أن تقضي على الخوف والقلق من المستقبل إذا أحسن الفرد استخدامها، وكذلك وضع أهداف واقعية لحياته وتحديد الإمكانيات ومعرفة حدود قدراته ومواجهة الأفكار والمعتقدات الخاطئة، واستخدام المنطق، والوقوف على حقيقة المخاوف وأسبابها، فجميعها تساهم في الحد من الخوف وقلق المستقبل.

خلاصة:

من خلال ما سبق ذكره في هذا الفصل، يمكننا القول أنّ القلق هو حالة نفسية انفعالية تحدث نتيجة الضغوطات الداخلية أو الخارجية تصحبها تغيرات فيزيولوجية ونفسية، كما أنّ للقلق علاقة كبيرة بمستقبل الإنسان فالظروف الاجتماعية والاقتصادية تؤثر وبشكل كبير على الفرد والمجتمع، خاصة وأنّ الحياة في العصر الحالي أصبحت جد صعبة لما تحمله من تغيرات في القيم والعادات والتقاليد وخاصة في الميدان الاقتصادي الذي يعتمد أساسا على اليد العاملة المؤهلة، ومع شح مناصب العمل مقابل الألاف من خرجي الجامعات وكذا خرجي التكوين المهني، يجد نفسه هذا الأخير يصرع من أجل الظفر بمنصب عمل أو إنشاء مؤسسة مصغرة بعد مجهودات جبارة مع هياكل دعم وتشغيل الشباب، والسعي الى إثبات الذات وتحقيق أرباح تمكنه من الاستمرار في الحياة، رغم العقبات التي تعرقل حياته والضغط والقلق النفسي اتجاه مستقبله الذي أكسبه أليات دفاعية جعلت منه مخططا بارعا وناجحا في حياته العملية والاجتماعية، وقد تكون تجربة فاشلة تجعل منه مقاولا فاشلا يعاني من الديون، والأزمات النفسية كالإحباط والقلق النفسي مما يدفعه الى الهروب من الواقع وتعاطي المخدرات وحتى الانتحار في بعض الأحيان، رغم كل ذلك قد يكون القلق من المستقبل محركا أساسيا وفعالا يدفع الفرد إلى الأمام من أجل المثابرة والنجاح والوصول إلى الأهداف المسطرة، وتجاوز العراقيل مهما كانت صعبة أو مستحيلة.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل السادس: اجراءات البحث الميداني

الفصل السابع: عرض مناقشة وتفسير نتائج البحث

الفصل السادس

إجراءات البحث الميداني

- 1- منهج البحث
- 2- عينة البحث
- 3- حدود البحث
- 4- أدوات البحث
- 5- الأساليب الإحصائية المستعملة في البحث

تمهيد:

تناولنا في هذا الفصل توضيح المنهج المتبع، العينة وخصائصها، حدود الدراسة، الأدوات المستعملة في جمع البيانات، وصف مقياس الميول المهنية، ومقياس قلق المستقبل، والخطوات المتبعة في بناء مقياس الرضا عن تخصص التكوين، والدراسة السيكمترية للمقاييس الثلاث بغرض التحقق من صدقها وثباتها، ثم الأساليب الإحصائية المتبعة.

1- منهج البحث:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي الذي يهتم بوصف الظاهرة وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعي ودراسة العلاقات التي توجد بين هذه الظاهرة والظواهر الأخرى، والتعبير عنها بشكل كمّي هذا يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية، والمتمثلة في معرفة علاقة الميول المهنية بكل من الرضا عن تخصص التكوين وقلق المستقبل لدى المتربص.

المنهج الوصفي الارتباطي هو الذي يسعى لدراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات المختلفة، حيث أنّ الباحث يحاول معرفة العلاقة بين تغير ظاهرة معينة والتغير الذي يصاحبه في ظاهرة أخرى عن طريق استخدام أساليب الارتباط الإحصائية مثل سيبرمان وبيرسون (القحطاني والعامري، وآل مذهب، والعمر، 1425، 204).

2- عينة البحث:**2-1. الإجراءات المنهجية لاختيار العينة:**

أجرينا بحثنا على عينة اختيرت بطريقة عشوائية وتقوم على مبدأ أن يختار الباحث الحالات التي تصادفه، على أساس أنّها تحقق أغراض البحث، فإذا أرادنا أن ندرس تطور الدراسة الجامعية، فإننا نختار العينة من الأساتذة والطلبة ممن عايشوا الفترة المحددة

لتحقيق أغراض الدراسة، فالباحث هنا يقدر حاجته إلى المعلومات ويختار العينة، وما يحقق له غرضه على هذا الأساس (يوسف، 2007، 170).

إذ في دراستنا الحالية اختار الباحث العينة بطريقة عشوائية عنقودية، بما أنه توجد في ولاية تيزي وزو (32) مؤسسة للتكوين المهني منها (3) معاهد، لذا اختار الباحث منها (13) مؤسسة كما هو مبين في الجدول رقم (6) عن طريق القرعة، وفي مؤسسات التكوين تم توزيع المقاييس بطريقة عشوائية على المترشحين الذين اجتازوا على الأقل سداسي واحد من التكوين، وكذا المقبلين على التخرج.

2-2. خصائص عينة البحث:

تختلف العينة وطريقة تحديدها، باختلاف المعلومات المراد جمعها، والعمل الميداني المنجز، وإلى احتمال الخطأ في التصميم، وقبل تصميم العينة يجب تحديد مجتمع الدراسة ومعرفة مفرداته وكلما زادت معرفة إطار العينة، كلما تقلصت التحيزات التي قد تطرأ نتيجة الجهل به (دليو، 1999، 171).

كما يعتبر تحديد عينة البحث من الأمور الهامة جداً، وعلى الباحث أن يليها أهمية خاصة، فصغر حجم العينة قد يجعلها غير ممثلة تمثيلاً دقيقاً لمجتمع الدراسة، وإذا زاد الحجم قد يكون مكلفاً في الوقت والجهد والمال (يوسف، 2007، 170).

لذا قمنا بحصر عينتنا من مراكز ومعاهد التكوين المهني من كلى النمطين (إقامي، تمهين)، والبالغ عددهم (287) متربصاً، اختيروا بطريقة عشوائية، وشملت العينة على فئة كبيرة من المترشحين الذين تتراوح أعمارهم بين 18 إلى 25 سنة، من مختلف التخصصات المهنية منها: الحرف التقليدية، الخشب والتأثيث، الاعلام الالي، البناء والاشغال العمومية، الخدمات، تقنيات الادارة والتسيير، الكهرباء والطاقة، الفندقية والسياحة، الانشاءات الميكانيكية والصناعات الحديدية، صناعة الالبسة والانسجة، الانشاءات المعدنية، ميكانيك المحركات... وقد تم تطبيق المقاييس بمؤسسات التكوين التابعة لولاية "تيزي وزو"، كما هو مبين في الجدول رقم (6).

الجدول رقم (6): يبين توزيع افراد العينة حسب مؤسسات ومعاهد التكوين المهني

الرقم	المركز أو المعهد	عدد افراد العينة
1	مركز التكوين المهني والتمهين "تيزي غنيف"	40
2	مركز التكوين المهني والتمهين "ذراع الميزان"	20
3	مركز التكوين المهني والتمهين "بوغني"	22
4	مركز التكوين المهني والتمهين "واضية"	17
5	مركز التكوين المهني والتمهين "واسيف"	18
6	مركز التكوين المهني والتمهين "كيراد رشيد"	22
7	مركز التكوين المهني والتمهين "بوخالفة"	23
8	مركز التكوين المهني والتمهين "تلا علام"	23
9	مركز التكوين المهني والتمهين "بني دولة"	19
10	مركز التكوين المهني والتمهين "تيزي راشد"	23
11	مركز التكوين المهني والتمهين "تقزيرت"	18
12	معهد التكوين المهني والتمهين "واد عيسى"	19
13	معهد التكوين المهني "CFA" تيزي وزو	23
المجموع		287

يتّضح من الجدول رقم(6) أنّ عينة البحث اشتملت على (11) مركز تكوين مهني ومعهدان، وأنّ هناك تقارب إلى حد كبير في عدد أفراد العينة التي أخذناها من هذه المؤسسات، باستثناء مركز التكوين المهني والتمهين "تيزي غنيف" الذي يعمل فيه الباحث حيث وصل عدد افراد العينة إلى (40) متربص ومتربصة من كلى التّمتين، والجدول رقم (7) يبين توزيع أفراد العينة حسب نمط التّكوين.

الجدول رقم (7): يبين توزيع أفراد عينة البحث وفق نمط التكوين

النمط التكويني	نوع التكوين	النتائج	المجموع
تمهين	إقليمي	العدد	287
116	171	النسبة	100%
40.41	59.58		

يتضح لنا من الجدول رقم (7) أنّ أفراد العينة موزعون من حيث نمط التكوين نلاحظ أنّ نسبة متربصي التكوين الإقليمي (59.58%) التي هي أكبر من نسبة متربصي التكوين عن طريق التمهين التي بلغت (40.41%).

3- حدود البحث: تتحدد حدود هذه الدراسة في المحددات التالية:

أ- الحد الزمني: أجريت هذه الدراسة عام 2016-2017 م.

ب- الحد البشري: المتربّصين الذين يتابعون تكويننا مهنيًا في النمط الإقليمي والتمهين.

ج- الحد المكاني: تمّ التطبيق في مؤسسات ومعاهد التكوين المهني لولاية "تيزي وزو".

4- أدوات البحث:

4-1- مقياس الرضا عن تخصص التكوين :

أ- مراحل بناء مقياس الرضا عن تخصص التكوين من طرف الباحث: تمّ اتباع عدد من

الخطوات بهدف بناء مقياس الرضا عن تخصص التكوين:

أولاً : الاطلاع على اختبارات مشابهة لموضوع الدراسة مثل مقياس الرضا عن الدراسة

في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة "الموسى النبهان" (2001)، الذي يتألف من (33)

بند يتوزع على خمسة أبعاد، والذي تمّ تطويره على عينة من (530) طالب وطالبة، وقد

درجة ثبات المقياس ب: (0.92)، وكذا مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي "لقدوري خليفة"

(2012)، الذي بلغ معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ (0.89) بينما بلغت درجة الثبات

بطريقة التجزئة النصفية (0.69).

ثانياً: تمّ طرح أربعة أسئلة مفتوحة وهي موضحة كما يلي:

- أذكر أسباب التحاقك بالتّخصّص الذي تدرس فيه حالياً؟

- أذكر النّقائص التي لاحظتها في تخصّصك وفي مركز التّكوين؟

- أذكر الأشياء الإيجابية التي لاحظتها في تخصّصك وفي مركز التّكوين؟

- أذكر الاقتراحات التي تراها مناسبة من أجل تحسن عملية التّكوين؟

ثالثاً: في ضوء ما تقدم تمّ بناء مقياس يتكون من (42) فقرة لقياس درجة الرّضا عن

تخصّص التّكوين المهني، يتكون من خمسة أبعاد وهي: البعد النّفسي، البعد المهني الاقتصادي، البعد الاجتماعي العلائقي، البعد الدّراسي، والبعد الجسمي والعقلي.

رابعاً: تمّ عرض المقياس على (8) محكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس

المدرّسي والاجتماعي والعيادي كما هو مبين في الملحق رقم (1).

خامساً: تمّ تطبيق فقرات المقياس بوضعها الأخير (42) فقرة على عينة استطلاعية

مكونة من (100) متربص ومتربصة، بقصد الاطمئنان على فهم فقرات وتقدير درجة

تمييز كل منها.

ب- وصف المقياس:

يتكون مقياس الرّضا عن تخصّص التّكوين المهني من تمهيد حاولنا من خلاله

إعطاء فكرة حول موضوع دراستنا ومعرفة البيانات العامة للمتربصين وتقديم تعليمات

الإجابة للمتربصين بهدف تبسيط طريقة الإجابة كما وضحنا لهم أنّ إجاباتهم لن تستغل إلا

للبحث العلمي. وزعت بنود المقياس إلى خمسة أبعاد والجدول رقم (8) يبين ذلك.

الجدول رقم (8) يوضح ابعاد وبنود مقياس الرضا عن تخصص التكوين المهني:

الابعاد	رقم البنود
البعد النفسي	9-8-7-6-5-4-3-2-1
البعد المهني والاقتصادي	18-17-16-15-14-13-12-11-10
البعد الاجتماعي العلائقي	25-24-23-22-21-20-19
البعد الدراسي	35-34-33-32-31-30-29-28-27-26
البعد الجسمي والعقلي	42-41-40-39-38-37-36

أما من حيث عدد البدائل فقد جاءت في شكل خمس بدائل (موافق تماما، موافق كثيرا، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة قليلة، غير موافق على الإطلاق) وكان سبب اختيارنا لهذه الطريقة أنها تترك الحرية للمجيب وعدم حصره في بديلين أو ثلاث بدائل وذلك بهدف الحصول على مصداقية المستجيب على البنود. وتشمل البنود التي تقيس الاتجاه الموجب والسالب في الأرقام التالية:

الجدول رقم (9): يوضح البنود الموجبة والبنود السالبة لمقياس الرضا

البنود السالبة	البنود الموجبة	
-26-16-14-8-5-3	-17-15-13-12-11-10-9-7-6-4-2-1	ارقام البنود
42-41-31-29-28	-30-27-25-24-23-22-21-20-19-18 40-39-38-37-36-35-34-33-32	
11	31	مج البنود

اعتمدنا في التصحيح على المفتاح التالي:

الجدول رقم (10): يوضح مفتاح التصحيح لمقياس الرضا عن تخصص التكوين

موافق تماما	موافق كثيرا	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	غير موافق على الإطلاق
5	4	3	2	1

قمنا بعكس التصحيح مع البنود السالبة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا عن تخصص التكوين:

1-الصدق: تمّ التّحقّق من صدق الأداة باستخدام طريقتين:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تمّ التّحقّق من الصدق الظاهري لهذا المقياس عن طريق عرضه على مجموعة من الأساتذة الجامعيين المختصّين في علم النفس وعلوم التّربية وعلم النفس العيادي من جامعة الجزائر (2) وجامعة مولود معمري تيزي وزو (انظر الملحق رقم: 1).
هدفت العملية إلى التّأكد من فقرات المقياس ومدى علاقة كل منها بالبعد الذي ينتمي اليه، وكذلك قدرة كل فقرة على المساهمة في تحديد درجة رضا المتربصين عن تخصصاتهم المهنية، ومدى الوضوح اللّغوي الذي تتصف به كل فقرة (انظر الملحق رقم: 3) وقمنا بإدراج الملاحظات المقدمة من طرف المحكمين (انظر الملحق رقم: 5).

ب- صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي):

للتحقّق من صدق بناء مقياس الرضا عن تخصص التّكوين قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (100) متربص ومتربصة من خارج عيّنة الدّراسة الأساسية، وقد شملت على متربصين من كلى النمطين (اقامي وتمهين)، تمّ حساب معامل الاتساق الدّخلي للمقياس، بحساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ثمّ معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس (انظر إلى الجدول رقم: 11)، وبعد التحليل الاحصائي حصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (11): معاملات ارتباط البند مع البعد وارتباط البند مع الدرجة الكلية لكل.

البعد	رقم البند	البند	معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية للبند	معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية للمقياس
النفسي	1	التحاقى بالتخصص الذي أدرسه حالياً كان برغبتي.	**0.48	**0.35
	2	أشعر بالحيوية والنشاط في دراستي.	**0.36	**0.35
	3	سأشعر بالسعادة لو وجهت الى تخصص اخر. (-)	**0.43	0.17
	4	وجودي في هذا التخصص يدفعني لإتمام التكوين.	**0.53	**0.40
	5	أشعر ان مستقبلي غامض في هذا التخصص. (-)	**0.62	**0.54
	6	سأبقى متمسكا بهذا التخصص حتى لو خيرت بأخر.	**0.62	**0.43
	7	سأشعر بالسعادة لو تحصلت على شهادة في هذا التخصص.	**0.47	**0.38
	8	أشعر بالضيق والملل عند دخول الورشة. (-)	**0.54	**0.50
	9	أشعر بالرضا عن التحفيزات المرتبطة بهذا التخصص.	**0.47	**0.38
	10	التخصص الذي وجهت له يمكنني من تحقيق طموحاتي المهنية.	**0.68	**0.42
	11	أملى كبير في الحصول على عمل في مجال تخصصي.	**0.66	**0.46
	12	يسمح لي هذا التخصص من دخول عالم الشغل.	**0.64	**0.45
	13	يحقق لي هذا التخصص التوافق المهني.	**0.65	**0.42

الاقتصادي	14	كثرة حوادث العمل في هذا التخصص تنفرني منه. (-)	**0.54	**0.48
	15	بفضل هذا التخصص سأكون فعالاً وعملياً في عملي مستقبلاً.	**0.17	**0.52
	16	أخوف من الإصابة ببعض الأمراض المزمنة التي تخلفها المهن الخاصة بهذا التخصص. (-)	**0.47	**0.32
	17	يساهم هذا التخصص في حل المشاكل المالية مستقبلاً.	**0.61	**0.48
	18	أنا راض عن المنحة التي تمنح لي.	**0.50	**0.51
العلائقي الاجتماعي	19	يحقق لي هذا التخصصي الاحترام من طرف الغير.	**0.52	**0.59
	20	جعلني التشجيع الذي اتلقاه من المكون اتمسك أكثر بهذا التخصص.	**0.79	**0.59
	21	بفضل هذا التخصص سيكون دوري ايجابيا في المجتمع.	**0.57	**0.58
	22	يسمح لي هذا التخصص تكوين علاقات اجتماعية مع الغير.	**0.70	**0.55
	23	علاقتي الجيدة بزملائي دفعتني الى التمسك أكثر بهذا التخصص.	**0.77	**0.51
	24	تساعد الخدمات التي يقدمها المركز في انجاح التكوين.	**0.59	**0.38
	25	تحفزني النشاطات الثقافية الترفيهية التي يوفرها المركز لمواصلة التكوين.	**0.49	0.15
	26	تتعبني صعوبة استيعاب بعض التقنيات الخاصة بمجال تخصصي. (-)	**0.42	**0.25
	27	تدفعني سهولة الدروس التطبيقية المتعلقة بمجال تخصصي لمتابعة التكوين.	**0.65	**0.58
	28	ضعف مستواي لا يسمح لي بإجراء التربص الميداني. (-)	**0.39	0.16
	29	تحصلت على نتائج سلبية وضعيفة لأنني لست راض على هذا التخصص. (-).	**0.44	**0.32
	30	تدفعني سهولة الدروس النظرية المتعلقة بمجال تخصصي لإتمام التكوين.	**0.49	**0.52

الدراسي	31	انعدام استعمال التقنيات الحديثة في مجال تخصصي ينقص من جودة التكوين. (-)	**0.41	*0.21
	32	أطلع على كل ما هو جديد في مجال تخصصي.	**0.51	**0.47
	33	أرى أن المعلومات التي ألتقاها من المكون في هذا التخصص جد كافية.	**0.63	**0.48
	34	جعلتني طبيعة مواد التخصص راض عنها.	**0.66	**0.51
	35	يستخدم المكون أساليب فعالة في التدريس.	**0.66	**0.58
الاجسمي والعقلي	36	يتوافق هذا التخصص مع قدراتي الجسمية.	**0.53	**0.51
	37	يتوافق هذا التخصص مع قدراتي العقلية.	**0.66	**0.53
	38	وجهت لهذا التخصص لأنه يتلاءم مع مستواي الدراسي	**0.52	**0.34
	39	ساعدني هذا التخصص على تنمية قدراتي المعرفية.	**0.62	**0.65
	40	ساعدني هذا التخصص التحكم أكثر في قدراتي الجسمية.	**0.58	**0.50
	41	أجد صعوبة في استيعاب بعض المفاهيم النظرية المتعلقة بمجال تخصصي	**0.37	0.15
	42	أجد صعوبة في تنفيذ النشاطات التطبيقية المتعلقة بهذا التخصص.	**0.52	**0.36

N=100

** la corrélation est significative au niveau 0.01

* la corrélation est significative au niveau 0.05

يبين الجدول رقم (11) أنّ معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية له، وبين كل عبارة وبعدها، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل، كلها دالة عند مستوى دلالة اقل من 0.05، ماعدا العبارات الموضحة في الجدول رقم (12) والملحق رقم (5).

الجدول رقم (12): رقم وعدد العبارات المحذوفة بعد دراسة صدق البناء لمقياس الرضا

البعاد (الرضا)	رقم البند	عدد البنود
النفسي	3	1
الاقتصادي	/	/
العلائقي الاجتماعي	25	1
الدراسي	28	1
الجسمي والعقلي	41	1
المجموع		04

كما تمّ حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد فيما بينها والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول رقم (13).

الجدول رقم (13): يبين معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الرضا عن تخصّص التّكوين بعضها البعض ومع الدرجة الكلية

الأبعاد	النفسي	المهني والاقتصادي	الاجتماعي والعلائقي	الدراسي	الجسمي	الدرجة الكلية
النفسي	---	**0.52	**0.42	**0.52	**0.48	**0.76
المهني والاقتصادي	---	-----	**0.53	**0.37	**0.64	**0.76
الاجتماعي والعلائقي	---	-----	-----	**0.44	**0.44	**0.73
الدراسي	---	-----	-----	-----	**0.59	**0.78
الجسمي والعقلي	---	-----	-----	-----	-----	**0.76

N=100

** la corrélation est significative au niveau 0.01

يتبين من الجدول رقم (13) أنّ معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد ودرجة المقياس

ككل، وهي كلها دالة عند مستوى دلالة 0.01.

بعد حذف العبارات الغير الدالة وعددها (4) بنود، والاحتفاظ بالبنود التي لها دلالة فقط، وأصبح عدد بنود المقياس في صورته النهائية يتكون من (38) بند موضحة في الملحق رقم (8)، وهي موزعة على أبعاده كما هو موضح في الجدول رقم (14).

الجدول رقم (14): توزيع بنود مقياس الرضا عن تخصص التكوين في صورته النهائية على أبعاده

الرضا (البعد)	النفسي	الاقتصادي	العلائقي الاجتماعي	الدراسي	الجسمي والعقلي	المجموع
عدد العبارات	8	9	6	9	6	38

2- ثبات المقياس:

يعدّ ثبات الإخبار شرطاً أساسياً من شروط أداة البحث، ويقصد بالثبات أن يعطي المقياس النتائج نفسها أو قريباً منها إذا ما أعيد تطبيقه على الافراد أنفسهم في الظروف نفسها (الغريب، 1997، 653).

