جـــامعـــة منتـــوري قســـنطينـــة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قســـم علـــم النفـــس

الموضوع

الأساليب المعرفية وعلاقتها بالميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني

(دراسة ميدانية بمدينة ورقلة)

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة:

سميرة ميسون زوجة قوجيل

أعضاء لجنة المناقشة:

- أ. د/ شلبي محمد – جامعة منتوري– قسنطينة..... (رئيسا)
- أ.د / العايب رابح – جامعة منتوري– قسنطينة..... (مشرفا ومقررا)
- أ. د/ لوكيا محمد – جامعة منتوري– قسنطينة ..... (عضوا)
- د / صباغ علي – جامعة منتوري– قسنطينة..... (عضوا)
- أ. د/ لعويرة عمر – جامعة الأمير عبد القادر– قسنطينة..... (عضوا)
- د/ بوطاف مسعود – جامعة الجزائر..... (عضوا)

السنة الجامعية: 2011/2010

كـلـــــــــــمة شكـــــــــــــــــر

أسجد لله العلي القدير أن من علي ووفقني في هذا العمل إلى حين إخراجه في صورته النهائية، فله كامل الشكر وعظيم الامتنان.

وحري بي أن أتوجه بشكري وعرفاني بعد الله عز وجل لمن أنار درب البحث بتوجيهاته العلمية القيمة وآرائه السديدة وتواضعه الفذ أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور رابح العايب.

كما أتوجه بشكري لأساتذتي الأفـــــاضل: أ/د نادية يوب مصطفى الزقـــــاي وأ/د عبد الكريم قريشي، والدكاترة منصور بن زاهي، حورية عمروني، عبد الفتاح أبي مولود، مختار يوب، الأخضر عواريب ومحمد الساسي الشايب، على ما قدموه لي من عون.

وشكر خاص للأستاذ سليم خميس الذي تفضل بمعالجة بيانات هذه الدراسة إحصائيا باستخدام برنامج (spss)،والأستاذة طاوس وازي على مساندتها ودعمها.

كما لا يفوتني في هذا المقام أن أتقدم بوافر الشكر للسيدات والسادة نوال زكري هاجر بوعافية، الشيخ فلقت، فتيحة محمدي، عمورة وجميلة بوعيشة، وأخص بالذكر السيد عبد الفتاح حاجي مستشار التوجيه بمركز خليل عبد القادر على مساعدتهم في التطبيق الميداني للدراسة.

كما أشكر السيدين محمد و عبد الحميد بن الحبيب على صبرهما وجهدهما في كتابة وإخراج هذه الرسالة، والشكر موصول لكل من قدم لي يـــد المساعدة من قريـــــب أو بعيد ولم يتسع المقام لذكر أسمائهم.

فلله الحمد كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، وعلى سيدنا محمد أفضل الصلاة وأزكى التسليم.

سميرة ميسون

فهـــــرس المحتـــــويات

كلمة شكر..... أ

فهرس المحتويات..... ب

فهرس الجداول..... ز

فهرس الأشكال..... ي

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1- تحديد الاشكالية 3

2- تساؤلات الدراسة 6

3- فرضيات الدراسة 9

4- أهمية الدراسة 13

5- أهداف الدراسة 14

6- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة..... 14

7- الدراسات السابقة (عرض ومناقشة) 18

الفصل الثاني: الأساليب المعرفية

تمهيد 31

المبحث الأول: ماهية الأساليب المعرفية 32

1- التطور التاريخي للأساليب المعرفية 33

2- مفهوم الأساليب المعرفية 35

3- الفرق بين الأساليب المعرفية وبعض المصطلحات ذات الصلة بها 38

4- أهمية دراسة الأساليب المعرفية 44

5- خصائص الأساليب المعرفية 47

6- تصنيف الأساليب المعرفية 49

المبحث الثاني: الأسلوبان المعرفيان التصلب/المرونة و التروي/الاندفاع 54

I- الأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة 55

1- مفهوم الأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة 55

2- خصائص الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة 57

3- قياس الأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة 59

II- الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع 60
1- مفهوم الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع 60
2- خصائص الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع 61
3- قياس الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع 63
خلاصة الفصل 65

الفصل الثالث: الميول المهنية

تمهيد 67
المبحث الأول: الميول 68
1- تعريف الميول 69
2- أهمية الميول 69
3- خصائص الميول 70
4- علاقة الميول ببعض عوامل الشخصية..... 71
5- أنواع الميول 72
6- المظاهر الرئيسية للميول 74
7- تطور الميول ونموها 75
المبحث الثاني: الميول المهنية 77
1- تعريف الميول المهنية 78
2- أهمية الميول المهنية 78
3- أهداف دراسة الميول المهنية 79
4- نظريات التطور المهني 82
5- تطور الميول المهنية ونموها 85
6- مقاييس الميول المهنية 88
7- تقييم مقاييس الميول المهنية 91
خلاصة الفصل 93

الفصل الرابع: التكوين المهني

تمهيد 95
المبحث الأول: ماهية التكوين المهني 96
1- تعريف التكوين المهني..... 97
2- بنية النظام التربوي الوطني..... 97

3- أهمية التكوين المهني..... 98
4- أهداف التكوين المهني..... 99
5- مبادئ التكوين المهني..... 99
المبحث الثاني: نظام التكوين المهني في الجزائر..... 102
1- تطور نظام التكوين المهني في الجزائر..... 103
2- مكونات النظام الوطني للتكوين المهني..... 105
3- أنماط التكوين وكيفيات التوجيه والانتقاء 108
4- ارتباط نظام التكوين المهني بالتعليم العام وسوق العمل..... 112
5- الفروع المهنية ومستويات التأهيل..... 114
6- إصلاح نظام التكوين المهني في الجزائر..... 115
7- آفاق تنمية قطاع التكوين المهني في الجزائر..... 119
خلاصة الفصل 120

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل الخامس:إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد..... 123
1- المنهج المتبع..... 123
2- الدراسة الاستطلاعية..... 124
2-1 وصف عينة الدراسة الاستطلاعية..... 124
2-2 أدوات جمع البيانات..... 125
2-3 الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات..... 130
3- الدراسة الأساسية..... 149
3-1 العينة ومواصفاتها..... 149
3-2 أدوات جمع البيانات المستخدمة..... 160
3-3 حدود الدراسة..... 161
3-4 إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية..... 162
3-5 الأساليب الإحصائية المستخدمة..... 163
خلاصة الفصل..... 163

الفصل السادس: عرض النتائج

تمهيد..... 165
1- عرض نتيجة الفرضية العامة..... 165
2- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الأولى..... 170
3- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثانية..... 173
4- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة..... 175
5- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة..... 177
6- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الخامسة..... 178
7- عرض نتيجة الفرضية الجزئية السادسة..... 181
8- عرض نتيجة الفرضية الجزئية السابعة..... 184
9- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثامنة..... 187

الفصل السابع: تحليل ومناقشة النتائج

1- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية العامة..... 191
2- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى..... 202
3- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية..... 204
4- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة..... 205
5- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة..... 207
6- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الخامسة..... 207
7- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية السادسة..... 209
8- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية السابعة..... 210
9- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثامنة..... 212
خلاصة الدراسة..... 215
اقتراحات..... 217
المراجع..... 220
الملاحق 233
ملحق رقم (01) يوضح أسماء المهن في مقياس هولاند ومقياس كمال صبحي نزال والمقياس الحالي 234
ملحق رقم (02) يوضح إستمارة صدق التحكيم الأول لمقياس الأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة في صورته الأولية 237

ملحق رقم (03) يوضح إستمارة صدق التحكيم الثاني لمقياس الأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة بعد التعديل 241
ملحق رقم (04) يوضح مقياس الأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة في صورته النهائية 246
ملحق رقم (05) يوضح نماذج من مقياس اختبار تزاوج الأشكال المألوفة وورقة الإجابة..... 250
ملحق رقم (06) يوضح مقياس الميول المهنية..... 262
ملحق رقم (07) يوضح مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي للأسرة المعدل 264
ملحق رقم (08) يوضح تقدير المستوى المهني في مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة والدرجات المقابلة لها..... 268
ملحق رقم (09) يوضح نتائج التحليل الإحصائي..... 271
ملخص الدراسة بالعربية..... 283
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية 286
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية..... 288

فهـــــرس الجـــــداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح الفروق بين الضوابط المعرفية والأساليب المعرفية	42
02	يوضح خصائص المتروين والمندفعين	61
03	يوضح تصنيف مستويات التأهيل حسب الشهادة	115
04	يوضح توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية ومواصفاتها	124
05	يوضح نتائج تحكيم مقياس التصلب/المرونة من حيث مدى ملاءمة (عدد بنود المقياس- بدائل الأجوبة- التعليمات- البنود) للموضوع المقاس	131
06	يوضح الضبط الملحق بالصياغة اللغوية للبنود التي تحتاج إلى تعديل انطلاقا من آراء المحكمين	132
07	يوضح التعديلات المدخلة على مقياس التصلب/المرونة في التحكيم الثاني	134
08	يوضح نتائج اختبار "ت" بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة	135
09	يبين معامل الارتباط بين جزءي مقياس التصلب/المرونة قبل و بعد التعديل	136
10	يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس الميول المهنية	137
11	يوضح معاملات ارتباط فقرات مقياس الميول المهنية بالدرجة الكلية	138
12	يوضح معامل الارتباط بين جزءي مقياس الميول المهنية قبل و بعد التعديل	142
13	يوضح ثبات مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة بطريقة الاتساق الداخلي	143
14	يوضح التعديلات المدخلة على مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة	144
15	يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي	145
16	يوضح معامل الارتباط قبل وبعد التعديل بين جزءي مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي	146
17	يوضح التعديلات المدخلة على مقياس المستوى الثقافي للأسرة.	147
18	يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس المستوى الثقافي	148

19	يوضح معامل الارتباط بين جزأي مقياس المستوى الثقافي قبل وبعد التعديل	149
20	يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب الاختصاصات و المستويات التأهيلية في مراكز التكوين المهني بمدينة ورقلة.	150
21	يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب الطبقات (المستويات التأهيلية)	153
22	يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستويات التأهيلية والاختصاصات في مراكز التكوين المهني	154
23	يوضح التوزيع النهائي لأفراد العينة حسب المستويات التأهيلية والاختصاصات في مراكز التكوين المهني	155
24	يوضح نسب المتربصين في المستويات التأهيلية مقارنة بالعدد الكلي للعينة.	156
25	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	157
26	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التأهيلي	158
27	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة	158
28	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى الثقافي للأسرة	159
29	يوضح الاختلاف في الميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني بمدينة ورقلة بين المتصلبين والمرنين	165
30	يوضح الاختلاف في الميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني بمدينة ورقلة بين المتروين و المندفعين	167
31	يوضح الاختلاف في البيئات المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني باختلاف الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة	168
32	يوضح تكرارات ونسب تفضيل البيئات المهنية لدى المتربصين المتصلبين	169
33	يوضح تكرارات ونسب تفضيل البيئات المهنية لدى المتربصين المرنين	170
34	يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات المتصلبين	171
35	يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات المرنين	172
36	يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين و المتربصات المتروين	173
37	يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات المندفعين	174
38	يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين المتصلبين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس)	175
39	يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين المرنين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس)	176

40	يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين المتروين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس)	177
41	يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين المندفعين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس)	178
42	يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين المتصلبين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض	179
43	يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين المرنين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع و نظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض	180
44	يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين المتروين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض.	182
45	يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين المندفعين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض.	183
46	يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين المتصلبين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض	185
47	يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين المرنين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض	186
48	يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين المتروين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض	188
49	يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين المندفعين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض	189

فهـــــرس الأشكـــــال

الرقم	العنـــــــــــوان	الصفحة
01	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	157
02	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التأهيلي	158
03	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة	159
04	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى الثقافي للأسرة	159

الباب الأول

الجانب النظري

الفصـــل الأول: تقديم موضوع الدراســـــــة

1- تحديــد الاشكالية

2- تساؤلات الدراســـــة

3- فرضيـــات الدراســـة

4- أهميـــــــة الدراســـة

5- أهداف الدراســـــــــة

6- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة

7- الدراسات السابقة (عرض ومناقشة)

1- تحديد الإشكالية:

تعد الميول المهنية من المواضيع الهامة التي شغلت أذهان الباحثين لاسيما في مجال التوجيه التربوي والمهني لا باعتبارها هدفا في حد ذاتها وإنما كمحطة لابد من التوقف عندها لبدء خط سير جديد يتوقع –إن وافق الميل المهني الفعلي للشخص– أن يكون مكللا بالنجاح، إذ يعد التعرف على الميول المهنية وفهمها بوابة حقيقية للمستقبل، لذا تتولى الأبحاث تحديدها بدقة خاصة مع التطور السريع في عالم المهن من حيث التنوع والمتطلبات.

ويبدأ الانسان في تخيل المهن التي يمكن أن يلتحق بها مستقبلا في مراحل مبكرة من حياته "إذ يحاول الأطفال في البداية فهم جوانب بيئتهم التي يحبونها ويرغبون في تعزيزها، وفي نهاية مرحلة الطفولة يبدأون بحذف بعض الاهتمامات تدريجيا، وخلال مرحلة المراهقة يخفض المراهقون من حدة الأحلام غير الواقعية حول المهنة التي يرغبون بالالتحاق بها، ويأخذون بعين الاعتبار قدراتهم عند التفكير في المهن التي يريدون". (كمال صبحي نزال،2005، ص:6)

وتوازي هذه المرحلة بالضبط المرحلة التـــي يكون فيها التلاميذ علـــى مشارف الالتحـــاق بالثانويات أوالجامعات أومؤسسات التكوين المهني، من هنا يصبح حريا بنا البحث عن محددات لهذه الميول تمكن من الكشف عنها بشكل علمي وموضوعي حتى نضمن رضا هؤلاء التلاميذ عن الاختصاصات أو المهن التي يوجهون إليها، فإلى جانب الاهتمام بنجاح الأفراد في لختصاصاتهم أو مهنهم لابد من التفكير في مدى رضاهم عنها.

ومن نافلة القول الإشارة إلى أن تقدم الأمم وارتفاع مستوى الإبداع لدى أفرادها رهين بمدى رضا الفرد عما يقدمه إلى جانب ما يمتلكه من قدرات، وتحقق الرضا عن الاختصاص أو المهنة مقترن بميل الفرد إليها.

وعليه، إن كنا ننشد التقدم والتميز في العطاء لامناص من الاهتمام بالميول المهنية لدى أبناء مجتمعنا من حيث أساليب تحديدها والعوامل ذات الصلة بها والتي قد تشكل سبلا للتنبؤ بها.

من بين هذه العوامل، عوامل الشخصية، فقد أشار جوتفردسون(Gottfredson 1993) إلى علاقة الشخصية بالميول المهنية في دراسته العلاقة بين الشخصية والميول المهنية من خلال البيئات الستة عند هولاند (Holland)، وقد شملت العينة (479) طالبا و(246) طالبة من الذين أكملوا المدرسة الثانوية والتحقوا بمراكز تدريب في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصل إلى وجود ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين عوامل الشخصية (الانبساطية–الفطنة–الانضباط) والميول المهنية ممثلة بيئات هولاند المهنية وكانت على التوالي(البيئة المغامرة والاجتماعية–البيئة البحثية–البيئة التقليدية).

كما أشارت دراسة عمارة (1981) إلى الكشف عن العلاقة بين الميول الابتكارية والدافع للإنجاز والميول المهنية لدى عينة من طلبة الصف الثانوي بمدينة المنصورة، وتم التوصل إلى وجود علاقة إيجابية بين الميول الابتكارية وكل من (الميل الخلوي، الميل الميكانيكي، العلمي، الفني والميل للخدمة الاجتماعية) هذا لدى البنين، أما لدى البنات فتوجد علاقة إيجابية بين الميول الابتكارية وكل من (الميل الخلوي، العلمي، الاقتصادي الفني، الأدبي، الموسيقي)، كما توجد علاقة إيجابية بين الدافع للإنجاز وكل من(الميل العلمي، الاجتماعي، الميكانيكي والفني)، وذلك لدى البنين أما لدى البنات فتوجد علاقة إيجابية بين الدافع الانجاز وكل من الميل العلمي والاجتماعي.

إن معرفة الميول المهنية يرتبط بمدى الإقبال على نشاط ما أو الاهتمام بمجال ما دون غيره، ويتدخل في ذلك عدة عوامل إلى جانب الميل أهمها القدرات والاتجاهات والقيم وهذا ما يسمح بنمو الميل و بلورته من خلال استخدام مجموعة من العمليات المعرفية لتحليل المواقف التي يضمها النشاط المختار.

من خلال ما سبق، اتضح لنا أن هناك عوامل أخرى تتدخل في تشكيل وتحديد أنماط الميول المهنية لدى الأفراد، "وترتبط بطرق الفرد المميزة والتي تمكنه من ملامسة أي معلومة جديدة". (ACELF ,1998,p4)

وهذا ما يطلق عليه بالأساليب المعرفية، فرغم تعدد الدراسات التي تناولت الميول المهنية،إلا أن جزء يسيرا منها الذي بحث العلاقة بينها وبين الأساليب المعرفية.

وقد تجاوز مفهوم الأساليب المعرفية المعنى التقليدي المتداول في النظر إلى الشخصية كوحدات نفسية مستقلة وأصبح ينظر إليها كمجموع متكامل لمختلف الجوانب المعرفية والانفعالية، وهذا يقودنا بسلاسة لفهم تلك الأسس التي تميز بين الأفراد في طرق تفاعلهم مع مختلف المواقف التي تواجههم والتي اصطلح عليها بالأساليب المعرفية، إذ تمثل الطرق الأكثر تفضيلا لدى الفرد للتفاعل بشكل متفرد وهي تتصف بقدر عال من الثبات النسبي.

وتندر الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت العلاقة بين الأساليب المعرفية والميول المهنية فالدراستان العربيتان الوحيدتان –في حدود علم الباحثة– هما دراسة أنور الشرقاوي (1982)" دور الأساليب المعرفية في تحديد الميول المهنية لدى الشباب الكويتي من الجنسين"، إذ تناول فيها الأسلوب المعرفي الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي وتوصل إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور المستقلين عن المجال والمعتمدين على هذا المجال في مقياس الميل الخلوي والميكانيكي والحسابي والعلمي لصالح المجموعة الأولى وعدم 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.

(أنور الشرقاوي،2006، ص 139)

وثانيهما، دراسة فاطمة حلمي فريز الموسومة ب:" التفضيل المهني وسمات الشخصية للمتروين والمندفعين من طلاب المرحلة الثانوية"، وقد توصلت إلى أن الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع يعتبر أحد العوامل التي تؤثر في التفضيلات المهنية للفرد.

بما أن دراسة أنور الشرقاوي تناولت الأسلوب المعرفي الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي في علاقته بالميول المهنية (ويعتبر الأسلوب الأكثر تناولا على الإطلاق مقارنة بالأساليب المعرفية الأخرى)، وتناولت فاطمة حلمي فريز الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع، تأتي الدراسة الحالية لتركز على الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع في علاقته بالميول المهنية في البيئة الجزائرية وعلى عينة مختلفة هي متربصي مؤسسات التكوين المهني، كما تناولت أسلوبا معرفيا آخر لم ينل حظه الكافي من البحث هو الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة لاختبار علاقته بمتغير لم يسبق وأن اقترن به- على الأقل في الدراسات العربية في حدود علم الباحثة- وهو الميول المهنية.

2- تساؤلات الدراسة:

تنطلق هذه الدراسة من تساؤل عام مفاده:

-هل تختلف الميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني بمدينة ورقلة باختلاف أساليبهم المعرفية التصلب/ المرونة والتروي/الاندفاع؟

ويندرج تحت هذا التساؤل العام التساؤلات الآتية:

أ- هل تختلف البيئات المهنية (البيئة الواقعية، العقلية، الاجتماعية، التقليدية، المغامرة والفنية) المفضلة لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني بمدينة ورقلة باختلاف أساليبهم المعرفية التصلب/المرونة و التروي/الاندفاع؟

ب- ما أنماط البيئات المهنية التي يفضلها كل من المتصلبين، المرنين، المتروين والمندفعين؟

كما تحوي الدراسة التساؤلات الفرعية الآتية:

2-1- هل تختلف الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات باختلاف الأسلوب المعرفي التصلب المرونة؟

2-1-1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات المتصلبين؟

2-1-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات المرنين؟

2-2- هل تختلف الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات باختلاف الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع؟

2-2-1-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات المتروين.

2-2-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات المندفعين؟

2-3- هل تختلف الميول المهنية بين المتربصين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس) باختلاف الأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة؟

2-3-1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المتصلبين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس)؟

2-3-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المرنين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس)؟

2-4- هل تختلف الميول المهنية المتربصين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس) باختلاف الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع؟

2-4-1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المتروين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس)؟

2-4-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المندفعين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس)؟

2-5- هل 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 التصلب/المرونة؟

2-5-1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المتصلبين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض؟

2-5-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المرنين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض؟

2-6- هل 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؟

2-6-1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المتروين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض؟

2-6-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المندفعين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع ونظراتهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض؟

2-7- هل 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؟

2-7-1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المتصلبين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض؟

2-7-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المرنين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع ونظراتهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض؟

2-8- هل 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؟

2-8-1-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المتروين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض؟

2-8-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المندفعين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض؟

3- فرضيات الدراسة:

تبعا لتساؤلات الدراسة نطرح الفرضيات الآتية:

الفرضية العامة:

- تختلف الميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني بمدينة ورقلة باختلاف أساليبهم المعرفية التصلب/ المرونة والتروي/ الاندفاع.

ويندرج تحت هذه الفرضية العامة الفرضيات الآتية:

أ- تختلف البيئات المهنية (البيئة الواقعية، العقلية، الاجتماعية، التقليدية، المغامرة والفنية) المفضلة لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني بمدينة ورقلة باختلاف أساليبهم المعرفية التصلب/المرونة والتروي/الاندفاع.

ب-تتمايز البيئات المهنية المفضلة لدى كل من المتصلبين، المرنين، المتروين والمندفعين.

كما تحوي الدراسة الفرضيات الجزئية الآتية:

3-1- تختلف الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات باختلاف الأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة.

3-1-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات المتصلبين.

3-1-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات المرنين.

3-2- تختلف الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات باختلاف الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع.

3-2-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات المتروين.

3-2-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات المندفعين.

3-3- تختلف الميول المهنية بين المتربصين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس) باختلاف الأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة.

3-3-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المتصلبين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس).

3-3-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المرنين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس).

3-4- تختلف الميول المهنية المتربصين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس) باختلاف الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع.

3-4-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المتروين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس).

3-4-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المندفعين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس).

3-5- 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 التصلب/المرونة.

3-5-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المتصلبين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض.

3-5-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المرنين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض.

3-6- 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.

3-6-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المتروين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض.

3-6-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المندفعين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض.

3-7- 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.

3-7-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المتصلبين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض.

3-7-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المرنين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض.

3-8- 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.

3-8-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المتروين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض.

3-8-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المندفعين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض.

4- أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية متغيريها، إذ تعد الأساليب المعرفية من المواضيع الحديثة التي بدأ يتوجه إليها البحث بعد النمو المتزايد للدراسات في مجال علم النفس المعرفي كونها "تعبر عن عادات الفرد في حل المشكلات واتخاذ القرارات وتجهيز المعلومات وتقويمها والاستفادة منها".

(أحمد ثابت فضل رمضان،2004، ص 32)

أي إذا علمنا شخصا معينا يتسم بأسلوب معرفي ما، نستطيع أن نتنبأ بنوع السلوك الذي يمكن أن يقوم به هذا الشخص أثناء تعامله مع مختلف المواقف سواء كانت مواقف اجتماعية أو تعليمية وكيف يتصرف في الموقف وطرق حله للمشكلات التي تصادفه.

(أمل محمد السعيد عبد الرازق، 2004، ص 1)

وقد تم التركيز في هذا الطرح على الأسلوبين المعرفيين التروي/ الاندفاع والتصلب/ المرونة، هذا الأخير الذي ندرت فيه الدراسات كثيرا سواء العربية أو الأجنبية، هذا من جهة، من جهة أخرى تسعى هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن العلاقة بين هذين الأسلوبين المعرفيين والميول المهنية، إذ تعد هذه الأخيرة عاملا من عوامل تكوين الفرد فهي تدفع بصاحبها إلى الانتباه والتوجه لأمور معينة، أما من الناحية الوظيفية فهي ضرب من الخبرة الانفعالية تستحوذ على اهتمام الفرد وترتبط بالتفاته لموضوع معين أوقيامه بعمل ما. **(ميسر ياسين محمود، 1999، ص 7).**

وهذا عند شعور الفرد بالرضا أثناء مزاولته للتخصص أو المهنة، فالأفراد يكونون أكثر رضا إذا عملوا في المهنة التي تتطلب نمطا من الميول أقرب إلى سماتهم الشخصية.

ومعروف أن ترك الشباب ليتخيروا لأنفسهم دون دراية بإمكانياتهم قد يعرقل حصول المجتمع على المتخصصين في ميادين العمل المتخصص ومجالات الإنتاج المتنوع، وفي هذا مضيعة للوقت والجهد وهدر للطاقات البشرية وتعطيل لتقدم المجتمع.

(جابر عبد الحميد جابر، 1979،ص 285).

وتستمد هذه الدراسة أهميتها أيضا من أهمية عينتها وهي متربصي مؤسسات التكوين المهني –إذ لم يتوفر في حدود علم الباحثة– دراسات تطرقت للأساليب المعرفية لدى هذه الفئة.

5-أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الأسلوبين المعرفيين التصلب/ المرونة والتروي/ الاندفاع والميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني.

- الكشف عن هذه العلاقة في ظل بعض المتغيرات الوسيطية كالجنس، المستوى التأهيلي للمتربص، المستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي للأسرة.
- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الحصول على أدوات موضوعية تمكن من الكشف والتنبؤ بالميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني بالجزائر من خلال محددات معينة وهي الأساليب المعرفية، وذلك في ظل غياب وسائل علمية لانتقاء المترشحين للتخصصات المختلفة في المؤسسات التكوينية، وهذا بعد إثبات العلاقة بين أحد هذه الأساليب المعرفية الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي والميول المهنية لدى الشباب الكويتي.

6- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

6-1- الأساليب المعرفية:

ويقصد بها الفروق الفردية بين الأفراد في تفضيلاتهم الثابتة نسبيا لطرق إدراك وتنظيم وتخزين المثيرات المختلفة.

وتتمثل في هذه الدراسة في الأسلوبين المعرفيين التصلب/المرونة والتروي/الاندفاع.

6-2-الأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة:

ويشير إلى طريقة في التفكير يستخدمها الفرد لتنظيم مفاهيمه وتصوراته واستجاباته التي تتسم وفقا لهذا الأسلوب المعرفي إما بالتمسك بالأحكام المتطرفة ومقاومة التغيير

والتسلطية وعدم التسامح مع الآخرين، وهذا ما يميز قطب التصلب وإما أن تتسم هذه الاستجابات بالعكس، وهذا ما يميز قطب المرونة، وتتجلى من خلال اختيار أفراد العينة لإحدى بدائل الأجوبة (تنطبق علي دائما، تنطبق علي غالبا، تنطبق علي أحيانا، تنطبق علي نادرا، لا تنطبق علي أبدا) على بنود مقياس التصلب/ المرونة المصمم من طرف الباحثة.

وفيما يلي التعريف الإجرائي لأبعاد هذا الأسلوب:

- **التمسك بالأحكام المتطرفة:** ويقصد بها التعصب لأفكار نادرة الشيوع في الجماعة والإصرار عليها وتكون في الغالب غير صائبة.
- **مقاومة التغيير:** ويقصد بها رفض الفرد تغيير آرائه وأفكاره وعاداته مهما كانت الظروف.
- **عدم تحمل الغموض:** ويقصد به عدم قدرة الفرد على تحمل كل ما هو غير واضح وغير مفهوم بالنسبة له من أفكار وآراء ومواقف لاسيما غير المألوف منها.
- **التسلطية:** ويقصد بها محاولة الفرد فرض آرائه ومعتقداته وأفكاره على الآخرين في أغلب المواقف وعدم تقبل النقد.
- **عدم التسامح مع الآخرين:** ويقصد بها عدم قدرة الفرد على الصفح والعفو عن الناس الذين ارتكبوا أخطاء في حقه.

6-3-الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع:

ويقصد بها ميل بعض الأفراد إلى التأمل والاهتمام بالبدائل المتاحة قبل صدور الاستجابة (وهم المتروون) في مقابل أولئك الذين يميلون إلى الاستجابة السريعة وإعطاء أول فكرة تطرأ على أذهانهم مما يجعلهم عرضة للوقوع في الكثير من الأخطاء(وهم المندفعون) ويتحدد باستجابات أفراد العينة حيال اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (M.F.F.T) لكاجان(Kagan) والذي نقله إلى العربية حمدي الفرماوي.

6-4-الميول المهنية:

ويقصد بها تفضيلات متربصي مؤسسات التكوين المهني لاختصاصات معينة دون أخرى وتتحدد باستجاباتهم ب(نعم أو لا) حيال المهن الموجودة في اختبار هولاند(Holland) للميول المهنية، وتقسم الميول المهنية تبعا لمتوسط العلامات المحدد ب (126) إلى ذوي ميول ملائمة وذوي ميول غير ملائمة.

6-5-البيئات المهنية:

ويقصد بها التصنيفات الستة للتفضيلات المهنية للفرد حسب هولاند (Holland) إذ يقسمها إلى البيئات الآتية:(البيئة الواقعية، العقلية، الاجتماعية، التقليدية، المغامرة والفنية) والمتربص الذي يحصل على درجة 21 فأكثر في أي بيئة يكون لديه ميول مهنية ملائمة في تلك البيئة.

و فيما يلي تفصيل لمعاني هذه البيئات حسب هولاند (Holland):

- **البيئة الواقعية:** تدل هذه البيئة على الأعمال التي تتطلب مجهودا عضليا وتؤدى بشكل فردي.

- **البيئة العقلية(البحثية):** وتدل على الأعمال التي تتطلب مجهودا عقليا وأغلبها يؤديها شخص بمفرده.

- **البيئة الاجتماعية:** وتدل على الأعمال الجماعية التعاونية والتي تتصف بمساعدة الآخرين وإرشادهم وتخفيف آلامهم.

-**البيئة التقليدية:** وتدل على الأعمال التي تتطلب دقة في الأداء وإتباع في التعليمات كالأعمال الكتابية.

- **البيئة المغامرة:** تدل على الأعمال التي تتطلب قيادة اجتماعية كإدارة المشاريع والمؤسسات التجارية والقيادة السياسية.

- **البيئة الفنية:** وتدل على الأعمال التي تتطلب إبداعا وقدرة فنية على التعبير الرمزي عما يدور في النفس. **(كمال صبحي سعيد نزال، نفس المرجع،ص 25)**

6-6-متربصو مؤسسات التكوين المهني:

وهم المتكونون المسجلون بمراكز التكوين المهني بمدينة ورقلة للسنة التكوينية(2010/2009) والمحدد سنهم ب 16 سنة فما فوق، قصد الحصول على معارف ومهارات في التخصص المختار، ويتوجون في نهاية التكوين بشهادات مهنية.

6-7-المستوى التأهيلي:

ويقصد به الصنف الذي يندرج ضمنه فئة معينة من المتربصين تبعا للمستوى التعليمي المطلوب لقبولهم، وتبعا للشهادة التي سيتحصلون عليها في نهاية التكوين.

وتوجد خمس مستويات تأهيلية، اعتمدت الدراسة الحالية على ثلاثة منها وهي (المستوى التأهيلي الثاني والثالث والخامس)، وذلك بعد إلغاء المستوى الأول وتعذر الحصول على المستوى الرابع بحكم عدم وجوده في دورة أكتوبر 2009، وقلة المتربصين المسجلين في فروعه في دورة فيفري 2009.

وتتمثل المستويات التأهيلية الثلاث كما تحددها مدونة الشعب المهنية 2007 فيما يلي:

- **المستوى التأهيلي الثاني:** ويقصد به الصنف الذي ينتمي إليه المتربصون ذوي المستوى التعليمي الأقل من سنة رابعة متوسط ويتحصل فيه المتكون على شهادة الكفاءة المهنية.

- **المستوى التأهيلي الثالث:** ويقصد به الصنف الذي ينتمي إليه المتربصون ذوي المستوى التعليمي رابعة متوسط أو سنة أولى ثانوي ويتوج فيه المتكون بشهادة المهارة المهنية.

- **المستوى التأهيلي الخامس:** ويقصد به الصنف الذي ينتمي إليه المتربصون ذوي المستوى التعليمي ثالثة ثانوي ويتوج فيه المتكون بشهادة تقني سامي.

6-8-المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي الأسرة:

ويتحدد باستجابات أفراد العينة حيال بدائل الأجوبة المتضمنة في مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة لمعمر نواف الهوارنة.

7- الدراسات السابقة:

عرض ومناقشة الدراسات السابقة:

عرض الدراسات الخاصة بالأسلوب المعرفي التصلب/المرونة:

1- دراسة الكبيسي(1989):

عنوان الدراسة: الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة وأثره على حل المشكلات.

الهدف من الدراسة: حاولت الكشف عما إذا كانت هناك فروق ترجع إلى الجنس والتخصص في الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة.

عينة الدراسة: شملت 432 طالب وطالبة من جامعة بغداد.

الأدوات المستخدمة: تم استخدام مقياس الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة واختبار حل المشكلات.

- أهم النتائج:

-تفوق الطلبة المرنين على زملائهم المتصلبين في حل المشكلات.

- أن الطالبات الجامعيات كن أكثر تصلبا من زملائهن الذكور.

(محمد عبد المجيد المصري،1990،ص40).

2- دراسة محمد عبد المجيد المصري(1990):

عنوان الدراسة:أثر الجنس والأسلوب المعرفي التصلب/المرونة على التوافق الشخصي والاجتماعي عند طلبة الجامعة.

الهدف من الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الجنس والتخصص والأسلوب المعرفي التصلب/المرونة على التوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الجامعية.

عينة الدراسة: تكونت العينة من(375) طالبا و طالبة من طلبة الجامعة الأردنية.

أهم النتائج:

لا أثر للتفاعل ما بين الجنس والتخصص والأسلوب المعرفي التصلب/المرونة على التوافق الشخصي والاجتماعي.

(محمد عبد المجيد المصري،نفس المرجع،ص:ك).

1- دراسة أفزيل (Avzel) في كراتشي الباكستانية:

عنوان الدراسة: الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة وعلاقته بالتعلم العرضي (غير المقصود).

الهدف من الدراسة: التعرف على العلاقة بين التصلب/المرونة وبين التعلم العرضي.

عينة الدراسة: تكونت من (44) طالب جامعي موزعين على أساس اختبار التصلب إلى (21) طالب متصلب و(23) طالب مرن.

الأدوات المستخدمة: اختبار للتصلب واختبار للتعلم العرضي.

أهم النتائج:

- أن الطلبة المرنين أفضل في التعلم العرضي من الطلبة المتصلبين.
- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التصلب والذكاء.

(محمد عبد المجيد المصري،نفس المرجع،ص:41).

مناقشة دراسات الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة:

- **مناقشة العينات:**

لقد تم الاعتماد في دراسات الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة على عينات من الوسط التعليمي فقد شملت الطلبة الجامعيين في معظمها، كما لاحظنا في دراسة الكبيسي و"أفزيل" (Avzel) والمصري، وقد كانت الفئات العمرية كذلك متقاربة، كما كان حجم العينات كبيرا في الدراسات الثلاث.

- **مناقشة الأدوات:**

قام أصحاب الدراسات الثلاث ببناء أدوات لقياس الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة، إلا أنها مصممة لتتلاءم مع فئة الطلبة الجامعيين من حيث السن والمستوى التعليمي.

- **مناقشة النتائج:**

أهم ما يمكن الاستفادة منه من نتائج هذه الدراسات هو تميز المرنين عن المتصلبين في العديد من الخصائص إيجابيا، إضافة إلى اختلاف هذه النتائج فيما يتعلق بأثر الجنس.

الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي التروي/ الاندفاع:

1- دراسة ديوملر ومايار (Dyomeller & Mayer)(1988):

عنوان الدراسة: النمط الاندفاعي التأملي والأداء الإبداعي لحل المشكلات.

هدف الدراسة: التعرف على العلاقة بين النمط الاندفاعي والتأملي وبين الأداء الإبداعي لحل المشكلات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (58) طالبا من طلاب الجامعة.

أهم النتائج: أظهرت النتائج أن الاندفاعيين والتأمليين(بشكل مميز) استطاعوا حل المشكلات التقليدية بنجاح ولكن كان أداؤهم أضعف في حل المشكلات غير التقليدية من

الإندفاعيين والتأمليين (بشكل متوسط) هذه النتيجة تدل على وجود ارتباط بين الاندفاعية والتأملية والأداء الإبداعي في حل المشكلات.

2- دراسة فاطمة حلمي فريز: (1990)

عنوان الدراسة: التفضيل المهني وسمات الشخصية للمتروين والمندفعين من طلاب المرحلة الثانوية.

أهداف الدراسة:

- تحديد التفضيلات المهنية وسمات الشخصية التي تميز الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي (التروي)، وكذلك تلك التي تميز ذوى الأسلوب المعرفي (الاندفاع)، لدى عينة من طلاب الصف الثاني في مدينة الزقازيق الشرقية.
- تحديد ما إذا كان للتخصص الدراسي للطلاب في الصف الثاني الثانوي (علمي-أدبي) تأثير على اختيارهم وتفضيلهم لمهن معينة.
- توضيح المعايير المميزة للجنس في تقدير الطموحات المهنية من قائمة التفضيل المهني لدى الذكور والإناث.
- تقديم دليل على أن سؤال الناس عن اختياراتهم المهنية بأسلوب بسيط ومنظم قد يكون مفيدا لجمع معلومات تنبؤية فعالة.

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة عشوائية من طلبة الصف الثاني الثانوي، بقسميه العلمي والأدبي، وقد بلغ مجموع العينة في البداية (400) طالب وطالبة.

الأدوات المستخدمة:

1- اختبار تزاوج الأشكال المألوفة. تعريب وتقنين حمدى الفرماوى

2- قائمة التفضيل المهني. تعريب وتقنين فاروق عبد الفتاح.

أهم النتائج:

- أن الأسلوب المعرفي للفرد يعتبر أحد العوامل التي تؤثر في التفضيلات المهنية وسمات الشخصية.
- أنه توجد اختلافات بين تفضيلات البنين وتفضيلات البنات.
- أن التخصص الدراسي يفرض على الطلاب تفضيلات مهنية وسمات شخصية معينة.
- أن الاختيار المهني في قائمة التفضيل المهني يظل ثابتا في معظمه بتقدم الفرد في العمر.
- أن الاختيار المهني في قائمة التفضيل المهني قد يتنبأ بالاختيار التالي لنوع الدراسة الجامعية، حيث وجدت حالات التطابق لدى البنين والبنات أكثر من حالات عدم التطابق. **(أنور الشرقاوي، نفس المرجع، ص:53)**

1- دراسة محمد محمد الحسانين (1994):

عنوان الدراسة: تباين بعض أنواع التفكير بتباين الأسلوب المعرفي الاندفاعية/التروي لدى بعض طلاب الجامعة.

أهداف الدراسة:

تحاول الدراسة التعرف على مدى تباين بعض أنماط التفكير بتباين درجات الأفراد على أحد مقاييس الأساليب المعرفية وهو أسلوب الاندفاعية/ التروي.

عينة الدراسة:

شملت العينة 148 طالبا من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود فرع أبها بالمملكة العربية السعودية.

أهم النتائج: لا توجد ارتباطات على مستوى الدلالة بين الاندفاعيين وكل من التفكير الترابطي والتفكير الإبداعي، بينما كانت الارتباطات على مستوى الدلالة بين الأسلوب المعرفي والتفكير التجريدي. **(أنور الشرقاوي،مرجع سابق،ص:67)**

2- دراسة شافرير وايجل (Shafreer & Eageal) (1995):

عنوان الدراسة: الإخفاق عند الاندفاعيين والتأمليين في حل المشكلات.

هدف الدراسة: التعرف على أثر الإخفاق عند التأمليين والاندفاعيين في حل المشكلات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 88 تلميذا من الصف الخامس والسادس.

أدوات الدراسة: - اختبار مطابقة الأشكال المألوفة(MFFT).

1- اختبار عرض الاستجابة للفشل.

2- أهم النتائج: أظهرت نتائج الدراسة إلى أن التأمليين كانوا أفضل في حل المشكلات من الاندفاعيين كما أظهر التأمليون جدية أكثر من الاندفاعيين كلما كانوا يقعون في الخطأ.

3- دراسة أحمد محمد علي الزعبي(2000):

عنوان الدراسة: أثر النمط الاندفاعي التأملي في الأداء على بعض اختبارات الذاكرة و حل المشكلات عند طلاب كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة .

هدف الدراسة: التعرف على أثر النمط الاندفاعي التأملي في الأداء على بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلاب كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 59 اندفاعيا و 60 تأمليا.

أدوات الدراسة:

- اختبار مطابقة الأشكال المألوفة(MFFT).
- بطارية اختبارات نفس-عصبية.

أهم النتائج:

- توصلت النتائج إلى أن التأمليين كانوا أفضل من الاندفاعيين في ذاكرة التعرف اللفظية وغير اللفظية وفي الانتباه والتركيز وفي التخطيط وتغيير الاستراتيجيات.

(أحمد محمد علي الزعبي،2000،ص79)

مناقشة الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي التروي/ الاندفاع:

- **مناقشة العينات:**

اختيرت العينات من أغلب المراحل الدراسية، وقد كان حجم العينة في معظم الدراسات كبيرا،و الملاحظ أن جميعها اهتمت بفئتي التلاميذ و الطلبة، و هذا ما جعلنا نفكر في دراسة هذا الأسلوب المعرفي لدى عينة جديدة و هي متربصي مؤسسات التكوين المهني.

- **مناقشة الأدوات:**

معظم الدراسات اعتمدت على اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (MFFT) لـــ كاجان (kagan)، والذي نقله إلى العربية حمدي الفرماوي، نظرا لتمتعه لصلاحيته للتطبيق على مختلف المجتمعات، ونظرا للإرتباط السلبي المرتفع بين زمن الكمون وعدد الأخطاء –كما سنرى لاحقا في الجانب الميداني– وهذا ما دفعنا للاعتماد عليه في الدراسة الحالية.

- **مناقشة النتائج:**

كانت أهم النتائج التي توصلت إليها مجمل الدراسات هي:

1– أن أداء التأمليين كان أفضل من أداء الاندفاعيين في جميع البدائل.

2– يعتبر الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع أحد العوامل التي تؤثر في التفضيلات المهنية للفرد وسماته الشخصية.

تشكل النتيجة الأخيرة إحدى فرضيات الدراسة الحالية التي تحاول معرفة ما إذا كان الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع محددا من محددات التفضيلات المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني.

وقد مكنت الدراسات السابقة من التعرف على بعض المتغيرات التي تؤثر في الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع كالجنس والمستوى الإجتماعي، وقد أضافت الدراسة الحالية متغيرات أخرى (المستوى التأهيلي بالنسبة للمتربص، المستوى الإقتصادي والثقافي للأسرة).

الدراسات التي تناولت الميول المهنية:

1- دراسة كادز و ألبورت (Kads & Allport) 1931:

يقول صاحبا 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 لأنها تتفق مع ميولهم ورغباتهم وقدراتهم، أما بقية العوامل والأسباب فلم تزد عن 03 %، ولذا يمكن اعتبار هذه الدراسة دليلا على أهمية الميول المهنية والرغبة في تفضيل الطلبة لمهنة ما، ولكن الميل وحده لا يكفي، إذ أن هناك عوامل أخرى تتدخل فتؤثر على هذا التفضيل.

(فريد سالم فاخوري، 1985، ص: 12)

2- دراسة سترونج (Strong)1931:

حيث تتبع هذا العالم حالات (197) طالبا أحبوا مهنهم فدخلوها عن رغبة، و ذلك بين عامي 1928- 1937، كما تتبع حالات (197) طالبا يتصفون بأنهم دخلوا مهنهم دون رغبة منهم، وذلك بين عامي 1930 – 1939، وقد وضع لهم درجات تبين مدى إنتاجهم في أعمالهم بناء على تقارير رؤسائهم في العمل الذي يعملون به، كما رتب درجات الأفراد الذين أحبوا مهنهم وخلص إلى النتائج التالية:

- كانت درجات الذين دخلوا مهنهم عن رغبة ومكثوا فيها أكثر من 10 سنوات، أعلى درجات في مهنهم.
- كانت درجاتهم في مهنهم هذه أعلى من درجاتهم في المهن الأخرى.
- كانت درجات الذين غيروا مهنهم في هذه الفترة أقل درجات.

أما الذين دخلوا مهنهم عن غير رغبة منهم أونتيجة لظروف معينة فقد كانت الدرجات أقل الدرجات إطلاقا، وإنتاجهم أسوأ من إنتاج أولئك الذين أحبوا مهنهم أوغيروها.

(فريد سالم فاخوري، نفس المرجع، ص: 14)

3-دراسة أحمد زكي صالح 1972:

عنوان الدراسة: الميول المهنية لدى الجنسين من طلبة التعليم الثانوي.

أهداف الدراسة:

-ترجمة اختبار كودر للميول المهنية.

-معرفة الفروق بين الجنسين في الميول المهنية.

عينة الدراسة: قسمها صاحب الدراسة إلى مجموعتين، الأولى من البنين حوالي 500 تتروح أعمارهم بين 15 إلى 19 سنة من طلاب التعليم الثانوي، والمجموعة الأخرى من البنات وعددهم حوالي 400 طالبة، وتقع في نفس المدى العمري وهن طالبات في التعليم الثانوي.

أدوات الدراسة: اختبار" كودر" للميول المهنية الذي أعده في صيغته العربية صاحب الدراسة.

أهم النتائج:

-توجد فروق بين الجنسين في بعض الميول المهنية،و هذه 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 والاقناعي أما فيما عدا ذلك فإن الفروق بسيطة ويتساوى فيها الجنسان

.(نبيل فريد رشيد محفوظ،1989،ص37).

4-دراسة أنور الشرقاوي(1982):

عنوان الدراسة:" دور الأساليب المعرفية في تحديد الميول المهنية لدى الشباب الكويتي من الجنسين".

أهداف الدراسة:التعرف على دور الأساليب المعرفية في تحديد الميول المهنية لدى الشباب الكويتي من الجنسين.