لذا استعمل الباحث طريقتين للتحقق من ثبات مقياس الرضا عن تخصص التكوين:

أ-معامل ألفا كرونباخ:

تمّ حساب معاملات الثبات على نفس العينة الاستطلاعية البالغ عددها (100) متريص ومتريصة، وهذا بعد حذف البنود الغير دالة باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" للتعرف على مدى اتساق بنود المقياس ككل في صورته النهائية والبنود في المقاييس الفرعية، فتحصل الباحث على معامل الاتساق الداخلي (0.90) للمقياس كاملاً، ومعاملات اتساق داخلية للأبعاد كما هو موضح في الجدول رقم (15).

الجدول رقم (15) يبين درجة الثبات بطريقة الفا كرونباخ لأبعاد مقياس الرضا:

العدد	البعد	درجة الثبات بطريقة الفا كرونباخ
1	النفسي	0.66
2	المهني والاقتصادي	0.79
3	الاجتماعي العلائقي	0.80
4	الدراسي	0.72
5	الجسمي والعقلي	0.59
	المقياس ككل	الثبات الكلي 0.90

من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أنّ درجة الثبات المقياس ككل بلغت (0.90)، وهي درجة مرتفعة تعكس ثبات المقياس.

ب- التجزئة النصفية:

تمّ حساب ثبات المقياس بصورته النهائية (38) عبارة بطريقة التجزئة النصفية، على نفس العينة الاستطلاعية، تحصلنا على معامل ثبات (0.68) للمقياس ككل، وبعد تصحيح القيمة بمعادلة "سبرمان براون" بلغت درجة الثبات (0.81).

4-2- مقياس الميول المهنية:

يعود أصل مقياس الميول المهنية "لهولاند" (1985)، والذي قام بتعريبه وتقنيته على البيئة الفلسطينية "وصفي عصفور" (1997)، يتكون من (36) فقرة تغطي ستة أبعاد للميول المهنية، قام الباحث "وائل محمد عياد" (2011) بإجراء كثير من التعديلات على هذا المقياس بحيث أصبح يتكون من (48) فقرة، وهو المقياس المعتمد عليه في البحث الحالي، (أنظر الملحق رقم 6).

أ- وصف المقياس: يتكون المقياس من (48) فقرة موزعة بالتساوي على أبعاد الميول المهنية الستة وهي: الواقعية، التحليلية، التجارية، التقليدية، الفنية، والاجتماعية، وهي مبنية في الجدول رقم (17)، وأعطى لكل عبارة (5) بدائل، كما هي مبنية في الجدول رقم (16).

الجدول رقم (16): يوضح مفتاح التصحيح لمقياس الميول المهنية

درجة عالية جدا	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جدا
5	4	3	2	1

يستجيب المفحوص تحت البديل المناسب لميوله المهنية (أنظر الملحق رقم: 9).

يتكون المقياس من ستة أبعاد وفي كل بعد ثمانية بند كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (17): يوضح أبعاد ورقم بنود مقياس الميول المهنية

م	الأبعاد	رقم الفقرات
1	الميول الواقعية	8-7-6-5-4-3-2-1
2	الميول التحليلية	16-15-14-13-12-11-10-9
3	الميول الاجتماعية	24-23-22-21-20-19-18-17
4	الميول التجارية	32-31-30-29-28-27-26-25
5	الميول التقليدية	40-39-38-37-36-35-34-33
6	الميول الفنية	48-47-46-45-44-43-42-41

الخصائص السيكومترية لمقياس الميول المهنية:

1- الصدق:

تم التحقق من صدق الأداة باستخدام طريقة واحدة وهي:

أ- صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي):

للتحقق من صدق بناء مقياس الميول المهنية قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (75) متربص ومتربصة من خارج عينة الدراسة الأساسية، تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس، بحساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجة

كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ثم معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس. وهذا ما يوضحه الجدول رقم (18).

الجدول رقم (18): معاملات ارتباط البند مع البعد وارتباط البند مع الدرجة الكلية لكل.

البعد	رقم البند	البند	معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية للبعد	معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية للمقياس
الواقعية	1	أميل للنشاطات التي تتطلب مهارات حركية.	**0.54	**0.41
	2	أميل للعمل الذي يكون فيه تحد جسمي.	**0.63	**0.36
	3	أستمتع بعمل الأشياء وتركيبها وتصليحها.	**0.70	**0.54
	4	أستمتع بتعلم كيفية عمل الأدوات المختلفة.	**0.52	**0.51
	5	أتجنب المواقف التي لها علاقة بالتعامل مع الآخرين.	**0.39	0.07
	6	أتميز بأني عملي في التعامل مع مشاكل الحياة.	**0.40	*0.27
	7	أفضل الأعمال اليدوية.	**0.59	**0.46
	8	أفضل التعامل مع الآلات والمعدات والنباتات.	**0.47	**0.35
التحليلية	9	أفضل الأعمال التي فيها تحد لقدراتي العقلية.	**0.51	**0.39
	10	أستمتع بالعمل الذي يتطلب أساليب تفكير جديدة.	**0.50	**0.37
	11	أميل للعمل المعتمد على الأدلة والبراهين.	**0.48	**0.46

12	أستمع بجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.	**0.57	**0.50
13	أفضل التفكير في حلول للمشاكل قبل التعامل معها.	**0.56	**0.48
14	أميل إلى الموضوعات التي تتطلب القدرة على التنظيم والفهم.	**0.46	*0.27
15	أهتم بالبحث عن علل الأشياء وعلاقاتها.	**0.60	**0.68
16	أفضل المهن القائمة على التفكير العلمي.	**0.59	*0.25
17	أفضل العمل ضمن مجموعة أو فريق.	**0.44	0.14
18	أميل إلى المهن التي تهتم بمساعدة الآخرين.	**0.29	0.10
19	أميل للعمل الذي يحسن من واقع المجتمع.	**0.47	*0.28
20	أميل للعمل الذي يلبي حاجات الآخرين.	**0.50	**0.31
21	أتميز بمهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين.	**0.68	**0.56
22	أستطيع أن أشرف على أنشطة اجتماعية.	**0.63	**0.53
23	أمتلك مهارات تدريب وتعليم الآخرين.	**0.42	**0.36
24	أمتلك مهارة إدارة المناقشة الجماعية.	**0.51	**0.37
25	أميل للعمل الذي يسمح لي بالتفاوض مع الآخرين.	**0.47	**0.44
26	أميل إلى وضع مهاراتي وقدراتي في منافسة الآخرين.	**0.58	**0.30

الاجتماعية

27	أَتقن مهارة التحدث التي تحتاج إلى جهود عقلية	**0.43	**0.39	التجارية
28	أَميل للعمل الذي أستطيع من خلاله حل مشكلات الآخرين.	**0.50	**0.33	
29	أَميل لأن أكون قائدا لمجموعة من الناس.	**0.50	**0.30	
30	أَميل إلى الأعمال التي تؤدي إلى الربح.	**0.36	**0.33	
31	أفضل صنع القرارات التي تؤثر على الآخرين.	**0.42	0.08	
32	أستمتع بالنشاطات التي تتطلب مهارة عالية في المتابعة.	**0.53	**0.36	
33	أفضل الأعمال التي تتماشى مع القانون.	**0.38	**0.34	التقليدية
34	أفضل العمل المكتبي ذا الساعات الثابتة.	**0.54	*0.25	
35	أَميل للعمل ذي البرنامج المحدد.	**0.39	*0.27	
36	أَميل للعمل ذي الساعات الثابتة.	**0.56	*0.26	
37	أفضل مواقف العمل الروتينية.	**0.47	*0.25	
38	أفضل أن أكون مسؤولاً عن تفاصيل العمل.	**0.44	0.05	
39	أَميل إلى العمل في مكان ثابت طوال اليوم	**0.47	0.15	
40	أستطيع أن أنجز الكثير من الأعمال المكتبية في وقت قصير.	**0.43	**0.34	
41	أَميل للعمل المستقل مع قليل من المراقبة.	**0.49	**0.35	الفنية
42	أَميل إلى الأعمال التي أكون فيها متميزا.	**0.46	**0.37	
43	أرغب بالعمل ضمن مسؤوليات تتغير باستمرار.	**0.43	**0.35	

44	أفضل الأعمال التي تعبر عن المشاعر بدرجة عالية.	**0.45	*0.28
45	أميل للعمل الذي يتطلب الدقة والانتباه للتفاصيل	**0.38	**0.37
46	أميل للعمل ذي الإثارة.	**0.54	**0.42
47	أستمتع بعمل التصميمات ذات الطابع الفني.	**0.58	**0.59
48	أميل للأعمال غير المقيدة لحريتي.	**0.59	**0.33

N=75

** la corrélation est significative au niveau 0.01

* la corrélation est significative au niveau 0.05

يبين الجدول رقم (18) أنّ معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية له، وبين كل عبارة وبعدها، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل، كلها دالة عند مستوى دلالة اقل من 0.05، ماعدا العبارات الموضحة في الجدول رقم (19) والملحق رقم (6).

الجدول رقم (19): رقم وعدد البنود المحذوفة بعد دراسة صدق البناء لمقياس الميول المهنية

البعد (الميول المهنية)	رقم العبارات	عدد العبارات
الواقعية	5	1
التحليلية	/	/
الاجتماعية	18-17	2
التجارية	31	1
التقليدية	39-38	2
الفنية	/	/
المجموع		06

كما تمّ حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد فيما بينها والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول رقم (20).

الجدول رقم (20): يبين معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الميول المهنية بعضها البعض ومع الدرجة الكلية

الأبعاد	الواقعية	التحليلية	الاجتماعية	التجارية	التقليدية	الفنية	الدرجة الكلية
الواقعية	---	**0.39	**0.35	**0.43	0.05	**0.43	**0.68
التحليلية	---	---	**0.37	**0.46	**0.38	**0.50	**0.78
الاجتماعية	---	---	---	**0.47	0.13	**0.40	**0.68
التجارية	---	---	---	---	0.05	**0.34	**0.68
التقليدية	---	---	---	---	---	0.19	**0.45
الفنية	---	---	---	---	---	---	**0.72

N=75

**la corrélation est significative au niveau 0.01

يتبين من الجدول رقم (20) أنّ معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد ودرجة المقياس ككل، أنّ أغلبيتها دالة عند مستوى دلالة 0.01 .

بعد حذف العبارات الغير الدالة وعددها (6) بنود، والاحتفاظ بالبنود التي لها دلالة فقط، وأصبح عدد بنود المقياس في صورته النهائية يتكون من (42) بند موضحة في الملحق رقم (9)، وهي موزعة على أبعاده كما هو موضح في الجدول رقم (21).

الجدول رقم (21): توزيع بنود مقياس الميول المهنية في صورته النهائية على أبعاده

الميول (البعد)	الواقعية	التحليلية	الاجتماعية	التجارية	التقليدية	الفنية	المجموع
عدد العبارات	7	8	6	7	6	8	42

2- ثبات المقياس:

استعمل الباحث طريقتين للتحقق من ثبات مقياس الميول المهنية:

أ-معامل ألفا كرونباخ:

تمّ حساب معاملات الثّبات على نفس العينة الاستطلاعية البالغ عددها (75) متربص ومتربصة، وهذا بعد حذف البنود الغير دالة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للتعرف على مدى اتساق بنود المقياس ككل في صورته النهائية والبنود في المقاييس الفرعية، فتحصل الباحثة على معامل الاتساق الداخلي (0.84) للمقياس كاملاً، ومعاملات اتساق داخلية للأبعاد كما هو موضح في الجدول رقم (22) والملحق رقم (11).

الجدول رقم(22): يبين درجة الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الميول المهنية

العدد	البعد	درجة الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ
1	الميول الواقعية	0.66
2	الميول التحليلية	0.64
3	الميول الاجتماعية	0.62
4	الميول التجارية	0.48
5	الميول التقليدية	0.47
6	الميول الفنية	0.55
	المقياس ككل	الثّبات الكلي 0.84

من خلال الجدول رقم (22) نلاحظ أنّ درجة ثبات المقياس ككل بلغت (0.84)، وهي درجة مرتفعة تعكس ثبات المقياس.

ب-التّجزئة النّصفية:

بلغت درجة الثّبات محسوبة بطريقة التّجزئة النّصفية (0.71) وبعد تصحيح القيمة بمعادلة "سبرمان براون" بلغت درجة الثّبات (0.83)، (انظر الملحق رقم: 11). وهي درجة ثبات عالية يعتمد عليها.

3-4- مقياس قلق المستقبل:

بعد اطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع قلق المستقبل وجدت من الأفضل استخدام مقياس فضيلة السبعواوي (2011)، ويعود أصل المقياس إلى الخالدي (2000)، وقام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس المدرسي والاجتماعي والعيادي (انظر الملحق رقم: 2).

- وصف المقياس: يتكون المقياس من (48) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي (المجال النفسي، المجال الاقتصادي، المجال الاجتماعي، المجال الصحي، المجال الأسري). كما هو مبين في الجدول رقم (23).

الجدول رقم (23): يوضح مجالات والفقرات الموجبة والسالبة لمقياس قلق المستقبل:

المجموع	الفقرات السالبة	الفقرات الموجبة	المجال	
12	11-10-9-6-5-4-3-2	12-8-7-1	المجال النفسي	1
7	17-16-15-13	19-18-14	المجال الاقتصادي	2
14	-30-29-28-24-22-21 33-32-31	-25-23-20 27 -26	المجال الاجتماعي	3
9	-39-38-37-36-35-34 42-41-40	/	المجال الصحي	4
6	46-44-43	48-47-45	المجال الاسري	5
48	33	15	المجموع	

أعطي لكل عبارة (5) بدائل، كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (24): يوضح مفتاح التصحيح لمقياس قلق المستقبل:

تعبر عني تماما	تعبر عني كثيرا	تعبر عني بدرجة متوسطة	تعبر عني بدرجة قليلة	لا تعبر عني على الإطلاق
5	4	3	2	1

قمنا بعكس التصحيح مع البنود الموجبة.

الخصائص السيكومترية لمقياس قلق المستقبل:

1-الصدق:

تمّ التّحقق من صدق الأداة باستخدام طريقتين وهما:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تمّ التّحقق من الصدق الظاهري لهذا المقياس عن طريق عرضه على مجموعة من الأساتذة الجامعيين المختصين في علم النفس وعلوم التربية وعلم النفس العيادي من جامعة الجزائر (2) وجامعة مولود معمري تيزي وزو (انظر الملحق رقم: 2).

هدفت العملية إلى التأكد من فقرات المقياس ومدى علاقة كل منها بالبعد الذي ينتمي إليه، وكذلك قدرة كل فقرة على المساهمة في تحديد درجة قلق المستقبل لدى المتربصين، إضافة إلى مدى الوضوح اللغوي الذي تتصف به كل فقرة (انظر الملحق رقم: 4) وقمنا بإدراج الملاحظات المقدمة من طرف المحكمين (انظر الملحق رقم: 7).

ب- صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي):

للتحقق من صدق بناء مقياس قلق المستقبل قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (75) متربص ومتربصة من خارج عينة الدراسة الأساسية، ثمّ حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس، بحساب معاملات الارتباط "بيرسون" بين درجة كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ثمّ معاملات الارتباط "بيرسون" بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس. وهذا ما يوضحه الجدول رقم (25).

الجدول رقم (25): معاملات ارتباط البند مع البعد وارتباط البند مع الدرجة الكلية لكل

البعد	رقم البند	البند	معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية للبعد	معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية للمقياس
النفسي	1	يراودني أمل في تحقيق أهدافي في الحياة	0.16	0.05
	2	أشعر أن فرص السعادة ستتضاءل في المستقبل.	*0.23	0.04
	3	أشعر أن حياتنا مقبلة على كوارث مختلفة.	**0.52	**0.43
	4	خوفي من المستقبل يضعف دوافعي للاستمرار في التكوين.	**0.49	**0.34
	5	أشعر أنني سيئ (ة) الحظ الآن وسيكون حظي أسوأ في المستقبل.	**0.60	**0.31
	6	أخشى تكرار مشكلاتي الماضية في المستقبل.	**0.54	*0.28
	7	أشعر بالنقمة بأي قرار أتخذه بشأن مستقبلي.	**0.42	**0.35
	8	ينتابني الإحساس بالأمل حين أفكر في مستقبلي.	**0.56	**0.45
	9	ينتابني الأرق ليلاً كلما تأملت في المستقبل.	**0.52	*0.23
	10	يتملكني الشعور بالإحباط، إذ أنّ المستقبل الذي ينتظرني غير واضح	**0.47	**0.37
	11	أتوقع أن حياتي في المستقبل ستصبح باعثة على التعاسة والشقاء.	**0.55	**0.30
	12	أتوقع تزايد الشعور بالأمن والطمأنينة في المستقبل.	*0.25	0.18
الاقتصادي	13	أتوقع أن أسعار المواد تزداد زيادة عالية في الأيام المقبلة.	**0.34	0.12
	14	يراودني أمل في الحصول على فرصة عمل في هذا التخصص.	**0.41	0.18

15	أرى أن التخطيط لعمل ما مضيعة للوقت.	**0.40	**0.39
16	أرى أن تكويني نوعاً من العبث وغير مجدي للمستقبل.	**0.48	*0.28
17	أتوقع أن أجد صعوبات ترفقتي مستقبلاً للحصول على دخل يسد حاجاتي المعاشية.	**0.58	**0.48
18	يتيح لي عملي في أن أكون عضواً نافعاً في المستقبل.	**0.60	*0.24
19	أشعر أن تكويني مصدر ضمان اقتصادي للغد.	**0.61	*0.24
20	أرى أن القيم الأخلاقية ترتقي يوماً بعد آخر.	*0.26	**0.30
21	أرى أن الهجرة إلى الخارج ستكون الحل الأخير لما أعانيه من مشكلات.	**0.40	*0.28
22	أخشى أن لا أوفق في حياتي الزوجية مستقبلاً.	*0.23	**0.41
23	عندي أمل أن أتكيف مع جو التكوين في المركز.	**0.43	**0.43
24	إن قبولي في هذا المركز يقلل من فرص حصولي على زواج مناسب.	*0.26	**0.32
25	أثق بقدرتي على حل أية مشكلة اجتماعية تواجهني.	0.07	0.09
26	أرى أنني سأواكب سرعة تغيير بعض ظروف الحياة.	**0.32	*0.25
27	لدي أصدقاء وصديقات أعتمد عليهم وقت الحاجة.	*0.28	0.07
28	أخشى أن تجبرني ظروفني على التعامل مع أفراد لا أنسجم معهم.	**0.50	**0.31
29	أخشى أن تكون علاقات الآخرين معي نفعية.	**0.38	0.16
30	أخشى من العدوان الخارجي على بلدي.	**0.53	**0.33
31	أرى أن العلاقات الاجتماعية غير صادقة كلما تقدم العمر بي.	**0.54	**0.39

الاجتماعي

**0.43	**0.59	أخشى استمرار تدهور العلاقات الاجتماعية والإنسانية بين الأفراد في المستقبل.	32	
**0.48	**0.60	خوفي على نفسي من غدر الذين من حولي.	33	
**0.55	**0.74	عند مراجعتي للطبيب يؤكد أن ما أعانيه من الام راجع إلى أسباب نفسية.	34	الصحي
**0.43	**0.56	أخشى من انتشار الأوبئة الأمراض بشكل أوسع مستقبلاً نتيجة التلوث الناجم عن الحرب.	35	
**0.61	**0.64	أعاني من جفاف الفم عندما أفكر بمستقبلي.	36	
**0.60	**0.64	أخشى من الإصابة بعاهات بدنية.	37	
**0.49	**0.63	ألاحظ أن يدي ترتعش عندما أقوم بعمل ما.	38	
**0.50	**0.63	أعرق كثيراً وبسهولة حتى أيام البرد.	39	
**0.50	**0.66	أشعر أن قلبي يدق بشدة وصدري ضاغط عليه.	40	
**0.56	**0.64	أتوقع استمرار الظروف الضاغطة الحالية مما يؤدي إلى تدهور صحتي	41	
**0.53	**0.71	تحصل عندي الام في المعدة كلما تأملت مستقبلي.	42	
**0.46	**0.54	يقلقني تدخل الأهل في تقرير مصيري.	43	الاسري
*0.25	**0.39	أخشى أن أفقد أحد افراد أسرتي.	44	
0.01	**0.34	أرى أن دوري في الأسرة سيزداد قوة.	45	
**0.38	**0.41	أتوقع أن تحصل لي خلافات أسرية مستقبلاً	46	
0.14	**0.40	يتملكني شعوراً بالاطمئنان على مستقبل أسرتي.	47	
0.08	**0.33	أشعر بالاطمئنان على افراد أسرتي على الرغم من انتشار الظواهر السلوكية غير السليمة.	48	

N=75

** la corrélation est significative au niveau 0.01

* la corrélation est significative au niveau 0.05

يبين الجدول رقم (25) أنّ معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية له، وبين كل عبارة وبعدها، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل، كلها دالة عند مستوى دلالة اقل من 0.05، ماعدا العبارات الموضحة في الجدول رقم (26) والملحق رقم (7).

الجدول رقم (26): رقم وعدد البنود المحذوفة بعد دراسة صدق البناء لمقياس قلق المستقبل

المجال (قلق المستقبل)	رقم البند	عدد البنود
النفسي	12-2-1	3
الاقتصادي	14-13	2
الاجتماعي	29-27-25	3
الصحي	/	/
الاسري	48-47-45	3
المجموع		11

كما تمّ حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد فيما بينها والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول رقم (27).

الجدول رقم (27): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس قلق المستقبل بعضها البعض ومع الدرجة الكلية

المجالات	المجال النفسي	المجال الاقتصادي	المجال الاجتماعي	المجال الصحي	المجال الاسري	الدرجة الكلية
المجال النفسي	---	**0.48	*0.229	**0.30	0.17	**0.62
المجال الاقتصادي	---	-----	**0.26	0.221	**0.31	**0.57
المجال الاجتماعي	---	-----	-----	**0.60	**0.35	**0.78
المجال الصحي	---	-----	-----	-----	**0.45	**0.82
المجال الاسري	---	-----	-----	-----	-----	**0.58

N=75

** la corrélation est significative au niveau 0.01

* la corrélation est significative au niveau 0.05

يتبين من الجدول رقم (27) أنَّ معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد ودرجة المقياس ككل، أنَّ أغليبتها دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.05.

2- ثبات المقياس:

استعمل الباحث طريقتين للتحقق من ثبات مقياس قلق المستقبل:

أ- معامل ألفا كرونباخ:

تمَّ حساب معاملات الثبات على نفس العينة الاستطلاعية البالغ عددها (75) متربص ومتربصة، وهذا بعد حذف البنود الغير دالة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للتعرف على مدى اتساق بنود المقياس ككل في صورته النهائية والبنود في المقاييس الفرعية، فتحصل الباحث على معامل الاتساق الداخلي (0.85) للمقياس كاملاً، ومعاملات اتساق داخلية للأبعاد كما هو موضح في الجدول رقم (28) والملحق رقم (11).