عينة الدراسة: بلغت العينة (234) طالبا من التخصصات المختلفة في الأقسام العلمية و الاجتماعية والإنسانية في جامعة الكويت.

أدوات الدراسة:

- اختبار الأشكال المتضمنة(الصورة الجمعية)، إعداد أنور الشرقاوي وسليمان الخضري.
- اختبار الميول المهنية لأحمد زكي صالح.

أهم النتائج:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور المستقلين عن المجال والمعتمدين على هذا المجال في مقياس الميل الخلوي والميكانيكي والحسابي والعلمي لصالح المجموعة الأولى وعدم وجود فروق تنكر في الميل الاقناعي، 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.

(أنور الشرقاوي،نفس المرجع،ص 139)

5-دراسة فريد سالم فاخوري 1989:

عنوان الدراسة: علاقة المهن المفضلة لطلبة التوجيهي وتخصصات الطلبة الجامعيين و توجيههم بحاجة المجتمع الأردني.

أهداف الدراسة: معرفة مدى علاقة المهن المفضلة لطلبة التوجيهي وتخصصات الطلبة الجامعيين وتوجيههم بحاجة المجتمع الأردني.

عينة الدراسة: تكونت العينة من 500 طالب.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث استبيانين أحدهما مفتوح والآخر مغلق لمعرفة المهن المفضلة لدى الطلبة والأسباب التي دعتهم لهذا التفضيل.

أهم النتائج:

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 أن رغبات طلبة الثالثة ثانوي تعكس اتجاها قديما لدى الطلبة، وأنه ما زال سائدا وهو توجههم نحو المهن نفسها. **(محمد يوسف شهاب 1992، ص: 17)**

6- دراسة ميسر ياسين محمود(1999):

عنوان الدراسة: الميول المهنية وعلاقتها بالجنس والتخصص والنضج المهني لدى طلبة الصف الثاني ثانوي الأكاديمي.

أهداف الدراسة: التعرف على الميول المهنية وعلاقتها بالجنس والتخصص والنضج المهني لدى طلبة الصف الثاني ثانوي الأكاديمي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من(564) طالبا منهم 304 ذكور و260 إناث.

أدوات الدراسة:

-مقياس النضج المهني لكرايتس

-مقياس الميول المهنية الذي عربه وطوره جودت عطوى سنة 1988.

أهم النتائج:

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

- توجد فروق في الميول المهنية تعود لعامل الجنس،حيث تبين أن الذكور 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 ياسين محمود، نفس المرجع،ص105).

- **مناقشة الدراسات التي تناولت الميول المهنية:**
- **مناقشة العينات:**

أغلب العينات اختيرت من المرحلة الثانوية أوالجامعية.

مناقشة الأدوات:

تم الاعتماد على مقاييس للميول المهنية موجهة في أغلبها لطلاب المرحلة الثانوية والجامعية، إذ ترتبط البنود عادة بالنشاطات المدرسية، حتى أن كل مجموعة مهنية كانت مقترنة بمجموعة من النشاطات المدرسية.

مناقشة النتائج:

أهم ما توصلت إليه الدراسات هو أن الميول المهنية لدى مختلف العينات تختلف باختلاف الجنس،كما أن تفضيل الطلبة لمهن ما يدل على ميلهم لهذه المهن، هذا إضافة إلى أن المردودية في العمل بالنسبة للأفراد الذين دخلوا مهنهم عن رغبة أعلى من الذين دخلوا مهنهم عن غير رغبة ،هذا ناهيك عن أنهم نادرا ما يغيرون مهنهم هذه.

من خلال ما سبق، يمكن القول أن الدراسات السابقة مكنت من الوقوف على المتغيرات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، كما مكنت من اختيار أدوات ملائمة لقياسها من حيث المرحلة العمرية للعينة وخصائصها، هذا من جهة، من جهة أخرى ثبت من خلال هذا العرض أنه لا توجد أي دراسة سابقة تشمل متغيرات الدراسة الحالية لدى العينة المختارة، وهذا ما يؤكد جدة الموضوع.

الفصل الثاني: الأساليب المعرفية

تمهـــيد

المبحث الأول: ماهية الأساليب المعرفية

1- التطور التاريخي للأساليب المعرفية

2- مفهوم الأساليب المعرفية

3- الفرق بين الأساليب المعرفية والمفاهيم ذات الصلة بها

4- أهمية دراسة الأساليب المعرفية

5- خصائص الأساليب المعرفية

6- تصنيف الأساليب المعرفية

المبحث الثاني: الأسلوبان المعرفيان التصلب/المرونة والتروي/الاندفاع

- الأسلوب المعرفي التصلب/المرونةI

1-مفهوم الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة

2-خصائص الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة

3- قياس الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة

- الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاعII

1-مفهوم الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع

2-خصائص الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع

3-قياس الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع

خلاصة الفصل

تمهـــــيد :

تعد الأساليب المعرفية أحد المداخل الأساسية لفهم الكثير من الأنشطة العقلية التي يمارسها الفرد في مختلف المواقف الحياتية، إذ تشير إلى مدى تمايز الأفراد في كيفية استقبال ومعالجة وتنظيم المدركات من حولهم، وهو مفهوم يمكن أن يستوعب كل العمليات العقلية المعرفية التي تبدأ من لحظة استقبال المثير حتى استقبال الاستجابة.

وقد تعددت الأساليب المعرفية واختلف العلماء في تصنيـــفها أمثال : ويتكن (witkin, 1977) وكاجان (kagan, 1964) وميسيك (Messick, 1976) وجيلفورد (Guilford, 1980)، ومنها الأسلوب المعرفي الاستقلال/الاعتماد على المجـــال الإدراكي، التبسيط/التعقيد المعرفي ،التروي/ الاندفاع والتصلب/المرونة ....الخ وسنركز في هذا التناول على الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة باعتباره من أندر الأساليب المعرفية حظا بالدراسة والبحث، إضافة إلى أسلوب التروي/الاندفاع.

وقبل الخوض في تفاصيل هذين الأسلوبين، سنتعرض لبعض المفاهيم المتعلقة بالأساليب المعرفية بشكل عام وأصولها التاريخية وكذا أهمية دراستها وخصائصها وتصنيفاتها.

المبحث الأول: ماهية الأساليب المعرفية

1- التطور التاريخي للأساليب المعرفية

2- مفهوم الأساليب المعرفية

3- الفرق بين الأساليب المعرفية والمفاهيم ذات الصلة بها

4- أهمية دراسة الأساليب المعرفية

5- خصائص الأساليب المعرفية

6- تصنيف الأساليب المعرفية

1- 1- التطور التاريخي لمفهوم الأساليب المعرفية:

يعتبر مصطلح الأسلوب المعرفي cognitive style إلى حد ما من المصطلحات حديثة الظهور في علم النفس، خاصة في مجال علم النفس المعرفي نتيجة للنمو المتزايد في البحوث والدراسات التي أجريت في مجالات علم النفس المختلفة خلال العقدين الأخيرين. **(فتون محمود خرنوب،2003، ص54)**

وتعـــود أصول هذه الأبحاث إلى ما بعد الحـــرب العالمية الثانـــية، إذ أن جلـــها كان في مجال الفروق الفردية Individual differences والتمايز النفسي Psychological Differentiation.

وقد تطورت دراسة الفروق الفردية على أساس العمليات المعرفية من خلال ثلاث مؤتمرات أسستها جمعية علم النفس الأمريكية عام 1948، 1949، 1955، وقد كان هناك دعوة ونداء لعمل مفاهيم جديدة تعتبر أن النشاط الإدراكي والشخصية عملية واحدة من خلال التوازن بين معلومات البيئة الخارجية (المجال الإدراكي) والبيئة الداخلية للفرد بما تحويه من انفعالات ودوافع.

وهناك فكرة أخرى نتجت عن ندوة المؤتمر الذي انعقد عام 1955، واستقطبت اهتمام الباحثين آنذاك وهي قضية العمليات المعرفية اللاشعورية وقد أوضحت هذه النظرة الجديدة ثلاث موضوعات تعبر عن ثلاث افتراضات أساسية وهي:

- تعتبر المعرفة هي مركز التكيف الشخصي للفرد مع البيئة.

- البيئات التي يتكيف معها الفرد هي عبارة عن تمثيلات معرفية أو رموز بدلا من أن تكون بيئات مكونة من أشياء حقيقية كما هي عليها.

- البناء المعرفي اللاشعوري يحدد أي الصور يتخذها الفرد من بيئة معينة والعمل الذي يمكن أن يتفاعل أو يندمج فيه الفرد بناء على هذا التشفير.

(هشام عبد الحميد الخولي، 2002 ، ص29)

ومن هنا بدأ علماء النفس التعرف على العمليات العقلية التي يتم من خلالها فهم كيفية تناول الفرد للمعلومات أو المدخلات الحسية وإصدار الاستجابة الملائمة.

وفي اتجاه آخر، كان البحث قائما على التحقق من صدق أربع افتراضات أساسية هي:

1- يمكن معرفة الفروق الفردية في كثير من العمليات المعرفية من إمكانية استبطان الكثير منها في مواقف تكوين و تناول المعلومات، ولأنه من الصعوبة أن نقوم بعملية الاستبطان هذه فقد تم استبعاد هذا الافتراض.

2- أن النظريات والأبحاث التي تتصل بأبعاد المعرفة قادرة على المساهمة في تفسير الوقائع والأحداث التي تحدث داخل معمل علم النفس حيث يتمكن العلماء من عزل العوامل العامة موضوع البحث، ويعتبر ذلك من الأمور غير المرغوب فيها لديهم لأن هدفهم هو اكتشاف القوانين التي يجب أن تتصف بالعمومية قدر الإمكان لتفسير الأحداث اليومية التي نعيشها.

3- من الأفضل أن نهتم بتحليل الأسس السيكولوجية للمعرفة دون الدخول في تفاصيل الأساس الفيزيولوجي للعمليات المعرفية وبذلك نستطيع التوصل إلى أكبر قدر من المعلومات عن التفسيرات المعرفية.

4- يمكن فهم المعرفة الإنسانية بشكل أفضل في ضوء الأسس والإجراءات التي يعتمد عليها اتجاه تكوين و تناول المعلومات في تفسير النشاط المعرفي و يهدف هذا الاتجاه إلى الدراسة العلمية للكيفية التي نكتسب بها معلومات عن العالم و كيفية استخدام هذه المعلومات وتوظيفها في إثارة انتباهنا وسلوكنا، بالإضافة إلى دراسة كل العمليات النفسية بما فيها من الأحاسيس والادراكات والانتباه...إلخ.

ويدعو علماء علم النفس المعرفي إلى توجيه الاهتمام إلى هذا الاتجاه المعاصر لفهم النشاط المعرفي للفرد. **(هشام عبد الحميد الخولي، نفس المرجع،ص،26)**

بعد الاتفاق على مصطلح ومفهوم الأسلوب المعرفي في الندوات الثلاث التي عقدت منذ بداية أربعينيات هذا القرن، اصطلح جيلفورد مصطلح البناء العقلي المعرفي على نموذجه باعتبار أن الأساليب المعرفية تضم جميع العمليات المعرفية مثل: الإدراك والتذكر والتفكير وحل المشكلات .

ولما كان مصطلح أسلوب style يعني بعدا ذا صفة خاصة أو طريقة مميزة تواكب سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف، ولأن هذا الأسلوب يشمل كلا من الأنشطة الإدراكية والعقلية ،فقد سمي بالأسلوب المعرفي ولذلك يعد الأسلوب المعرفي أسلوبا إدراكيا، و يشمل كونه عملية معرفية على أنشطة عدة منها الانتباه والتذكر والتفكير وتجهيز المعلومات،"أي يرتبط بكيفية تطور المعلومة لدى الشخص في بيئة معينة من لحظة الاستقبال إلى غاية حدوث الاستجابة". **(Tomas luma Lannoti, 2005, p89)**

ويعتبر عملية وسطية بين المثير المدرك باعتباره مدخلا حسيا والاستجابة النهائية.

وكذلك يعتمد تعاملنا مع الآخرين على إدراكنا لسلوكهم وبالتالي على كيفية الاستجابة لهم، فكل له عالمه المعرفي المتفرد.

واستمرت الأبحاث في الفروق الفردية، وبلورت مفهوم الأسلوب المعرفي، فما المقصود بالتحديد بهذا المفهوم؟

2- مفهوم الأساليب المعرفية :

تم شرح مصطلح "أسلوب"style في قاموس "أكسفورد"بأنه: "الطريقة التي يمكن بها عمل شيء ما، وأن هذه الطريقة تكون منتسبة للمحتوى الذي يتعامل معه الشخص وهذا لا يمنع أن يؤثر هذا المحتوى على الطريقة التي نؤدي بها المهمة".

(عبد الحي محمود سليمان،1988، ص 59)

أما مصطلح المعرفة cognition فقد عرف بأنه: "جهد قصدي لإيجاد الأشياء والتعرف عليها لفهمها وتمييزها وتصنيفها ومعالجتها لموضوعات أي تعديلها بطرق عقلية مختلفة". **(هلموت بينيش، 2003، ص 289)**

أما الأسلوب المعرفي فقد عرفه كوب وسيجل (Coop & Sigeal) بأنه: "الأسلوب الثابت نسبيا الذي يفضله الفرد في تنظيم ما يدركه من حوله".

(رافع نصير الزغول وعماد الزغول،2003، ص 86)

وفي نفس السياق يعرف ميسيك (Messick) الأساليب المعرفية بأنها: "ألوان الأداء المعرفي المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يدركه من حوله وأسلوبه في تنظيم خبراته وترميزه للمعلومات وتخزينها في الذاكرة." **(عدنان يوسف العتوم، 2004، ص 286)**

كما يعرفها جولدستين و بلاكمان (Goldstein and Blackman ،1978) بأنها "تكوين افتراضي يتوسط المثيرات والاستجابات ، وينعكس في طريقة الفرد المميزة في تنظيم ادراكاته للعالم الخارجي". **(P.lucas, 2003,p4)**

وهذا لا يختلف عن تعريف رايدنج و رينر(Riding and Rayner ,1998) اللذين يريان أن الأسلوب المعرفي "يرتبط أشد الارتباط بشخصية الفرد ومزاجه ،وأنه يؤثر على الطرق التي من خلالها يستجيب الفرد للأحداث في حياته والتي عن طريقها يرتبط بالآخرين و يتعامل معهم". **(عبد الرحمان مصيلحي ،2002، ص7)**

ولا تختلف هذه التعاريف أيضا عن تعريف كاجان وزملاؤه (Kagan and All) في أن الأسلوب المعرفي "يشير إلى التفضيلات الفردية الثابتة في التنظيم الإدراكي والتصنيف المفاهيمي للبيئة الخارجية، وبالتالي فهو يعكس الأسلوب المنسق الذي يتصف بسمة الثبات النسبي لدى الفرد والذي يفضله في تنظيم إدراكه الحسي والعقلي للمثيرات المختلفة ". **(هشام عبد الحميد الخولي، نفس المرجع، ص،33)**

وهذا ما ذهبت إليه أيضا "نادية شريف" (1982) التي عرفتها بأنها: "ألوان الأداء المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يراه، وما يدركه حوله، وأسلوبه في تنظيم خبراته في ذاكرته، وأساليبه في استدعاء ما هو مقترن بالذاكرة". **(نادية شريف، 1982،ص 33)**.

أما جيلفورد (Guilford،1997) فيرى أن الأساليب المعرفية هي: "وظائف موجهة للسلوك الإنساني، تتمثل بعدد من القدرات المعرفية أوالضوابط المعرفية بالإضافة

إلى اعتبارها سمات تعبر عن بعض مكونات الشخصية الانفعالية والاجتماعية والعقلية".

(عدنان يوسف العتوم، نفس المرجع، ص 287)

وهذا ما ذهب إليه أنور الشرقاوي في تعريفه للأساليب المعرفية، إذ يرى بأنها: "الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي والمجالات المعرفية الأخرى كالتذكر وتكوين المفاهيم وتناول المعلومات ولكن كذلك في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية ،وبالتالي فإن تعريف الأساليب المعرفية يفسر أساليب النشاط التي تمارس في الموقف الذي يوجد فيه أكثر مما يفسر في ضوء النشاط ونوعه".

(أنور الشرقاوي،1992،ص 184)

من خلال ما سبق نرى أن تعاريف كل من كوب وسيجل (Coop and sigeal) وجولد شتين (Gold stein) وبلاكمان (Blackman) ورايدنج ورينر (Riding & Reyner) وكاجان (Kagan) تتفق على أن الأساليب المعرفية هي تلك التفضيلات المعرفية التي يستخدمها الفرد في إدراكه للعالم الخارجي من خلال تنظيم المعلومات ومعالجتها وترميزها ،وتظهر من خلال المواقف الاجتماعية المختلفة.

ونلمس أن جل هذه التعاريف تركز على الجوانب المعرفية في الشخصية بتأكيدها على الإدراك الحسي والعقلي للمثيرات المختلفة وكيفية تنظيم الخبرات وانعكاس ذلك على طريقة التفكير وبالتالي على السلوك.

في حين يشير كل من جيلفورد (Guilford) وأنور الشرقاوي إلى أن الأساليب المعرفية لا تعكس فقط التنظيمات المعرفية المختلفة لشخصيات الأفراد أثناء تعاملهم مع المثيرات البيئية ،كالتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم ومعالجة المعلومات، وإنما تعبر أيضا عن مكونات الشخصية الانفعالية والاجتماعية، إذ أن الأساليب المعرفية تفسر طبيعة النشاط تبعا للموقف الذي يكون فيه.

وعليه يمكن تعريف الأساليب المعرفية بأنها: تكوينات نفسية تتحدد بأكثر من جانب من جوانب الشخصية، وتعمل كوسيط بين المدخلات والمخرجات لتنظيم عملية الإدراك

والتي من خلالها يكتسب الفرد طرقا مميزة في معالجة المعلومات، وهي تعبر عن الطرق الأكثر تفضيلا لدى الفرد لممارسة أنشطته المعرفية وحل مشكلاته واتخاذ قراراته.

وبما أن اختيار الأفراد لأحد التخصصات المهنية المتواجدة على مستوى مؤسسات التكوين المهني يعد قرارا يتخذونه حيال مستقبلهم وحياتهم العملية، نجد أنفسنا بحاجة إلى التعرف على طبيعة الأساليب المعرفية المستخدمة لدى هؤلاء الأفراد والتي مكنت من الوصول إلى تلك القرارات المهنية.

3- الفرق بين الأساليب المعرفية والمفاهيم ذات الصلة بها:

3-1- الأساليب المعرفية و مفهوم التمايز النفسي:

من المعروف أن مفهوم التمايز نشأ أصلا في علم الأحياء، و ذلك لوصف التغيرات التي تطرأ على الكائنات الحية عامة أثناء نموها وعلى نمو الخلية بصفة عامة وفقا لعمليات بيولوجية معينة بالتوازن مع وظائف الجسم ككل، بحيث تشكل هذه العمليات نوعا من التمايز لكل كائن حي.

وتشير نادية شريف (1981) إلى ثلاثة جوانب للتمايز يتضمنها أي نظام من الأنظمة وهذه الجوانب هي: التعقد، التخصص والتكامل، وفيما يتعلق بالتعقد، أن التمايز في معناه العام يعني التعقد النهائي بحيث يمكن وصف النظام الأقل تمايزا بأن مكوناته تتميز بالتجانس النسبي، بينما يوصف النظام الأكثر تمايزا بأن مكوناته تفتقد مثل ذلك التجـــانس، وبالنسبة للتخصص، فهي ترى أن كل مكون من مكونات أي نظام لابد وأن تكون له وظيفة خاصة ومحددة داخل هذا التنظيم الكلي، ويرتبط هذا بجانب التعقد فكلما زادت درجة تعقد النظام كان التخصص أكثر وضوحا، وهذا يعني أن النظام الأقل تعقيدا يبدو أقل تمايزا، وفي هذه الحالة الأخيرة غالبا ما تعمل مكونات ذلك النظام دفـــعة واحـــدة، هذا بينما يقصد بجانب التكامل ماهية الكيفية التي تندمج بها وتتكامل في إطارها مكونات أي نظام من الأنظمة بحيث يمكن القول أن التمايز يسير في الاتجاه الذي يتم على

أساسه تنظيم و تكامل العلاقات الوظيفية لمكونات النظام على نحو يبدو معه أن لكل نظام نمطه الخاص المميز له. **(حمدي الفرماوي،1986، ص: 477).**

وعلى غرار هذا التمايز الفيزيولوجي، نقل الباحثون هذا المفهوم لاستخدامه في مجال علم النفس أو ما يسمى بالتمايز النفسي، ويبرز الارتباط بين مفهوم التمايز وعملية النمو المعرفي بشكل واضح في نظرية جان بياجيه (Piaget) التي تناولت تطور النمو العقلي المعرفي، أو ما يعرف بالبعد عن التمركز في مقابل التمركز التي تميز الطفل في المراحل الأولى من حياته ومعناه أن الطفل ينتقل تدريجيا من التمركز حول الذات إلى التعامل مع الآخرين، الأمر الذي يتطلب أن تكون معارفه أكثر تمايزا.

وقد تأثر العديد من الباحثين المهتمين بهذا المجال بعلم النفس الجشتالطي، أمثال كيرت ليفين (Lewin) وفيرنر (Werner)، إذ يركز الأول على مفهوم المجال الذي اشتهرت به النظرية الجشتالطية، ويذهب ليفين (Lewin) إلى أن عملية التعلم تتم نتيجة التغير الذي يطرأ على البنية المعرفية، فالفرد عندما يواجه مشكلة ما فذلك يعني أنها تجسد نقطة غامضة في مجاله الحيوي، ولا يمكنه تخطي هذه المشكلة وتجاوزها إلا إذا اكتشف هذا الغموض، هذا الاكتشاف سوف يكون له عائد ذو قيمة على معارف الفرد وبفضل مجمل هذه المعارف التي كونت مضمونا تعليميا جديدا مبنيا على إدراكات جديدة للعلاقات في المجال الحيوي.

ويحدد ليفين (Lewin) خمسة مستويات للتغيرات التي تحدث أثناء عملية النمو وتتمثل فيما يلي:

1- زيادة التباين: حيث تتباين سلوكات الفرد وحاجاته وانفعالاته وعلاقاته الاجتماعية أثناء النمو.

2- تغيرات في التنظيم: بناء على التباين الذي يميز معارف وسلوكات الفرد نتاج عملية النمو، يصبح من الضروري تنظيم هذه المدركات والأفعال المترتبة عنها بشكل وظيفي.

3- التوسع في النشاطات والاهتمامات: ويرتبط هذا التوسع بتعدد الأبعاد المكانية والزمانية وتزايدها مع التقدم في السن.

4- تغيرات في الاعتمادية أو التبعية المتبادلة: ويقصد بها تطور الوظيفية الاستقلالية ووضوحها بزيادة التباين الناجم عن عملية النمو.

5- درجة الواقعية: مع زيادة النمو يصبح الفرد أكثر واقعية بحيث تنم سلوكاته عن ذلك.

و بهذا الشكل أوضح ليفين (Lewin) الجوانب الثلاث للتمايز:

1-درجة التعقد و التباين بين الأجزاء.

2-درجة استقلالية العمل بالنسبة لكل من هذه الأجزاء أو ما يسمى بالتخصص.

3-التكامل في التمايز.

بالإضافة إلى ما ذهب إليه ليفين (Lewin) اشتملت دراسات فيرنر (Verner) عام 1948 على كثير من مفاهيم النمو والتمايز وقد حددها في أربعة مستويات :

1- من الاندماج إلى الانعزال: ويعني أن خبرات الفرد وعملياته العقلية تتمايز أثناء نموه بدء من الاندماج، حيث تتخذ شكل الخبرات المندمجة في خبرة واحدة إلى الانعزال حيث تنعزل كل من هذه الخبرات عن بعضها وتصبح مميزة.

2- من الكلية إلى التشكيل: ويعني به أن زيادة النمو يتبعها زيادة في تشكيل التغيرات ودرجة وضوحها، بعد أن كانت هذه التغيرات تتصف في أول الأمر بخاصية الشمولية أوالكلية.

3- من المتصلب إلى المرن: حيث يترتب على التغيرات السابقة مزيدا من التمايز يتبعه وصول الفرد إلى قدرة على التكيف مع العوامل المتغيرة مما يجعله أكثر مرونة في التعامل مع الأحداث والمتغيرات.

4- من المتغير إلى المستقر: مع تزايد خاصية المرونة يتبع ذلك قدرا أكبر من الاستقرار في النمو تتضح مظاهره في زيادة قدر الاتزان الداخلي.

(حمدي الفرماوي، نفس المرجع، ص: 480).

هذه المفاهيم التي أوردها كل من لفين (Lewin) وفيرنر (verner) شكلت أرضية صلبة للخوض في دراسات عن الأساليب المعرفية و الضوابط المعرفية مثل: دراسات بايري (1967، Bieri) عن الأسلوب المعرفي التبسيط في مقابل التعقيد المعرفي وهارفي وزملائه (Harvey & All) في نفس السنة من النظم الإدراكية وجاردنر (Gardner & All) وزملائه عن الضوابط المعرفية في السنوات 1960 و1962 و1968.

3-2- الأساليب المعرفية و الاستراتيجيات المعرفية:

تشكل الأساليب المعرفية الفروق الثابتة نسبيا بين الأفراد في طرق تنظيم الخبرات وتناول المعلومات، فهي طرق متميزة يمارسها الفرد على مدى واسع من النشاط العقلي المعرفي،بينما الاستراتيجيات تعبر عن طرق يمكن تعلمها لمواجهة المواقف المختلفة. **(عصام الطيب ربيع رشوان،2006، ص56).**

ويميز ميسيك (Messick) بين الأساليب المعرفية والاستراتيجيات المعرفية فيما يلي:

1- تعبر الأساليب عن نفسها في النشاط السلوكي بطريقة تلقائية بدون اعتبار للشعور أو الاختيار عبر مدى واسع من المواقف، أما الاستراتيجيات المعرفية فهي تعكس القرارات المقصودة و غير المقصودة لمعالجة المواقف المعرفية المختلفة.

2- الأساليب المعرفية أكثر عمومية من الاستراتيجيات المعرفية، فهي تعمل في مستوى أعلى بينما تعتبر الاستراتيجيات المعرفية دالة للمواقف أو متطلبات المهمة ومحتوى المشكلة، ويذكر باسك (Pasck) أن الأساليب المعرفية تقف خلف انتقاء الاستراتيجيات المعرفية الملائمة للتعامل مع المشكلة.

3- تتميز الأساليب المعرفية بأنها قابلة للتغيير والتبديل إذا ما ظهر عدم جدوى أي منها في موقف ما.

4- تتشابه الأساليب المعرفية مع الاستراتيجيات المعرفية في أنهما تفضيلات معرفية ومهيئات ومنشطات وموجهات لاكتشاف وحل المشكلات وتجهيز وتناول المعلومات. **(فتحي مصطفى الزيات، 2001، ص:125).**

3-3- الأساليب المعرفية و الضوابط المعرفية:

يميز ميسيك (Messick) بين الضوابط المعرفية والأساليب المعرفية من خلال المقارنة الآتية: **(عدنان يوسف العتوم، 2004، ص: 290).**

جدول رقم (01)

يوضح الفروق بين الضوابط المعرفية والأساليب المعرفية

الضوابط المعرفية	الأساليب المعرفية
أحادية القطب	ثنائية القطب
توجه السلوك في مجال أو موقف محدد	توجه السلوك بشكل عام في جميع مواقف الحياة
تمثل مجالا مقارنا ووظائف نوعية متخصصة في ذاتها	تتناول منحى مستعرضا في الشخصية بمجالاته العقلية والاجتماعية والانفعالية المختلفة المتعددة.
تعد كمتغيرات تنظيمية لتحقيق وظائف خاصة	تنتشر عبر مجالات نفسية مختلفة لأنها أكثر اتساعا
درجة عالية من التوجيه للنشاط الذي يمارسه الفرد	درجة معتدلة من التوجيه للنشاط الذي يمارسه الفرد
تساعد في توجيه النشاط المعرفي في موقف محدد	تساعد الآخرين في التنبؤ بسلوك الفرد وتعد كموجهات داخلية ذاتية للفرد في جميع المواقف

من خلال الجدول يمكن الوقوف على أهم أوجه الشبه والاختلاف بين مصطلحي الضوابط المعرفية والأساليب المعرفية، إذ أن:

1- الضوابط المعرفية تتشابه مع الأساليب في أن كل منها تعتبر متغيرات تنظيمية و توجيهية وتهتمان بشكل المعرفة دون اعتبار المحتوى.

2- تختلف الضوابط المعرفية عن الأساليب المعرفية في كون الأولى أحادية القطب اتجاهية القيمة أما الثانية فهي ثنائية القطب أي تفسيرية القيمة، وهذا ما يؤدي إلى اختلاف طرق القياس، فالضوابط تقاس في إطار الأداء الأقصى أما الأساليب فتقاس في إطار الأداء المميز.

3-4- الأساليب المعرفية و القدرات العقلية:

وضعت العديد من المعايير للتفريق بين الأساليب المعرفية والقدرات العقلية، إلا أن فحص هذه المعايير، أثبت أنها لم تصل بعد إلى مستوى الوضوح التام لا سيما على المستوى المفاهيمي، إذ أن معظم طرق قياس هذه الأساليب كانت تنظر إليها كقدرات عقلية إلى أن بدأ الاتجاه الامبريقي يثبت بفعالية أن أي أسلوب معرفي يتميز بأبعاد ثنائية القطب.

(Tidemann Joachim ,1989, p261)

وعليه، تم تحديد فروق واضحة بين القدرات العقلية والأساليب المعرفية يمكن إيجازها فيما يلي:

1- تشير القدرات العقلية إلى محتوى المعلومات و مكونات العمليات التي تتم أثناء تكوين وتناول المعلومات، في حين تشير الأساليب إلى طريقة التوصل إلى المعرفة.

2- تقاس القدرات العقلية بتحديد مستوى أداء الأفراد (قياس أقصى الأداء) بينما تقاس الأساليب المعرفية في ضوء كيفية الأداء الصادر عن الفرد أو الأداء المميز.

3- القدرات العقلية عوامل أحادية القطب فالشخص الذي لديه قدرة أعلى يكون أفضل من الشخص الذي لديه قدرة أقل والقدرات يبدأ مداها من أقل درجة إلى أقصى درجة بينما الأساليب المعرفية ثنائية القطب، وكل قطب عبارة عن جشتالت دينامي مختلف عن القطب الآخر.

4- تظهر القدرات العقلية وتختص في مجالات نوعية مثل: القدرة اللغوية والعددية والمكانية .. إلخ، بينما تتميز الأساليب المعرفية بالاتساع و الشمول لكل مناشط السلوك وتعبر عن نفسها في مجال القدرات و المجالات الانفعالية و الاجتماعية.

5- القدرات العقلية متغيرات إمكانية Enabling بينما الأساليب المعرفية متغيرات ضبط وتنظيم Controling and Organizing.

(فتحي مصطفى الزيات،نفس المرجع،ص: 125).

4- أهمية دراسة الأساليب المعرفية:

تفترض نظرية تجهيز المعلومات وجود مجموعة من الميكانيزمات داخل الفرد يستطيع هذا الأخير من خلالها تحديد الاستجابات السلوكية، فعندما يعرض أمام الفرد بعض المعلومات ،فإن عليه انتقاء بعضا منها دون أخرى، ويتم اختيار هذه المعلومات عن طريق المدخلات الحسية فقد تكون هذه المدخلات بصرية أو لمسية أو سمعية، وبالتالي يختلف الأفراد في طرق استقبال المعلومات البيئية التي توجد في المجال الإدراكي بالنسبة لكل فرد ،وتعتمد هذه الفروق على أنواع العمليات المعرفية التي تحاول تجهيز المعلومات التي يقوم باستقبالها حيث يتم تنظيمها و بالتالي يتم تحديد شكل الاستجابة،إذ تلعب طرق التجهيز هذه دورا كبيرا في تحديد شكل الاستجابة النهائية، فالمعلومات التي يتم استقبالها من العالم الخارجي عن طريق الحواس خاضعة لعملية انتقاء، فالفرد هو الذي يحدد أي المعلومات تهمه فيدركها في سلسلة من العمليات النشطة بناء على خبراته وإدراكاته الماضية للوصول إلى أهدافه الراهنة. **(هشام الخولي،نفس المرجع،ص36).**

وتعبر الاستجابة النهائية للمثيرات أو المعلومات الموجودة في المجال الإدراكي للفرد عن الكيفية التي يتم بها تناول تلك المعلومات، وبالتالي فإن الأساليب المعرفية "تعبر عن الاختلافات الفردية في أساليب التخيل والتذكر والتفكير،كما أنها تمثل الفروق الموجودة بين الأفراد في طريقتهم في الفهم والحفظ واستخدام المعلومات.

(نادية الحسيني و نادية الشرنوبي، 2002، ص345).

هذا وتجدر الإشارة إلى أن الأساليب المعرفية تكون متداخلة مع البناءات الوجدانية والدافعية لذلك يتأثر أسلوب تعامل الفرد في المواقف الحياتية المختلفة بدوافعه التي تسعى للإشباع قصد تحقيق الذات.

وعليه تمكننا هذه الميكانيزمات المعرفية من التحكم والتكيف مع المثيرات البيئية من جهة ومع الحاجات والدوافع من جهة أخرى وهذا يدل على أن الأساليب المعرفية تعكس التفاعل بين أبعاد المجالين المعرفي والوجداني ونظرا لأهمية الأساليب المعرفية فقد تناولتها البحوث والدراسات في جميع المجالات الشخصية والتربوية ومن أهم هذه الدراسات، البحوث التي قام بها وتكن(witkin) وهيرمان(Herman) وكاجان (Kagan) وميسيك (Messick) وعبد العال حامد عجوة وعبد الهادي السيد عبده ونادية شريف وغيرهم.

وقد ركزت هذه الدراسات على تحديد مجموعة من الأساليب المعرفية التي تميز الأفراد في مواقف الحياة المختلفة والتي يمكن الاعتماد عليها بدرجة كبيرة من الدقة للتنبؤ بالسلوكات المستقبلية للأفراد وتفسير مجال واسع من جوانب شخصياتهم.

(محمد عبد المجيد المصري، نفس المرجع، ص 5)

ونظرا للدور البارز للأساليب المعرفية في المواقف التربوية والتعليمية يؤكد وتكن (witkin) على أهمية دراستها من خلال:

أ- معرفة ذكاء الفرد من أجل التوصل إلى فهمه والتعامل معه.

ب- تساعد الأساليب المعرفية في تقدير مدى نجاح الفرد في التفاعل داخل مجموعة كبيرة أو مجموعة صغيرة عند تعليمه.

ج- تعمل الأساليب المعرفية على اختصار الوقت المطلوب لتعليم الطلاب وتسهم في زيادة الأداء الأكاديمي لهم من خلال إمدادهم بمعلومات عن الاستراتيجيات التي يستطيعون استخدامها في تعليمهم اللاحق.

(فتحي مصطفى الزيات،نفس المرجع، ص 129)

وهذا ما أكدته دراسة أجريت بجامعة بريتوريا على عينة من الطلاب،"أن الكشف عن الأسلوب المعرفي يلعب دورا كبيرا في التطور الأكاديمي العام للطلاب".

(Roos Paula, 1996, p419)

ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة ساراشو أوليفيا(Saracho Olivia) و"التي أجريت على 240 تلميذا من الصف الأول و240 أيضا من الصف الثالث أن المستوى التعليمي للتلميذ يرتبط بالأسلوب المعرفي بنفس القدر من الأهمية التي يرتبط بها بالجنس".

(Saracho Olivia-n,1984, p44)

إضافة إلى أن الأساليب المعرفية تتنوع بتنوع المواقف،سواء تعلق الأمر بمجالات الإدراك أو المعرفة أو الميول أو الشخصية. **(خالد المير و آخرون، 1996، ص114)**

وبالتالي نرى أن الأساليب المعرفية تكتسب أهميتها من خلال قدرتها على التنبؤ بالسلوك الإنساني الذي هو موضوع علم النفس، فالسلوك يعتبر نتاج استقبال الفرد للمعلومات وتجهيزها وتنظيمها ثم خروجها في شكل استجابة في المواقف المتعددة.

كما أن الأسلوب المعرفي يعد أحد العوامل التي تؤثر على اختيارات الفرد،فقد كشفت دراسة لـــ127 شخص التحقوا بالمؤسسات المهنية لصقل مهاراتهم، أن العلاقة بين الأسلوب المعرفي والاختيار باتت واضحة عندما نوقشت العمليات التي تفضي إلى تشكيل

المعطيات المباشرة للمعرفة لتكوين الأسلوب المعرفي عن طريق الممارسة النظرية والامبريقية في مجال التطور المهني". **(Salder Smith & Al, 2000, p239)**.

هذا ومازالت الأساليب المعرفية لم تنل حظها من الدراسة والبحث بشكل أكثر عمقا واستفاضة، فعلى الرغم من تعدد الدراسات العربية والأجنبية الخاصة بها إلا أن المتفحص لها يتمكن من استخلاص الآتي:

- عدم التعمق في دراسة هذه الأساليب المعرفية.
- تركيز الدراسات واهتمامها بأساليب دون أخرى إذ نجد أن أغلبها قد تناول الأسلوب المعرفي الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي فحسب، وقد يعود ذلك لندرة الأدوات الخاصة بقياس الأساليب المعرفية الأخرى و صعوبة بنائها.

لذلك سنركز في هذه الدراسة على الأسلوبين المعرفيين التروي/الاندفاع والتصلب/ والمرونة، هذا الأخير الذي شحت فيه الدراسات كثيرا في حدود علم الباحثة.

5- خصائص الأساليب المعرفية:

اتفق معظم العلماء على أن الأساليب المعرفية تتسم بخصائص عدة أهمها:

4-1- **من حيث شكل النشاط:** أنها تتعلق بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد لا بمحتواه، لذلك نجد الأساليب المعرفية تشير إلى الفروق بين الأفراد في كيفية أداء العمليات المعرفية من إدراك وحل للمشكلات، وبغض النظر عن موضوع هذه العمليات. **(حنان محمد نور الدين ابراهيم، 1999، ص32)**

4-2- **من حيث العموم و الشمول:** فالأساليب المعرفية أبعاد شاملة تمكننا من النظر إلى الشخصية بطريقة كلية فهي لا تقتصر على الجانب المعرفي من الشخصية فقط ،بل تتناول جوانب الشخصية الأخرى الانفعالية والوجدانية وكذا الاجتماعية.

(أمل أحمد، 2001، ص 130)

وتعتبر هذه السمة مهمة لا سيما في المجال التربوي.

4-3- **من حيث ثباتها:** تتصف بالثبات النسبي وهذا لا يعني أنها غير قابلة للتعديل أوالتغيير تماما بل يمكن تعديلها وتوجيهها. **(إيمان السيد عدوي عطا، 2000، ص15)**

هذا الثبات يمكن تعديله وتغييره عن طريق التعلم لكن بصعوبة وبطء زائدين.

(جابر عبد الحميد جابر و محمد جمال الدين، 1984، ص75)

4-4- **من حيث الأحكام القيمية:** الأساليب المعرفية ثنائية القطب تبدأ من طرف له خصائص معينة وتنتهي عند طرف مناقض له، على عكس القدرات العقلية التي تعد أحادية القطب حيث تبدأ من نهاية صغرى وتنتهي عند نهاية عظمى، أي تتحسن بزيادة مستوى الأداء كقدرة الذكاء مثلا، إذ نجد أنه كلما زادت المهارة في أداء أي عمل عقلي دل ذلك على مستوى ذكاء مرتفع والعكس صحيح، أي كلما انخفض مستوى الأداء دل على ضعف الذكاء، وهذا ما دعا بعضهم إلى القول أن الأسلوب المعرفي ليس مفهوما ثنائي القطب وإن بدا كذلك للوهلة الأولى فليس لدينا نمطان متمايزان في أسلوب الإدراك بل هو توزيع متصل مستمر يبدأ من احد الطرفين وينتهي بالآخر.

بالإضافة إلى هذا نجد أن القدرات العقلية تهتم بميدان أو وظيفة معينة مثل القدرات العددية واللفظية بينما الأساليب المعرفية تشمل مجالات القدرات والمجالات المعرفية الأخرى الشخصية والاجتماعية. **(هشام الخولي نفس المرجع، ص 45)**

4-5- **من حيث القياس:** إذ يمكن قياس الأساليب المعرفية بوسائل لفظية وأخرى غير لفظية مما يساعد في التغلب على الكثير من صعوبات اللغة التي تنشأ من اختلاف المستويات الثقافية للأفراد. **(أحمد ثابت فضل رمضان، 2004، نفس المرجع ص 63)**

4-6- **من حيث مصدرها:** فالأساليب المعرفية بيئية المصدر، أو بالأحرى هي أبعاد مكتسبة من خلال تفاعلات الفرد مع البيئة الخارجية أكثر منها صفات موروثة.

(فتحي مصطفى الزيات، نفس المرجع، ص 122)

4-7- **من حيث نموها أو تطورها:** إذ تمر الأساليب المعرفية بمراحل نمائية مماثلة لمراحل النمو المعرفي فنجدها أكثر عمومية في بداية مراحل النمو، فمدركات طفل الرابعة تكون عامة وبشكل كلي للمثير، وبتقدم عمره في حدود التاسعة تصبح متمايزة وينتبه لجزئيات المثير. **(فتحي مصطفى الزيات، نفس المرجع، نفس الصفحة)**

يتضح من خلال ما سبق، أن الأساليب المعرفية تتسم بالثبات النسبي و تختص بشكل النشاط المعرفي دون الخوض في مكوناته، كما أنها تتمايز عن القدرات العقلية باعتبارها أبعادا ثنائية القطب كما أوضحنا ذلك في التفرقة المفاهيمية، أما من حيث العمومية، فالأساليب المعرفية مؤشر يعكس التفاعل بين أبعاد المجال المعرفي وأبعاد المجال الوجداني، لذلك فهي تمكننا من النظر إلى الشخصية كوحدة متكاملة، كما أنه يمكن اعتبارها كمحددات للشخصية نظرا لشمولها للجوانب المعرفية وغير المعرفية، كما يمكن تخطي مشكلة صعوبة قياس الأساليب المعرفية لدى الأفراد ذوي المستوى الثقافي المتباين التي تثيرها أدوات القياس اللفظية بتوفر مقاييس لا تعتمد على اللغة، وهذا ما سنناقشه لاحقا في حديثنا عن قياس الأساليب المعرفية.

6-تصنيف الأساليب المعرفية:

بدأت تصنيفات الأساليب المعرفية منذ أن قدم جاردنز (Gardner) تصنيفا لهذه الأساليب عام 1953. **(الحسيني منصور منصور علوان،1993، ص 23).**

ومن ثم توالت العديد من التصنيفات التي يزخر بها التراث النفسي منها تصنيف "ستيفانو" (Stevano) عام 1978.

كما تتمايز الأساليب المعرفية في أكثر من خمسة عشر بعدا ويعد أسلوب الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال من أكثر هذه الأساليب استقطابا لاهتمام العلماء في مجال الدراسات النفسية.

وفي ضوء دراسة التصورات النظرية المختلفة التي تناولت الأساليب المعرفية يمكن تلخيصها حسب ما قدمه أنور الشرقاوي كالآتي:

1-الاعتمـــــاد فـــي مقـــابـــل الاستقـــــلال عـــن المجـــال الإدراكـــــي Field Dependence vs Independence

2-الاندفاع مقابل التروي Reflection أو Impulsivity vs- Reflectivity

3-التبسيط في مقابل التعقيد المعرفيCognitive simplicity vs complexity

4-المخاطرة في مقابل الحذر Risk taking vs- cautiousness

5-التسوية في مقابل الإبراز levening vs. Sharping

6-البؤرة في مقابل الفحص Focusing vs -scanning

7-الانطلاق في مقابل التقييد Inclusiveness vs. Exclusiveness

8-الضبط المرن في مقابل الضبط المقيد Flixible control vs Constricted Control

9-التمايز التصوري Conceptual differentiation

10- تحمل الغموض Tolerance for Ambiguous or Unrealist

(عادل سرايا،2007، ص237)

وسوف نعرض أشهر هذه الأساليب استخداما بشكل عام، كما سنركز على الأساليب المعرفية التي تتناولها هذه الدراسة.

6-1- الأسلوب المعرفي الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي:

يعد هذا الأسلوب من أكثر الأساليب المعرفية التي حظيت باهتمام الباحثين والأكثر تطبيقا في المجال التربوي . **(Witkin & All ,1977, p:1)**

كما يعتبر أول أسلوب تم تناوله في الدراسات العربية، وأولها دراسة أنور الشرقاوي وسليمان الخضري سنة 1977، وقاما قبل ذلك بتعريب وإعداد اختبار الأشكال المتضمنة لقياس هذا الأسلوب المعرفي (الصورة الجمعية) للبيئة العربية، وقد أعده في الأصل كل من أولتمان وراسكن ووتكن (Oltman, Raskin and Witkin) .

(أنور الشرقاوي، نفس المرجع، ص:199).

و يرتبط بمدى اتساق الفروق الموجودة بين الأفراد في سلوك كل منهم وفي تفاعلهم مع عناصر و مثيرات المواقف المحيطة بهم، ويظهر ذلك في وجود أفراد لديهم قدرة على عزل أو تمييز وفصل عناصر الشيء المدرك عما يحيط به في المجال بشكل تحليلي، في مقابل وجود آخرين لا يمكنهم إعادة تركيب عناصر الشيء المدرك وبالتالي عدم القدرة على التعامل مع مثيرات وعناصر المجال المدرك بصورة منفصلة ومستقلة ومن ثم يتميز إدراكهم لعناصر المجال بطريقة كلية شمولية.

(جمال محمد علي،1992، ص9)

وهذا يعني أن هذا الأسلوب المعرفي يعنى بمدى تأثر الفرد بالخلفية السائدة أوالسياق السائد الذي تختفي فيه المعلومات، فالمستقلون عن المجال لديهم القدرة على عزل المعلومات عن السياق العام لها والعناصر المتصلة بالموقف على عكس المعتمدين على المجال الذين يتسمون بقدرة أقل على ذلك وهذا ما يجعل هذا الأسلوب يرتبط بالفروق الفردية في حل المشكلات و تعلم المفاهيم و إدراك الذات و الأدوار الاجتماعية.

ومن طرق قياس هذا الأسلوب المعرفي اختبار المؤشر والإطار Revard and Frame Test (F.F.T) واختبار تعديل وضع الجسم(B.A.T) Body Adjustment Test واختبار الغرفة الدوارة (R.R.T) Rotating Room Test، إلا أن أشهر طرق قياسه هو اختبار الأشكال المتضمنة.

6-2- الأسلوب المعرفي تحمل /عدم تحمل الغموض :

يرتبط هذا التصنيف بالفروق الفردية التي توجد بين الأفراد من حيث قبولهم أو عدم قبولهم المواقف الغامضة، فالأفراد يختلفون في استعدادهم لتقبل ما يحيط بهم من مواقف إدراكية ولا سيما تلك الغامضة منها.