الجدول رقم(28): يبين درجة الثبات بطريقة الفا كرونباخ لمجالات مقياس قلق المستقبل

العدد	المجال	درجة الثبات بطريقة الفا كرونباخ
1	المجال النفسي	0.69
2	المجال الاقتصادي	0.54
3	المجال الاجتماعي	0.67
4	المجال الصحي	0.83
5	المجال الأسري	0.18
	المقياس ككل	الثبات الكلي 0.85

من خلال الجدول رقم(28) يتضح لنا أنَّ درجات ثبات مجالات مقياس قلق المستقبل عالية نوعاً ما إذ بلغت درجة ثبات المقياس ككل (0.85)، بينما بلغت درجة ثبات المجال الصحي (0.83)، ثم يليه المجال النفسي بدرجة ثبات قدرت ب(0.69)، بينما بلغت درجة ثبات المجال الاجتماعي (0.67)، أيضاً بلغت درجة ثبات المجال الاقتصادي (0.54)،

واخيرا بلغت درجة ثبات المجال الصحي (0.18)، وهي درجة ثبات ضعيفة تعكس عدم ثبات هذا المجال.

إذن بعد حساب معاملات صدق البناء (الاتساق الداخلي) لمقياس قلق المستقبل حذفنا من المجال الخامس (الأسري) (3) بنود، وبقي فيه (3) بنود (انظر الملحق رقم (7)، وبعد حذف العبارات الغير دالة من المقياس ككل وعددها (11) بندا، والاحتفاظ بالبنود التي لها دلالة فقط، أصبح عدد بنود المقياس في صورته النهائية يتكون من (37) بندا كما هو موضح في الجدول رقم (29) و الملحق رقم (10).

وبعد حساب الثبات بطريقة "الفا كرونباخ" لأبعاد المقياس، يتضح من الجدول رقم (28) أن درجة ثبات المجال الأسري (6 بنود) هي (0.18)، وعليه تم حذف المجال الأسري ودمجت العبارات الثلاث الدالة (43-44-46) في المجال الاجتماعي وذلك بعد إجراء بعض التعديلات عليها.

من خلال الجدول رقم (28) وبعد اتخاذ الاجراءات السالفة الذكر نلاحظ أن درجة الثبات المقياس ككل بلغت (0.85)، (انظر الملحق رقم: 11)، وهي درجة مرتفعة تعكس ثبات المقياس.

الجدول رقم (29): توزيع بنود مقياس قلق المستقبل في صورته النهائية على ابعاده

الميل (البعد)	النفسي	الاقتصادي	الاجتماعي	الصحي	المجموع
عدد العبارات	9	5	14	9	37

يتضح لنا من الجدول رقم (28) توزيع البنود الدالة على مجالات مقياس قلق المستقبل، إذ أصبح المقياس في وضعه الاخير يتكون من اربعة مجالات ويشمل على (37) بندا.

ب-التجزئة النّصفية:

بلغت درجة ثبات مقياس قلق المستقبل محسوبة بطريقة التّجزئة النّصفية في الدّراسة الاستطلاعية (0.80) وعند تصحيح القيمة بمعادلة سبيرمان براون بلغت درجة الثبات (0.88) وهي درجة مرتفعة يمكننا الاعتماد عليها.

5-الأساليب الإحصائية:

- أ. اختبار (t) لدلالة الفروق.
- ب. معامل الارتباط بيرسون.
- ج. معادلة سبيرمان براون.
- د. معامل الثّبات الفا كرونباخ.
- هـ. المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري.

الفصل السابع

عرض مناقشة وتفسير النتائج

أولاً: عرض نتائج البحث:

- 1- النتائج الخاصة بالفرضية الأولى من البحث
- 2- النتائج الخاصة بالفرضية الثانية من البحث
- 3- النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة من البحث
- 4- النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة من البحث

ثانياً – مناقشة وتفسير نتائج البحث:

- 1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى
- 2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية
- 3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة
- 4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي بعد إجراء التحليلات الإحصائية والبيانات، مع تفسيرها باعتماد تناول النظري المتبنى.

أولاً: عرض نتائج البحث:

1. النتائج الخاصة بالفرضية الأولى من البحث:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي: توجد علاقة بين الميول المهنية والرضا عن تخصص التكوين المهني لدى المتربص في التكوين المهني.

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين مقياس الميول المهنية ومقياس الرضا عن تخصص التكوين، فتحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول رقم (30).

الجدول رقم (30): يوضح دلالة الارتباط بين الميول المهنية والرضا عن تخصص التكوين لدى المتربص في التكوين المهني

المتغيرين	العينة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الميول المهنية والرضا عن تخصص التكوين المهني	287	0.39	دال عند 0.01

يتبين من نتائج الجدول رقم (30) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون قدرت بـ (0.39)، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يعني أنه توجد علاقة ارتباطية بين الميول المهنية والرضا عن تخصص التكوين المهني لدى المتربص، وعليه يمكن القول بأن فرضية البحث المذكورة أعلاه قد تحققت.

2. النتائج الخاصة بالفرضية الثانية من البحث:

تنصّ الفرضية الثانية على: توجد علاقة بين الميول المهنية وقلق المستقبل لدى المتربّص في التّكوين المهني.

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين مقياس الميول المهنية ومقياس قلق المستقبل، فتحصّلنا على النتائج الموضّحة في الجدول رقم (31).

الجدول رقم (31): يوضّح دلالة الارتباط بين الميول المهنية وقلق المستقبل لدى المتربّص في التّكوين المهني

المتغيرين	العينة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
الميول المهنية قلق المستقبل لدى المتربّص	287	-0.11	غير دال

يتبيّن من نتائج الجدول رقم (31)، أنّ قيمة معامل ارتباط بيرسون قدرت بـ (-0.11)، وهي غير دالة إحصائياً عند (0.05)، وهذا يعني أنّه لا توجد علاقة بين الميول المهنية وقلق المستقبل لدى المتربّص في التّكوين المهني، وعليه يمكن القول بأنّ فرضية البحث المذكورة أعلاه لم تتحقّق.

3. النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة من البحث:

تنصّ الفرضية الثالثة على: يوجد فروق بين المتربّصين في الشّعور بالرّضا عن تخصّص التّكوين تعزى إلى نمط التّكوين المهني (إقامي، تمهيني).

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة وفق متغير النّمط المهني (إقامي، تمهيني) على مقياس الرّضا عن تخصّص التّكوين المهني، تمّ حساب قيم (t) لدلالة الفروق

بين عینتین مستقلتین، كما هو موضح في الجدول رقم (32) والملحق رقم (11).

الجدول رقم (32) يوضح قيمة t لدلالة الفرق بين متوسطات نمط التكوين على مقياس الرضا عن تخصص التكوين المهني

النتائج نمط التكوين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الاحصائية
اقليمي	171	195.79	19.78	1.5	غير دال
تمهين	116	155.95	23.05		

يتبين من الجدول رقم (32) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة وفقا لمتغير نمط التكوين (إقليمي، تمهين)، على مقياس الرضا عن تخصص التكوين المهني، إذ بلغت قيمة t (1.5) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) وعليه يمكن القول بأن فرضية البحث المذكورة أعلاه لم تحققت.

4. النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة من البحث:

تنصّ الفرضية الرابعة على: يوجد فروق بين المتربصين في الشعور بقلق المستقبل تعزى إلى نمط التكوين المهني (إقليمي، تمهين).

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة وفق متغير النمط المهني (إقليمي، تمهين)، على مقياس قلق المستقبل، تمّ حساب قيمة t لدلالة الفروق بين عینتین مستقلتین، كما هو موضح في الجدول رقم (33) والملحق رقم (11).

الجدول رقم (33): يوضح قيمة t لدلالة الفرق بين متوسطات نمط التكوين على مقياس قلق المستقبل

النمط التكويني	النتائج	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الاحصائية
اقامي		116	113.99	28.63	-1.29	غير دال
تمهين		171	118.46	28.85		

يتبين من الجدول رقم (33) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات افراد العينة وفقا لمتغير نمط التكوين (إقامي، تمهين)، على مقياس قلق المستقبل إذ بلغت قيمة t (-1.29) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وعليه يمكن القول بأن فرضية البحث المذكورة أعلاه لم تحققت.

ثانيا - مناقشة وتفسير نتائج البحث:

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

أظهرت نتائج البحث بالنسبة للفرضية الأولى وجود علاقة ارتباطية بين الميول المهنية والرضا عن تخصص التكوين المهني ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى ما يلي:
يقول "فرج عبد القادر طه" أن الطالب على سبيل المثال الذي يميل إلى المادة الدراسية يجد متعة نفسية في دراستها ويشعر بالارتياح عند حضور دروسها، أما الطالب الذي لا يميل إلى ما يدرسه يكون غير مرتاح من الناحية النفسية إلا إذا ساهمت الظروف التي يصادفها والخبرات التي يمر بها فيما بعد في تعديل ميوله نحوها (فرج، 1994، 149-150).

في نفس السياق تذكر "سلوى محمد عبد الباقي" من المؤكد أن ما تتوفر عليه المدرسة من إمكانيات مادية يؤثر على الحالة الوجدانية للتلاميذ فالمدارس التي توفر الوسائل الإيضاحية للمعلمين والتي توجد بها ساحة واسعة، مكتبة، قاعة للمطالعة، ملعب

لممارسة الرياضة ونوادي علمية ... إلخ فإنّها توفر لهم بذلك الوسائل التي تساعدهم على الفهم، خفض التوتر، الترفيه وترفع من دافعيّتهم للإنجاز وبذلك يكونون أكثر ارتياحاً من الناحية الوجدانية، أما تلك التي تفتقر إلى هذه الإمكانيات فإنّها تساهم بذلك في نفور التلاميذ منها ومن الدراسة (سلوى، 2000، 181)، وهذا ما تتوفر عليه أغلبية مراكز ومعاهد التكوين المهني المتواجدة في الجزائر.

يؤكد ذلك "حميدة جرو" أنّ التكوين المهني بالجزائر يتوفر حالياً على موارد بشرية ومادية معتبرة، فمن ناحية الموارد اطرار مكونة وكفاءات عالية، أما بالنسبة للموارد المادية فهي تتمثل في التجهيزات الكبيرة المعقدة وآلات متطورة، إذ يخصص سنوياً ميزانية لتجديد العتاد أو تحديثه أو شراء جديد، وسعت الوزارة المعنية من خلال الاصلاحات التي شرعت فيها مع بداية الالفية الثانية إلى القيام بإصلاحات نوعية في التكوين المهني، من خلال مجموعة من الاجراءات كانت أبرزها استحداث ما يعرف بالتعليم المهني (حميدة، 2015، 95).

بينما يقول "هارون رمزي فتحي" إنّ المدارس أو مراكز التكوين التي تولي أهمية للنشاطات الثقافية وتخصص لها وقتاً لا شك أنّها تقلل من شعور التلاميذ بالملل، كما أنّها تعمل على إشباع حاجاتهم من خلال إتاحة الفرصة لهم للإبداع والتعبير عن اهتماماتهم وعن ميولهم وإبراز قدراتهم ما يجعلهم مرتاحين وراضين من الناحية النفسية، فهذه النشاطات تساعد الفرد على التنفيس الانفعالي، على عكس ذلك المدارس التي لا تعطي أهمية لهذا النوع من النشاطات وتركز فقط على الجانب المعرفي فهي بذلك تساهم في شعور التلاميذ بالملل والاستياء (هارون، 2003، 279-280).

في نفس السياق يقول "احمد ماهر" أنّ أحد المظاهر الدالة عن ارتياح الفرد ورضاه لا سيما وأنّه حاجة اجتماعية يسعى كلّ فرد لإشباعها. فالتلميذ الرّاضي عن تخصصه الدراسي أو المدرسة التي يتلقّى تعليمه بها نلتمس رضاه من خلال اعتزازه وافتخاره

بتخصّصه ومدرسته وفي دفاعه عنهما وتقبله لأفرادها كما نجده يفضل النّشاطات التي تتيح له فرصة التفاعل مع التّلاميذ الآخرين وتكوين علاقات معهم إضافة إلى ذلك نجده يتحمل المصاعب التي تواجهه من أجلها دون شكوى خاصة إذا كانت مؤقتة، كما أنّ العامل الرّاضي عن عمله بسبب ما يقدمه له من إشباع مادي ومعنوي لحاجاته ورغباته المختلفة هو أيضا يظهر رضاه في ولائه التام للمنظمة وفي قناعته الذاتية بأهدافها وقيمها وفي الشعور بأهمية الأدوار التي يقوم بها وكذلك في إخلاصه لها وبذل الجهد في سبيل تحقيق أهدافها والرفع من إنتاجها لأنّه يعتبر أنّ أهدافه لا تتحقق إلا بتحقيق أهداف المنظمة وأنّ نجاحها هو نجاحه (احمد، 2003، 245).

يضيف "حسن محمد حمادات" أنّ الفرد الملتزم يتجلى ذلك في سلوكه إذ أنّ أفعاله نابعة من تفكيره ومعتقداته والتي تحدد نشاطاته وتزيد من اعتقاده بالمحافظة على هذا السلوك وهو مظهر من مظاهر الرضا فالعامل الرّاضي عن وظيفته كالتلميذ الرّاضي عن دراسته كلاهما يظهر التزامهما من خلال التّقيّد بمواعيد الدّوام الرّسمي، الحضور الدائم إلا في الحالات الطارئة، الرّغبة الشّديدة في الاستمرار في العمل والاستقرار فيه نهائياً بالنسبة للعامل وكذلك الرّغبة في مواصلة الدّراسة بالنسبة للتلميذ كما يبدو الالتزام أيضا في الجهد الذي يبذله كلاهما وفي استغلالهما التّام لقدراتهما كل في مجال اهتمامه، وفي سعيهما الدّؤوب لتحقيق طموحهما وأهدافهما مهما كانت العوائق والصعوبات والتحديات (حسن، 2006، 64).

هذا ليس ببعيد عما قاله "فرج عبد القادر طه" أنّ الميل هو "انتباه الفرد نحو عمل معين يحبه ويشعر تجاهه بشيء من الرضا والارتياح مما يجعله يقبل على اختياره وتفضيله على بعض الأعمال دون الأخرى (فرج، 1994، 450).

كما يقول "العزة" أنّ الميول المهنية تقتزن بالسلوك، فالطالب الذي لديه ميول عملية مهنية يتوقع منه أن يمارس العمل بطرقه المختلفة بشكل أفضل من النّشاطات الأخرى

الإنسانية كما تقتزن الميول بمستوى الأداء في العمل مع توافر الاستعدادات لدى الفرد (العزة، 2001، 326).

كما تكتسي الميول المهنية أهمية كبيرة في حياة الأفراد، حيث أنها تعتبر من أهم جوانب الشخصية التي اهتم بها علماء النفس، هذا الاهتمام يعود إلى أن الأفراد يظهرون نجاحا في الأعمال والأشياء التي تتفق وميولهم فالميل إلى الشيء لا يقف فقط عند حبه والنجاح فيه بل يمكن أن يتخطى ذلك إلى التعلق به والإبداع فيه.

يعتبر كل من "عبد الهادي"، و"العزة" (1999) أن الميول تشكل سمة هامة من سمات الشخصية التي اهتمت بها الدراسات النفسية، لأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بالإقبال على نواحي النشاط في المجالات المختلفة كما أنها تساهم مع غيرها من سمات الشخصية الأخرى مثل الاتجاهات والدوافع والقيم في التكيف التربوي والمهني، وتعتبر الميول أحد عناصر الاستعداد، إذ يلاحظ انجذاب الناس للمواضيع التي يكونون مستعدين لعملها، وابتعادهم عن تلك التي لا يكونون مستعدين لها بمعنى أن الميول هي التي تحدّد ما يفعله الفرد أكثر من أن تحدد الكيفية التي يتم بها العمل (جودت وسعيد، 1999، 190).

أكدت الكثير من الدراسات مثل دراسة "ولش"، و"بروس"، (1976) ودراسة "بلانتون"، (1967) بأنه توجد علاقة ارتباط موجبة بين الميول الدراسية لتخصّص معين ودرجات التحصيل الدراسي، وأنّ القدرات والاستعدادات والتحصيل الدراسي والإعداد المهني التي يمتلكها الطالب، لا تستطيع وحدها تفسير نجاح الفرد في دراسته أو مهنته وتكيفه فيها، بل لا بدّ من معرفة ميول الطالب التي تعتبر عنصرا هاما في نجاحه في دراسته أو في مهنته وتكيفه معها ومن المعروف أن أكثر الطلبة الذين لديهم الدافعية والحماس لدراساتهم هم أكثرهم حبا وميلا للدراسة ولأوجه النشاط المدرسي ويشعرون بأنّ هناك صلة بين ميولهم وما يتعلمونه (الدمرداش، 1977، 136).

إذ توصلت دراسة Alicea و Feliciano (2002) إلى وجود علاقة بين الميول المهنية و الرضا المهني لدى طلبة الجامعة (عياد، 2011، 77).

لهذا على مستشار التوجيه اعطاء الاولوية للكشف عن الميول المهنية قبيل القيام بعملية توجيه المسجلين في تخصص أو مهنة معينة حيث أنّ وجود المتربص في التخصص الذي يناسب ميوله المهنية بالإضافة إلى وجود القدرات العقلية والجسمية التي تتناسب مع هذا التخصص لا بدّ وأن يؤدي في الغالب إلى نجاح المتربص في تخصصه أو مهنته التي التحق بها.

إذ يرى سعدون سليمان أنّ الميول تحدد الوجهة التي يتجه إليها الفرد ومدى رضاه عن دراسته ومهنته (الحلبوسي، 2002، 95).

يؤكد ذلك "محمد عباس" الذي يقول أنّه قد يكون الأفراد يملكون قدرات عقلية وبدنية تتناسب وطبيعة الأدوار والمهام الموكلة إليهم ، تمكّنهم من الوصول إلى ما يطمحون إليه وإثبات ذواتهم، يتميزون برضا عال مقارنة بغيرهم الذين تكون قدراتهم أقل مما تتطلبه الأدوار والأنشطة التي يمارسونها أو أعلى منها وذلك إما بسبب شعورهم بالعجز أو نتيجة شعورهم بالملل لأنّ قدراتهم غير مستغلة بشكل جيد ومن ثمة لا يستطيعون الوصول إلى تطلعاتهم المستقبلية، الأمر الذي يتسبب في شعورهم بالاستياء وبذلك فإن قدرات الفرد تعدّ من العوامل التي تقف وراء شعوره بالرضا، فالنمذ الذي لا يتناسب محتوى البرنامج المقرر الذي يدرسه مع ما يتمتع به من قدرات لا يكون راض عن دراسته سواء كانت قدراته دون المستوى المطلوب أو تفوقه كالعامل الذي يكون محتوى عمله لا يتماشى مع ما يملك من قدرات (محمد، 2003، 777).

يزداد رضا الفرد عن عمله بناء على مدى توافق هذا العمل مع قدراته ورغباته وميوله (الحري، 2008، 10).

بينما يرى "هولاند" أنّ المزاجية بين أنماط الشخصية وأنماط البيئة التي تشبهها تؤدي إلى الاستقرار المهني والتحصيل والإنجاز والإبداع، فالشخص يختار عادة المهنة التي

تتفق مع سماته الشخصية وميوله، وقدراته مما يؤدي إلى شعوره بالسعادة ويحقق له الرضا النفسي (جودت، وسعيد، 1999، 62).

كذلك يعتبر "عكاشة" أن الرضا يعبر عن حالة التكامل النفسي للفرد مع وظيفته ومدى مناسبة العمل لقدراته وميوله، فالرضا يتحقق عندما تتحقق توقعات الفرد نحو ما يحصل عليه من عائد، لذا تؤكد بعض الدراسات أن المشاعر المصاحبة لتحقيق الفرد لطموحاته وأهدافه سوف يتولد عنها درجة مرتفعة من الرضا محاولاً بذلك الوصول إلى تلك الأهداف وهي غالباً في صورة مستويات أو مراتب كلما وصل إلى مستوى منها يشعر بحالة من الارتياح والرضا (عكاشة، 1999، 114).

كما أن المتربص يجد ضالته ويحس بالرضا في مركز أو معاهد التكوين لأنها تركز في عملية التكوين أكثر على الدروس التطبيقية المفعمة بالنشاط والحيوية، إذ أن متربص التكوين الإقامي يستفيد قبل نهاية التكوين من تربص ميداني في المؤسسات الاقتصادية أو الادارية وهذا حسب التخصصات المهنية، ناهيك على أن متربصي التكوين عن طريق التمهين يتكئون في المؤسسات الاقتصادية أو الادارية طول مدة التكوين. في هذا الإطار بينت العديد من الدراسات أن نجاح الطالب في الدراسة يتوقف على مدى رضاهم واختيارهم لتخصص دراسي وفق أسس علمية وبناء على ميولهم ورغبتهم (الزهراني، 1431، 23).

نستنتج مما سبق أن الميول المهنية تساعد المتربص على تحقيق ذاته وتطوير طموحاته كما تتدخل بشكل كبير في مدى نجاحه في المهنة باعتبار أنها تحدد مدى رضاه عنها، فكلما كان الفرد أكثر ميلاً للمهنة كلما كان أكثر رضا عنها وبالتالي يقبل على مناحي النشاط المختلفة المتعلقة بها، محاولاً تحقيق ذاته وطموحاته من خلال الانجازات المحققة في هذه المهنة ويعتبر الميل قوة باطنة توجه الفرد نحو هدف معين، وهي قابلة لأن تحتوي على الفعل المطلوب أدائه بحيث يصبح الغرض منها غاية.

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

أظهرت نتائج البحث بالنسبة للفرضية الثانية أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين الميول المهنية وقلق المستقبل لدى المتربّص ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يلي:

يرى الباحث أنّ عدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الميول وقلق المستقبل تعتبر نتيجة طبيعية من حيث أنّ المتربّص يختار المهنة التي يعتقد أنّها ستحقق له الحياة الكريمة في المستقبل فهو يبني آماله وتطلعاته المستقبلية حسب ميوله المهنية، وتمثل الميول سواء كانت المهنية منها أو الدّراسية عاملاً مهماً في نجاح الفرد أو إخفاقه في الدّراسة أو المهنة التي ينتمي إليها، لأنها دافع داخلي يوجهه نحو بذل المزيد من الجهد في هذه الدّراسة أو العمل، فللميول المهنية أهمية كبيرة في مجال اختيار المهن والإعداد لها والنجاح فيها. فالنّجاح والفشل في المستقبل مرتبطان ارتباطاً وثيقاً بالتّخطيط الجيد أو التّخطيط السيء للمستقبل (وائل، 2011، 147).