(رافع نصير الزغول وعماد الزغول، 2009، ص 89)

ويميز هذا الأسلوب المعرفي بين صنفين من الأفراد، حسب درجة تحملهم للغموض إذ يتصف الصنف الأول بالقدرة على تحمل المواقف والمثيرات البيئية غير المألوفة بكل

ما تحويه من غموض وإبهام، أما الصنف الثاني فيفضل التعامل مع المواقف المألوفة والمثيرات الأكثر شيوعا، فهو لا يتحمل الجدة و الغرابة والغموض.

ويصنف كلاين وزملاؤه (klein et Al) الأفراد حسب طرفي هذا البعد، فيقسمونهم إلى أفراد "لديهم استعداد للتحمل وتقبل الأحداث والأقدار التي تختلف عن الشائع والمألوف مع قدرتهم على اتخاذ خطوات إيجابية متقدمة وإبداء آراء غير واقعية أو أفكار غريبة،بينما يوجد في الطرف المقابل الذين يفضلون كل ما هو واقعي وتقليدي ولا يتحملون الجديد أوالغريب". **(محمد عبد المجيد المصري،1994، ص14).**

ويقاس هذا الأسلوب عادة باختبار بودنر (budner,1962) ونورتون(Nortton, 1975) وماكدونالد(Mackdonald, 1970)، والتي قام حامد عبد العال عجوة (1989) بإعادة تقنينها على البيئة المصرية.

6-3-الأسلوب المعرفي المخاطرة/الحذر الادراكي:

يشير إلى الفروق بين الأفراد في مدى المخاطرة أو الحذر في اتخاذ القرارات وتقبل المواقف غير التقليدية وغير المألوفة، فالأفراد الذين يميلون إلى المخاطرة ويقبلون مواجهة المواقف ذات النتائج غير المتوقعة هم أفراد مخاطرون، أما الأفراد الحذرون هم الذين لا يقبلون التعرض لمواقف تحتاج لروح المغامرة بغض النظر عن نتائجها.

(أحمد محمد علي الزعبي،2000، ص7)

ويقاس هذا الأسلوب بعدة أدوات منها: اختبار تقدير النقط لجونسون (Johnson, 1954)، واختبار والاش و كوجان (Wallash & Kogan) لتقديم النصيحة (1959)، واختبار تفضيل المخاطرة لفاطمة محمد حسين (1989).

6-4-مفهوم الأسلوب المعرفي التبسيط/التعقيد المعرفي:

ويشير هذا الأسلوب إلى "ميل بعض الأفراد إلى تبسيط المواقف التي يتعرضون لها ويفضل هؤلاء التعامل مع المحسوسات و الابتعاد عن المجردات و يفتقرون إلى الإدراك التحليلي و يغلب عليهم الإدراك الشمولي و ذلك مقابل الصنف الآخر الذي يتميز أصحابه

بأنهم أكثر قدرة على التعامل مع أبعاد المواقف المتعددة، وأكثر قدرة على إدراك المثيرات من حولهم بصورة تحليلية و يوصفون بأنهم تجريديون أكثر منهم حسيون".

(أمل الأحمد، نفس المرجع، ص 131).

ويمكن تصنيف المقاييس التي صممت لقياس هذا الأسلوب المعرفي إلى فئتين اهتمت إحداهما بما يعرف بمقاييس شبكة المعرفة السابقة، أما الأخرى فقد اعتمدت على الأساليب الاسقاطية.

6-5- الأسلوب المعرفي اتساع/ضيق الفئة الإدراكي:

و يشير إلى " الميل لقبول التنوع في المواقف الإدراكية، وتجاهل الفروق بين عناصرها، فمتسعوا الفئة الادراكية أكثر ميلا إلى تجاهل تلك الفروق وقبول التنوع، أما ضيقوا الفئة الإدراكية هم أكثر تمسكا بتلك الفروق و لا يميلون إلى التنوع بين عناصر الفئة الإدراكية " **(فتحي مصطفى الزيات، نفس المرجع، ص:116).**

ويقاس هذا الأسلوب عادة باختبار بيتجرو (Pitgrou, 1958)، واختبار عبد العال حامد عجوة (1989).

وبالتالي فإن هذا التنوع في تصنيفات الأساليب المعرفية يتلاءم والمواقف الحياتية المتنوعة ويختار كل فرد الأسلوب الذي يتلاءم والموقف الذي يواجهه، ويعود هذا التعدد في التصنيفات لاختلاف الباحثين حول المفاهيم والأطر النظرية التي انطلقوا منها في دراسة هذه الأساليب المعرفية.

أما عن الأسلوبين: التصلب/المرونة والتروي/الاندفاع، فسيتم الإشارة إليها بتفصيل أكبر وأعمق باعتبار أنها مستهدفة بالدراسة.

المبحث الثاني: الأسلوبان المعرفيان التصلب/المرونة والتروي/الاندفاع

I- الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة

4-مفهوم الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة

5-خصائص الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة

6- قياس الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة

II- الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع

4-مفهوم الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع

5-خصائص الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع

6-قياس الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع

I-الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة:

تتشكل المواقف الحياتية مهما كانت طبيعتها من مجموعة من المثيرات المرتبطة بها، ونجد أن بعض الأفراد لا يتأثرون بالمتناقضات الموجودة بين مثيرات الموقف المدرك في حين نجد البعض الأخر يتأثر بهذه المتناقضات التي تشكل مشتتات للانتباه فيسمى الصنف الأول من الأفراد بالمرنين والصنف الثاني بالمتصلبين.

إذ يعد الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة أحد أنواع الأساليب المعرفية التي تمتد على متصل قطبه الأول التصلب وقطبه المقابل المرونة، فماذا يقصد بالتفصيل بهذا الأسلوب المعرفي؟

1- مفهوم الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة:

تعرفه أمل الأحمد بأنه: "بعد ينطوي فيه الموقف المدرك على اختلافه أفكار جوهرية أساسية وأخرى ثانوية، وربما تكون الأخيرة أفكارا مشتتة للانتباه والتركيز على المثير الأصلي". **(أمل أحمد، نفس المرجع، ص 133)**

وبأسلوب أكثر وضوحا يعرف فخري عبد الهادي هذا الأسلوب المعرفي بأنه :"يشير إلى الفروق بين الأفراد في تناول المجال المثير الذي يحتوي على تناقض معرفي، كما يتضمن القدرة على الانتباه الانتقائي بحيث يكون بعيدا عن المشتتات ويركز على العمل الرئيسي أي أن بعض الأفراد تكون لديهم القدرة على الانتباه للخصائص المرتبطة بالموقف واستبعاد المشتتات وهم المرنون، أما المتصلبون فلا يستطيعون إدراك هذه المشتتات بدرجة كبيرة ما يجعل استجاباتهم تتأثر بالتداخل والتناقض".

(فخري عبد الهادي،2001، ص88)

وهذه الأفكار الواردة في التعريفات سالفة الذكر ليست ببعيدة عما ذهب إليه أنور الشرقاوي في تعريفه للتصلب/المرونة كأسلوب معرفي، إن لم نقل أنه ينحو في نفس الاتجاه ،إذ يرى بأن هذا الأسلوب "يرتبط بالفروق بين الأفراد في مدى تأثرهم بمشتتات الانتباه وبالتداخلات والتناقضات المعرفية في المواقف التي يتعرضون لها، فبعض الأفراد

يكون لديهم القدرة على الانتباه إلى الخصائص المرتبطة بالموقف بشكل مباشر مما يمكنهم من استبعاد المشتتات الموجودة وإبطال تأثيرها على الاستجابة، في حين لا يستطيع البعض الآخر إدراك هذه المشتتات بدرجة كبيرة مما يجعل استجاباتهم تتأثر بالتداخل والتناقض الموجود بين المثيرات". **(أنور الشرقاوي،1989، ص 13)**

إذا ألقينا نظرة تفحص وإمعان على التعاريف السابقة يتبين أنها تخرج من مشكاة واحدة، إذ تتفق جميعها على أن الفرد المتسم بالتصلب لا يمكنه إلى حد ما إدراك المشتتات والتداخلات المعرفية التي يشملها الموقف، في حين نجد الفرد المرن يتمتع بالقدرة على إدراك هذه المشتتات واستبعادها والتعامل في المواقف الحياتية بسهولة ويسر.

وقد قدم محمد عبد المجيد المصري تعريفا آخرا ملخصا الأفكار سالفة الذكر في قوله: "أن الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة عبارة عن نسق معرفي مغلق، يصف الاتساق الذي يتميز به الفرد في توظيفه للمعلومات وفي مواقف متنوعة ومتباينة، ويلاحظ من خلال التمسك بالأحكام المتطرفة التي تتصف بالثبات والجمود ومسايرتها والميل إلى القبول المطلق أو الرفض المطلق مع مقاومة التغيير وعدم تحمل الغموض.

أما المرونة فهي عبارة عن نسق معرفي يصف الاتساق الذي يميز الشخص في توظيفه للمعلومات وفي مواقف مختلفة ومتباينة وتظهر بعدم التمسك بالأحكام المتطرفة التي تمتاز بالثبات والجمود والميل إلى القبول المتدرج أو الرفض المتدرج مع الإقبال على التغيير وتحمل الغموض". **(محمد عبد المجيد المصري، نفس المرجع، ص22)**

وينحو التناول الحالي إلى الاتفاق مع هذا التعريف بوصفه شاملا لكل خصائص التصلب والمرونة كقطبين لأسلوب معرفي يعنى بالفروق بين الأفراد الذين يتسمون إما بالقبول التام أو الرفض التام لمختلف الأفكار والمواقف الحياتية مع مقاومة كل ما هو جديد وغير مألوف، وإما أن يتسموا بتحمل الغموض وقبول التغيير والإقبال عليه والقدرة على التكيف مع المواقف المختلفة.

2- خصائص الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة:

يمكن إيجاز خصائص الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة فيما يلي:

أ- **الأفراد المتصلبون:**

يمتثل المتصلبون للتقبل المطلق للمواضيع أو رفضهم المطلق لها وكذا عدم تحملهم للغموض.

- يعجزون عن القيام بالسلوك الملائم لمواجهة المواقف الجديدة، إذ يتمسكون بأنماط سلوكية محددة يصعب عليهم تغييرها إلى أنماط سلوكية ملائمة للموقف.
- المتصلبون استجاباتهم متطرفة ولا يتحملون المسؤولية في المواقف الاجتماعية واتجاهاتهم أكثر استقرارا عبر الزمن.
- يتسمون بقلة الكفاءة الإنتاجية وضعف التخيل والعجز عن فهم العلاقات المعقدة والميل إلى ترك المجال عند تأزم الأمور.

(سوسن شاكر مجيد، 2008، ص133)

- يتميزون بنظرة متسلطة للحياة وعدم التسامح إزاء المعتقدات المخالفة والتسامح مع أصحاب المعتقدات المشابهة.
- لا تتواجد لدى المتصلبين نية لتغيير وجهات نظرهم مع أنهم يعرفون ما هو حقيقي وما هو زائف وبالتالي يعتمدون على تفسير الخبرة كما لو كانت تتطابق دائما مع ما يعتقدونه.
- يتميز المتصلبون كذلك بالميل إلى إهمال الأشخاص الذين يخالفونهم في الاعتقاد.

(محمد عبد المجيد المصري، نفس المرجع، ص19)

- نجدهم يشتكون من سوء التوافق والتكيف مما يسبب لهم توترا واضطرابا أكثر.

(محمد أحمد شلبي،2001، ص 152)

- يتمسكون بأنماط فكرية محددة،يواجهون بها مواقف الحياة مهما تنوعت واختلفت.

(أديب محمد الخالدي، 2002، ص30).

- أثناء تعرضهم للمشكلات تجدهم يتمسكون بوسائلهم التقليدية.

(سامي محمد ملحم، 2001،ص30)

- يتسمون بالطاعة الشديدة و القلق و الضبط الشديد للنفس.

(أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001،ص170).

ب- **الأفراد المرنون:**

- لا يتأثرون بالمشتتات الموجودة في المواقف لكونهم أكثر قدرة على تركيز الانتباه على عناصر الموقف.
- يتسمون بالصحة النفسية والتوافق والسيطرة على تصرفاتهم والثقة بالنفس وذوو شخصية متحررة.
- يتميزون بالمرونة في أمور حياتهم والابتعاد عن التطرف أثناء حكمهم على الأمور واتخاذ القرار إضافة لمسايرتهم للآخرين في المواقف حسب قناعاتهم التي تتطلب النهج الديمقراطي.
- يتميز المرنون بالذكاء والقدرات العقلية المتطورة والناضجة وهم أقدر على التكيف مع التغيرات الاجتماعية. **(سوسن شاكر مجيد، نفس المرجع،ص152)**
- الأفراد المرنون يعترفون بأخطائهم ويتقبلون تصحيح الآخرين لآرائهم خصوصا إذا كانوا أكثر خبرة منهم، إضافة لشكرهم لهم.

(خالد أحمد جلال محمد، 1997،ص71)

- لا يستمرون في العمل الذي يقومون به بأساليب ثابتة و محدودة الأفكار،بل يقومون بتغيير هذه الأساليب الثابتة. **(أديب محمد الخالدي، نفس المرجع، ص62)**

-حين مواجهتهم للمشاكل، يلتمسون الوسائل لحل هذه المشكلات،بدلا من أن يعتمدوا على وسائلهم القديمة،كما تجدهم يرغبون في التعلم والتغير وتجريب الجديد باستمرار.

(سامي محمد ملحم،نفس المرجع،ص30).

نلاحظ مما سبق تباين سمات كل من الأفراد المتصلبين والمرنين وكذا اختلافهم في تناولهم ومعالجتهم للمواضيع والمواقف، وهذا نابع عن تمايز الكيفية التي يفكر بها كل من أفراد الصنفين ومعتقداتهم التي تكون تفكيرهم، وهذا كله ينعكس في اختلاف النواتج والاستجابات المترتبة عن هذه المعالجة المعرفية بقطبيها.

3- قياس الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة:

تكاد تفتقر المكتبة العربية- في حدود علم الباحثة- لوجود أدوات تقيس هذا الأسلوب المعرفي عدا أداتين، وهذا يتناسب طرديا مع ندرة الدارسات التي تناولت هذا الأسلوب المعرفي، وتتلخص أدوات قياس الأسلوب المعرفي التصلب /المرونة في:

3-1- مقياس وهيب مجيد الكبيسي(1989):

صمم وهيب الكبيسي هذا المقياس ضمن متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس ويتكون من 56 فقرة، ببدائل أجوبة (أوافق بشدة،أوافق،غير متأكد، غير موافق،غير موافق إطلاقا)، ويتدرج مفتاح التصحيح حسب شدة الموافقة أو الرفض، تبدأ من (5) للموافق بشدة، وتنتهي ب (1) لغير الموافق إطلاقا، ويراعى في ذلك إيجابية أو سلبية الفقرة.

و لقياس صدق المقياس، تم الاعتماد على الصدق الظاهري بعرض فقراته على مجموعة من المحكمين كما تم استخراج القوة التمييزية للفقرات بأسلوب العينتين المستقلتين وعلاقة الفقرة بالمجموع الكلي.

أما الثبات، تم حسابه بطريقتي إعادة الإجراء والتجزئة النصفية، إذ بلغ معامل ثبات كل منهما (0.85)،(0.91) على التوالي.

3-2- مقياس محمد عبد المجيد المصري(1994):

يتكون المقياس في صورته الأولية من 83 فقرة، بنفس البدائل المذكورة آنفا في مقياس الكبيسي.

لقياس الصدق، تم عرض الأداة على عشرة محكمين في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، وتم تعديل الفقرات التي كانت نسبة الاتفاق بينها(0.50) فما فوق كما تم إخضاع المقياس للصدق العاملي، وبناء على درجات تشبع الفقرات، أصبح عدد الفقرات في صورته النهائية 40 فقرة.

أما الثبات تم حسابه عن طريق إعادة الإجراء والاتساق الداخلي، فبلغ معامل الثبات(0.75)،(0.78) على التوالي.

II- الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع:

1-مفهوم أسلوب التروي/الاندفاع:

يعرفه كاجان (Kagan) (1989) بأنه "ميل بعض الأفراد إلى التأمل والتخطيط قبل صدور الاستجابة وذلك في مقابل الاستجابة السريعة المباشرة من الأشخاص الآخرين والتي تكون في الغالب غير صحيحة ".

(فتحي مصطفى الزيات، مرجع سابق،ص279)

كما يرى ميسيك (Missick) أن "أسلوب التروي/الاندفاع له علاقة وثيقة بالعامل المزاجي، فيميل الشخص المندفع إلى إعطاء أول فكرة تطرأ على ذهنه،على عكس الشخص المتروي و الذي يهتم بالبدائل المتاحة".

(عبد الرحمان ميصلحي نفس المرجع، ص14)

وهذا لا يختلف عما يراه عماد الزغول في "أن هذا الأسلوب "يعكس الفروق بين الأفراد في السرعة والدقة والتروي أثناء معالجتهم لموقف معين، فالمتأملون يمتازون بالـــتأني في الأداء ويتخذون قرارات مناسبة،أما الاندفاعيين فعادة ما يتسرعون في الأداء ويقعون في أخطاء كثيرة وقرارات متعجلة".

(رافع نصير الزغول وعماد الزغول،2008،ص 152)

ونفس الفكرة تشير إليها عزة عبد المنعم رضوان في قولها "أن هذا الأسلوب يدل "على ميل الفرد للتركيز على المعرفة عند حل المشكلات بدلا من الميل إلى الاستجابة المتسرعة، وينزع المندفعون إلى الاستجابة بسرعة وبالتالي الوقوع في الأخطاء أكثر بينما يتوجه المتروون أو المتأملون إلى قضاء وقت أطول عند الاستجابة ويقعون في أخطاء أقل". **(عزة عبد المنعم رضوان،2005، ص9)**

نستخلص مما سبق، أن كل التعاريف تتفق على مفهوم واحد للأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع فمن خلال قطبيه يمكن القول بأن المتروين يتصفون بالتريث والتأني وقلة الوقوع في الأخطاء، على عكس المندفعين الذين يتصفون بالتسرع وغالبا ما يقعون في الأخطاء.

وفي هذا التناول، نتبنى تعريف كاجان (Kagan) الملائم للأهداف المتوخاة من هذا الطرح.

2- خصائص الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع:

يمكن عرض الخصائص التي يتميز بها الأفراد المندفعون عن المتروين في الجدول الآتي وذلك حسبما أورده هشام الخولي في تفرقة مستفيضة لخصائص كل من المندفعين والمتروين لاسيما فيما يتعلق باستجاباتهم حيال اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لقياس هذا الأسلوب المعرفي و بناء على دراسات العديد من الباحثين أمثال كاجان (Kagan, 1966)ومان (Mann, 1973) و بلوك و زملاؤه (Block & Al, 1973).

جدول رقم (2)

يوضح خصائص المتروين و المندفعين (هشام الخولي، نفس المرجع، ص 130)

المندفعون	المتروون
ليس لهم أي مميزات أكاديمية، إذ يستجيبون بسرعة و يرتكبون عددا كبيرا من الأخطاء.	تتميز استجاباتهم بالتأني ويرتكبون عددا قليلا من الأخطاء.

يستجيبون باندفاع لبدائل الحلول المطروحة في مهمة الدقة.	يتروون في اختيار الحل الصحيح عندما يواجهون بدائل حلول مشكوك في صحتها، لذلك فهم يؤدون بكفاءة و دقة في مهمة الدقة التي تشتمل على هذا النوع من الاختيار.
لا يملكون الاستراتيجيات التي تمكنهم من الاستجابة الصحيحة والجيدة في مهام السرعة رغم استغراقهم لوقت قليل أثناء الأداء إذ يصدرون قرارات سريعة مع نسبة أخطاء كبيرة.	أداء المتروين في مهمة السرعة جيد وذلك لامتلاكهم للاستراتيجيات التي تمكنهم من الأداء في مثل هذه المهام إذ يتميزون بالتركيز على الاستعراض المنظم والتفصيلي لاحتمالات الإجابة وذلك لاختيار الاستجابات الصحيحة في مهمة السرعة.
لا يظهرون أية مرونة مهما ازدادت صعوبة المهمة، كما أنهم يميلون إلى أن يجعلوا استجاباتهم الأولى أسرع قليلا كلما أصبحت المهمة أكثر صعوبة.	يتميزون بالمرونة عند أداء المهام التي تتميز بالدقة حيث يمكنهم تعديل استراتيجياتهم حسب المطالب والتعليمات الخاصة بأسلوب المهمة نفسها.
أكثر حساسية و قابلية للتنبيه الذي يعمل على التحفظ عند أداء مهمتي السرعة والدقة.	هم مهيأون لزيادة وقت الفحص والتحليل والتأمل كلما ازدادت صعوبة المهمة، وينتبهون للتفاصيل المكونة للموقف الإدراكي، مما يزيد من سلوك الاستجابة الدقيقة.
فترة انتباههم لعناصر المجال الإدراكي قصيرة نسبيا.	منخفضو شرود الذهن أو تشتت الانتباه وتكون فترة انتباههم لعناصر المجال الإدراكي طويلة.
أقل نشاطا من الوجهة الحركية، كما أنهم يتميزون بالحرص و الحذر و الاستقلالية.	يبدون نشاطا حركيا ملحوظا.
لا يستغرقون وقتا طويلا في مشكلات اتخاذ	يأخذون وقتا أطول في اتخاذ القرار في العديد من

القرار.	مشكلات اتخاذ القرار.
يتصفون بضعف الثقة بالنفس وهم غير قادرين على حجز استجاباتهم بسبب شدة القلق.	يميلون إلى أن يكونوا أكثر ذكاء و كفاءة، و لديهم الكثير من العطاء.

يتضح من خلال ما سبق، أن هذا الأسلوب المعرفي يطبق عادة عندما يكون للحل أكثر من بديل واحد، وتتحد استجابة الفرد بناء على أسلوبه المعرفي التروي/الاندفاع فالأفراد المترووون أكثر ميلا للدقة في اتخاذ القرارات و ذلك لتمحيصهم لعناصر الموقف بشكل متأن، أما المندفعون فيتسمون بالسرعة في اتخاذ قراراتهم و هذا ما قد يترتب عليه الوقوع في أخطاء كثيرة، لذلك نجد أن أكثر المعايير استخدما للتفرقة بين هاتين الفئتين هما معيارا زمن الاستجابة وعدد الأخطاء. وهذا ما سيرد تفصيله بصفة أدق في العنصر الموالي.

3- قياس أسلوب التروي/الاندفاع:

تشير الدراسات الحديثة إلى أن الأداة شائعة الاستخدام في قياس هذا الأسلوب المعرفي هي اختيار مضاهاة أو تزاوج الأشكال المألوفة، وهو من ابتكار كاجان (Kagan) عام 1966.

ويتضمن هذا الاختبار عدة أشكال تسمى البدائل إلى جانب شكل معين يسمى النموذج، ويتم مقارنة هذه الأشكال به، ويتراوح عددها من ستة إلى ثمانية بدائل تبعا للمرحلة العمرية للفرد المطبق عليه، وتشتمل التعليمات على اختيار المفحوص للشكل المطابق للنموذج من بين البدائل المطروحة و التي تتشابه مع النموذج لكنها لا تصل إلى درجة التطابق، شكل واحد فقط هو الذي يتطابق تماما، ويحسب زمن كمون الاستجابة الأولى و عدد الأخطاء.

و يتكون هذا الاختبار من مقياسين:

أ- أولهما يقيس السرعة، ويعني ذلك حساب متوسط الزمن الذي يستغرقه المفحوص بين عرض الصورة والاستجابة الأولى سواء كانت صحيحة أوخاطئة، وهذا ما يصطلح عليه بكمون الاستجابة.

ب- ثانيهما يقيس الدقة وهو مؤشر سلبي حيث يتم اعتبار عدد البدائل غير الصحيحة المختارة، و هذا ما يسمى بعدد الأخطاء.

ويصنف كاجان وزملاؤه (Kagan & Al) بناء على ذلك، الأفراد إلى أربعة أنماط تبعا لدرجاتهم على كل من مقياسي الكمون (الزمن) والدقة (عدد الأخطاء)، وتتمثل هذه الأنماط في:

النمط الأول: وهم أفراد يأخذون زمنا أقل من المتوسط في الكمون الكلي للاستجابة الأولى بالنسبة لأفراد العينة، ويرتكبون عدد من الأخطاء أكثر من المتوسط بالنسبة لنفس الأفراد و يجرى تصنيفهم على أنهم مندفعون على أساس أنهم يتصفون بالسرعة مع عدم الدقة في الاستجابة.

النمط الثاني: وهم أفراد يأخذون زمنا أكبر من المتوسط في الكمون الكلي للاستجابة الأولى بالنسبة لأفراد العينة ويرتكبون عدد من الأخطاء أقل من المتوسط بالنسبة لنفس الأفراد ويجرى تصنيفهم على أنهم متروون على أساس أنهم يتصفون بالتروي والتريث في الاستجابة مع الدقة.

النمط الثالث: وهم أفراد يأخذون زمنا أقل من المتوسط في كمون الاستجابة الأولى بالنسبة لنفس الأفراد، ويجري تصنيفهم على أنهم سريعو الاستجابة مع الدقة.

النمط الرابع: وهم أفراد يأخذون زمنا أكبر من المتوسط في كمون الاستجابة الأولى بالنسبة لأفراد العينة، ويرتكبون عددا من الأخطاء أكبر من المتوسط بالنسبة لنفس الأفراد و يجرى تصنيفهم على أنهم بطيئوا الاستجابة مع عدم الدقة.

وقد استبعد كاجان وزملاؤه (Kagan & Al) أفراد النمطين الثالث والرابع ليتبقى أفراد النمطين الأول و الثاني وهم المندفعون و المترووون.

(هشام الخولي، نفس المرجع ، ص: 132).

أما الخصائص السيكومترية لاختبار (M.F.F.T)، فقد تم حساب صدقه بواسطة صدق المحك وصدق المفهوم والاتساق الداخلي لمفردات الاختبار، ولقد كشفت عن تمتع هذا الاختبار بصدق عال.

أما عن الثبات، فقد تم التوصل إلى معاملات ثبات عالية على إعادة الإجراء والتجزئة النصفية.

واعتبر الباحثون أن هذا الاختبار هو الأنسب لقياس أسلوب التروي/الاندفاع، وهذا نظرا للارتباط السلبي المرتفع الذي ذكرته معظم الدراسات بين زمن الكمون وعدد الأخطاء.

خـــلاصـــــــة الفصل:

يتضح مما سبق أن الأساليب المعرفية تعكس الفروق بين الأفراد في أساليب تعاملاتهم مع المواقف الخارجية بما فيها من موضوعات سواء كانت تربـــوية أو مهنـــية أو اجتماعية، وتتعلق بشكل النشاط المعرفي للإنسان أي الطريقة التي يدرك بها الأفراد ويفكرون، بصرف النظر عن المحتوى، وبالتالي تشير هذه الأساليب إلى الفروق الفردية في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة، كما أنها تتصف بالثبات النسبي والعمومية التي تؤهلها لأن تعد كمحددات للشخصية، وهذا ما أكده هشام الخولي بأن مميزات الأساليب المعرفية تجعلها ذات فائدة تنبؤية كبيرة في عملية التوجيه.

وهذا ما يدعم افتراض الدراسة الحالية باعتبار هذه الأساليب من محددات الميول المهنية في مجال التوجيه المهني.

وباستعراضنا لمختلف التصنيفات الخاصة بالأساليب المعرفية وأســـاليب قياسها نلمس أن الأسلوب المعرفي الأكثر ندرة في أساليب قياسه، هو الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة، لذا حاولنا في الدراسة الحالية بناء أداة لقياسه بغرض تحقيق واستيفاء

أهدافها من جهة، ومن جهة أخرى تعزيز المكتبة العربية بأداة أخرى لقياس هذا الأسلوب المعرفي.

الفصل الثالث: الميول المهنية

تمهـــــيد

المبحث الأول: الميول

1- تعريف الميول
2- أهمية الميول
3- خصائص الميول
4- علاقة الميول ببعض عوامل الشخصية
5- أنواع الميول
6- المظاهر الرئيسية للميول
7- تطور الميول و نموها

المبحث الثاني: الميول المهنية

1- تعريف الميول المهنية
2- أهمية الميول المهنية
3- أهداف دراسة الميول المهنية
4-نظريات التطور المهني
5- تطورالميول المهنية و نموها
6- مقاييس الميول المهنية
7- تقييم مقاييس الميول المهنية

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد الميول المهنية من أهم جوانب الشخصية التي اهتمت بها الدراسات المتناولة لموضوع التوجيه التربوي والمهني، ويعود هذا الاهتمام لما لاحظه المشتغلون بمجال التوجيه، من أن أكثر التلاميذ تحمسا لدراستهم هم الأكثر ميلا للدراسة، كما أن أكثر العاملين رضا عن عملهم هم الذين يعملون في مهن تتفق مع ميولهم فهؤلاء جميعا يستشعرون وجود صلة وثيقة بين ما يدرسون وما يعملون وبين أوجه النشاط التي يفضلونها.

ومما لا يختلف فيه اثنان أن الحديث عن الميول المهنية يمكن أن يعد حديثا مبتورا إن لم يسبقه إجمال قول عن الميول بشكل عام لمعرفة طبيعتها وخصائصها وأسلوب تطورها، وهذا ما سنتناوله بالتفصيل في هذا المبحث.

المبحث الأول: الميول

1- تعريف الميول

2- أهمية الميول

3- خصائص الميول

4- علاقة الميول ببعض عوامل الشخصية

5- أنواع الميول

6-المظاهر الرئيسية للميول

7-تطور الميول و نموها

1- تعريف الميول:

تختلف تعاريف الميول باختلاف وجهات نظر العلماء، إذ يرى فراير (Frayer) في دراسته عن طبيعة الميول 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 سلاف، 2003، ص:26).**

ويتفق هذا التعريف مع تعريف عطية محمود هنا الذي يرى أن الميل هو:" استجابة الفرد استجابة ايجابية 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 عبد الحليم منسي وسيد طواب، 2002، ص:8)**

وهذا 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 عبد القادر طه، 1994، ص: 450).**

يتبين مما سبق، أن جميع التعريفات سالفة الذكر تجمع على أن الميل هو استجابة قد توصف بالايجابية أو السلبية، ويتعلق الأمر إما بالوجدانات (الحب والكراهية، التفضيل وعدم التفضيل،...إلخ).

أو بالسلوك الملاحظ، أي هناك ما هو ذاتي يرتبط بالجانب الداخلي للفرد والآخر موضوعي خارجي.

2-أهمية الميول:

تعتبر الميول من جوانب الشخصية المرتبطة بالدافعية و بالجهد المبذول،و قد لاحظ المربون أن أكثر الطلاب تحمسا للدراسة أكثرهم ميلا لدراستهم،كما أن الميول تساعد الأفراد في اكتشاف قدراتهم الفعلية و التقدم في حياتهم المهنية بخطى ثابتة.

ويرى دريفر(Dreiver) أن الميول عامل من عوامل تكوين شخصية الفرد تدفع بصاحبها إلى الانتباه و التوجه لأمور معينة، أما من الناحية الوظيفية فيعتبرها ضربا من

الخبرة الانفعالية تستحوذ على اهتمام الفرد و ترتبط بالتفاته لموضوع معين أو قيامه بعمل ما.

و قد أكد باراك و رفاقه(1998) على أهمية الميول في إدراك الفرد لقدراته ونجاحه في العمل و رضاه عن نشاطاته.

و في نفس السياق يؤكد انجلش (English) على أن "الميول سمة هامة من سمات الشخصية و ترتبط ارتباطا وثيقا بالإقبال على نواحي النشاط في المجالات المختلفة،كما تساهم مع غيرها من السمات كالاتجاهات و الدوافع و القدرات و القيم في تكيف الفرد التربوي". **(ميسر ياسين محمود،نفس المرجع، ص:7).**

3- خصائص الميول:

تتميز الميول بعدة خصائص، نذكر منها ما يلي:

- أنها تعبر عن تفضيلات الفرد واهتماماته ورغبته بممارسة ألوان معينة من النشاط دون غيرها، وتعد بذلك القوة المحركة لنشاط الفرد في المجالات المختلفة، وسر نجاحه في العمل أو المهنة أو إخفاقه فيها.

- ترتبط الميول مباشرة بالدافعية للتعلم.

- تبدأ الميول في الظهور، وقد تتبلور إلى حد ما في فترة مبكرة نسبيا من حياة الفرد، وتعد الفترة الممتدة من الرابعة عشرة وحتى الخامسة والعشرين هي الفترة التي تنضج وتستقر فيها الميول.

- للميول مكوناتها العقلية والمعرفية تماما كالاتجاهات، إلا أن العنصر الوجداني في الميل يكون أقوى وأكثر رسوخا من الاتجاه.

- تتفاوت الميول من حيث نوعها وشدتها لدى الأفراد، وتظهر في استجابات وسلوكات محددة،وبالتالي يمكن إخضاعها للملاحظة والقياس .

(امطانيوس ميخائيل،2003، ص:532)

وقد حاول سترونج (Strong) أن يعطي صورة موجزة لخصائص الميول كما يلي:

– أن الميل تعبير عن الرضا ولكنه ليس بالضرورة دليلا على الكفاية فالميل إلى لعب كرة القدم لا يدل على المهارة في اتقانها.

– يعتبر الميل أحد مظاهر الشخصية المتعددة وليس ظاهرة سيكولوجية منفصلة.

– إن معرفة ما يحبه الإنسان وما يكرهه يمدنا بأساس طيب لتقدير ما حدث في الماضي، وما يمكن أن يحدث في المستقبل.

– إن الميول تشير إلى ما يريد أن يقوم به الإنسان ولكن لا تدل على ما يستطيع القيام به إلا بطريقة غير مباشرة

(جودت عزت عبد الهادي وسعيد حسني العزة، 1999، ص: 112).

وبناء على ما سبق ذكره، يمكن القول بأن هذه الخصائص قد تمكن الميول من لعب دور أحد محددات نجاح الفرد أو فشله في مجال دراسي أو مهني ما.

4-علاقة الميول ببعض عوامل الشخصية:

ترتبط الميول بالكثير من عوامل الشخصية الداخلية التي تساعد على تكيف الفرد في حياته اليومية لدرجة يصعب معها التمييز بين هذه العوامل، فمثلا يتصل الميل اتصالا وثيقا بالاتجاه النفسي فكلاهما يعبر عن شعور الشخص نحو غيره ونحو الظروف والمواقف والأشياء المختلفة ويؤثر في استعداده وطريقته التي يستجيب بها نحو الأشياء، ويؤثر أيضا في تفكيره وفي عملياته العقلية الأخرى، وأنهما يكتسبان بالتعلم.

وهناك تأثير متبادل بين الميل والاتجاه، فالميل نحو أمر ما يساعد على بلورة اتجاه إيجابي نحوه، وكذلك يمهد الاتجاه القوي نحو شيء أو موقف من المواقف إلى ظهور ميل قوي نحو هذا الشيء أو الموقف، إلا أن هناك فروقا بينهما، فالاتجاه أعم وأشمل في معناه من الميل، وأن أي ميل لا يعدو أن يكون اتجاها إيجابيا نحو الشيء الذي يميل إليه الشخص.

ومن جانب آخر فإن الميل يتصل أيضا بالحاجة،حيث يميل كل فرد دائما إلى إشباع حاجاته الأساسية، وأن هذا الإشباع يعد عاملا أساسيا في تكوين ميول الفرد، وتعتبر كل من الميول والحاجات مسببات مختلفة للأعمال التي يقوم بها الفرد، فالحاجة مثلا إلى صيد السمك قد تعتبر سببا للذهاب إلى صيد السمك، والميل إلى صيد السمك يعتبر سببا من نوع آخر للذهاب إلى صيد السمك، وكذلك يتصل الميل بحب الاستطلاع، ففي حين نجد أن حب الاستطلاع يمثل شعورا طارئا لدى الفرد قد يتحول مستقبلا إلى ميل نحو الاهتمام بشيء معين، وقد يحيد عنه إن لم يجد فيه ما يشبع حاجاته الأساسية، ونجد أن الميل يتصف بالاستمرارية والبعد عن الأمور الطارئة.

(جودت عزت عبد الهادي عطوى، 1988، ص:4).

5- أنواع الميول:

تصنف الميول عادة إلى نوعين أساسين هما:

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 نشاطا رياضيا وآخر يطالع الكتب...إلخ.

2- الميول المهنية:

هي مجموعة استجابات القبول التي تتعلق بنشاط مهني معين يتخذه الفرد لكسب رزقه، والشخص الذي تتوفر لديه الميول الفنية لا يتوقف عند حد قضاء وقت فراغه في تذوق الفن وممارسته، بل يتعدى ذلك إلى احتراف هذه المهنة ليكسب منها رزقه.

وقد أشار سترونج (Strong) إلى أن الميول المهنية تمتاز عن الميول العامة بأنها أكثر ثباتا واستقرار **(جودت عزت عبد الهادي وسعيد حسني العزة، نفس المرجع، ص:112).**

أما سوبر وكرايتز (Super & Kritz, 1962)، فقد صنفا الميول إلى أربعة أصناف هي:

- **الميول المعبر عنها:**

ويقصد بها الأحكام التي يضعها الفرد حول ميوله، فالذي يقول أنه يريد أن يصبح مهندسا يقال عنه أن له ميلا للهندسة، وتعتبر الميول المعبر عنها من أبسط الطرق المباشرة للحصول على معلومات حول الميول وتقاس بطريقة الاستفتاءات.

- **الميول الحصرية:**

وهي تعبيرات أو تصريحات الفرد حول ما يحب وما لا يحب، وتقاس هذه التصريحات باختبارات وقوائم الميول بحيث تعطى درجات خاصة وتقارن مع تصريحات الآخرين، ومن أمثلتها اختبار كودر(Kouder) للتفضيل (صورة ج) واختبار سترونج (Strong).

- **الميول الظاهرية:**

يكون الميل ظاهريا عندما يشترك الفرد تطوعيا في نشاط معين فإذا كان الفرد يصرف نقودا في هواية التصوير ويقضي أوقاتا طويلة في هذه الهواية، فهذا النشاط يدل على ميله فعلا للتصوير.

- **الميول المختبرة:**

وهو ما تبينه الاختبارات الموضوعية ويفترض في هذه الاختبارات أن الفرد إذا كان لديه ميل نحو ناحية معينة سيكون عليما بها وستكون معلوماته عنها وافية، فالصبي الذي يهوى كرة القدم يتتبع أخبارها وأخبار لاعبيها، وتكون لديه معلومات عن فوائدها.

(مقدم عبد الحفيظ، 2003، ص: 236).

ونستنتج مما سبق، أن الميول تختلف باختلاف تصنيفات العلماء لها وتتنوع بتنوع طرق الكشف عنها، فهي إما أن تكون ميولا عامة نحو موضوع ما وإما أن تكون ميولا مهنية، هذه الأخيرة التي تتصف بأنها أكثر ثباتا واستقرار نسبيا وكيفما كان نوع الميول

فقد يعبر بشكل صريح لفظيا أو من خـــلال قوائم الميـــول أو بانخراط الفرد في نشاط ما أو عن طريق الاختبارات الموضوعية.

6- المظاهر الرئيسية للميول:

تتباين الميول في أنواعها تبعا لتباين موضوعاتها وأهدافها، ويتنوع كل نوع في مداه الزمني وفي اتساع ميدانه وفي شدة قوته تفاوتا يضفي عليها صفاتا ومظاهر نفسية مختلفة.

6-1- المدى الزمني:

من الميول ما يمتد على أغلب مراحل نمو الفرد ومنها ما يتوقف ظهوره على مرحلة نمو محددة فقط ثم يختفي بعد أن يتجاوزها الفرد إلى مرحلة موالية، إلا أن اختفاء بعض الميول أو تغيرها لا يتم بشكل مفاجئ، وإنما على نحو تدريجي، فبعض الأنشطة مثلا يميل إليها الفرد في مرحلة المراهقة، إلا أن اختفاء هذه الميول لا يطرأ عليه التغيير المفاجئ الذي يطرأ على النواحـــي الجسمية في فترة ما قبل المراهقة (فترة النمو السريع)، وهناك أنشطة يميل إليها الفرد في طفولته ولكنها تحافظ على قدر من الاستمرار في مرحلة المراهقة، إلا أنها تصبح أكثر تعقيدا من حيث الشكل والتنظيم (الألعاب الرياضية والقراءة والاهتمام بوسائل الإعلام).

(مشري سلاف، نفس المرجع، ص:5).

6-2- الاتساع:

قد يتسع ميدان الميل حتى يكاد يهيمن على أي مظهر عام من مظاهر النشاط النفسي أو يضيق حتى يقتصر على ناحية خاصة منه، مثال ذلك الميل الميكانيكي العام الذي يبدو في اهتمام الفرد بجميع الآلات والأجهـــزة التي يرى فيها رغبة ملحـــة لفهمها أو تعديلها أو اختراعها، وفي الحالة التالية يميل الفرد إلى الاهتمام بالأجهزة الدقيقة كالساعات المختلفة وقصور هذا الميل على هذه الهواية.

6-3- الشدة:

يمكننا أن نرتب ميول كل فرد تبعا لشدتها، فمن الناس من يفضل ميلا على ميل آخر، فيسفر ذلك عن مدى شدة وقوة بعض ميوله، وهذا قد يدل على أن ميله للقراءة أقوى وأشد من ميله للألعاب الرياضية. **(فؤاد البهي السيد، 1991، ص:251)**.

نستنتج مما سبق، أن ميــول الأفراد قد تتغير من مرحلة إلى أخرى تغيــرا تدريجيا، فإما أن تزول وإما أن تثبت وتستقر وتتبلور أيضا، ومن العوامل المساهمة في تبلورها مدى اتساعها وهيمنتها على الأنشطة النفسية للفرد ومدى شدتها أيضا.

7- تطور الميول ونموها:

تتأثر الميول في تطورها بمراحــل النمو المختــلفة التي يمر بها الفرد خلال حيــاته، فتخضع في جوهرها لعمره الزمني، ولنسبة ذكائه ولجنسه وللمستويات الاجتماعية والاقتصادية لبيئته.

7-1- العمر الزمني:

تتميز الميول في الطفولة المبكرة بأنها ذاتية المركز وتدور في جوهرها حول شخصية الفرد ذاته، ثم تتطور مع مظاهر النمو الحركي، وتبدو في أنواع لعبه، وفي ضروب هواياته المختلفة.

وفي المراهقة يميل إلى الألعاب الرياضية، فيهتم أولا بممارستها ثم يتطور به الأمر حتى يكتفي بمشاهدتها وتتبع أخبارها وتتميز مرحلة المراهقة بوضوح الميول الجنسية والعقلية والمهنية.

7-2- الذكاء:

لقد دلت الدراسات التي قام بها ثورندايك (Thorndike) ولويس (W.D.Lewise) على أن الميول تتأثر إلى حد كبير في تطورها بدرجة ذكاء الفرد، فالأطفال الأذكياء يميلون فيما بين 9-11 سنة إلى مطالعة قصص الحيوانات، أما الأطفال الأقل ذكاء

فيميلون إلى مطالعة نفس القصص، إلا أنهم يتأخرون إلى سن 12، أو 14 سنة وتتميز ميول الأذكياء بالتنوع والعمق، بينما تتميز ميول الأقل ذكاء بالضيق والسطحية.

7-3- الجنس:

لقد دلت دراسات تيرمان (Terman) وليما (Lima) على أن الذكور يميلون إلى قراءة الموضوعات التي تدور حول (الآلات الميكانيكية، الهوايات العلمية، الاختراعات الحديثة) وذلك بين 14 إلى 15 سنة، أما بين 15 و16 سنة فإنهم يميلون إلى قراءة (الأخبار المحلية، العالمية وكذا جمع المعلومات).

وفي المراهقة يميل الذكور إلى مطالعة القصص الغرامية بينما تميل الإناث في سن 14 سنة إلى مطالعة القصص الغرامية ثم يتطور بهن النمو حتى يملن إلى مطالعة القصص التاريخية والمسرحيات المختلفة والشعر العاطفي قبيل الرشد.

7-4- البيئة والميول :

لقد توصلت دراسات بستولا (Pistula) فيما يخص ميل الفرد، أنه في بداية مراهقته يتجه نحو الجندية بصورها المختلفة، السينما والألعاب الرياضية، بينما في مرحلة المراهقة فإنه يميل إلى أن يصبح نجما، ضابطا، لاعبا مشهورا في كرة القدم،...إلخ

(فؤاد البهي السيد، نفس المرجع، ص:251)

نستخلص مما سبق، أن الميول تنمو وتتطور تبعا للعديد من المتغيرات إذ تتضح في مرحلة المراهقة، كما أنها تتأثر بذكاء الفرد، إذ كلما تمتع بدرجة ذكاء عالية كلما كانت ميوله أكثر عمقا وتنوعا، هذا ناهيك عن أن الجنس يتدخل بدوره في تحديد المجالات المهنية والأنشطة والهوايات الممارسة من طرف الفرد.

المبحث الثاني: الميول المهنية

1- تعريف الميول المهنية

2- أهمية الميول المهنية

3- أهداف دراسة الميول المهنية

4-نظريات التطور المهني

5- تطورالميول المهنية و نموها

6- مقاييس الميول المهنية

7- تقييم مقاييس الميول المهنية

1- تعريف الميول المهنية:

تعريف الميول المهنية:

تعرف بأنها:" ميل الفرد إلى مهنة أو عمل معين، بحيث يفضل العمل فيه عن العمل في غيره حتى لو كان دخله أقل لأنه يجد فيه متعة نفسية نتيجة حبه له"

(فرج عبد القادر طه،1993،ص450).

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

ويضيف جودت عزت عبد الهادي عطوى أن الميول المهنية تعني:"مجموعة تفضيلات الفرد نحو مهن أو نشاطات أو هوايات مهنية معينة، أما أنماط الميول المهنية فيقصد بها التفضيلات والاهتمامات الأكثر شيوعا لدى الأفراد على كل من هذه المهن والنشاطات والهوايات المهنية". **(ميسر ياسين محمود، نفس المرجع، ص:10).**

وعليه، فالميول المهنية هي رغبة الفرد في الالتحاق بالنشاط الذي يتناسب مع قدراته وإمكانياته والتي تساعده على النجاح في المهنة التي يختارها.

2-أهمية الميول المهنية:

نالت الميل المهنية اهتمام الباحثين في العلوم الاجتماعية في القرن الماضي لما تمثله عملية الاختيار المهني من أهمية لكل من الفرد والأسرة والمجتمع ومع التطور السريع في عالم المهن من حيث التنوع و المتطلبات إضافة إلى التطور التكنولوجي السريع، أصبح من المهم البحث في وسائل و طرق لمساعدة الفرد في هذه العملية، وتعتمد عملية الاختيار المهني على معرفة الفرد لنفسه من حيث القدرات والميول والسمات الشخصية وصحة جسمه و ظروف بيئته، ومعرفة الفرد للمهن المختلفة وما تتطلبه من قدرات وما تقدمه من فرص عمل.