فالتّخطيط الجيد يجعل المتربّص متفائلاً اتجاه مستقبله المهني، أما التّخطيط السيء يجعل المتربّص متشائماً اتجاه مستقبله المهني، فالأول يحقق له التّكيف، الاستقرار النّفسي، العمل والمثابرة أما الثاني يولد لديه الخيبة، الفشل وعدم الاتزان النّفسي.

فالتّقديرات المبنية على الميول تشير إلى ما يريد الإنسان القيام به ولكنها لا تدل على ما يستطيع القيام به (أبو كاشف، 1999، 45). وقد بينت نظرية "جنزبرج" أنّ من بين أسس وعوامل الاختيار المهني للأفراد هي المعطيات الموجودة في الواقع الاجتماعي والاقتصادي ومتطلبات سوق العمل والتي تمارس تأثيراً على الفرد في اتخاذ القرارات المتعلقة باختياراته المهنية المستقبلية (المنيف، 2007، 14)، فالميول هي ما نحب وما نكره، فما نحب نخطط له لتحقيقه في المستقبل، كذلك فالميول لها تأثير كبير في الإدراكات وتفسير الواقع.

كذلك توصلنا في الفرضية السابقة إلى أنّ متربص التكوين المهني يشعر بالرضا عن تخصصه وخاصة وأنه وجدنا علاقة دالة بين الميول المهنية والرضا عن تخصص التكوين المهني، فهذا يعد عاملا أساسيا أدى إلى شعور المتربص بالراحة والاطمئنان ازاء مستقبله المهني وخاصة وأنّ الدولة وضعت كل الامكانيات المادية والبشرية لخرجي قطاع التكوين المهني من أجل العمل أو إنشاء مؤسسة اقتصادية خاصة، إذ أنشأت خلايا التوجيه والمرافقة مكونة من مختلف أجهزة التشغيل ومراكز التكوين المهني وهذا بعد صدور المنشور الوزاري رقم (11-333) المؤرخ في (19-09-2011)، المتضمن كيفية إنشاء خلايا التوجيه على مستوى مراكز ومعاهد التكوين المهني، ومهمة هذه الخلايا هو اعلام متابعة ومرافقة متربص التكوين قبل واثناء وبعد نهاية التكوين من أجل ولوج عالم الشغل سريعا، ونظرا لكل هذا الاهتمام الذي يتلقاه المتربص من الطاقم البيداغوجي والأساتذة وفي هذا الصدد تذكر "براك صليحة" أنّه تولد لدى المتربص حالة نفسية التي تبدو في شعوره بالارتياح النفسي والسعادة نتيجة تحقيقه لأهدافه وإشباعه لرغباته وحاجاته سواء في الدراسة أو الوظيفة أو أي مجال من مجالات الحياة" (براك، 2007، 21).

كما يضيف في نفس السياق "عبد الباقي" أنّ الأمل حالة نفسية تنتاب الفرد ازاء توقعه أمور إيجابية اتجاه مستقبله بشكل عام إذ يترقب بفرح وسرور أشياء إيجابية مما يشعره بالطمأنينة والأمن النفسي وهذا يحفز على الاستمرارية والمثابرة والعمل أكثر (عبد الباقي، 1993، 25).

حسب تصريحات وزير التكوين المهني عبر الاذاعة الوطنية أنّ 85% من خريجي مؤسسات التكوين استفادوا من إعانات مالية ووسائل نقل من أجل تسويق منتوجاتهم، وخاصة أنّ هذه الأجهزة ترافقهم وتساعدهم، وتكونهم في بعض التقنيات كالإنتاج، التسويق، والمناجمنت، لهذا لا يشعر المتربص بقلق المستقبل لأنّه يتوقع نتائج إيجابية وفي هذا الصدد يقول "زالسكي" أنّ توقع الأهداف نتائجها يعطي السلوك قوة، فتحديد

الأهداف يؤدي إلى تحسين الأداء قد وجد ارتباطاً موجباً بين توقع النجاح وبين الأداء الإيجابي الذي يوصل إلى النجاح، إما توقع الفشل فيرفقه استجابات انفعالية سالبة وهذا يؤثر سلباً على إنجاز الأهداف المطلوبة في المستقبل (Zaleski, 1989, 563).

في حين توصلت دراسة "وائل محمود عياد" (2011) عكس ما توصلت إليه هذه الدراسة، إذ أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الميول المهنية وقلق المستقبل المهنية لدى طلبة كلية مجتمع غزة بوكالة الغوث (وائل، 2011، 195).

بمعنى آخر أنّ متربص التكوين المهني وجه إلى تخصصات مهنية تتوافق مع ميوله واهتماماته وخاصة وأنه يشعر بالرضا عن تخصصه المهني، ونظراً للإمكانيات المادية والبشرية البيداغوجية التي وضعتها الدولة من أجل تكوين جيد ونوعي وكذا مرافقته أثناء وبعد التكوين من أجل إنشاء مؤسسات اقتصادية بمساعدة أجهزة دعم وتشغيل الشباب المتنوعة، أدت بالمتربص إلى الشعور بالاطمئنان اتجاه مستقبله المهني بصفة خاصة ومستقبله الشخصي بصفة عامة، لذلك لم نجد علاقة بين الميول المهنية وقلق المستقبل لدى متربص التكوين المهني.

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

أظهرت نتائج البحث بالنسبة للفرضية الثالثة أنّه لا توجد فروق بين المتربصين في الشعور بالرضا عن التخصص المهني تعزى إلى نمط التكوين المهني (إقامي، تمهين). يمكن تفسير هذه النتيجة كما يلي:

الرضا عن تخصص التكوين لا يتأثر بنوعية النشاطات التي يمارسها المتربص فهو يتأثر بنفس العوامل السائدة في النمط الإقامي أو التمهين، كما أنّ مهمة التكوين المهني هي استقرار العامل في عمله وينمي قدراته، هذا انطلاقاً من المبدأ عمل مستقر، كما ينمي لديه القدرات الجسمية والفكرية، وتتجلى مقدرة

الفرد في أيّ نشاط من النّشاطات تبعاً لما لديه من معلومات ومهارات وثقافة وتكوين وخبرة كافية، كما تتجلى هذه المقدرة على الرّغبة في أداء العمل ومدى طموحه (بوخان، 2008، 127).

كذلك نظراً للوعي الذي يتمتع به متربص التّكوين المهني من كلى النّمطين (الإقامي والتمهين) حول أهمية الحصول على شهادة مهنية، وخاصة أنّها تُمكنه من اكتساب مهارات تطبيقية، عمليّة ومعلومات نظرية تساهم في نجاحه في حياته المهنية مستقبلاً، فالمهم هو الحصول على عمل يمكنه من تحسين الوضعية الاقتصادية والاجتماعية، كما أنّ مهمة الطّاقم التقني البيداغوجي والمكونين هو تحليل المهارات المطلوبة لأداء المهام اليدوية، الآلية أو الذّهنية (اتخاذ القرارات) (الموسوي، 2006، 193).

كما تجدر الإشارة إلى أهميّة معرفة الميول المهنية عند طالبي التّكوين قبل توجيهه إلى رغبته، فكلاً شخصنا وتعرفنا على شخصية وميول الفرد سواء كانت واقعية، تحليلية، تقليدية، فنية، المغامر، اجتماعية ساهم ذلك في اختيار التخصص المطلوب الذي يؤدي إلى تحقيق الرّضا بذلك تقلّ حوادث العمل ويتناقص الشّرب المهني ويحل محله الطموح والدافعية في الانجاز.

على العموم يمكن تفسير عدم وجود فروق في الرّضا عن تخصص التّكوين بدلالة النّمط المهني (إقامي، تمهين) إلى الأسباب التالية:

- التسجيلات وعملية التوجيه التي يقوم بها مستشار التوجيه والتقويم والادماج المهني تخصّ كل الافراد بغض النّظر إلى المستوى التعليمي، نوعية الشهادة أو نمط التكوين الذي يختاره المتربص.
- الدخول الرسمي للمتربصين وانطلاق عملية التّكوين موحدة لجميع الأنماط والأنظمة المهنية.

- إمكانية استخدام نفس الوسائل البيداغوجية للمتكونين (الكمبيوتر، data schow، الصورة البيضاء، نفس القاعات، الآلات...).
- سلاسة في استخدام نفس المكونين من كلى النمطين فيما يخص (التكوين والمتابعة).
- الاستفادة من المنحة المهنية اذ يتقاضى المتربص من كلى النمطين على منحة شهرية.
- المشاركة في المسابقات والتظاهرات الولائية والوطنية الخاصة بالمهن وعرض المنجزات (الأولمبياد). (المشاركة مفتوحة لكل المتربصين).
- وجود فرص لتبادل الخبرات والاحتكاك وتكوين علاقات اجتماعية بين المتربصين إذ أنّ متربصي التمهين يتلقون دروس نظرية من يوم إلى يومين أسبوعيا في معاهد ومراكز التكوين المهني.
- عند قدوم أجهزة تشغيل الشباب من أجل تقديم حصص إعلامية حول (تقنيات البحث عن الشغل، كيفية كتابة طلب العمل، السيرة الذاتية...)، يتم جمع كل المتربصين (من كلى النمطين) في قاعة واحدة.
- إمكانية التوظيف متكافئة لكلى النمطين، إذ لا تعير أجهزة تشغيل الشباب أو التوظيف العمومي أي اهتمام لنمط التكوين.
- في الآونة الأخيرة تمّ تقليص مدة التكوين ليتماشى مع مدة التكوين الإقامي بعدما كان زائد ستة أشهر بالنسبة لنمط التمهين، وهذا ما تضمنته مراسلة مدير مديرية التكوين المهني رقم (1833/م.ت.م.ت.م.ت/2017) التي أرسلتها لمدراء مؤسسات ومعاهد التكوين المهني والتمهين.
- المتابعة النفسية والبيداغوجية الجماعية أو الفردية التي يقوم بها مستشار التوجيه المهني يستفيد منها كل المتربصين.
- استخدام نفس الطريقة البيداغوجية في التكوين وهي (المقاربة بالكفاءات).

- عملية التقويم واجراء الامتحانات السداسية ونهاية السنة تجرى في نفس الفترة بالنسبة لكلى النمطين.
- الإطعام، الإعارة من المكتبة، زيارة ورشات القطاع الاقتصادي يستفيد منها كل المترشحين.
- العطلة الشتوية، الربيعية والصيفية يستفيد منها كل المترشحين بغض النظر عن نمط التكوين.
- إذن كل هذه الاعتبارات جعلت المترشحين في كفة واحدة إذ لا يوجد فروق بينهم في الشعور بالرضا بدلالة النمط المهني.

4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

أظهرت نتائج البحث بالنسبة للفرضية الرابعة أنه لا توجد فروق بين المترشحين في الشعور بقلق المستقبل تعزى إلى نمط التكوين المهني (إقامي، تمهين)، ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يلي:

يتصف الأشخاص ذوو قلق المستقبل، وقلق المستقبل المهني بالعديد من السمات، انبثقت من الأطر النظرية والدراسات التي تناولت قلق المستقبل، وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، فأشارت دراسة "سامية خضر" (1992) إلى أنّ ذوي قلق المستقبل يتسمون بالاغتراب، واللامبالاة، والشعور بالإحباط، واللامسؤولية، والشعور بالحرمان، واليأس في المستقبل، وتدني الشعور بالرضا عن أنفسهم وعن حياتهم، وضعف الثقة، والتشاؤم، ومشاعر النقص والدونية، ويبدو من خلال النتائج التي حصلنا عليها أنّ متربص التكوين المهني يشعر بالأمل في تحقيق أهدافه وطموحاته المهنية وأنّه من خلال هذه الشهادة سيتمكن من تحقيق التكيف والسعادة لنفسه ولأسرته، فهو مثابرا في عمله ومطمئنا اتجاه مستقبله بصفة عامة ومستقبله المهني بصفة خاصة.

تجدر الإشارة إلى أنّ متربص التّكوين الإقليمي يتلقى دروس نظرية وتطبيقية طول الاسبوع داخل مراكز أو معاهد التّكوين، ويستفيد من تربص ميداني تتراوح مدّته من ثلاثة اسابيع إلى ستّة أشهر وهذا حسب نوع الشّهادة، أما متربص التّكوين في نمط التّمهين يتلقى الدّروس النّظرية في المؤسسات الاقتصادية أو الإدارية ويتلقى الدّروس النّظرية في مراكز أو معاهد التّكوين المهني، فهناك تشابه إلى حد كبير بين النّمطين، إذ أنّ أغلبية المراكز مجهزة بأحدث التقنيات والاجهزة التي تتوفر في المؤسسات الاقتصادية، كما أنّ احتكاك المتربصين من كلى النّمطين يساعد على تبادل الخبرات والمعارف، وكذا تكوين علاقات اجتماعية إيجابية فيما بينهم وبين الاساتذة وحتى مع الطاقم البيداغوجي، لذلك لا توجد فروق بين متربصي النّمطين في الشّعور بقلق المستقبل.

كما أنّ امكانية العمل متكافئة بين المتربصين بغض النظر عن النّمط الذي ينتمون اليه (إقليمي أو تمهين)، وخاصة أنّ الدولة الجزائرية وضعت أجهزة دعم وتشغيل الشّباب التي تمنح قروض تصل إلى مليار سنتيم (حسب تكلفة المشروع)، لكل حاصل على شهادة من التّكوين المهني، وهذا بعد ايداع ملف من أجل انشاء مؤسسة مصغرة في إحدى أجهزة التّشغيل التي لا تعير أي اهتمام الى نمط التّكوين، كما أنشأت خلايا التوجيه والمرافقة مكونة من مختلف أجهزة التشغيل ومراكز التّكوين المهني وهذا بعد صدور المنشور الوزاري رقم (11-333) المؤرخ في (19-09-2011)، المتضمّن كيفية إنشاء خلايا التوجيه على مستوى مراكز التّكوين، ومهمة هذه الخلايا هو اعلام متابعة ومرافقة متربص التّكوين قبل واثناء وبعد نهاية التّكوين من أجل ولوج عالم الشّغل سريعا.

إذ جاء في المادة الثانية (2) على أنّ خلية الارشاد والتّوجيه الموجودة في مركز التّكوين والتّعليم المهنيين تشكّل فضاء لاستقبال، إعلام طالبي التّكوين،

المتربصين، والتلاميذ، يهدف إلى تسهيل لهم الإدماج المهني أو مساعدتهم على إنشاء مؤسسات ونشاطات خاصة بهم.

أما فيما يخص مهام هذه الخلايا فقد ورد في المادة السادسة ما يلي:

- ضمان الاعلام على نطاق واسع لعروض التكوين والتعليم المهنيين.
- استقبال، إعلام وتوجيه الشباب لعروض التكوين الخاصة بالمهن ولمختلف أجهزة تشغيل الشباب وانشاء نشاطات مهنية.
- مرافقة المتربصين، التلاميذ خلال فترة التكوين وخلال البحث عن العمل أو في بناء المشروع المهني.
- إرشاد وتوجيه الشباب في اختياراتهم المهنية.
- تنظيم ندوات وأيام دراسية حول الادماج المهني للشباب.
- تثمين الحرف والادماج المهني.

تتكون خلية الإرشاد والإدماج المهني حسب المادة الثامنة (8) من:

- مستشار التوجيه التّكوين والإدماج المهني.
- مستشار العمل من الوكالة الوطنية للتشغيل.
- مستشار الخلية الجوارية من وكالة التنمية الاجتماعية.
- مستشار مرافق من الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب.
- مستشار منشط من الصندوق الوطني للتأمين عن البطالة.
- ممثل من الغرفة الوطنية للحرف التقليدية.

تشمل هذه الخلية على أربعة فضاءات كما هي واردة في المادة العاشرة (10)

وهي:

- فضاء الاستقبال، فضاء التكوين، فضاء العمل، فضاء انشاء النشاطات.
- حسب المادة احدى عشر (11) تباشر هذه الخلية عملها بعد انشائها ويتم اعداد برنامج وقانون داخلي، واعداد تقارير عن سير العمل.

تجتمع خلية الارشاد والتوجيه على الأقل (3) مرات في السنة. (وزارة التكوين المهني، 2011).

نستخلص من خلال هذا المنشور أنّ العناية والاهتمام منصبّة على التلاميذ، طالب التكوين، ومتربص التكوين المهني لذلك لم نجد فروق في الشعور بقلق المستقبل لديهم بدلالة النمط المهني.

باعتبار أنّ خلية الإرشاد والتوجيه تنتهي بعد 5 سنوات من تاريخ اصدارها (أيّ في سنة 2017)، ونظرا لأهمية هذه الخلايا في مؤسسات التكوين، قامت الوزارة مؤخرا بتحيينها إذ راسلت كل المديريات والتي بدورها راسلت مراكز ومعاهد التكوين من أجل استمرار نشاطها وضرورة تحيينها.

لمسايرة النّقد العلمي والازدهار قامت وزارة التكوين المهني بإبرام العديد من الاتفاقيات مع الشّريك الاقتصادي خاصة تلك التي تهتمّ بمجال تكنولوجيات الهاتف النّقال والرقمنة، بتكوين الموارد البشرية في هذه التخصصات وقد أشار وزير التكوين والتّعليم المهنيين أنّ سنة 2017 و2018 عرفت تسجيل 5 الاف متربص في هذه التخصصات، وخاصة بعد تدشين مركز الامتياز التابع لاتصالات الجزائر في "بوسماعيل" ولاية تيبازة، وتوسيعها إلى ولايات اخرى.

قامت وزارة التكوين والتّعليم المهنيين بتوقيع اتفاقية تعاون مع شركة "سامسونغ" للسماح لأكثر عدد ممكن من المتخرجين للتوظيف، حيث استفاد 220 متخرجا من قطاع التكوين والتّعليم المهنيين من مناصب شغل دائمة. (زولا، 2017، 3).

تدخل هذه الشراكة ضمن استراتيجيات الدولة من أجل الاستفادة من الخبرة الكورية، وتحضيرا لمرحلة التحول الرقمي التي سيعرفها الاقتصاد مستقبلا.

نظرا لهذا الاهتمام والعناية من طرف الدولة لم نجد فروق في الشعور بقلق المستقبل لدى افراد العينة بدلالة النمط المهني (إقامي، تمهين).

الاستنتاج العام:

انطلاقاً مما تمّ عرضه من خلفية نظرية في كل ما يتعلق بالميل المهنية والرضا عن تخصّص التّكوين وقلق المستقبل وبعد تطبيق المقاييس على عينة الدّراسة التي بلغت (287) متريص، وفي إطار الهدف الأساسي للبحث وهو التّأكد من وجود علاقة بين الميل المهنية بكل من الرّضا عن تخصّص التّكوين وكذا بقلق المستقبل وبعد التّحليل الاحصائي توصلنا إلى النتائج التالية:

- 1- وجود علاقة بين الميل المهنية والرّضا عن تخصّص التّكوين لدى المتريص في التّكوين المهني.
- 2- لا توجد علاقة بين الميل المهنية وقلق المستقبل لدى المتريص في التّكوين المهني.
- 3- لا يوجد فروق بين المتريصين في الشّعور بالرّضا عن التّخصّص المهني تعزى إلى النّمط المهني (إقامي، تمهين).
- 4- لا يوجد فروق بين المتريصين في الشّعور بقلق المستقبل تعزى إلى النّمط المهني (إقامي، تمهين).

الاقتراحات:

من خلال دراستنا لهذا الموضوع توصلنا إلى مجموعة من الاقتراحات والتي تتمثل في:

- ضرورة تزويد جهاز التوجيه بدليل تسيير خاص به، الذي سيمكنه من توجيه ومتابعة المتربصين قبل، واثناء وبعد التكوين.

- ضرورة تزويد مستشار التوجيه باختبارات ومقاييس تمكّنه من الكشف عن ميول واهتمامات طالبي التكوين، خاصة مقاييس الميول المهنية (مقياس "هولاند"، مقياس "كودر"...) .

- ضرورة استخدام مقياس الميول المهنية في تشخيص الميول المهنية قبل عملية التوجيه المهني من أجل التقليل من ظاهرة التسرب المهني.

- استخدام مقياس الرضا عن تخصّص التكوين المهني من طرف مستشار التوجيه المهني في عملية إعادة التوجيه، المتابعة النفسية والبيداغوجية، وكذا استخدامه في الكشف عن نقاط القوة والضعف لدى المتربص وعلاقته مع زملائه ومكونه ومدى استجابته لمتطلبات التخصّص الذي اختاره من حيث القدرات الجسمية والعقلية.

- إمكانية استخدام مقياس قلق المستقبل في الكشف عن الحالة النفسية للمتربص، والعمل على توجيهه عند الحاجة إلى الجهات المعنية من أجل التكفل النفسي إن اقتضى ذلك.

- دق ناقوس الخطر بالنسبة لبعض التخصّصات بسبب قلة الطاب عليها، خاصة القطاع الزراعي بمختلف تخصّصاته، وقطاع البناء ونذكر على سبيل المثال

(اختصاص بناء، قولبة، الخزف، الفسيفساء، وبلاط...الخ)، واتخاذ الإجراءات اللازمة من أجل تحفيز الشباب للأقبال عليها.

- ضرورة مواصلة سياسة التشغيل التي تنتهجها الدولة حالياً، ونظراً لنقص الاقبال على التكوين المهني بصفة عامة، يجب الاهتمام بالتكوين النوعي، والعمل بالشراكة مع القطاع الاقتصادي والقطاعات الأخرى.

- زيادة الاهتمام أكثر بقطاع التكوين المهني باعتباره الركيزة الأساسية، الذي يزود القطاعات الأخرى باليد العاملة، وضرورة الموازنة بين سوق الشغل وما يتم تدريسه في مؤسسات التكوين.

- ضرورة الاهتمام أكثر بنمط التمهين، خاصة مع سياسة ترشيد النفقات التي انتهجها الوزارة في الآونة الأخيرة، إذ من خلال هذه العملية ستوفر الدولة ميزانية المواد الأولية.

- توسيع هذه الدراسة إلى ولايات أخرى.

- القيام بدراسات أخرى في قطاع التكوين المهني خاصة في بعض المواضيع مثل (الميول المهنية وربطها ببعض المتغيرات كمستوى الطموح، الدافعية للإنجاز، التكيف المهني، التمهين، المقاولاتية، ...الخ).