وهذا ما يوصي به المرشدون المهنيون، ورغم ذلك فإن قلة من الأفراد يقومون باستكشاف مهنهم قبل أن يلتحقوا بها وذلك لغياب قاعدة البيانات في المدارس، فكثير من

طلبة المدارس الأساسية والثانوية لا يعرفون ما هي المعلومات التي عليهم أن يبحثوا عنها حول المهن.

وتبرز أهميتها أكثر في الأبحاث التي أجريت على الأقسام المهنية في المدارس الثانوية والإعدادية، حيث تساهم في تدريب الطالب من خلال ممارسة المهنة على رغباته وإمكانياته، فكثيرون من خريجي الأقسام المهنية يستمرون في العمل بمهن تعلموها في المدارس، وممارسة هؤلاء الطلاب المهنة تمكنهم من التعرف على ميولهم وقدراتهم بشكل أفضل.

كما أشار سترونج (Strong) بأن الميول المهنية تزودنا بمعلومات إضافية لا يمكن لأي مصدر آخر أن يزودنا بها، سواء كان تحليل القدرات أو الاستعدادات اللازمة لاختيار مهنة ما. **(جودت عزت عبد الهادي وسعيد حسني العزة، نفس المرجع، ص: 108).**

إضافة إلى أن الميول تحدد الوجهة التي يتجه إليها الفرد ومدى رضاه عن دراسته ومهنته. **(سعدون سلمان الحلبوسي وآخرون، 2002، ص:95).**

نستنتج مما سبق أن الميول المهنية تساعد الشخص على تحقيق ذاته وتطوير طموحاته كما تتدخل بشكل كبير في مدى نجاحه في المهنة باعتبار أنها تحدد مدى رضاه عنها، فكلما كان الفرد أكثر ميلا للمهنة كلما كان أكثر رضا عنها وبالتالي يقبل على مناحي النشاط المختلفة المتعلقة بها، محاولا تحقيق ذاته وطموحاته من خلال الانجازات المحققة في هذه المهنة.

3- أهداف دراسة الميول المهنية: تهدف دراسة الميول المهنية إلى:

3-1- أهداف تعليمية:

- تحسين التحصيل العلمي
- إعداد ومشاركة الطالب في التعليم
- تحقيق أعلى معدلات أداء الطلاب.

3-2- أهداف اجتماعية:

- تحسين مستويات العمل والأداء.
- الارتياح الوظيفي.
- تخفيض معدل البطالة.
- خفض أعمال العنف في المجتمع.

3-3- أهداف اقتصادية:

- الاستفادة القصوى من تكاليف التعليم.
- انخفاض معدلات البطالة يحسن الدخل القومي للمجتمع.
- انخفاض تكاليف السجون.
- زيادة إنتاجية العمال لأن كلا يعمل في ما يناسبه.
- الناس يبحثون عن بيئة العمل التي توافق مهاراتهم وقدراتهم وتعبر عن اتجاهاتهم وقيمهم والتي يستطيعون العطاء فيها. **(محمد بن صالح الردادي،2010، ص3)**

3-4- 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.

3-5- أهداف تتعلق بالاختيار والتصنيف:

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

3-6- أهداف تتعلق بالبحث التربوي والاجتماعي:

استعمل الباحثون الميول من اجل لكتشاف التغيرات ومدى الاستقرار في المجتمع، وفي فهم العلاقة بين الميول وبعض المتغيرات السيكولوجية المختلفة مثل: القدرات وسمات الشخصية. **(جودت عزت عبد الهادي وسعيد حسني العزة، نفس المرجع، ص: 109)**.

ففي دراسة أجراها هرمان (Ehrmen, 1988) "أثر الفروق بين الجنسين والاختيار المهني وبعض العوامل النفسية على استراتيجيات تعلم اللغة لدى الكبار"، أظهرت النتائج أن الأسلوب المعرفي والجنس والاختيار المهني تؤثر على كيفيات استخدام إستراتيجيات التعلم. **(Ehrmen Madelin,1988, P253)**

ولا يمكن أن نغفل أهمية البحث التربوي في تلبية احتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية حيث أنه 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 عبد السلام عبد القادر،2010، ص352).**

ويعد قطاع التكوين المهني من أهم مجالات إعداد الثروة البشرية وأحد سبل تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية التي تعد مطلب وغاية كل مجتمع.

من خلال ما تم التطرق إليه آنفا، يتضح جليا أن 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 الرضا الوظيفي ومحاولة لمساعدة الشخص على التكيف والاندماج مع وسطه المهني.

"كما تلعب الميول المهنية دورا في كل نظريات التطور المهني، و يمكن لمقاييس الميول المهنية أن تفتح آفاقا جديدة للأشخاص المترددين،فهي تمثل ما نحب أن نعمله وما لا نحب". **(كمال صبحي نزال،نفس المرجع ، ص:2).**

وعليه يصبح لزاما علينا قبل الحديث عن هذه المقاييس أن نتعرف على أشهر النظريات التي تطرقت للميول المهنية من خلال معرفة كيفية نشأتها و تطورها و أنواعها و مدى ارتباطها ببعض العوامل الاجتماعية والاقتصادية والتي توضحها بإسهاب نظريات التطور المهني، هذا ما سنراه في العنصر الموالي.

4-نظريات التطور المهني:

-نظرية سوبر (Super):

يعد سوبر(Super, 1979) من أكثر علماء التطور المهني اهتماما بالفرد وبإمكانياته فقد ركزت أبحاثه التي استمرت أكثر من ثلاثين عاما على إيجاد تصنيف للوظائف بدلالة الميول والقدرات وتطوير أدوات وأساليب تساعد المرشد المهني على تقرير مدى وجود سمات محددة تكون أكثر انسجاما مع نوع معين من المهن.

وقد طور سوبر(Super) نظرية في الاختيار المهني اعتمادا على المراحل العمرية التي يمر بها الفرد، وهي مبنية على الافتراضات التالية:

1-أن الأفراد يختلفون في الميول والقدرات والاستعدادات وسمات الشخصية.

2-أن كل فرد يصلح للعمل في عدد من المهن على أساس ما لديه من قدرات وميول وسمات.

3-أن كل مهنة تتطلب نموذجا محددا من القدرات والميول.

4-أن اختيار إحدى المهن والتكيف معها عملية مستمرة.

5-تتحدد طبيعة العمل الذي يلتحق به الفرد عن طريق المستوى الاجتماعي والاقتصادي لوالديه.

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

7-إن عملية النمو المهني هي عملية نمو و تطور لمفهوم الذات لدى الفرد.

8- يزداد رضا الفرد عن عمله بناء على مدى توافق هذا العمل مع قدراته ورغباته وميوله. **(كمال صبحي نزال، نفس المرجع، ص:3).**

- نظرية آن رو(Anne Roe, 1957):

تعتبر رو(Roe) أن النمو المهني عملية مستمرة،يطورها ويعدلها الفرد تبعا لمراحل عمره المختلفة،و تؤكد بأن الاختيار المهني قوي الصلة بسمات شخصيته، واختيار الفرد

لمهنته، وهو محاولة لإشباع حاجاته، وأن دور التوجيه والإرشاد يتلخص في تعريف الفرد بحاجاته الفعلية وتبيان نوع العمل الذي يمكن أن يتناسب مع هذه الحاجات ولمساعدته في التغلب على الظروف التي قد تعترض هذه الحاجات وأن المرشد الناجح هم الذي يعرف اتجاه الفرد المهني من معرفة حاجاته التي يهتم بإشباعها.

(فريد سالم فاخوري،نفس المرجع، ص:10).

-نظرية باندورا(Pandora):

يفترض باندورا Pandora أن تصورات الأفراد نحو أنفسهم خلال تأدية المهمات المنوي إنجازها تتوسط بين ما يعرفه الفرد و اعتقاده في قدرته على إنجاز هذه المهمة.

إن الكفاءة الذاتية و توقعات المخرجات هي تصورات الفرد للواقع و قد تكون هذه التصورات مطابقة للواقع أو غير واقعية، وتؤثر متغيرات الفروق الفردية والديمغرافية على خبرات التعلم التي تلعب دورا في تشكيل اعتقادات الكفاءة الذاتية، والتي بدورها ترتبط بمخرجات الفرد وخياراته، فالطالب القادم من خلفيات تعليمية عالية والذي يذهب إلى الندوات التعليمية والورش التدريبية لاكتساب مهارة لمساعدة الناس، والذي يتم تعزيزه من قبل ذويه وأصدقائه سيطور اعتقادا قويا يقود إلى مخرجات إيجابية مثلا للالتحاق بالجامعة مطورا ميولا نحو إحدى التخصصات التي توفر له فرصة لمساعدة الناس.

(كمال صبحي نزال،نفس المرجع،ص:5).

-نظرية هولاند(Holland):

من أشهر الذين زاوجوا بين الشخصية والتفضيلات المهنية جون هولاند الذي يعتقد أن الفرد يختار مهنته وفق المبادئ التالية:

1-يعبر الفرد عن شخصيته باختياره لمهنته.

2-ينجذب الأفراد نحو المهن التي يشعرون أنها ستزودهم بخبرات تناسب شخصياتهم.

3-أفراد المهنة الواحدة لهم شخصيات متشابهة، ويتشابهون بالاستجابات في كثير من المواقف. **(محمد يوسف شهاب،نفس المرجع،ص:2)**.

وبناء على هذه الافتراضات، وضع هولاند Holland بيئات العمل الستة الآتية:

1-البيئة الواقعية:

المهن في هذه البيئة تحتاج إلى جهد بدني واضح، مثل: المزارع وميكانيكي السيارات وتحتاج هذه البيئة إلى مهارة الصبر والحركة.

2-البيئة العقلية:

المهن في هذه البيئة تحتاج إلى التعامل مع الأرقام والأدوات الدقيقة ويلزم هذه البيئة كثير من الذكاء مع الأرقام والإبداع، مثل المختبر والمكتبة.

3-البيئة الاجتماعية:

المهن في هذه البيئة تحتاج إلى قدرة على التعامل والتفاعل مع الآخرين وفهم سلوكاتهم، ومن أمثلتها: المهن التعليمية والتمريضية.

4-البيئة التقليدية:

المهن في هذه البيئة تحكمها القوانين والأنظمة والمعلومات الرياضية واللغوية مثل:المحاسبة.

5-البيئة المغامرة:

المهن في هذه البيئة تتطلب مقدرة لغوية واجتماعية لأنها تعتمد على الإقناع والتعامل مع الآخرين، مثل: مهنة السياسة والمبيعات.

6-البيئة الفنية:

المهن في هذه البيئة تتطلب مهارة في التخيل وفي فهم أذواق ومشاعر الآخرين مثل: مهن الموسيقى وتصميم صفحات الانترنت. **(كمال صبحي نزال،نفس المرجع، ص:4)**.

بإلقاء نظرة فاحصة على النظريات السابقة، يتبين أنهم يتفقون على أن الاختيار المهني يرتبط بشخصية الفرد، إذ يركز سوبر على ارتباط الميول المهنية بقدرات الفرد

وسمات شخصيته وأن كل مهنة تتطلب نموذجا محددا من هذه المتغيرات، وتركز رو(Roe) أيضا على سمات الشخصية في ارتباطها بالميول إضافة إلى محاولة الفرد إشباع حاجاته من خلال المهنة المختارة، وهذا أيضا ما ذهب إليه هولاند (Holland) بتركيزه على اختيار الفرد لمهنته بناء على سمات شخصيته التي تتدرج–حسب تصنيفه– في إحـــدى البيئات الست (الواقعـــية، التقليـــدية، العقلية، الاجتماعية، المغامـــرة والفنـــية)، ويضيف باندورا (Pandora) أن اختيار مهنة ما إنما يعبر عن اعتقاد الفرد في قدرته على إنجاز ما يريد، كما يشترك مع سوبر في تأثير المستوى التعليمي والاقتصادي للوالدين على عملية الاختيار المهني.

وسنعتمد في هذه الدراسة على نظرية هولاند (Holland) كإطار نظري لها، نظرا للتلاؤم بين البيئات الست التي حددها في نظريته وطبيعة المهن المتواجدة بمراكز التكوين المهني إذ يمكن إلحاق كل مجوعة منها بإحدى البيئات الست، وهذا ما يسهل عملية الاختيار المهني لا سيما في ظل احتواء مدونة الشعب المهنية في الجزائر على أكثر من ثلاثمائة اختصاص.

5–تطور الميول المهنية و نموها:

لقد كان ثبات الميول المهنية موضع اهتمام كثير من الباحثين و الدارسين لما له من أهمية كبيرة في تقدير قوة التنبؤ الذي نستقيه من مقاييس الميول عن مهنة المستقبل.

وفي هذا المجال فإن دراسات موسين وآخرين(Moussen & Al, 1969) تبين أن الفرد يبدأ عادة بالتفكير الجدي بالأهداف المهنية عندما يودع مرحلة المراهقة، حيث كان يميل في مرحلة الطفولة إلى تفضيل المهنة التي تبدو مثيرة له دون اعتبار للنظرة الاجتماعية المصاحبة لها،و كلما زاد عمره زاد تفضيله للمهن التي لها امتيازات واضحة في عالم الكبار كأن يصبح محاميا أو طبيبا أو عالما مشهورا، وكلما اقترب إلى مرحلة الشباب تصبح لديه قدرة أكبر على اختيار مهنة تمثل نوعا من الانسجام بين ميوله وقدراته، ويمكن القول بأن ميول الفرد في هذه المرحلة تصبح أكثر ثباتا واستقرارا.

(مصطفى حسين عدس،1982، ص04)

وقد أجريت دراسات عديدة لإثبات ذلك أهمها دراسات سترونج (Strong) الذي قام بمقارنة ميول الرجال في سني أعمارهم الخامسة عشرة والخامسة والعشرين والخامسة والثلاثين والخامسة والخمسين وتوصل إلى أن الفروق بين ميول الأفراد في الأعمار المختلفة كانت قليلة.

وهناك العديد من العوامل (داخلية وخارجية) تمارس ضغطها على الأفراد، فتعوقهم عن صياغة اختيارات مدروسة، إضافة إلى التغيرات التي يعرفها العصر في شتى المجالات وعلى كل الأصعدة تفرض على الفرد أن يحصل على وسائل واستراتيجيات تساعده على التكيف مع الأوضاع الجديدة على الصعيد الشخصي والمهني.

.(Jeane Richer et al.2004.p3)

وهناك عاملان أساسيان يؤثران في نوع الميول ودرجة قوتها هما:العوامل الذاتية والعوامل البيئية.

أما العوامل الذاتية فتشمل صفات الفرد الوراثية، ودرجة ذكائه وخصائصه العقلية والجسمية وجنسه وسنه، ومرحلة النمو التي يمر بها، وحالته الانفعالية وسماته الشخصية.

وتشمل العوامل البيئية:ميول الآباء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للفرد ومدى توفر فرص التدريب والخبرة العملية لمزاولة ميوله، والأصدقاء الذين يتعامل معهم والكتب التي يقرؤها والهوايات التي يمارسها، وبرامج الإذاعة التي يستمع إليها والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع والطابع الثقافي الذي يميز الجماعة والمجتمع الذي ينتمي إليه والعصر الذي يعيش فيه. **(جودت عزت عبد الهادي عطوى، نفس المرجع، ص:4)**

ومن أبرز الباحثين الذين أيدوا هذا القول براسيللا (Prisicilla, 1983) في دراسته "دور الوالدين في اختيارات الأبناء المهنية والتعليمية"، وكانت نتائج أبحاثه على النحو التالي:

- الأمهات من المؤثرات الرئيسية في الطموحات والاختيارات المهنية لبناتهن.
- الأب هو المؤثر الرئيسي في الطموحات والاختيارات المهنية لأبنائه.

- تشجيعات الوالدين و نصائحهم تعتبر مهمة للأبناء.
- الوالدان يعتبران نموذجا لأبنائهم.

كما أكد كل من فيرجيرالد وبيتز (Ferjerald &Bitz) بأن للظروف الاقتصادية دورا وتأثيرا قويا في رؤية الفرد لمستقبله ونظرته للمهن.

(صالح أحمد الخطيب،2003، ص226)

ويذكر عمر محمد تومي الشيباني في هذا الصدد، أن للأسرة دورا كبيرا في تبلور ميول الأفراد وتطورها، بحيث نجد الأسرة ذات الدخل المرتفع توفر لأبنائها الألعاب التي تساهم في تنمية ذكائهم، وتسمح لأبنائها بالقيام برحلات خارجية وبالأسفار، بينما الأسرة الفقيرة تحرم أبناءها من القيام بالنشاطات المكلفة.

(عمر محمد تومي الشيباني،1987، ص 35)

وتنمو الميول من خلال انخراط الفرد في نشاطات وخبرات مختلفة، حيث يقوم بعملية تحليل معرفية للمعلومات التي يستقبلها من هذه النشاطات وهذا التحليل يقود إلى بلورة وظهـــور الميل من خلال تحـــديد القدرات المدركة والنجـــاح المتوقع للأداء في نشـــاط معين والرضا المتـــوقع عن الانخـــراط في النشاط، كما يـــرى لينت ورفاقه (Lint & al,1994) أن الميول هي انعكاس للمعتقدات حول الفاعلية الذاتية والنتائج المتوقعة وأنها تتأثر بالقدرات. **(ميسر ياسين محمود، نفس المرجع، ص:8).**

فلعاطفة اعتبار الذات دخل كبير في تكوين فكرة الإنسان عن نفسه، تلك الفكرة التي يهمه أن يؤكد له صحتها المتصلون به أو الأكثر منه معرفة ".

.(Boucenna.M.et Al.1994.p68)

يلاحظ مما سبق، أن في نهاية المراهقة تنحو الميول نحو الثبات و الاستقرار، ويبدأ في التفكير بشكل جدي في اختيار مهنة المستقبل، وهذا ما يتلاءم مع التناول المقترح في هذه الدراسة بضرورة قياس الميول المهنية الفعلية لمترشحي مؤسسات التكوين المهني

أثناء عملية التوجيه المهني والذين تتجاوز أعمارهم–حسب القانون المحدد لسن الدخول لهذه المراكز– 16 سنة فما فوق.

6– مقاييس الميول المهنية:

لقد اهتمت الدراسات النفسية بنماذج هامة من مقاييس الميول المهنية وذلك للتعرف على هذه النماذج لما تنطوي عليه من أهمية قصوى في حد ذاتها من جهة، ولتسليط المزيد من الضوء على الطرائق المعتمدة في بنائها من جهة أخرى، وسندرج فيما يلي البعض من هذه المقاييس.

6–1– مقاييس سترونج للميول المهنية:

اعتمد سترونج (Strong) في تصميم أدواته الخاصة بقياس الميول المهنية منحى تجريبيا واقعيا يقوم في جوهره على مقارنة استجابات الأشخاص الناجحين في مهنة معينة باستجابات الأشخاص بصورة عامة، فمقياس سترونج (Strong) يتناول " تشكيلة" واسعة من الأنشطة النوعية والموضوعات ونماذج الناس،وتلائم خريجي المدارس الثانوية الراغبين في الالتحاق بالجامعات بصورة خاصة. **(امطانيوس ميخائيل، 2006، ص:246)**

وقد ظهر المقياس الأول من إعداد سترونج (Strong) والمعروف باسم كشف سترونج (Strong) للميول المهنية في العشرينيات من هذا القرن، وظهرت لهذا المقياس صور عديدة، مثل (قائمة سترونج كامبل للميول عام 1974)، تغطي المراحل العمرية المختلفة كما ظهرت له صورة خاصة بالذكور وأخرى بالإناث تتضمن كل منها (400) بندا وسؤالا ، تتناول أشكالا متنوعة من النشاطات.

تطلبت عملية تقنين بطارية سترونج (Strong) للميول المهنية تطبيق هذه الأداة على عينات من الأفراد الناجحين في المهن المختلفة ويتم مقارنة أداء الأفراد الناجحين في كل مهنة بأداء عينات عشوائية عامة تضم أفرادا من فئات ومهن مختلفة لتحديد الفروق بينهما. **(امطانيوس ميخائيل، مرجع سابق ص: 540).**

6-2- مقياس كودر (Kouder) للميول المهنية:

وضع كودر مقياسه الذي يقيس ميول التلاميذ من سن 9 سنوات إلى 19 سنة، ويعد من أهم الأدوات التي وضعها كورد لقياس الميول وأكثرها شيوعا.

وتتضمن بطارية كودر للتفضيل المهني بصورتها الأخيرة المعدلة عشرة مقاييس للميول، يمكن من خلالها التعرف على ميول الفرد في المجالات العشرة التالية:

(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 محمد الطيب، 1999، ص: 87).**

4-3- مقياس منيسوتا (Minne sota) للميول المهنية:

يستعمل هذا المقياس لمقارنة ميول الأفراد بميول أولئك الذين يعملون في مهن خاصة مثل مهن الفران، النجار، الكهربائي.

وقد ساهم هذا المقياس في قياس ميول الراغبين في الاشتغال بالحرف المهنية المختلفة، وميول الدارسين لمرحلة ما قبل الجامعة أو ميول الملتحقين بالمدارس الصناعية ومراكز التدريب المهنية ويحتوي المقياس على 21 مهنة من المهن المتواضعة مثل: (الفرَّان، الطباخ، البائع، الميكانيكي، الدهان... الخ)، وقد قسمت المهن إلى مجموعات مهنية بناء على تجميع الفقرات التي ترتبط مع بعضها ايجابيا لتكون مجموعة مهنية واحدة، وهذه المجموعات المهنية هي: (المهن الميكانيكية، الخدمات الصحية، العمل المكتبي، العمل خارج البيت، الالكترونيات، خدمات الطعام، التجارة وأعمال المكاتب).

(جودت عزت عبد الهادي وسعيد حسني العزة، نفس المرجع ، ص: 119).

6-4- مقياس هولاند (Holland) للميول المهنية:

بين هولاند (Holland) أن هناك عددا غير محدود من بيئات العمل القائمة في المجتمع الأمريكي، وهي:(البيئة الواقعية، البيئة العقلانية، البيئة الاجتماعية، البيئة المغامرة البيئة التقليدية والبيئة الفنية) ويذكر هولاند (Holland) أن الاختيار المهني يعبر عن سمات شخصية للفرد بالإضافة إلى ميوله وقدراته واستعداداته.

(جودت عزت عبد الهادي وسعيد حسني العزة، نفس المرجع، نفس الصفحة).

ويتميز هذا المقياس بخصائص شكلت أساسا هاما ومبررا علميا لاستخدامها في هذه الدراسة وهي كما أشار إليها كل من (Klin, 1975) و(Tein & Hood, 1994) و(موسى، 1988) و(Ryan,1996) و(الحواري،1982):

- أن هذا المقياس بمقاييسه المهنية الستة هي الأكثر ملاءمة للتوجيه المهني والأبحاث التطبيقية، وذلك لأنها تحتوي على معان سيكولوجية أكثر من غيرها لأنها واقعة في إطار نظرية هولاند (Holland)، 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.
- أوصت بعض الدراسات باستخدام هذا المقياس على فئات الطلاب الذين يأتون من تخصصات دراسية مختلفة.