المراجع

قائمة المراجع:

- المراجع باللغة العربية:

- 1- أبو زيد، نبيلة امين (1992). النظرة المستقبلية لدى شباب الجامعة من الجنسين -دراسة استطلاعية-. مجلة علم النفس، العدد 2. ص ص 48-61.
- 2- أبوسل، محمد عبد الكريم(1988). مدخل إلى التربية المهنية. الأردن: دار الفكر.
- 3- أبو كاشف، جمال(1999). مفهوم الذات وعلاقته بالميول المهنية والدافعية للإنجاز لدى طلبة كليات المجتمع المتوسطة في محافظات غزة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، برنامج الدراسات العليا المشترك مع جامعة الأقصى بغزة.
- 4- أبو النصر، مدحت محمد (2002). اكتشف شخصيتك وتعرف على مهاراتك في الحياة والعمل. ط1. القاهرة: إيتراك للنشر.
- 5- أحمد، حسانين احمد (2000). قلق المستقبل وقلق الامتحان وعلاقتهما ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة.
- 6- أحمد، ماهر(2003). السلوك التنظيمي مدخل لبناء المهارات. مصر: الدار الجامعية.
- 7- أحمد، محمد الطيب(1999). التقويم والقياس النفسي التربوي. ب ط. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- 8- أحمد، محمد عبد الخالق(2003). قلق الموت. العدد 1. الكويت: عالم المعرفة.
- 9- أحمد، موسى (2012). فعالية برنامج ارشادي نفسي مقترح لتخفيض قلق المستقبل وأثره على دافعية الانجاز ومستوي الطموح لدى طلاب كلية المجتمع

بجامعة جازان، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس، المملكة العربية السعودية، الرياض.

10- أسماء، عبد السلام عبد القادر (2010). دور البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية، عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، المكتب الجامعي الحديث، العدد 31.

11- أنور، الشرقاوي (1989). الأساليب المعرفية في علم النفس، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة: العدد 11.

12- أنيس، إبراهيم (2000). المعجم الوسيط، ط 2، الجزء الأول، دار الدعوة، مجمع اللغة العربية.

13- إيفانز، كارل (1993). الاتجاهات والميول في التربية، (ترجمة صبحي عبد اللطيف المعروف وآخرون). مصر: دار عالم المعرفة.

14- بدر، إبراهيم محمود (2003). مستوى التوجه نحو المستقبل وعلاقته ببعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 13(38). ص ص 16-25.

15- بدر، اسماعيل ابراهيم (1993). تخفيف قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 6.

16- بدر، السادة حسين البوهي، وفاروق، شوقي (1995). العلاقة بين الرضا عن الدراسة والانجاز الدراسي. العدد (3)، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر. ص ص 172-198.

17- براك، صليحة (2007). الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية، رسالة مقدمة لنيل شهادة

- الماجستير في علم النفس المدرسي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة باجي مختار عنابة، قسم علم النفس وعلوم التربية.
- 18- بلقاسم، سلاطنية (1998). سيكولوجية التكوين المهني وسياسة التكوين في الجزائر. الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.
- 19- بوطاف، مسعود (2004). التكوين والتوجيه المهنيين بين الواقع والآفاق. الجزائر: فعاليات الملتقى الدولي بجامعة سطيف. سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، العدد 1.
- 20- بيك، ارون (2000). العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية، (ترجمة عادل مصطفى). ط1. القاهرة: دار الافاق العربية.
- 21- تيلور، حبيب (2002). التكوين في التربية، الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.
- 22- جابر، عبد الحميد جابر (1979). دراسات في علم النفس التربوي. القاهرة: عالم الكتب.
- 23- جاسم، باسم فارس (1996). قلق المستقبل ومركز السيطرة والرضا عن أهداف الحياة. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية الآداب. جامعة بغداد.
- 24- جلال، سعد (1985). في الصحة العقلية، الأمراض النفسية، الذهانات العقلية والانحرافات السلوكية. القاهرة: دار الفكر العربية.
- 25- جودت، عزت، وعبد الهادي، عطوى (1988). أنماط الميول المهنية عند طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية في مدينة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الأردنية
- 26- جودت، عزت عبد الهادي، وسعيد، حسني العزة (1999). التوجيه المهني ونظرياته. ط1. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- 27- حامد، عبد السلام زهران (1977). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط1. القاهرة: عالم الكتب.
- 28- حامد، عبد السلام زهران (1977). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط2. القاهرة: عالم الكتب.
- 29- الحربي، إناس محمد رجاء الله (2008). مقياس الميول المهنية النظرية والتطبيق. CIT جامعة أم القرى. السعودية.
- 30- حسن، عبد العظيم طه (2007). العلاج النفسي المعرفي. ط1. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- 31- حسن، محمد حمادات (2006). قيم العمل والالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين في المدارس. ط1. الأردن: دار الحامد.
- 32- حسن، محمود شمال (1999). قلق المستقبل لدى الشباب المتخرجين من الجامعات. مجلة المستقبل العربي. العدد (249).
- 33- حافظ، نبيل عبد الفتاح (1981). مدى فاعلية العلاج الجشثالي في تخفيف القلق لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- 34- حميدة، جرو (2015). مواءمة استراتيجية التكوين المهني لمتطلبات الشغل من وجهة نظر إداري وأساتذة مؤسسات التكوين المهني بولاية بسكرة، مذكرة نهاية الدراسة لنيل شهادة ماجستير في علم اجتماع، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة محمد خيضر - بسكرة-كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.
- 35- الحميدي، جمهور ناجي سرحان (2010). الميول المهنية وعلاقتها بسمات الشخصية الموهوبة للطلبة المتفوقين دراسيا بمدينة تعز. جامعة تعز كلية التربية قسم التربية الخاصة.
- 36- الخطيب، محمد شحات حسين (1989). التوعية المهنية المبكرة للطلاب. مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية، 1(2). ص ص 23-54.

- 37- خليفة، عبد اللطيف محمد(2004). مظاهر التغير في نسق القيم. دراسات عربية في علم النفس، القاهرة: دار غريب. المجلد 4(1). ص ص51-92.
- 38- خيرى، خليل الجميلي (1998). التنمية الإدارية في الخدمات الاجتماعية لبناء المجتمع. ط1. دار الكتاب الحديث.
- 39- دافيد، شيهان (1988). مرض القلق، (ترجمة عزت شعلان). الكويت: سلسلة عالم المعرفة. العدد 124.
- 40- الدمرداش، سرحان(1977). المناهج المعاصرة. ط4. الكويت: مكتبة الفلاح الكويتية.
- 41- الديب، عمي محمد (1987). مركز الضبط وعلاقته وبالرضا عن التخصص الدراسي. مصر.
- 42- رابح، بن عيسى (2017). عمالة الاطفال وعلاقتها بالتسرب المدرسي. أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع. جامعة محمد خيضر بسكرة.
- 43- رأفت، السيد عبد الفتاح (2001). سيكولوجية التدريب وتنمية الموارد البشرية. مصر: دار الفكر العربي.
- 44- رمزي، فتحي هارون(2003). الإدارة الصفية. الأردن: دار وائل.
- 45- الرميح، محمد، وعبد الخالق، احمد (2002). التميز بين القلق والاكتئاب دراسات نفسية. 12(4). ص ص541-578.
- 46- روبي، أحمد سليمان(1997). الميول المهنية وعلاقتها بالتوجه نحو القوة الاجتماعية لدى طلاب وطالبات الكلية التكنولوجية بجامعة قطر. مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، 11(75)، ص ص68-91.
- 47- زقاوة، احمد (2013). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة التكوين المهني. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 7(2)، ص ص 176-199.

- 48- الزهراني، سليمان بن عاشور بن علي(1431). التفضيل المهني واتخاذ القرار
لدي عينة من طلاب الكليات المهنية لمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة،
السعودية.
- 49- زولا، سومر (14 تشرين الثاني 2017). توظيف 220 متخرجاً من التكوين
المهني بمصنع سامسونغ، جريدة المساء العدد 3388، ص4.
- 50- سالم، القحطاني أحمد والعامري، معدي، وآل مذهب، وبدران، العمر(1425).
منهج في العلوم السلوكية مع تطبيقات (spss). ط2. الرياض.
- 51- سامعي، توفيق(2011). مدى تحقيق مؤسسات التكوين المهني في مدينة
سطيف للكفايات المهنية لدى خريجي القطاع المكون، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه
في علوم التربية، جامعة فرحات عباس، سطيف.
- 52- سليمة، بوخان(2008). التكوين المهني والكفاية الانتاجية، مذكرة مكملة لنيل
درجة الماجستير في تنمية وتسيير الموارد البشرية، وزارة التعليم العالي والبحث
العلمي، جامعة سكيكدة.
- 53- سميرة، ميسون(2011). الاساليب المعرفية وعلاقتها بالميول المهنية لدى
متربص مؤسسات التكوين المهني، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس
التربوي، جامعة منتوري قسنطينة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.
- 54- سنان، الموسوي(2006). ادارة الموارد البشرية وتأثيرات العولمة عليها. ط1.
عمان: دار مجالوي للنشر والتوزيع.
- 55- سعدون، سلمان الحلبوسي (2002). التوجيه التربوي والمهني. ب ط. منشورات
مالطا.
- 56- سلاف، مشري (2002). علاقة اختيارات التلاميذ الدراسية بميولهم المهنية في
ظل التوجيه المدرسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.

- 57- سلوى، محمد عبد الباقي (1993). مسببات القلق خبرات الماضي والحاضر ومخاوف المستقبل. دراسات نفسية وتربوية. ج(58). مصر: عالم الكتب.
- 58- سهيلة، محمد عباس(2003). إدارة الموارد البشرية :مدخل استراتيجي. ط1. الأردن: دار وائل.
- 59- سيجموند، فرويد(1985). الكف، العرض، القلق (ترجمة عثمان نجاتي). ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- 60- السيد مصطفى، أحمد (2000). إدارة السلوك التنظيمي. القاهرة: رؤية معاصرة.
- 61- شحيمي، محمد(1994). دور علم النفس في الحياة المدرسية. لبنان: دار الفكر اللبناني.
- 62- شهاب، محمد علي (ب س). السلوك الإنساني في التنظيم. دار الفكر العربي.
- 63- الشيباني، عمر محمد التومي(1987). الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب. ط3. ليبيا: الدار العربية للكتاب.
- 64- صالح، أحمد يوسف الخطيب (2003). الإرشاد النفسي في المدرسة. ط1. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- 65- صالح، أحمد يوسف الخطيب (2000). الميول المهنية وعلاقتها ببعض أنماط الشخصية كمدخل للتوجيه التربوي لطلاب المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراه، قسم الإرشاد النفسي، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- 66- صالح، احمد الخطيب(2007). الميول المهنية لطلاب المرحلة الثانوية بدولة الامارات العربية المتحدة وعلاقتها بكل من التحصيل والتخصص الدراسي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 3 (1)، ص ص1-44

- 67- صبري، إيمان محمد (2003). بعض المعتقدات الخرافية لدى المراهقين وعلاقتها بقلق المستقبل والدافعية للإنجاز. المجلة المصرية للدراسات النفسية. 13(38). ص 53-99.
- 68- الصويط، فواز بن محمد (2008). الاختيار المهني وعلاقته بالتوافق النفسي لدى ضباط قاعدة الملك فهد الجوية، السعودية: رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- 69- الطواب، سيد محمود (1986). أثر خبرة النجاح والفشل في الموقف التعليمي على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. العدد 4.
- 70- طريف، شوقي محمد فرج (1992). السلوك القيادي وفعالية الإدارة. القاهرة: مكتبة غريب.
- 71- عائشة، سمسوم (2008/03/08)، واقع وآفاق التكوين والتعليم المهني واحتياجات سوق العمل في الجزائر، في: <http://www.biblioislam.net>
- 72- عبد الباقي، صلاح الدين محمد (2003). السلوك التنظيمي-مدخل تنظيمي معاصر. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- 73- عبد الخالق، احمد، ومراد، صلاح (2001). السعادة والشخصية. دراسات نفسية، 1(3)، ص 623-635.
- 74- عبد الحليم، محمود السيّد (2003). علم النفس الاجتماعي المعاصر. ط1. مصر.
- 75- عبد الخالق، احمد، والأنصاري، بدر محمد (1995). التفاؤل والتشاؤم. دراسة عربية في الشخصية، جامعة عين شمس. المجلد 1. ص 387-414.
- 76- عبد الرحمان، إدريس ثابت (2005). إدارة الأعمال: نظريات ونماذج وتطبيقات. مصر: الدار الجامعية.

- 77- عبد الرحمان، العيسوي (1987). الأعصاب النفسية والذهانات العقلية. مصر: دار المعرفة الجامعية.
- 78- عبد الرحمان، العيسوي (1994). الأمراض السيکوسوماتية. بيروت: دار النهضة.
- 79- عبد الرحمان، العيسوي (2000). علم النفس التعليمي. ط1. بيروت: دار راتب الجامعية.
- 80- عبد الرحمان، محمد (1991). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالاكْتئاب واليأس لدى الأطفال. مجلة كلية التربية. العدد 13. القاهرة.
- 81- عبد الكريم، قريشي (1998). التكوين والتوظيف في الجزائر. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. المركز الجامعي. ورقة. العدد 1.
- 82- عبد اللطيف، شريف السنوسي (2003). التدخل المهني بطريقة العمل مع الجماعات لتنمية الميول المهنية لدى الشباب-دراسة ميدانية، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد 15. الجزء 1. ص ص 171-231.
- 83- عبد الغفار، عبد السلام (1977). مقدمة في الصحة النفسية. دار النهضة العربية.
- 84- عبد المطلب، أمين القروطي (1998). في الصحة النفسية. ط1. دار الفكر العربي.
- 85- عبد الهادي، جودت، والعزة، سعيد (2014). التوجيه المهني ونظرياته. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- 86- عبد الوهاب، أحمد فؤاد(2008). العلاقة بين الميول المهنية وبعض المتغيرات النفسية لدى طلبة كلية مجتمع تدريب غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى. البرنامج المشترك. غزة. فلسطين.
- 87- عدلي، سليمان(1999). الوظيفة الاجتماعية للمدرسة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 88- العزاوي، نبيل رفيق محمد (2002). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية. جامعة بغداد. كلية التربية. ابن الهيثم.
- 89- العزة، سعيد(2001). الإرشاد النفسي أساليبه وتقنياته. عمان: مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع.
- 90- العشري، محمود محي الدين (2004). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات الثقافية. جامعة عين شمس.
- 91- عصفور، وصفي(1997). أهداف التوجيه المهني ونشاطاته في المرحلتين الابتدائية والإعدادية. الأردن: معهد التربية. الأونروا.
- 92- عطا، محمود أبو غالي، ونظمي، عودة أبو مصطفى (2016). التنبؤ بقلق المستقبل المهني في ضوء الرضا عن الدراسة وتوجهات أهداف الانجاز لدى طلبة اختصاص الإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة الأقصى. مجلة جامعة الأقصى سلسلة العلوم الإنسانية المجلد العشرين، (1). ص ص 103-141.
- 93- عطية، عطية محمد سيد احمد (2008). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. كلية التربية. جامعة الزقازيق.

94- عقل، محمود عطا حسين(2006). القيم المهنية، الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

95- العكايشي، بشرى أحمد جاسم(2000). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة المستنصرية.

96- عكاشة، محمود فتحي(1999). علم النفس الصناعي. الإسكندرية: مطبعة الجمهورية.

97- العكيلي، جبار وادي باهض(2000). قلق المستقبل وعلاقته بدافع العمل. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية.

98- الغريب، رمزية(1977). التقويم والقياس النفسي والتربوي. مكتبة الانجلو - المصرية.

99- غياث، بوفلجة (1984). الأسس النفسية للتكوين ومناهجها، ب ط، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

100- غياث، بوفلجة (2002). التربية والتكوين بالجزائر. ط1. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

101- فاطمة، ميسة، وفضيلة، مایسة (2014). الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي. مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص الارشاد والتوجيه، جامعة الواد. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة سكيكدة. قسم علم الاجتماع والديموغرافيا.

102- فاخر، عاقل (1985). علم النفس التربوي. ط1. بيروت: دار العلم.

103- فرج، عبد القادر طه (1993). معجم علم النفس والتحليل النفسي، ط1، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

104- فرج، عبد القادر طه (1994). دراسات في علم النفس التنظيمي في الوطن العربي. ط4. القاهرة: دار المعارف.

- 105- فريد، نجار (2003). المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية (إنجليزي -عربي)، ط1، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.
- 106- فضيل، دليو (1999). أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية: أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية. سلسلة العلوم الاجتماعية. دار البعث. منشورات جامعة قسنطينة.
- 107- فضيلة، عرفات محمد السبعوي (2007). قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي. رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي. مجلة التربية والعلم، 15 (2). ص ص 250-277.
- 108- فلاته، خالد بن عبد الرحمان بن عثمان (2005). التوجيه المهني في التعليم الثانوي وعلاقته بعزوف الطلاب عن الالتحاق بالكلية التقنية في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى. السعودية.
- 109- فليب، هاقن (2004). مايو كلينيك الدليل الكامل للعناية الشخصية، (ترجمة مركز التعريب والبرمجة). ط4. الدار العربية للعلوم.
- 110- فيصل، محمد خير الزاد (1984). الأمراض العصبية والذهنية والاضطرابات السلوكية. ط1. بيروت: دار العلم.
- 111- القاسم، بديع محمود (2001). علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- 112- قاسم، بوسعدة (2002). مدى فاعلية تقويم المفتش للمعلم في المدرسة الأساسية الطور الأول والثاني. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة.
- 113- كمال، صبحي نزال (2005). الميول المهنية والاختيار المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن. رسالة دكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.

- 114- كامل، محمد المغربي (2004). السلوك التنظيمي: مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم. ط3. الأردن: دار الفكر.
- 115- لابلاش، وبونتاليس (1985). معجم مصطلحات التحليل النفسي، (ترجمة محمد حجازي). الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- 116- لاروس Larousse (1991). المنجد الكبير للبيكولوجيا.
- 117- لويس، معلوف (2001). المنجد في اللغة العربية المعاصرة، ط2، لبنان: دار الشرق.
- 118- محسن، درغام عبد الرزاق ابراهيم (2012). الميول المهنية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية من ذوي الاحتياجات الخاصة، دراسة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية. تخصص ارشاد نفسي. جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية.
- 119- محمد، إبراهيم الفيومي (1985). القلق والإنسان. ط3. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 120- محمد، احمد الموضي، ومازن، محمود نعيم (2013). قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الاردنية في العلوم التربوية، 9 (2). ص ص 173-184.
- 121- محمد، أحمد عبد الظاهر الطيب (1994). مبادئ الصحة النفسية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- 122- محمد، انور ابراهيم فراج (2006). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من طلاب كلية التربية، جامعة الاسكندرية.
- 123- محمد، بن صالح الرادادي (2010/12/12). التوجيه المهني والتميز، في: <http://www.alraddadi'sblog.wordpress.com>

124-محمد، بن علي مساوي معيشي(2012). قلق المستقبل لدى الطالب المعلم وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة جازان. العدد75، ص 279-305.

125-محمد، حسن غانم (2005). أنماط الشخصية والتحليل النفسي، الإسكندرية: المكتبة المصرية.

126-محمد، مقداد كامل عبد الله عبد الله(2014). أنماط الشخصية وعلاقتها بالميول المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مملكة البحرين. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 14، ص ص 211-224.

127-محمد، سلمان العميان(2002). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. ط1. الأردن: دار وائل.

128-محمد، عباس سهيلة (2003). إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي. ط1. الأردن: دار وائل.

129-محمد، عبد الباقي سلوى(2000). آفاق جديدة في علم النفس الاجتماعي. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

130-محمد، عسلىة، وأنور، البنا (2011). فاعلية برنامج في البرمجة اللغوية العصبية في خفض قلق المستقبل لدى طلبة جامعة الأقصى المنتسبين للتنظيمات بمحافظة غزة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية. قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة الأقصى. غزة، فلسطين، المجلد 25، ص ص 1120-1158.

131-محمد، مصطفى زيدان (1989). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. ب ط، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

132-محمد، مياسا (1997). الصحة النفسية والأمراض العقلية. ط1. بيروت: دار الجيل.

- 133- محمد، نصر الدين باجي (1996). الضغط والقلق، والحياة العصبية. الجزائر: دار الهدى.
- 134- محمد، يوسف شهاب (1992). أنماط الشخصية وعلاقتها بالتفضيلات المهنية لدى طلاب الصف العاشر. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- 135- محمود، سيد أبو النيل (1987). الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي. بيروت: دار النهضة العربية.
- 136- محمود، عبد الحليم منسي، وسيد، طواب (2002). مدخل إلى علم النفس التربوي. ب ط. الأزرية: مركز الاسكندرية للكتاب.
- 137- محمود، بوسنة وزاهي، شهرزاد (2013). جهاز التكوين المهني في الجزائر ومكانته في النسق التربوي ومدى استجابته للطلب الاجتماعي والاقتصادي. المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية، العدد 5. ص ص 69-88.
- 138- مديرية التكوين والتعليم المهنيين (2017). بخصوص مدة التكوين في نمط التكوين عن طريق التمهين، المراسلة رقم 1833/DFEP/SAP/2017، الصادر في 2017/09/19، الجزائر.
- 139- المشعان، عويد سلطات (1993). التوجيه المهني. الكويت: مكتبة فلاح.
- 140- المشيخي، غالب بن محمد علي (2009). القلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة ام القري.
- 141- مصطفى إبراهيم، الزيات أحمد، عبد القادر حامد، والنجار محمد (1973)، المعجم الوسيط، ط2، القاهرة: دار المعارف.
- 142- مصطفى، غالب (1983). تغلب على القلق. ط3. بيروت: مكتبة الهلال.
- 143- مصطفى، غالب (1984). في سبيل موسوعة نفسية (الأحلام، القلق، الخجل، الجنس عند فرويد). ط5. بيروت: مكتبة الهلال.

144- مصطفى، فهمي (1987). الصحة النفسية ودراسات في سيكولوجية التكيف. ط2. مصر: مكتبة القاهرة.

145- معوض، محمد عبد التواب (1996). أثر كل من العلاج المعرفي والعلاج النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة القاهرة.

146- مفرج، إسماعيل (2010). الانتقاء المهني في ضوء نظرية هولاند. مجلة إرشادي نت.

147- ممدوح، محمد دسوقي (2002). بناء مقياس القلق الاجتماعي لعملاء خدمة الفرد بالمرحلة الثانوية. مجلة القاهرة للخدمة الاجتماعية. المعهد العالي للخدمات الاجتماعية، القاهرة. العدد 13.

148- المنيف، عبد الله منيف (2007). اتجاهات الشباب الجامعي نحو العمل في القطاع الخاص-دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية الآداب، السعودية.

149- مسعود، سناء منير (2006). بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل، رسالة غير منشورة، كلية التربية، مصر.

150- موسوعة ويكيبيديا (2008/03/01) في:

[http:// en.wikipedia.org/wiki/cognitive. Style](http://en.wikipedia.org/wiki/cognitive_style)

151- ميسر، ياسين محمود (1999). الميول المهنية وعلاقتها بالجنس والتخصص والنضج المهني لدى طلبة الصف الثانوي الأكاديمي، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

152- النبهان، موسى(2001). تطوير أداة لقياس دراجة الرضا عن الدراسة في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد (20) قطر. ص ص 125-152.

153- نبيل، فريد ورشيد، محفوظ(1989). أثر برامج الثقافة المهنية في الميول المهنية لطلبة التعليم الثانوي الشامل الأكاديمي، رسالة ماجستير، قسم العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

154- نيفين، عبد الرحمان المصري(2011). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فعالية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة جامعة الازهر بغزة، فلسطين، جامعة الازهر، كلية التربية.

155- الهاشمي، رشيد ناصر خليفة (2001). قلق المستقبل وعلاقته بالاتجاه المضاد للمجتمع لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم.

156- هبة، مؤيد محمد (2006). قلق المستقبل عند الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد السادس والسابع والعشرون، ص ص 321-379

157- الهلال، حسين(2007). منهج الأنماط والبيئات المهنية. السعودية: جامعة الملك سعود.

158- وائل، محمود عياد (2011). الميول المهنية وعلاقتها بتصورات المستقبل لدى طلبة كلية مجتمع غزة، فلسطين، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية تخصص علم النفس.

159- وزارة العمل والحماية الاجتماعية والتكوين المهني (1999). طرق وكيفيات تنظيم الإعلام، التوجيه وانتقاء المترشحين للالتحاق بمؤسسات التكوين المهني. الدليل رقم: 1999/01، الجزائر.

160- وزارة التكوين والتعليم المهنيين(2005). واقع وافاق التكوين والتعليم المهنيين

واحتياجات سوق العمل في الجزائر، الجزائر، www.mfep.gov.dz

161- وزارة التكوين والتعليم المهنيين. (2011). كيفية انشاء وتنظيم وعمل خلايا

الارشاد التوجيه في مراكز التكوين المهني المنشور الوزاري رقم (11-333)،
الجزائر.

162- وزارة التكوين والتعليم المهنيين (2012). التكوين والتعليم المهنيين مهام وهياكل،
الجزائر.

163- وزارة التكوين والتعليم المهنيين (2012). مدونة الشعب والاختصاصات للتكوين
المهني، الجزائر.

164- وزارة التكوين والتعليم المهنيين(2014). www2.mfep.gov.dz

165- وزارة التكوين والتعليم المهنيين (2014-2015). مدونة الشعب والاختصاصات
للتكوين المهني -الملحق الإضافي، الجزائر.

166- وفاء، محمد احميدان القاضي(2009). قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم
ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة، رسالة مقدمة لنيل شهادة
الماجستير في علم النفس، كلية التربية، الجامعة الاسلامية.

167- يوسف، طباجة (2007). منهجيات البحث، تقنيات ومناهج. ط1. بيروت: دار
الهادي.

- المراجع باللغة الاجنبية:

168- Arrindell, W., pickersigll, M., Bridges ,R. & Kartsannis ,
L.(1987). Self-reported fears of American , advances in behavior
research and therapy , Vol.(9).

169- Boudarene, M. (1999-2000). contrebutions à l'étude du stress
par des méthodes biologique, neurophysiologique et
psychologique, thèse pour l'obtention du grade de docteur en
sciences biomédicales, université de liège, Belgique.

- 170– Carver, C. & Gaines, J. (1994). Cognitive therapy & research, Vol.(11) , N.(4).
- 171– Direction de la formation et de l'enseignement professionnels, 2018. Convention cadre de wilaya. envoi N°: 148/SFCP/DFEP/2018.
- 172– Eren, A. (2010). Consonance and dissonance between Turkish prospective teachers' values and practices: Conceptions about teaching, learning, and assessment, Australian Journal of Teacher Education, Vol 35, 3.
- 173– Eysenk , M. (1992). Anxiety. Hills date NJ : Erlbaum.
- 174– Gerard, L. (2013), guide pour la gestion du stress.
- 175– Herni, P. (1973), vocabulaire de la psychologie. Presse universitaire de FRANCE. Paris.
- 176– Jarrett, R. & Rush, A. (1988). Cognitive therapy. For panic disorder and generalized anxiety disorder, New York.
- 177– Guichard, J. et Huteau, M. (2006). Psychologie de l'orientation, 2° édition. dunod, paris.
- 178– Guichard, J. et Huteau, M. (2007). orientation et insertion professionnelle, 75 concepts clés, PSYCHO SUP. dunod, paris.
- 179– Klein, K. (1999). the relationship between interpersonal meaning systems and future orientation, Vol. (61), N. (1).
- 180– kocoglu. Y. (2014). formation et emploi des jeunes dans les pays méditerranéens, fiche pays système d'éducation et de formation : Algerie, rapport commandité par l'OCMO, université du sud Toulon-var, France.
- 181– Mazat, PH. Honzel, O (1983). Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. Paris : Edition Masson.
- 182– Ministère de la formation et de l'enseignement professionnels (2006). modalités d'organisation de l'information, de l'inscription

- de l'orientation et de l'incorporation des candidats à une formation. Arrêté ministériel N° 04, du 29 janvier 2006, Algerie
- 183– Ministère de la formation et de l'enseignement professionnels (2014). dérogation d'âge pour l'accès à la formation par apprentissage. envoi n° 18 du 2 mars 2014, Algerie.
- 184– Ministère de la formation et de l'enseignement professionnels (2017). Relative a la nouvelle organization de la voie de l'enseignement professionnel ET les etapes de sont application. Circulaire N° 1 /SM/MFEP, du 30 juillet 2017, Algerie.
- 185– Molin, R. (1990). Future anxiety, *Journal of Children & Adolescent. Social work*, Vol. (7), N. (6).
- 186– Pierre, C. (1994). la formation performante, Alger : office des publications universitaires centrales, Ben Aknoun.
- 187– Rappaport, H. (1991), *Measuring defensiveness against future anxiety*, Vol. (10), N. (2).
- 188– Sylvain, C. (2005), *Les mécanismes de financement de la formation professionnelle en Algérie, Maroc, Sénégal, Tunisie*, Agence Française de Développement, Département de la Recherche.
- 189– Zaleski, Z. & janson, M. (2000), *Effect of Future anxiety*, Vol. (42). N. (1-2).
- 190– Zaleski , Z. (1989), *Attributions and emotion related to future goal attainment* , *Journal of Educational psychology* , Vol. (80) , N.(4) .
- 191– Zaleski, Z. (1996), *Future anxiety: Concept, measurement, and preliminary research*. *Journal of Personality and Individual Differences*. 21,2,165-174
- 192– Zaleski , Z. & swieticha , R. (1997), *Influence Strategies used by Military and Civil supervisor* , *polish psychology* , Vol.(28), N.(4).

الملاحق

- 1- قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس الرضا عن تخصص التكوين.
- 2- قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس قلق المستقبل.
- 3- نسخة تحكيم مقياس الرضا عن تخصص التكوين.
- 4- نسخة تحكيم مقياس قلق المستقبل.
- 5- مراحل تعديل مقياس الرضا عن تخصص التكوين.
- 6- مراحل تعديل مقياس الميول المهنية.
- 7- مراحل تعديل مقياس قلق المستقبل.
- 8- مقياس الرضا عن تخصص التكوين المستعمل في الدراسة الأساسية.
- 9- مقياس الميول المهنية المستعمل في الدراسة الأساسية.
- 10- مقياس قلق المستقبل المستعمل في الدراسة الأساسية.
- 11- بعض الجداول الإحصائية المستخرجة باستعمال برنامج spss

الملحق رقم (1) قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس الرضا عن تخصص التكوين

الرقم	الاسم واللقب	المؤهل العلمي	الجامعة
01	بن نابي نصيرة	استاذة التعليم العالي.	جامعة الجزائر (2)
02	مدان نعيمة	دكتوراه (علم الاجتماع).	جامعة مولود معمري تيزي وزو
03	خطار زاهية	استاذة التعليم العالي.	جامعة الجزائر (2)
04	طباع فاروق	دكتوراه (علوم التربية).	جامعة مولود معمري تيزي وزو
05	محدب رزيقة	دكتوراه (علم النفس المدرسي).	جامعة مولود معمري تيزي وزو
06	بوشدوب شهرزاد	دكتوراه + تأهيل (علم النفس الاجتماعي).	جامعة الجزائر (2)
07	شرناعي سعاد	دكتوراه + تأهيل (علم النفس العيادي).	جامعة مولود معمري تيزي وزو
08	العيد وليد	دكتوراه (علم النفس المدرسي).	جامعة الشلف

الملحق رقم (2) قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس قلق المستقبل.

الجامعة	المؤهل العلمي	اسم ولقب	الرقم
جامعة مولود معمري تيزي وزو	دكتوراه (علم الاجتماع).	مدان نعيمة	01
جامعة مولود معمري تيزي وزو	دكتوراه (علوم التربية).	طباع فاروق	02
جامعة مولود معمري تيزي وزو	دكتوراه (علم النفس المدرسي).	محدب رزيقة	03
جامعة مولود معمري تيزي وزو	دكتوراه + تأهيل (علم النفس العيادي).	شرناعي سعاد	04
جامعة الشلف	دكتوراه (علم النفس المدرسي).	العيد وليد	05

الملحق رقم (3) نسخة تحكيم مقياس الرضا عن تخصص التكوين.

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا.

تخصص: علم النفس المدرسي

رسالة إلى المحكمين

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور (ة) الفاضل (ة): السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إن الباحث أميطوش موسى يقوم بإجراء دراسة ميدانية حول الميول المهنية وعلاقتها بكل من الرضا عن تخصص التكوين المهني وقلق المستقبل لدى متريص التكوين المهني.

وذلك للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس المدرسي لذا قام الباحث ببناء مقياس لقياس مستوي الرضا عن تخصص التكوين المهني لدى المترشحين.

أرجو من سيادتكم المحترمة التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن فقرات المقياس، فيما إذا كانت صالحة أو غير صالحة ومدى انتماء كل فقرة للبعد المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة السالفة الذكر، علمًا بأن بدائل الإجابة على الفقرات هي: (موافق تمامًا، موافق كثيرًا، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة قليلة، غير موافق على الإطلاق).

معلومات عن المحكم:

الاسم واللقب:

المؤهل العلمي:

التخصص:

الجامعة:

مقياس الرضا عن تخصص التكوين

التعليمة:

عزيزي المتربص، عزيزتي المتربصة.

في إطار إجراء بحث حول الميول المهنية وعلاقتها بكل من الرضا عن تخصص التكوين المهني وقلق المستقبل لدى متربص التكوين المهني. وضعنا هذا المقياس، فالرجاء منك الإجابة على البنود بوضع علامة (×) في الخانة التي تعبر عن اجابتك، بكل دقة وصراحة لتحقيق الاستفادة المرجوة. إجابتك ستكون محل موضوع بحث علمي، وستحظى بكامل السرية. شكرا على حسن تعاونك معنا.

الباحث

الرقم	الفقرة	ينتمي	لا ينتمي	واضح	اعادة الصياغة
البعد النفسي					
1	التحاقى بالتخصص الذي ادرسه حاليا كان برغبتي				
2	أشعر بالحيوية والنشاط في دراستي.				
3	لو وجهت الى تخصص آخر لكنت سعيدا.				
4	وجودي في هذا التخصص يدفعني لإتمام التكوين.				
5	أشعر ان مستقبلي غامض في هذا التخصص.				
6	أتمسك بهذا التخصص حتى لو خيرت باخر.				
7	أملى كبير في الحصول على شهادة في هذا التخصص.				
8	أشعر بالضيق والملل عند دخول الورشة.				
9	تحفيز الإدارة لي يشعرني بالرضا.				
الملاحظة:					

.....

.....

.....

البعد الاقتصادي				
10	التخصص الذي وجهت له يمكنني من تحقيق طموحاتي المهنية.			
11	ألمي كبير في الحصول على عمل في مجال تخصصي.			
12	يسمح لي هذا التخصص من دخول عالم الشغل.			
13	يحقق لي هذا التخصص التوافق المهني.			
14	كثرة حوادث العمل في هذا التخصص تنفرني منه.			
15	يجعلني هذا التخصص مستقبلا فعالا وعمليا			
16	اتخوف من الإصابة ببعض الامراض المزمنة التي تخلفها المهن الخاصة بهذا التخصص.			
17	يساهم هذا التخصص في حل المشاكل المالية مستقبلا.			
18	أنا راض عن المنحة التي تمنح لي.			
الملاحظة:				
.....				
.....				
.....				

البعد الاجتماعي العلائقي				
19	تخصصي هذا يحقق لي الاحترام من طرف الغير			

20	التشجيع الذي اتلقاه من المكون جعلني اتمسك أكثر بهذا التخصص.			
21	سيكون دوري إيجابيا في المجتمع بفضل هذا التخصص.			
22	سمح لي هذا التخصص تكوين علاقات اجتماعية مع زملائي.			
23	علاقتي بزملائي دفعتني الى التمسك بهذا التخصص.			
24	الخدمات التي يقدمها المركز تساعد في إنجاح التكوين.			
25	تحفزني النشاطات الثقافية الترفيهية التي يوفرها المركز لمواصلة التكوين.			

الملاحظة:

.....

.....

.....

البعد الدراسي				
26	صعوبة استيعاب بعض التقنيات الخاصة بمجال تخصصي تتعني.			
27	سهولة الدروس التطبيقية المتعلقة بمجال تخصصي تدفعني للدراسة.			
28	ضعف مستواي لا يسمح لي بإجراء التربص الميداني.			
29	عدم رضاي عن التخصص يؤثر على نتائجي سلبيا.			
30	سهولة الدروس النظرية المتعلقة بمجال تخصصي تدفعني للدراسة.			
31	انعدام استعمال التقنيات الحديثة في مجال تخصصي ينقص من جودة التكوين.			

32	اطالع على كل ما اجده يخدم التخصص الذي اتواجد فيه.			
33	المعلومات التي اتلقاها من المكون في هذا التخصص جد كافية.			
34	طبيعة مواد التخصص جعلتني راض عنها.			

الملاحظة:

.....

.....

.....

البعد الجسمي والعقلي

36	يتوافق هذا التخصص مع قدراتي الجسمية.			
37	يتوافق هذا التخصص مع قدراتي العقلية.			
38	وجهت لهذا التخصص لملائمة المستوى الدراسي الذي امتلكه.			
39	يتيح لي هذا التخصص فرص الكشف عن قدراتي.			
40	ساعدني هذا التخصص التحكم أكثر في قدراتي الجسمية.			
41	أجد صعوبة في استيعاب الدروس النظرية.			
42	أجد صعوبة في استيعاب الدروس التطبيقية.			

الملاحظة:

.....

.....

.....

الملحق رقم (4) نسخة تحكيم مقياس قلق المستقبل

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا.

تخصص: علم النفس المدرسي

رسالة إلى المحكمين

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور (ة) الفاضل (ة): السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إن الباحث أميطوش موسى يقوم بإجراء دراسة ميدانية حول الميول المهنية وعلاقتها بكل من الرضا عن تخصص التكوين المهني وقلق المستقبل لدى متربص التكوين المهني.

وذلك للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس المدرسي لذا قام الباحث ببناء مقياس لقياس مستوى الرضا عن تخصص التكوين المهني لدى المتربصين.

أرجو من سيادتكم المحترمة التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن فقرات المقياس الذي أعدته فضيلة السبعائي (2011) والذي يعود أصله إلى الخالدي (2000)، وهذا من أجل تطبيقه على عينة الدراسة الحالية (متربص التكوين المهني)، فيما إذا كانت صالحة أو غير صالحة ومدى انتماء كل فقرة للبعد المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة السالفة الذكر، علماً بأن بدائل الإجابة على الفقرات هي: (موافق تماماً، موافق كثيراً، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة قليلة، غير موافق على الإطلاق).

معلومات عن المحكم:

الاسم واللقب:

المؤهل العلمي:

التخصص:

الجامعة:

مقياس قلق المستقبل

التعليمة:

عزيزي المتربص، عزيزتي المتربصة.

في إطار إجراء بحث حول الميول المهنية وعلاقتها بكل من الرضا عن تخصص التكوين المهني وقلق المستقبل لدى متربص التكوين المهني. وضعنا هذا المقياس، فالرجاء منك الإجابة على البنود بوضع علامة (×) في الخانة التي تعبر عن اجابتك، بكل دقة وصراحة لتحقيق الاستفادة المرجوة. إجابتك ستكون محل موضوع بحث علمي، وستحظى بكامل السرية. شكرا على حسن تعاونك معنا.

الباحث

الرقم	الفقرة	ينتمي	لا ينتمي	واضح	اعادة الصياغة
المجال النفسي					
1	يراودني أمل في تحقيق أهدافي في الحياة. (+)				
2	أشعر أن فرص السعادة ستتضاءل في المستقبل.				
3	أشعر أن حياتنا مقبلة على كوارث مختلفة.				
4	خوفي من المستقبل يضعف دوافعي للاستمرار في التكوين.				
5	أشعر أنني سيئ (ة) الحظ الآن وسيكون حظي أسوأ في المستقبل.				
6	أخشى تكرار مشكلاتي الماضية في المستقبل.				
7	أشعر بالثقة بأي قرار أتخذه بشأن مستقبلي. (+)				
8	ينتابني الإحساس بالأمل حين أفكر في مستقبلي. (+)				
9	ينتابني الأرق ليلاً كلما تأملت في المستقبل.				
10	يتملكني الشعور بالإحباط، إذ أن المستقبل الذي ينتظرني غير واضح.				

				أتوقع أن حياتي في المستقبل ستصبح باعثة على التعاسة والشقاء.	11
				أتوقع تزايد الشعور بالأمن والطمأنينة في المستقبل. (+)	12
الملاحظة:					
.....					
.....					

المجال الاقتصادي					
				أتوقع أن أسعار المواد تزداد زيادة عالية في الأيام المقبلة.	13
				يراودني أمل في الحصول على فرصة عمل مناسبة للتكوين. (+)	14
				أرى أن التخطيط لعمل ما مضيعة للوقت.	15
				أرى أن تكويني نوعاً من العبث وغير مجدي للمستقبل.	16
				أتوقع أن أجد صعوبات ترهقني مستقبلاً للحصول على دخل يسد حاجاتي المعاشية.	17
				يتيح لي عملي في أن أكون عضواً نافعاً في المستقبل (+)	18
				أشعر أن تكويني مصدر ضمان اقتصادي للغد. (+)	19
الملاحظة:					
.....					
.....					

المجال الاجتماعي					
				أرى أن القيم الأخلاقية ترتقي يوماً بعد آخر (+)	20
				أرى أن الهجرة إلى الخارج ستكون الحل الأخير لما أعانيه من مشكلات.	21
				أخشى أن لا أوفق في حياتي الزوجية مستقبلاً.	22

23	عندي أمل أن أتكيف مع الجو التكويني في المركز. (+)			
24	إن قبولي في هذا المركز (المعهد) يقلل من فرص حصولي على زواج مناسب.			
25	أثق بقدرتي على حل أية مشكلة اجتماعية تواجهني. (+)			
26	أرى أنني سأواكب سرعة تغيير بعض ظروف الحياة. (+)			
27	لدي أصدقاء وصديقات أعتمد عليهم وقت الحاجة. (+)			
28	أخشى أن تجبرني ظروفي على التعامل مع أفراد لا أنسجم معهم.			
29	أخشى أن تكون علاقات الآخرين معي نفعية.			
30	أخشى من العدوان الخارجي على بلدي.			
31	أرى أن العلاقات الاجتماعية غير صادقة كلما تقدم العمر بي.			
32	أخشى استمرار تدهور العلاقات الاجتماعية والإنسانية بين الأفراد في المستقبل.			
33	خوفي على نفسي من غدر الذين من حولي.			
الملاحظة:				
.....				
.....				

المجال الصحي				
34	عند مراجعتي للطبيب يؤكد أن ما أعانيه من الام راجع إلى أسباب نفسية.			
35	أخشى من انتشار الأوبئة الأمراض بشكل أوسع مستقبلاً نتيجة التلوث الناجم عن الحرب.			
36	أعاني من جفاف الفم عندما أفكر بمستقبلي.			
37	أخشى من الإصابة بعاهاات بدنية.			

				ألاحظ أن يدي ترتعش عندما أقوم بعمل ما.	38
				أعرق كثيرا وبسهولة حتى أيام البرد.	39
				أشعر أن قلبي يدق بشدة وصدري ضاغط عليه.	40
				أتوقع استمرار الظروف الضاغطة الحالية مما يؤدي إلى تدهور صحتي.	41
				تحصل عندي الام في المعدة كلما تأملت مستقبلي.	42
الملاحظة:					
.....					
.....					

المجال الاسري

				يقاقتني تدخل الأهل في تقرير مصيري.	43
				أخشى أن أفقد أحد افراد أسرتي.	44
				أرى أن دوري في الأسرة سيزداد قوة. (+)	45
				أتوقع أن تحصل لي خلافات أسرية مستقبلا.	46
				يتملكني شعورا بالاطمئنان على مستقبل أسرتي. (+)	47
				أشعر بالاطمئنان على افراد أسرتي على الرغم من انتشار الظواهر السلوكية غير السليمة. (+)	48

الملاحظة:

.....

.....

الملحق رقم (5) مراحل تعديل مقياس الرضا عن تخصص التكوين.

الصفة النهائية للمقياس	البند	الصفة المستعملة في الدراسة الاستطلاعية	البند	الصفة الأولية للبند	البند	البعد
التحاقى بالتخصص الذي ادرسه حاليا كان برغبتي.	1	التحاقى بالتخصص الذي ادرسه حاليا كان برغبتي.	1	التحاقى بالتخصص الذي ادرسه حاليا كان برغبتي	1	النفسي
أشعر بالحيوية والنشاط في دراستي.	2	أشعر بالحيوية والنشاط في دراستي.	2	أشعر بالحيوية والنشاط في دراستي.	2	
حذفت		سأشعر بالسعادة لو وجهت الى تخصص آخر.	3	لو وجهت الى تخصص آخر لكنت سعيدا.	3	
وجودي في هذا التخصص يدفعني لإتمام التكوين.	3	وجودي في هذا التخصص يدفعني لإتمام التكوين.	4	وجودي في هذا التخصص يدفعني لإتمام التكوين.	4	
أشعر ان مستقبلي غامض في هذا التخصص.	4	أشعر ان مستقبلي غامض في هذا التخصص.	5	أشعر ان مستقبلي غامض في هذا التخصص.	5	
سأبقى متمسكا بهذا التخصص حتى لو خيرت بأخر.	5	سأبقى متمسكا بهذا التخصص حتى لو خيرت بأخر.	6	اتمسك بهذا التخصص حتى لو خيرت بأخر.	6	
سأشعر بالسعادة لو تحصلت على شهادة في هذا التخصص.	6	سأشعر بالسعادة لو تحصلت على شهادة في هذا التخصص.	7	أملى كبير في الحصول على شهادة في هذا التخصص.	7	
أشعر بالضيق والملل عند دخول الورشة.	7	أشعر بالضيق والملل عند دخول الورشة.	8	أشعر بالضيق والملل عند دخول الورشة.	8	
أشعر بالرضا عن التحفيز المرتبطة بهذا التخصص.	8	أشعر بالرضا عن التحفيز المرتبطة بهذا التخصص.	9	تحفيز الإدارة لي يشعرني بالرضا	9	
التخصص الذي وجهت له يمكنني من تحقيق طموحاتي المهنية.	9	التخصص الذي وجهت له يمكنني من تحقيق طموحاتي المهنية.	10	التخصص الذي وجهت له يمكنني من تحقيق طموحاتي المهنية.	10	
أملى كبير في الحصول على عمل في مجال تخصصي.	10	أملى كبير في الحصول على عمل في مجال تخصصي.	11	أملى كبير في الحصول على عمل في مجال تخصصي.	11	

المهني والاقتصادي	12	يسمح لي هذا التخصص من دخول عالم الشغل.	12	يسمح لي هذا التخصص من دخول الشغل.	11	يسمح لي هذا التخصص من دخول عالم الشغل.
	13	يحقق لي هذا التخصص التوافق المهني.	13	يحقق لي هذا التخصص التوافق المهني.	12	يحقق لي هذا التخصص التوافق المهني.
	14	كثرة حوادث العمل في هذا التخصص تنفرني منه.	14	كثرة حوادث العمل في هذا التخصص تنفرني منه.	13	كثرة حوادث العمل في هذا التخصص تنفرني منه.
	15	يجعلني هذا التخصص مستقبلا فعالا و عمليا	15	يفضل هذا التخصص ساكون فعالا و عمليا في عملي مستقبلا.	14	يفضل هذا التخصص ساكون فعالا و عمليا في عملي مستقبلا.
	16	اتخوف من الاصابة ببعض الامراض المزمنة التي تخلفها المهن الخاصة بهذا التخصص.	16	اتخوف من الاصابة ببعض الامراض المزمنة التي تخلفها المهن الخاصة بهذا التخصص.	15	اتخوف من الاصابة ببعض الامراض المزمنة التي تخلفها المهن الخاصة بهذا التخصص.
	17	يساهم هذا التخصص في حل المشاكل المالية مستقبلا.	17	يساهم هذا التخصص في حل المشاكل المالية مستقبلا.	16	يساهم هذا التخصص في حل المشاكل المالية مستقبلا.
	18	أنا راض عن المنحة التي تمنح لي.	18	أنا راض عن المنحة التي تمنح لي.	17	أنا راض عن المنحة التي تمنح لي.
	19	تخصصي هذا يحقق لي الاحترام من طرف الغير	19	يحقق لي هذا التخصصي الاحترام من طرف الغير.	18	يحقق لي هذا التخصصي الاحترام من طرف الغير.
الاجتماعي العلائقي	20	التشجيع الذي اتلقاه من المكون جعلني اتمسك أكثر بهذا التخصص.	20	جعلني التشجيع الذي اتلقاه من المكون اتمسك أكثر بهذا التخصص.	19	جعلني التشجيع الذي اتلقاه من المكون أكثر بهذا التخصص.
	21	سيكون دوري ايجابيا في المجتمع بفضل هذا التخصص.	21	يفضل هذا التخصص سيكون دوري ايجابيا في المجتمع.	20	يفضل هذا التخصص سيكون دوري ايجابيا في المجتمع.
	22	سمح لي هذا التخصص تكوين علاقات اجتماعية مع زملائي.	22	يسمح لي هذا التخصص تكوين علاقات اجتماعية مع الغير.	21	يسمح لي هذا التخصص تكوين علاقات اجتماعية مع الغير.
	23	علاقتي بزملائي دفعنتي الى التمسك بهذا التخصص.	23	علاقتي الجيدة بزملائي دفعنتي الى التمسك أكثر بهذا التخصص.	22	علاقتي الجيدة بزملائي دفعنتي الى التمسك أكثر بهذا التخصص.

تساعد الخدمات التي يقدمها المركز في انجاح التكوين.	23	تساعد الخدمات التي يقدمها المركز في انجاح التكوين.	24	الخدمات التي يقدمها المركز تساعد في إنجاح التكوين	24
حذفت		تحفزي النشاطات الثقافية الترفيهية التي يوفرها المركز لمواصلة التكوين.	25	تحفزي النشاطات الثقافية الترفيهية التي يوفرها المركز لمواصلة التكوين.	25
تتعلمي صعوبة استيعاب بعض التقنيات الخاصة بمجال تخصصي.	24	تتعلمي صعوبة استيعاب بعض التقنيات الخاصة بمجال تخصصي.	26	صعوبة استيعاب بعض التقنيات الخاصة بمجال تخصصي تتعلمي.	26
تدفعني سهولة الدروس التطبيقية المتعلقة بمجال تخصصي لمتابعة التكوين.	25	تدفعني سهولة الدروس التطبيقية المتعلقة بمجال تخصصي لمتابعة التكوين.	27	سهولة الدروس التطبيقية المتعلقة بمجال تخصصي تدفعني للدراسة.	27
حذفت		ضعف مستوي لا يسمح لي بإجراء التربين الميداني.	28	ضعف مستوي لا يسمح لي بإجراء التربين الميداني.	28
تحصلت على نتائج سلبية وضعيفة لأنني لست راض على هذا التخصص.	26	تحصلت على نتائج سلبية وضعيفة لأنني لست راض على هذا التخصص.	29	عدم رضاي عن التخصص يؤثر على نتائجي سلبيا.	29
تدفعني سهولة الدروس النظرية المتعلقة بمجال تخصصي لإتمام التكوين.	27	تدفعني سهولة الدروس النظرية المتعلقة بمجال تخصصي لإتمام التكوين.	30	سهولة الدروس النظرية المتعلقة بمجال تخصصي تدفعني للدراسة.	30
انعدام استعمال التقنيات الحديثة في مجال تخصصي ينقص من جودة التكوين.	28	انعدام استعمال التقنيات الحديثة في مجال تخصصي ينقص من جودة التكوين.	31	انعدام استعمال التقنيات الحديثة في مجال تخصصي ينقص من جودة التكوين.	31
أطلع على كل ما هو جديد في مجال تخصصي.	29	أطلع على كل ما هو جديد في مجال تخصصي.	32	اطلاع على كل ما اجده يخدم التخصص الذي اتواجد فيه.	32
ارى ان المعلومات التي ألتقاها من المكون في هذا التخصص جد كافية.	30	ارى ان المعلومات التي ألتقاها من المكون في هذا التخصص جد كافية.	33	المعلومات التي ألتقاها من المكون في هذا التخصص جد كافية.	33
جعلتني طبيعة مواد التخصص راض عنها.	31	جعلتني طبيعة مواد التخصص راض عنها.	34	طبيعة مواد التخصص جعلتني راض عنها.	34
يستخدم المكون اساليب فعالة في التدريس.	32	يستخدم المكون اساليب فعالة في التدريس.	35	يستخدم المكون اساليب فعالة في التدريس.	35

الجسمي والعقلي	36	يتوافق هذا التخصص مع قدراتي الجسمية.	36	يتوافق هذا التخصص مع قدراتي الجسمية.	36	يتوافق هذا التخصص مع قدراتي الجسمية.
	37	يتوافق هذا التخصص مع قدراتي العقلية.	37	يتوافق هذا التخصص مع قدراتي العقلية.	34	يتوافق هذا التخصص مع قدراتي العقلية.
	38	وجهت لهذا التخصص لملانمة المستوى الدراسي الذي امتلكه.	38	وجهت لهذا التخصص لأنه يتلاءم مع مستواي الدراسي	35	وجهت لهذا التخصص لأنه يتلاءم مع مستواي الدراسي
	39	يتيح لي هذا التخصص فرص الكشف عن قدراتي.	39	ساعدني هذا التخصص على تنمية قدراتي المعرفية.	36	ساعدني هذا التخصص على تنمية قدراتي المعرفية.
	40	ساعدني هذا التخصص التحكم أكثر في قدراتي الجسمية.	40	ساعدني هذا التخصص التحكم أكثر في قدراتي الجسمية.	37	ساعدني هذا التخصص التحكم أكثر في قدراتي الجسمية.
	41	أجد صعوبة في استيعاب الدروس النظرية.	41	أجد صعوبة في استيعاب بعض المفاهيم النظرية المتعلقة بمجال تخصصي		حذفت
	42	أجد صعوبة في استيعاب الدروس التطبيقية.	42	أجد صعوبة في تنفيذ النشاطات التطبيقية المتعلقة بهذا التخصص.	38	أجد صعوبة في تنفيذ النشاطات التطبيقية المتعلقة بهذا التخصص.

الملحق رقم (6) مراحل تعديل مقياس الميول المهنية.

البيد	البند	الصفة المستعملة في الدراسة الاستطلاعية	البيد	الصفة النهائية للمقياس
النفسي	1	أميل للنشاطات التي تتطلب مهارات حركية.	1	أميل للنشاطات التي تتطلب مهارات حركية.
	2	أميل للعمل الذي يكون فيه تحد جسمي.	2	أميل للعمل الذي يكون فيه تحد جسمي.
	3	أستمتع بعمل الأشياء وتركيبها وتصليحها.	3	أستمتع بعمل الأشياء وتركيبها وتصليحها.
	4	أستمتع بتعلم كيفية عمل الأدوات المختلفة.	4	أستمتع بتعلم كيفية عمل الأدوات المختلفة.
	5	أتجنب المواقف التي لها علاقة بالتعامل مع الآخرين.		حذفت
	6	أتميز بأني عملي في التعامل مع مشاكل الحياة.	5	أتميز بأني عملي في التعامل مع مشاكل الحياة.
	7	أفضل الأعمال اليدوية.	6	أفضل الأعمال اليدوية.
	8	أفضل التعامل مع الآلات والمعدات والنباتات.	7	أفضل التعامل مع الآلات والمعدات والنباتات.
المهني والاقتصادي	9	أفضل الأعمال التي فيها تحد لقدراتي العقلية.	8	أفضل الأعمال التي فيها تحد لقدراتي العقلية.
	10	أستمتع بالعمل الذي يتطلب أساليب تفكير جديدة	9	أستمتع بالعمل الذي يتطلب أساليب تفكير جديدة
	11	أميل للعمل المعتمد على الأدلة والبراهين.	10	أميل للعمل المعتمد على الأدلة والبراهين.
	12	أستمتع بجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.	11	أستمتع بجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.
	13	أفضل التفكير في حلول للمشاكل قبل التعامل معها.	12	أفضل التفكير في حلول للمشاكل قبل التعامل معها.

14	أميل إلى الموضوعات التي تتطلب القدرة على التنظيم والفهم.	13	أميل إلى الموضوعات التي تتطلب القدرة على التنظيم والفهم.
15	أهتم بالبحث عن علل الأشياء وعلاقاتها.	14	أهتم بالبحث عن علل الأشياء وعلاقاتها.
16	أفضل المهن القائمة على التفكير العلمي.	15	أفضل المهن القائمة على التفكير العلمي.
17	أفضل العمل ضمن مجموعة أو فريق.		حذفت
18	أميل إلى المهن التي تهتم بمساعدة الآخرين.		حذفت
19	أميل للعمل الذي يحسن من واقع المجتمع.	16	أميل للعمل الذي يحسن من واقع المجتمع.
20	أميل للعمل الذي يلبي حاجات الآخرين.	17	أميل للعمل الذي يلبي حاجات الآخرين.
21	أتميز بمهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين.	18	أتميز بمهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين.
22	أستطيع أن أشرف على أنشطة اجتماعية.	19	أستطيع أن أشرف على أنشطة اجتماعية.
23	أمتلك مهارات تدريب وتعليم الآخرين.	20	أمتلك مهارات تدريب وتعليم الآخرين.
24	أمتلك مهارة إدارة المناقشة الجماعية.	21	أمتلك مهارة إدارة المناقشة الجماعية.
25	أميل للعمل الذي يسمح لي بالتفاوض مع الآخرين.	22	أميل للعمل الذي يسمح لي بالتفاوض مع الآخرين.
26	أميل إلى وضع مهاراتي وقدراتي في منافسة الآخرين.	23	أميل إلى وضع مهاراتي وقدراتي في منافسة الآخرين.
27	أتقن مهارة التحدث التي تحتاج إلى جهود عقلية	24	أتقن مهارة التحدث التي تحتاج إلى جهود عقلية

أميل للعمل الذي أستطيع من خلاله حل مشكلات الآخرين.	25	28	الجسمي والعقلي
أميل لأن أكون قائدا لمجموعة من الناس.	26	29	
أميل إلى الأعمال التي تؤدي إلى الربح.	27	30	
حذفت		31	
أستمتع بالنشاطات التي تتطلب مهارة عالية في المتابعة.	28	32	
أفضل الأعمال التي تتماشى مع القانون.	29	33	
أفضل العمل المكتبي ذا الساعات الثابتة.	30	34	
أميل للعمل ذي البرنامج المحدد.	31	35	
أميل للعمل ذي الساعات الثابتة.	32	36	
أفضل موافق العمل الروتينية.	33	37	
حذفت		38	
حذفت		39	
أستطيع أن أنجز الكثير من الأعمال المكتبية في وقت قصير.	34	40	
أميل للعمل المستقل مع قليل من المراقبة.	35	41	
أميل إلى الأعمال التي أكون فيها متميزا.	36	42	
أرغب بالعمل ضمن مسؤوليات تتغير باستمرار.	37	43	

أفضل الأعمال التي تعبر عن المشاعر بدرجة عالية.	38	أفضل الأعمال التي تعبر عن المشاعر بدرجة عالية.	44
أميل للعمل الذي يتطلب الدقة والانتباه للتفاصيل	39	أميل للعمل الذي يتطلب الدقة والانتباه للتفاصيل	45
أميل للعمل ذي الإثارة.	40	أميل للعمل ذي الإثارة.	46
أستمتع بعمل التصميمات ذات الطابع الفني.	41	أستمتع بعمل التصميمات ذات الطابع الفني.	47
أميل للأعمال غير المقيدة لحريتي.	42	أميل للأعمال غير المقيدة لحريتي.	48

الملحق رقم (7) مراحل تعديل مقياس قلق المستقبل.

المجال	البند	الصفة الأصلية للبند	البند	الصفة المستعملة في الدراسة الاستطلاعية	البند	الصفة المستعملة في الدراسة الأساسية
النفسي	1	يراودني أمل في تحقيق أهدافي في الحياة المستقبل.	1	يراودني أمل في تحقيق أهدافي في الحياة (+)		حذفت
	2	أشعر أن فرص السعادة ستتضاءل في المستقبل.	2	أشعر أن فرص السعادة ستتضاءل في المستقبل.		حذفت
	3	أشعر أن حياتنا مقبلة على كوارث مختلفة.	3	أشعر أن حياتنا مقبلة على كوارث مختلفة.	1	أشعر أن حياتنا مقبلة على كوارث مختلفة.
	4	خوفي من المستقبل يضعف دوافعي الدراسية	4	خوفي من المستقبل يضعف دوافعي للاستمرار في التكوين.	2	خوفي من المستقبل يضعف دوافعي للاستمرار في التكوين.
	5	أشعر أنني سيئ (ة) الحظ الآن وسيكون حظي أسوأ في المستقبل.	5	أشعر أنني سيئ (ة) الحظ الآن وسيكون حظي أسوأ في المستقبل.	3	أشعر أنني سيئ (ة) الحظ الآن وسيكون حظي أسوأ في المستقبل.
	6	أخشى تكرار مشكلاتي الماضية في المستقبل.	6	أخشى تكرار مشكلاتي الماضية في المستقبل.	4	أخشى تكرار مشكلاتي الماضية في المستقبل.
	7	أشعر بالثقة بأي قرار أتخذه بشأن مستقبلي.	7	أشعر بالثقة بأي قرار أتخذه بشأن مستقبلي. (+)	5	أشعر بالثقة بأي قرار أتخذه بشأن مستقبلي.
	8	ينتابني الإحساس بالأمل حين أفكر في مستقبلي.	8	ينتابني الإحساس بالأمل حين أفكر في مستقبلي. (+)	6	ينتابني الإحساس بالأمل حين أفكر في مستقبلي.
	9	ينتابني الأرق ليلاً كلما تأملت في المستقبل.	9	ينتابني الأرق ليلاً كلما تأملت في المستقبل.	7	ينتابني الأرق ليلاً كلما تأملت في المستقبل.

يتملكني الشعور بالإحباط، إذ أن المستقبل الذي ينتظرني غير واضح	8	يتملكني الشعور بالإحباط، إذ أن المستقبل الذي ينتظرني غير واضح	10	يتملكني الشعور بالإحباط، إذ أن المستقبل الذي ينتظرني غير واضح	10
أتوقع أن حياتي في المستقبل ستصبح باعثة على التعاسة والشقاء.	9	أتوقع أن حياتي في المستقبل ستصبح باعثة على التعاسة والشقاء.	11	أتوقع أن حياتي في المستقبل ستصبح باعثة على التعاسة والشقاء.	11
حذفت		أتوقع تزايد الشعور بالأمن والطمأنينة في المستقبل. (+)	12	أتوقع تزايد الشعور بالأمن والطمأنينة في المستقبل.	12
حذفت		أتوقع أن أسعار المواد تزداد زيادة عالية في الأيام المقبلة.	13	أتوقع أن أسعار المواد تزداد زيادة عالية في الأيام المقبلة.	13
حذفت		يراودني أمل في الحصول على فرصة عمل في هذا التخصص. (+)	14	يراودني أمل في الحصول على فرصة لإكمال دراستي العالية مستقبلاً.	14
أرى أن التخطيط لعمل ما مضية للوقت.	10	أرى أن التخطيط لعمل ما مضية للوقت.	15	أرى أن التخطيط لعمل ما مضية للوقت.	15
أرى أن تكويني نوعاً من العبث وغير مجدي للمستقبل.	11	أرى أن تكويني نوعاً من العبث وغير مجدي للمستقبل.	16	أرى أن دراستي نوعاً من العبث وغير مجدية للمستقبل.	16
أتوقع أن أجد صعوبات ترهقني مستقبلاً للحصول على دخل يسد حاجاتي المعاشية.	12	أتوقع أن أجد صعوبات ترهقني مستقبلاً للحصول على دخل يسد حاجاتي المعاشية.	17	أتوقع أن أجد صعوبات ترهقني مستقبلاً للحصول على دخل يسد حاجاتي المعاشية.	17
يتيح لي عملي في أن أكون عضواً نافعاً في المستقبل	13	يتيح لي عملي في أن أكون عضواً نافعاً في المستقبل	18	يتيح لي عملي في أن أكون عضواً نافعاً في المستقبل	18
أشعر أن تكويني مصدر ضمان اقتصادي للغد.	14	أشعر أن تكويني مصدر ضمان اقتصادي للغد.	19	أشعر أن الدراسة مصدر ضمان اقتصادي للغد.	19
أرى أن القيم الأخلاقية ترتقي يوماً بعد آخر.	15	أرى أن القيم الأخلاقية ترتقي يوماً بعد آخر.	20	أرى أن القيم الأخلاقية ترتقي يوماً بعد آخر.	20

أرى أن الهجرة إلى الخارج ستكون الحل الأخير لما أعانيه من مشكلات.	16	أرى أن الهجرة إلى الخارج ستكون الحل الأخير لما أعانيه من مشكلات.	21	أرى أن الهجرة إلى الخارج ستكون الحل الأخير لما أعانيه من مشكلات.	21
أخشى أن لا أوفق في حياتي الزوجية مستقبلاً.	17	أخشى أن لا أوفق في حياتي الزوجية مستقبلاً.	22	أخشى أن لا أوفق في حياتي الزوجية مستقبلاً.	22
عندي أمل أن أتكيف مع جو التكوين في المركز.	18	عندي أمل أن أتكيف مع جو التكوين في المركز (المعهد). (+)	23	عندي أمل أن أتكيف مع الجو الجامعي	23
إن قبولي في هذا المركز يقلل من حصولي على زواج مناسب.	19	إن قبولي في هذا المركز (المعهد) يقلل من فرص حصولي على زواج مناسب.	24	إن قبولي في كلية التربية يقلل من فرص حصولي على زواج مناسب.	24
حذفت		أتق بقدرتي على حل أية مشكلة اجتماعية تواجهني. (+)	25	أتق بقدرتي على حل أية مشكلة اجتماعية تواجهني	25
أرى أنني سأواكب سرعة تغيير بعض ظروف الحياة.	20	أرى أنني سأواكب سرعة تغيير بعض ظروف الحياة. (+)	26	أرى أنني سأواكب سرعة تغيير بعض مفردات الحياة.	26
حذفت.		لدي أصدقاء وصديقات أعتد عليهم وقت الحاجة. (+)	27	لدي أصدقاء وصديقات أعتد عليهم وقت الحاجة.	27
أخشى أن تجبرني ظروفي على التعامل مع أفراد لا أنسجم معهم.	21	أخشى أن تجبرني ظروفي على التعامل مع أفراد لا أنسجم معهم.	28	أخشى أن تجبرني ظروفي على التعامل مع أفراد لا أنسجم معهم.	28
حذفت		أخشى أن تكون علاقات الآخرين معي نفعية.	29	أخشى أن تكون علاقات الآخرين معي نفعية.	29
أخشى من العدوان الخارجي على بلدي.	22	أخشى من العدوان الخارجي على بلدي.	30	أخشى من العدوان الخارجي على بلدي.	30

أرى أن العلاقات الاجتماعية غير صادقة كلما تقدم العمر بي.	23	أرى أن العلاقات الاجتماعية غير صادقة كلما تقدم العمر بي.	31	أرى أن العلاقات الاجتماعية غير صادقة كلما تقدم العمر بي.	31
أخشى استمرار تدهور العلاقات الاجتماعية والإنسانية بين الأفراد في المستقبل.	24	أخشى استمرار تدهور العلاقات الاجتماعية والإنسانية بين الأفراد في المستقبل.	32	أخشى استمرار تدهور العلاقات الاجتماعية والإنسانية بين الأفراد في المستقبل.	32
خوفي على نفسي من غدر الذين من حولي.	25	خوفي على نفسي من غدر الذين من حولي.	33	خوفي على نفسي من غدر الذين من حولي.	33
عند مراجعتي للطبيب يؤكد أن ما أعانيه من الام راجع إلى أسباب نفسية.	26	عند مراجعتي للطبيب يؤكد أن ما أعانيه من الام راجع إلى أسباب نفسية.	34	عند مراجعتي للطبيب يؤكد أن ما أعانيه من الام راجع إلى أسباب نفسية.	34
أخشى من انتشار الأوبئة الأمراض بشكل أوسع مستقبلاً نتيجة التلوث الناجم عن الحرب.	27	أخشى من انتشار الأوبئة الأمراض بشكل أوسع مستقبلاً نتيجة التلوث الناجم عن الحرب.	35	أخشى من انتشار الأوبئة الأمراض بشكل أوسع مستقبلاً نتيجة التلوث الناجم عن الحرب.	35
أعاني من جفاف الفم عندما أفكر بمستقبلي.	28	أعاني من جفاف الفم عندما أفكر بمستقبلي.	36	أعاني من جفاف الفم عندما أفكر بمستقبلي.	36
أخشى من الإصابة بعاهاات بدنية.	29	أخشى من الإصابة بعاهاات بدنية.	37	أخشى من الإصابة بعاهاات بدنية.	37
ألاحظ أن يدي ترتعش عندما أقوم بعمل ما.	30	ألاحظ أن يدي ترتعش عندما أقوم بعمل ما.	38	ألاحظ أن يدي ترتعش عندما أقوم بعمل ما.	38
أعرق كثيراً وبسهولة حتى أيام البرد.	31	أعرق كثيراً وبسهولة حتى أيام البرد.	39	أعرق كثيراً وبسهولة حتى أيام البرد.	39
أشعر أن قلبي يدق بشدة وصدرني ضاغط عليه.	32	أشعر أن قلبي يدق بشدة وصدرني ضاغط عليه.	40	أشعر أن قلبي يدق بشدة وصدرني ضاغط عليه.	40

33	أتوقع استمرار الظروف الضاغطة الحالية مما يؤدي إلى تدهور صحي	41	أتوقع استمرار الظروف الضاغطة الحالية مما يؤدي إلى تدهور صحي	41	أتوقع استمرار الظروف الضاغطة الحالية مما يؤدي إلى تدهور صحي
34	تحصل عندي الام في المعدة كلما تأملت مستقبلي.	42	تحصل عندي الام في المعدة كلما تأملت مستقبلي	42	تحصل عندي الام في المعدة كلما تأملت مستقبلي
35	يقلقتي تدخل الأشخاص في تقرير مصيري. نقلت إلى المجال الاجتماعي (ف25)	43	يقلقتي تدخل الأهل في تقرير مصيري.	43	يقلقتي تدخل الأهل في تقرير مصيري.
36	أخشى أن أفقد أحد افراد أسرتي. نقلت إلى المجال الاجتماعي (ف27)	44	أخشى أن أفقد أحد افراد أسرتي.	44	أخشى أن أفقد أحد افراد أسرتي.
	حذفت	45	أرى أن دوري في الأسرة سيزداد قوة. (+)	45	أرى أن دوري في الأسرة سيزداد قوة.
37	أتوقع أن تحصل لي خلافات اجتماعية مستقبلا. نقلت إلى المجال الاجتماعي (ف29)	46	أتوقع أن تحصل لي خلافات أسرية مستقبلا	46	أتوقع أن تحصل لي خلافات أسرية مستقبلا
	حذفت	47	يتملكني شعورا بالاطمئنان على مستقبل أسرتي. (+)	47	يتملكني شعورا بالاطمئنان على مستقبل أسرتي
	حذفت.	48	أشعر بالاطمئنان على افراد أسرتي على الرغم من انتشار الظواهر السلوكية غير السليمة. (+)	48	أشعر بالاطمئنان على افراد أسرتي على الرغم من انتشار الظواهر السلوكية غير السليمة.

التعليمة:

عزيزي المتربص، عزيزتي المتربصة.

في إطار إجراء بحث حول علاقة الميول المهنية بكل من الرضا عن تخصص التكوين وقلق المستقبل لدى متربص التكوين المهني. وضعنا هذه المقاييس، فالرجاء منك الإجابة على كل بنود المقاييس بوضع علامة (x) في الخانة التي تعبر عن اجابتك، بكل دقة وصراحة لتحقيق الاستفادة المرجوة. إجابتك ستكون محل بحث علمي، علمًا بأنه لا توجد اجابات صحيحة أو خاطئة، فكن صريحا واختر الإجابة التي تتناسب مع وجهة نظرك

السرية. شكرا على حسن تعاونك معنا.

وقبل قراءة المقاييس أرجو تثبيت المعلومات الشخصية التالية:

- نمط التكوين: إقامي (Résidentiel) ☐ تمهين (Apprentissage) ☐

شكرا على تعاونك

الملحق رقم (8) مقياس الرضا عن تخصص التكوين المهني المستعمل في الدراسة الأساسية

الرقم	الفقرة	موافق تماما	موافق كثيرا	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	غير موافق على الاطلاق
1	التحاقى بالتخصص الذي ادرسه حاليا كان برغبتي.					
2	اشعر بالحيوية والنشاط في دراستي.					
3	وجودي في هذا التخصص يدفعني لإتمام التكوين.					
4	اشعر ان مستقبلي غامض في هذا التخصص.					
5	سأبقى متمسكا بهذا التخصص حتى لو خيرت بآخر.					
6	سأشعر بالسعادة لو تحصلت على شهادة في هذا التخصص.					
7	اشعر بالضيق والملل عند دخول الورشة.					
8	اشعر بالرضا عن التحفيزات المرتبطة بهذا التخصص.					
9	التخصص الذي وجهت له يمكنني من تحقيق طموحاتي المهنية.					
10	أملى كبير في الحصول على عمل في مجال تخصصي.					
11	يسمح لي هذا التخصص من دخول عالم الشغل.					
12	يحقق لي هذا التخصص التوافق المهني.					
13	كثرة حوادث العمل في هذا التخصص تنفرني منه.					
14	بفضل هذا التخصص سأكون فعالا وعمليا في عملي مستقبلا.					
15	اتخوف من الاصابة ببعض الامراض المزمنة التي تخلفها المهن الخاصة بهذا التخصص.					
16	يساهم هذا التخصص في حل المشاكل المالية مستقبلا.					
17	أنا راض عن المنحة التي تمنح لي.					
18	يحقق لي هذا التخصصي الاحترام من طرف الغير.					
19	جعلني التشجيع الذي اتلقاه من المكون اتمسك أكثر بهذا التخصص.					
20	بفضل هذا التخصص سيكون دوري ايجابيا في المجتمع.					

الرقم	الفقرة	موافق تماما	موافق كثيرا	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	غير موافق على الاطلاق
21	يسمح لي هذا التخصص تكوين علاقات اجتماعية مع الغير.					
22	علاقتي الجيدة بزملائي دفعتني الى التمسك أكثر بهذا التخصص.					
23	تساعد الخدمات التي يقدمها المركز في انجاح التكوين.					
24	تتعبني صعوبة استيعاب بعض التقنيات الخاصة بمجال تخصصي.					
25	تدفعني سهولة الدروس التطبيقية المتعلقة بمجال تخصصي لمتابعة التكوين.					
26	تحصلت على نتائج سلبية وضعيفة لأنني لست راض على هذا التخصص.					
27	تدفعني سهولة الدروس النظرية المتعلقة بمجال تخصصي لإتمام التكوين.					
28	انعدام استعمال التقنيات الحديثة في مجال تخصصي ينقص من جودة التكوين.					
29	أطلع على كل ما هو جديد في مجال تخصصي.					
30	ارى ان المعلومات التي أتلقاها من المكون في هذا التخصص جد كافية.					
31	جعلتني طبيعة مواد التخصص راض عنها.					
32	يستخدم المكون اساليب فعالة في التدريس.					
33	يتوافق هذا التخصص مع قدراتي الجسمية.					
34	يتوافق هذا التخصص مع قدراتي العقلية.					
35	وجهت لهذا التخصص لأنه يتلاءم مع مستواي الدراسي.					
36	ساعدني هذا التخصص على تنمية قدراتي المعرفية.					
37	ساعدني هذا التخصص التحكم أكثر في قدراتي الجسمية.					
38	أجد صعوبة في تنفيذ النشاطات التطبيقية المتعلقة بهذا التخصص.					

الملحق رقم (9) مقياس الميول المهنية المستعمل في الدراسة الأساسية

الرقم	العبارة	درجة التقدير			
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة جدا
1	أميل للنشاطات التي تتطلب مهارات حركية.				
2	أميل للعمل الذي يكون فيه تحد جسمي.				
3	أستمتع بعمل الأشياء وتركيبها وتصليحها.				
4	أستمتع بتعلم كيفية عمل الأدوات المختلفة.				
5	أتميز بأني عملي في التعامل مع مشاكل الحياة.				
6	أفضل الأعمال اليدوية.				
7	أفضل التعامل مع الآلات والمعدات والنباتات.				
8	أفضل الأعمال التي فيها تحد لقدراتي العقلية.				
9	أستمتع بالعمل الذي يتطلب أساليب تفكير جديدة				
10	أميل للعمل المعتمد على الأدلة والبراهين.				
11	أستمتع بجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.				
12	أفضل التفكير في حلول للمشاكل قبل التعامل معها.				
13	أميل إلى الموضوعات التي تتطلب القدرة على التنظيم والفهم.				
14	أهتم بالبحث عن علل الأشياء وعلاقاتها.				
15	أفضل المهن القائمة على التفكير العلمي.				
16	أميل للعمل الذي يحسن من واقع المجتمع.				
17	أميل للعمل الذي يلبي حاجات الآخرين.				
18	أتميز بمهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين.				
19	أستطيع أن أشرف على أنشطة اجتماعية.				
20	أمتلك مهارات تدريب وتعليم الآخرين.				
21	أمتلك مهارة إدارة المناقشة الجماعية.				
22	أميل للعمل الذي يسمح لي بالتفاوض مع الآخرين.				
23	أميل إلى وضع مهاراتي وقدراتي في منافسة الآخرين.				

الرقم	العبارة	درجة التقدير			
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة جدا
24	أتقن مهارة التحدث التي تحتاج إلى جهود عقلية				
25	أميل للعمل الذي أستطيع من خلاله حل مشكلات الآخرين.				
26	أميل لأن أكون قائدا لمجموعة من الناس.				
27	أميل إلى الأعمال التي تؤدي إلى الربح.				
28	أستمتع بالنشاطات التي تتطلب مهارة عالية في المتابعة.				
29	أفضل الأعمال التي تتماشى مع القانون.				
30	أفضل العمل المكتبي ذا الساعات الثابتة.				
31	أميل للعمل ذي البرنامج المحدد.				
32	أميل للعمل ذي الساعات الثابتة.				
33	أفضل مواقف العمل الروتينية.				
34	أستطيع أن أنجز الكثير من الأعمال المكتبية في وقت قصير.				
35	أميل للعمل المستقل مع قليل من المراقبة.				
36	أميل إلى الأعمال التي أكون فيها متميزا.				
37	أرغب بالعمل ضمن مسؤوليات تتغير باستمرار.				
38	أفضل الأعمال التي تعبر عن المشاعر بدرجة عالية.				
39	أميل للعمل الذي يتطلب الدقة والانتباه للتفاصيل				
40	أميل للعمل ذي الإثارة.				
41	أستمتع بعمل التصميمات ذات الطابع الفني.				
42	أميل للأعمال غير المقيدة لحريتي.				

الملحق رقم (10) مقياس قلق المستقبل المستعمل في الدراسة الأساسية.

الرقم	الفقرة	تعبر عني تماماً	تعبر عني كثيراً	تعبر عني بدرجة متوسطة	تعبر عني بدرجة قليلة	لا تعبر عني على الإطلاق
1	أشعر أن حياتنا مقبلة على كوارث مختلفة.					
2	خوفي من المستقبل يضعف دوافعي للاستمرار في التكوين.					
3	أشعر أنني سيئ (ة) الحظ الآن وسيكون حظي أسوأ في المستقبل.					
4	أخشى تكرار مشكلاتي الماضية في المستقبل.					
5	أشعر بالثقة بأي قرار أتخذه بشأن مستقبلي.					
6	ينتابني الإحساس بالأمل حين أفكر في مستقبلي.					
7	ينتابني الأرق ليلاً كلما تأملت في المستقبل.					
8	يتملكني الشعور بالإحباط، إذ أن المستقبل الذي ينتظرني غير واضح					
9	أتوقع أن حياتي في المستقبل ستصبح باعثة على التعاسة والشقاء.					
10	أرى أن التخطيط لعمل ما مضيعة للوقت.					
11	أرى أن تكويني نوعاً من العبث وغير مجدي للمستقبل.					
12	أتوقع أن أجد صعوبات ترهقني مستقبلاً للحصول على دخل يسد حاجاتي المعاشية.					
13	يتيح لي عملي في أن أكون عضواً نافعاً في المستقبل.					
14	أشعر أن تكويني مصدر ضمان اقتصادي للغد.					
15	أرى أن القيم الأخلاقية ترتقي يوماً بعد آخر.					
16	أرى أن الهجرة إلى الخارج ستكون الحل الأخير لما أعانيه من مشكلات.					
17	أخشى أن لا أوفق في حياتي الزوجية مستقبلاً.					
18	عندي أمل أن أتكيف مع جو التكوين في المركز.					
19	إن قبولي في هذا المركز يقلل من فرص حصولي على زواج مناسب.					
20	يقلقني تدخل الأهل في تقرير مصيري.					

الرقم	الفقرة	تعبر عني تماما	تعبر عني كثيرا	تعبر عني بدرجة متوسطة	تعبر عني بدرجة قليلة	لا تعبر عني على الاطلاق
21	أرى أنني سأواكب سرعة تغيير بعض ظروف الحياة.					
22	أخشى أن أفقد أحد افراد أسرتي.					
23	أخشى أن تجبرني ظروفي على التعامل مع أفراد لا أنسجم معهم.					
24	أتوقع أن تحصل لي خلافات أسرية مستقبلا					
25	أخشى من العدوان الخارجي على بلدي.					
26	أرى أن العلاقات الاجتماعية غير صادقة كلما تقدم العمر بي.					
27	أخشى استمرار تدهور العلاقات الاجتماعية والإنسانية بين الأفراد في المستقبل.					
28	خوفي على نفسي من غدر الذين من حولي.					
29	عند مراجعتي للطبيب يؤكد أن ما أعانيه من الام راجع إلى أسباب نفسية.					
30	أخشى من انتشار الأوبئة الأمراض بشكل أوسع مستقبلاً نتيجة التلوث الناجم عن الحرب.					
31	أعاني من جفاف الفم عندما أفكر بمستقبلي.					
32	أخشى من الإصابة بعاهات بدنية.					
33	ألاحظ أن يدي ترتعش عندما أقوم بعمل ما.					
34	أعرق كثيرا وبسهولة حتى أيام البرد.					
35	أشعر أن قلبي يدق بشدة وصدري ضاغط عليه.					
36	أتوقع استمرار الظروف الضاغطة الحالية مما يؤدي إلى تدهور صحتي					
37	تحصل عندي الام في المعدة كلما تأملت مستقبلي					

الملحق رقم (11) بعض الجداول الإحصائية المستخرجة باستعمال برنامج spss

ثبات البعد النفسي لمقياس الرضا عن تخصص التكوين بطريق الفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,665	8

ثبات البعد الاقتصادي المهني لمقياس الرضا عن تخصص التكوين بطريق الفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,797	9

ثبات البعد الاجتماعي لمقياس الرضا عن تخصص التكوين بطريق الفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,801	6

ثبات الجانب الدراسي لمقياس الرضا عن تخصص التكوين بطريق الفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,727	9

ثبات الجانب الجسمي والعقلي لمقياس الرضا عن تخصص التكوين بطريق الفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,593	6

الثبات الكلي لمقياس الرضا عن تخصص التكوين بطريق الفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,909	38

ثبات مقياس الرضا عن تخصص التكوين بطريقة التجزئة النصفية

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,864
		Nombre d'éléments	19 ^a
	Partie 2	Valeur	,838
		Nombre d'éléments	19 ^b
		Nombre total d'éléments	38
Corrélation entre les sous-échelles			,683
Coefficient de Spearman-	Longueur égale		,812
Brown	Longueur inégale		,812
Coefficient de Guttman			,812

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الرضا عن تخصص التكوين وأبعاده

Corrélations

		البعد النفسي	البعد الاقتصادي	البعد الاجتماعي	البعد الدراسي	البعد الجسمي	TOT
البعد النفسي	Pearson Corrélation	1	,526**	,421**	,528**	,486**	,767**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	99	99	99	99	99	99
البعد الاقتصادي	Pearson Corrélation	,526**	1	,535**	,377**	,464**	,762**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	99	100	100	100	100	99
البعد الاجتماعي	Pearson Correlation	,421**	,535**	1	,446**	,446**	,736**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	99	100	100	100	100	99
البعد الدراسي	Pearson Correlation	,528**	,377**	,446**	1	,597**	,786**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	99	100	100	100	100	99
البعد الجسمي والعقلي	Pearson Correlation	,486**	,464**	,446**	,597**	1	,767**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	99	100	100	100	100	99
TOT	Pearson Correlation	,767**	,762**	,736**	,786**	,767**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	99	99	99	99	99	99

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ثبات الميول الواقعية لمقياس الميول المهنية بطريق الفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,668	7

ثبات الميول التحليلية لمقياس الميول المهنية بطريقة الفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,644	8

ثبات الميول الاجتماعية لمقياس الميول المهنية بطريقة الفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,627	6

ثبات الميول التجارية لمقياس الميول المهنية بطريقة الفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,480	7

ثبات الميول التقليدية لمقياس الميول المهنية بطريقة الفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,479	6

ثبات الميول الفنية لمقياس الميول المهنية بطريقة الفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,554	8

ثبات مقياس الميول المهنية ككل بطريقة الفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,849	42

ثبات مقياس الميول المهنية بطريقة التجزئة النصفية

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,799
		Nombre d'éléments	21 ^a
	Partie 2	Valeur	,653
		Nombre d'éléments	21 ^b
	Nombre total d'éléments		42
Corrélation entre les sous-échelles			,718
Coefficient de Spearman-	Longueur égale		,836
Brown	Longueur inégale		,836
Coefficient de Guttman			,812

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الميول المهنية وأبعاده

Corrélations

		ميول واقعية	ميول تحليلية	ميول اجتماعية	ميول تجارية	ميول تقليدية	ميول فنية	TOT
ميول واقعية	Pearson Correlation	1	,390**	,365**	,434**	,005	,436**	,685**
	Sig. (2-tailed)		,001	,001	,000	,968	,000	,000
	N	74	74	74	74	74	74	74
ميول تحليلية	Pearson Correlation	,390**	1	,376**	,466**	,386**	,508**	,788**
	Sig. (2-tailed)	,001		,001	,000	,001	,000	,000
	N	74	75	75	75	75	75	74
ميول اجتماعية	Pearson Correlation	,365**	,376**	1	,477**	,131	,404**	,687**
	Sig. (2-tailed)	,001	,001		,000	,263	,000	,000
	N	74	75	75	75	75	75	74
ميول تجارية	Pearson Correlation	,434**	,466**	,477**	1	,055	,341**	,690**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,639	,003	,000
	N	74	75	75	75	75	75	74
ميول تقليدية	Pearson Correlation	,005	,386**	,131	,055	1	,198	,451**
	Sig. (2-tailed)	,968	,001	,263	,639		,089	,000
	N	74	75	75	75	75	75	74
ميول فنية	Pearson Correlation	,436**	,508**	,404**	,341**	,198	1	,720**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,003	,089		,000
	N	74	75	75	75	75	75	74
TOT	Pearson Correlation	,685**	,788**	,687**	,690**	,451**	,720**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	74	74	74	74	74	74	74

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ثبات المجال النفسي لمقياس قلق المستقبل بطريقة الفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,692	9

ثبات المجال الاقتصادي لمقياس قلق المستقبل بطريقة الفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,545	5

ثبات المجال الاجتماعي لمقياس قلق المستقبل بطريقة الفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,671	14

ثبات المجال الصحي لمقياس قلق المستقبل بطريقة الفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,833	9

ثبات مقياس قلق المستقبل ككل بطريقة الفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,859	37

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل وأبعاده

Correlations

	البعد النفسي	البعد الاقتصادي	البعد الاجتماعي	البعد الصحي	البعد الاسري	TOT
Pearson Correlation	1	,483**	,229*	,300**	,173	,624**
Sig. (2-tailed)		,000	,048	,009	,139	,000
N	75	75	75	75	75	75
Pearson Correlation	,483**	1	,261*	,221	,318**	,570**
Sig. (2-tailed)	,000		,024	,056	,006	,000
N	75	75	75	75	75	75
Pearson Correlation	,229*	,261*	1	,602**	,358**	,782**
Sig. (2-tailed)	,048	,024		,000	,002	,000
N	75	75	75	75	75	75
Pearson Correlation	,300**	,221	,602**	1	,454**	,820**
Sig. (2-tailed)	,009	,056	,000		,000	,000
N	75	75	75	75	75	75
Pearson Correlation	,173	,318**	,358**	,454**	1	,580**
Sig. (2-tailed)	,139	,006	,002	,000		,000
N	75	75	75	75	75	75
TOT Pearson Correlation	,624**	,570**	,782**	,820**	,580**	1
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
N	75	75	75	75	75	75

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الميول المهنية والرضا عن تخصص التكوين

Correlations

	meoul	rda
Pearson Correlation	1	,398**
Sig. (2-tailed)		,000
N	287	287
Pearson Correlation	,398**	1
Sig. (2-tailed)	,000	
N	287	287

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الميول المهنية وقلق المستقبل

Corrélations

	الميل	القلق
الميل		
Corrélation de Pearson	1	-,115
Sig. (bilatérale)		,051
N	287	287
القلق		
Corrélation de Pearson	-,115	1
Sig. (bilatérale)	,051	
N	287	287

T-Test

قيمة t لدلالة الفروق بين المترشحين على مقياس الرضا عن تخصص التكوين المهني

Group Statistics

	type	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ridamiha	ikami	171	159,7953	19,78529	1,51302
	tamhi	116	155,9569	23,05962	2,14103

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ridamiha	Equal variances assumed	3,941	,048	1,508	285	,133	3,83843	2,54615	-1,17323	8,85008
	Equal variances not assumed			1,464	221,219	,145	3,83843	2,62169	-1,32825	9,00510

T-Test

قيمة t لدلالة الفروق بين المترشحين على مقياس قلق المستقبل

Group Statistics

	type	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
kak	ikami	171	113,9942	28,63800	2,19000
	tamhi	116	118,4655	28,85539	2,67916

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
		F	Sig.							
kak	Equal variances assumed	,005	,945	-1,294	285	,197	-4,47137	3,45532	-11,27254	2,32981
	Equal variances not assumed			-1,292	245,791	,198	-4,47137	3,46035	-11,28708	2,34435