(صالح أحمد يوسف الخطيب،2000،ص126)

6-5- قائمة لي وثورب (Lee & Thorp) للميول المهنية:

انطلق لي وثورب (Lee &Thorp) في تصميم مقياسهما من قائمة المهن والأعمال المختلفة التي اشتقت من قاموس أسماء المهن أو عناوينها، والـــذي يقدم وصفا شاملا لسائر المهن والوظائف الشائعة في المجتمع الأمـــريكي، واستخلص لي وثورب (Lee &Thorp) من هذه القائمة ست فئات واسعة من المهن هي: (المهن الشخصية، الاجتماعية، الطبيعية الميكانيكية، الأعمال (Business)، الفنون والعلوم).

وتتيح هذه القائمة الحصول على درجات في ثلاثة أنماط رئيسية للميول هي: النمط اللفظي والنمط الأدائي (الحركي) والنمط العددي (الحسابي)، كما تعطى ثلاث مراتب لتقدير الميول وهي: عال متوسط ومنخفض وقد ارتكز صدق هذه الأداة بصورة أساسية على تحليل محتوى كل من مجالات العمل المختلفة.

(امطانيوس ميخائيل، نفس المرجع، ص: 277).

يلاحظ أنه من بين المقاييس سالفة الذكر ما يلائم خريجي المرحلة الثانوية المتوجهين للدراسة الجامعية كمقياس سترونج، وبعضها الآخر غير مقيد بمرحلة معينة كمقياس كودر الصالح للأفراد من (9-19 سنة)، وبعض المقاييس صممت للتمييز بين ميول الأفراد الراغبين في الأشغال بالحرف وميول الدارسين لمرحلة ما قبل الجامعة أو لمراكز التدريب المهني مثل: مقياسي منيسوتا وهولاند.

7- تقييم مقاييس الميول المهنية:

لمقاييس الميول المهنية العديد من المزايا التي تستعمل في مجال التوجيه التربوي والمهني منها:

- نتائج مقاييس الميول المهنية لا تقيس قدرات الفرد وإنما تقيس ما يحب وما يكره.
- سهلة التطبيق من خلال اختيار الأفراد للمهن التي تتناسب مع ميولهم وقدراتهم.
- تعتبر مقاييس الميول المقننة أفضل طريقة للكشف عن ميول الفرد الحقيقية.

إلا أن هذه لمقاييس بعض العيوب التي قد تحد من الاستفادة منها بشكل تام ومنها:

- إن مجرد بيان أن لفرد معين نفس الميول الموجودة لدى فئة معينة في مهنة ما ليس كافيا لتوجيه الفرد لتلك المهنة.
- أن مقاييس الميول غير ناجحة للكشف عن الميول الحقيقية للأفراد تحت سن 18 سنة، لان ميول الأفراد لا تتبلور قبل هذا السن.
- قد تكون الإجابة على اختبارات الميول غير موضوعية نظرا لعدم علم الفرد بالنشاطات التي يتضمنها الاختبار، لذلك يستجيب الفرد وفق النشاط الأكثر انتشارا في المجتمع.
- صعوبة التوفيق بين ميول الطالب واستعداداته في المهنة، فقد يميل الطالب إلى مهنة ما بهدف حصوله على مركز اجتماعي.

(جودت عزت عبد الهادي وسعيد حسني العزة، نفس المرجع، ص: 122).

من خلال ما سبق، يمكن القول أنه بالرغم من العيوب سالفة الذكر إلا أن وجود مقاييس للميول المهنية بهذه الموضوعية والدقة، يعد جهدا معتبرا وله وزنه في مجال القياس النفسي لتمتعها بكثير من خصائص الاختبار النفسي الجيد، وهذا ما لاحظناه من خلال الاطلاع على بعض هذه المقاييس، هذا من جهة، ومن جهة أخرى أن هذه المقاييس مكنت إلى حد كبير من الكشف عن الميول المهنية للأفراد وبالتالي أمكن التنبؤ إلى حد ما بمدى تميز العطاء أو السلوك الإبداعي الذي نجنيه من التحاق الفرد بتخصص أو مهنة تتفق مع ميوله.

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى مبحثين:

حيث تناول المبحث الأول الميول والتي تعبر عن مدى استجابة وتفضيل الفرد لنشاط عن نشاط آخر، وبعد ذلك تمت الإشارة إلى خصائص الميول وأنواعها وكذا مظاهرها وتطورها.

أما في المبحث الثاني أدرجنا مفهوم الميول المهنية، أهميتها وأهداف دراستها إضافة إلى معرفة أهم النظريات، تطور الميول المهنية ونموها، ثم أهم مقاييس الميول المهنية التي تساعد الفرد على اكتشاف ميله المهني.

وفي الأخير، أدرجنا تقييما عاما لهذه المقاييس وما تتصف به من مزايا وعيوب.

كما خلصنا إلى أن وجود هذه المقاييس، ساهم في موضوعية الكثير من العمليات كالتوجيه التربوي والمهني، إضافة إلى إمكانية توقع السلوك الإبداعي نتيجة الملاءمة بين الفرد والتخصص أو المهنة التي تشبع ميوله.

الفصل الرابع: التكوين المهني

تمهـــــــــيد

المبحث الأول: ماهية التكوين المهني

1-تعريف التكوين المهني

2-بنية النظام التربوي الوطني

3-أهمية التكوين المهني

4-أهداف التكوين المهني

5-مبادئ التكوين المهني

المبحث الثاني: نظام التكوين المهني في الجزائر

1-تطور نظام التكوين المهني في الجزائر

2-مكونات النظام الوطني للتكوين المهني

3-أنماط التكوين

4-ارتباط نظام التكوين المهني بالتعليم العام و سوق العمل

5-الفروع المهنية و مستويات التأهيل

6-إصلاح نظام التكوين المهني في الجزائر

7-آفاق تنمية قطاع التكوين المهني في الجزائر

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر رأس المال البشري عامل مهم في التنمية الاقتصادية وتعتبر التربية والتكوين العناصر الأساسية لتحضيره وإعداده للدخول إلى سوق العمل والمساهمة في خلق الثروة.

وبالإضافة إلى العوائد المادية التي يساهم فيها ، للعنصر البشري نتائج غير مادية كالانسجام الاجتماعي ، التقليل من الانحراف وتحسين مستوى الصحة ، حيث بينت العديد من الدراسات حول فوائد التربية والتكوين على الأفراد ، أن نسبة مردودية الاستثمار في العنصر البشري أكبر من نسبة الاستثمار في رأس المال المادي.

(وزارة التكوين و التعليم المهنيين، 2005، ص1)

ويعد التكوين المهني مجال لكسب المعرفة والخبرة في العديد من الميادين الحرفية والمهنية ويقع بين النظامين المدرسي والجامعي من جهة وعالم الشغل من جهة أخرى ، وهو المجال الأمثل للتلاميذ الذين يملكون مهارات يدوية و يرغبون في ولوج عالم الشغل سريعا.

المبحث الأول: مـــاهـــية التكـــوين المهـــني

1- تعريف التكوين المهني

2- بنية النظام التربوي الوطني

3- أهمية التكوين المهني

4- أهداف التكوين المهني

5- مبادئ التكوين المهني

1- تعريف التكوين المهني:

هو اكتساب الفرد للمهارات والكفاءات البيداغوجية قصد ممارسة نشاط مهني يؤهله للاندماج في الحياة الاجتماعية والهيئات الاقتصادية .

(موسوعة ويكبيديا،2008، ص08)

يعرفه (P-Jarrdillier) بأنه: "عملية تقوم بنقل مجموعة مترابطة من المعارف والمهارات ، تؤدي بالفرد إلى تغيير هام يسمح له بالقيام بمهام أخرى" .

(عبد الكريم قريشي،1998، ص22)

بينما يضيف فيري (Fairye): بأن "التكوين يدل على فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص فالتكوين بهذا المعنى وثيق الاتصال بأساليب التفكير والإدراك – الشعور – السلوك". **(بوسعدة قاسم،2002، ص53)**

من خلال ما سبق يمكن القول أن التكوين المهني هو عملية منظمة ومستمرة وتهدف إلى كسب الفرد للمعلومات والمهارات تؤهله لأن يحدد مساره المهني المستقبلي و يفلح فيه.

2- بنية النظام التربوي الوطني:

يتكون النظام التربوي الجزائري من ثلاث قطاعات تقع تحت الوصاية الإدارية والتربوية لثلاث وزارات منفصلة وهي وزارة التربية الوطنية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي و وزارة التكوين والتعليم المهنيين، ويضم:

– تعليما أساسيا وإجباريا لكل الأطفال يدوم تسع سنوات ويتكون من مرحلتين، التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط ويتوج بشهادة التعليم المتوسط.

– تعليما ثانويا يستغرق ثلاث سنوات ويتوج بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي.

– تكوينا مهنيا يوفر تكوينا أوليا وتكوينا مستمرا يتوج بشهادات مهنية أو تأهيل مهني في فروع واختصاصات مهنية متعددة.

ويندمج 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 ما بين التكوين المهني وسوق العمل تطرح بحدة بسبب قلة اليد العاملة المؤهلة اللازمة لبرنامج الإنعاش الاقتصادي الذي وضعته البلاد وللاستثمارات الأجنبية. **(وزارة التكوين والتعليم المهنيين، 2005،ص2)**

3-أهمية التكوين المهني:

يلعب التكوين المهني دورا فعالا في جميع المجالات التي ترتبط بحياة الفرد المهنية ويبرز دوره من الناحية النفسية والاجتماعية في مساعدة الفرد على الشعور بالرضا عن عمله ورفع الروح المعنوية لديه.

أما من الناحية الاقتصادية فيتمثل دوره في تطوير المجتمع والنهوض به وتوفير احتياجات الوطن من العاملين والفنيين، ووضع إمكانيات الأفراد في خدمة هذا الوطن بزيادة الإنتاج من الناحية الكمية والكيفية. **(عبد الكريم قريشي، نفس المرجع، ص23)**

وتبرز أهمية هذا القطاع كذلك في:

- نشر الثقافة الصناعية .
- التحكم في مشكلة البطالة وسياسة التوظيف.
- إدماج الشباب اجتماعيا ومهنيا.
- توفير المكونين المحليين .

(بوسنة محمود وزاهي شهرزاد،1992، ص237)

4- أهداف التكوين المهني:

يهدف التكوين إلى تحقيق عدة أغراض مختلفة تتمثل فيما يلي:

4-1- تكوين الخبرة:

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

4-2- تكوين المهارات:

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

4-3- تغيير الاتجاهات:

حيث أن التكوين يساعد الفرد على تغيير اتجاهاته وعاداته الاجتماعية وذلك بإعداده نفسيا قصد تكوين علاقات بزملائه ورؤسائه لترتفع روحه المعنوية وتتحسن إنتاجيته.

(عبد الكريم قريشي،نفس المرجع،ص23)

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

وبناء على ما سبق نستنتج أن التكوين المهني يهدف إلى الرقي بالفرد وذلك بإكسابه مهارات وخبرات جديدة تطوره في مجاله المهني.

5-مبادئ التكوين المهني:

يمكن إدراج هذه المبادئ فيما يلي:

أ- تقديم المعلومات:

إن طريقة تقديم المعلومات ومراقبة تطورها، عملية بالغة الأهمية ويمكن إتباع التوجيهات التالية لإنجاحها :

- يجب أن تكون أهداف وعوامل نجاح البرامج التكوينية عند المتكونين.

- يجب أن تكون فكرة عن طبيعة الأسئلة والأعمال التطبيقية التي ترد في الاختبارات.

- يمكن أن يحدث التعلم في أي 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. **(بوفلجة غياث، 1984، ص24).**

ج- خصائص المتكونين:

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

- إن الفهم الجيد لشخصيات المتكونين وقواعدهم العلمية والثقافية كفيل بالمساعدة على حسن اختيار إستراتيجية التكوين.
- علينا أن نعرف ما إذا كان للمتكون حوافز داخلية أو مادية.
- توثر المعلومات السابقة للفرد على كمية وسرعة ما يمكن تعلمه، كما تؤثر على درجة استجابته لمختلف الحوافز والعقوبات.

د- سيرورة التكوين:

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

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

- على المكون أن لا يتوقف عند الإجابات الخاطئة بل يجب أن تكون الإجابات النهائية صحيحة **(محمد مصطفى زيدان،1985، ص102)**

ه- التعزيز والعقاب:

وتعد من المواضيع ذات الأهمية الكبرى التي أولاها علماء النفس اهتماما كبيرا في تثبيت السلوكيات المرغوبة ويمكن تحديد آثارها فيما يلي:

- إن قانون الأثر مفاده أن السلوك المعزز يزيد من احتمال وقوعه في المستقبل.

- حتى يكون العقاب والتعزيز 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. **(بوفلجة غياث،نفس المرجع، ص26)**.

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

المبحث الثاني: نظام التكوين المهني في الجزائر

1- تطور نظام التكوين المهني في الجزائر

2- مكونات النظام الوطني للتكوين المهني

3- أنماط التكوين المهني وكيفيات التوجيه والانتقاء

4- ارتباط نظام التكوين المهني بالتعليم العام و سوق العمل

5- الفروع المهنية و مستويات التأهيل

6- إصلاح نظام التكوين المهني في الجزائر

7- آفاق تنمية قطاع التكوين المهني في الجزائر

1- تطور نظام التكوين المهني في الجزائر:

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

1-1-المرحلة الأولى: مرحلة ما بعد الاستقلال 1962 – 1966:

وقد تميزت هذه المرحلة بعدة صعوبات:

-نقص كبير في هياكل الاستقبال (25 مركز قدرتها الاستيعابية 5000 منصب بيداغوجي) والمؤطرين (حوالي 6000 مكون على المستوى الوطني).

-عدم تكيف محتوى البرامج مع خصائص المجتمع الحضاري و طموحاته التنموية.

-قلة الاعتمادات المالية.

ولمواجهة هذا الوضع اتخذت عدة إجراءات عملية للتخفيف من حدة هذه المشكلات وخاصة أن الانطلاقة كانت تستلزم خلق الهياكل ووضع التصورات والبحث عن الكفاءات القادرة على الإشراف على المهام البيداغوجية من أجل الاستجابة إلى الطلب الاجتماعي والاقتصادي على التكوين المهني والتقني.

ومن الخطوات الأولية التي اتخذت 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.

1-2-المرحلة الثانية: التكوين المهني في المخطط الثلاثي (67 – 69):

شهد التكوين المهني تطورا في هذه المرحلة و شمل 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 تعاقدات 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 محمود وزاهي شهرزاد، نفس المرجع، ص: 238)

1-3-المرحلة الثالثة: توسيع الاقتصاد و الحاجة إلى التكوين المهني:

عرف النشاط الاقتصادي خلال السبعينات توسعا كبيرا نتيجة ارتفاع عائدات المحروقات مما أثر إيجابا في التكوين المهني في الجزائر، إلا أن مسار التصنيع المكثف اصطدم بعجز جهاز التكوين المهني آنذاك عن تلبية الاحتياجات من اليد العاملة المؤهلة كما و كيفا لهذا ارتفع عدد مراكز التكوين المهني للكبار إلى (25) مركزا بقدرة استيعابية تقدر بـــ(6000) متدرب، الهدف من ذلك إعداد عمال متخصصين ومؤهلين في تخصصات تقليدية كالبناء، والتجارة.

إضافة إلى ذلك تم إنشاء معهدين تكنولوجيين مهمتهما تكوين تقنيين ساميين في فروع الهندسة المعمارية والأشغال العمومية، كما تميزت هذه المرحلة بتضاعف الطلب على التكوين نتيجة النمو الديموغرافي وطغيان المنطق القطاعي وهو ما عرقل ظهور سياسة وطنية شاملة، وهي عوامل أدت إلى تطور قطاع التكوين المهني.

1-4-المرحلة الرابعة: مرحلة توسع التكوين المهني:

بداية المخطط الخماسي الأول والذي تقرر خلاله تنمية قطاع التكوين المهني، وسنة 1979 عرف التكوين عدة تغيرات، وأمام التحديات التي كانت تواجهه كان من الطبيعي أن تعاد الصلاحيات إلى الوزارة المكلفة بالتكوين المهني التي وجهت جهودها نحو محورين:

- تنمية المؤسسات التكوينية.
- وضع نظام تشريعي وقانون لترقية التكوين المهني.

(بوفلجة غياث، 2002، ص81).

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 المطرودين من النظام المدرسي من جهة أخرى.

وتم خلال هذه العشرية إنشاء عدد كبير من المراكز والمعاهد الوطنية للتكفل بالطلب الاجتماعي المتزايد واستمرت هذه الوضعية إلى غاية نهاية التسعينات.

-في سنة 1999 أنشأت وزارة التكوين المهني.

يلاحظ مما سبق، أن 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.

2- مكونات النظام الوطني للتكوين المهني:

يتكون نظام التكوين المهني في الجزائر من أربعة شبكات، تتضمن كل شبكة مؤسسات تكوين مستقلة:

- شبكة المؤسسات العمومية للتكوين المهني.
- شبكة المدارس الخاصة.
- شبكة المؤسسات العمومية للتكوين المهني التابعة للوزارات الأخرى.

شبكة مؤسسات التكوين التابعة للشركات الاقتصادية.

- شبكة المؤسسات العمومية للتكوين المهني :

يتوفر القطاع العمومي على شبكة واسعة من المؤسسات والهياكل للتكوين تقع تحت وصاية وزارة التكوين والتعليم المهنيين ويبلغ عددها 836 مؤسسة توفر 350.000 منصب تكوين.

- مراكز التكوين المهني:

تشكل مراكز التكوين المهني الشبكة القاعدية لجهاز التكوين المهني. ويبلغ عددها 524 مركزا متواجد بكل ولايات القطر(48 ولاية) توفر تكوينات في المستويات من1 إلى 4 ولهذه المراكز ملحقات وأقسام منتدبة بالوسط الريفي ويبلغ عددها 210 ملحقة.

- المعاهد الوطنية المتخصصة في التكوين المهني :

تتواجد المعاهد المتخصصة في التكوين المهني في أغلب ولايات الوطن وتتكفل بتكوين التقنيين والتقنيين الساميين (المستوى 4 و5) ويبلغ عددها 71 وتتبع لها 21 ملحقة.

- المعهد الوطني للتكوين المهني :

المعهد الوطني للتكوين المهني مكلف بالهندسة البيداغوجية وبتكوين المؤطرين.

- معاهد التكوين المهني:

تتكفل معاهد التكوين المهني بتكوين وتحسين مستوى ورسكلة المدربين ومستخدمي الإدارة. كما تساهم في إعداد وطبع وتوزيع برامج التكوين المهني.

يبلغ عدد هذه المعاهد 6 متواجدة بستة ولايات من البلاد.

- **مركز الدراسات والبحث في المهن والمؤهلات :**

يقوم هذا المعهد بإعداد الدراسات والبحوث حول المؤهلات وتطوراتها وبكل دراسة تهم قطاع التكوين المهني.

- **المعهد الوطني لتطوير وترقية التكوين المتواصل :**

يقوم هذا المعهد بتقديم المساعدة البيداغوجية والتقنية للمؤسسات الاقتصادية وللهيئات قصد تطوير وترقية التكوين المتواصل، كما يقوم بالتعاون مع المؤسسات العمومية والخاصة برسكلة مؤطري ومعلمي التمهين.

- **المركز الوطني للتعليم عن بعد :**

يوفر هذا المركز تكوينا مهنيا عن بعد في مختلف التخصصات.

- **الصندوق الوطني لتطوير التمهين والتكوين المتواصل :**

تتمثل مهام الصندوق الوطني لتطوير التمهين والتكوين المتواصل في التسيير المالي للموارد الناتجة من تحصيل الرسم على التمهين وعلى التكوين المتواصل، كما يقوم بنشاطات الإعلام حول تطوير التكوين المتواصل والتمهين.

- **المؤسسة الوطنية للتجهيزات التقنية والبيداغوجية للتكوين المهني :**

تتمثل مهام هذه المؤسسة في اقتناء، تركيب وصيانة التجهيزات التقنية والبيداغوجية لقطاع التكوين المهني.

- **شبكة مؤسسات التكوين الخاصة :**

شهدت شبكة مؤسسات التكوين الخاصة تطورا ملحوظا ابتداء من سنة 1999 حيث بلغ عددها 578 مدرسة وتبلغ طاقة الاستقبال بها 39588 منصب تكوين.

- **شبكة المؤسسات العمومية للتكوين المهني التابعة للوزارات الأخرى :**

إن التكوين الذي تتكفل به القطاعات العمومية الأخرى يبقى جد محدود حيث بلغت طاقة الاستقبال بها 13000 منصب تكوين وتخص قطاعات الفلاحة، الأشغال العمومية الصحة، الصناعة، الصيد البحري، البريد والمواصلات والشباب والرياضة.

- **شبكة مؤسسات التكوين التابعة للشركات الاقتصادية :**

تشمل هذه الشبكة مدارس التكوين التابعة للمؤسسات الكبرى في ميدان الطاقة المناجم والصناعة حيث تبلغ قدرتها 13000 منصب تكوين.

(وزارة التكوين والتعليم المهنيين، 2005، ص3)

3- أنماط التكوين المهني و كيفيات التوجيه والانتقاء:

I- أنماط التكوين:

توجد خمسة أنماط في قطاع التكوين المهني وهي:

3-1- التكوين الإقامي:

يجري هذا النمط من التكوين داخل هياكل تكوين متخصصة و مجهزة لذلك وتتمثل هذه الهياكل في مراكز التكوين المهني والتمهين وفي المعاهد الوطنية المتخصصة في التكوين المهني.

يكون التكوين الإقامي داخل مؤسسة تكوين معينة طيلة مدة التربص ويستكمل بفترات تدريبية تطبيقية تنظم في الوسط الصناعي لصالح المتربصين.

3-2- التمهين:

الهدف من نمط التكوين عن طريق التمهين هو إعطاء المتمهن تأهيلا مهنيا يضعه في الاتصال المباشر مع المهنة داخل ورشة عمل أو لدى حرفي ماهر، أوفي مؤسسة إنتاجية أو مصالح إدارية ويتم التكفل بالمتمهن من طرف الحرفي نفسه أوالتقني في

ورشة المصنع أو المسؤول الإداري، ويكتسب المتمهن بذلك مهنته بالاحتكاك المباشر مع الواقع.

أما الجانب النظري فيأخذه المتمهن ويستفيد منه على مستوى مركز التكوين المهني الأقرب من المكان الذي يتابع فيه تمهينه. و يوجد نص قانوني قائم ينظم كل جوانب سير التمهين و تحدد فيه بوضوح حقوق و واجبات كل الأطراف المعنية: الحرفي أو المصلحة الإدارية – المتمهن –مركز التكوين المهني والتمهين –المعني.

3-3- التعليم المهني عن بعد:

الهدف من هذا النمط من التكوين هو ضمان تقديم الدروس التكوينية عن طريق المراسلة، أي البريد حيث تصل إلى مقر سكن المسجلين، للاستفادة من دروس التعليم المهني عن بعد، ويجب القيام بإجراءات التسجيل لدى مصالح المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد.

إن التعليم المهني عن بعد لا يضمن التكوين إلا في المهن أو التخصصات التي لا تتطلب تجهيزات خاصة أو معقدة.

3-4- الدروس المسائية:

تعتمد هذه الطريقة التكوينية على أساس تنظيم دروس التكوين في المؤسسات العادية في آخر النهار و بعد الانتهاء من دروس التكوين الإقامي العادي حسب مواقيت مدروسة حيث يناسب هذا النمط من التكوين العمال والموظفين والذين يرغبون في اكتساب تأهيل أو الرفع من مستواهم لتحسين مسارهم المهني.

3-5- التكوين المتواصل:

وهو نمط ينظم تكوين بواسطته لصالح العمال والموظفين طيلة حياتهم المهنية ويسمى كذلك بالتكوين أثناء الخدمة، والهدف من وراء هذا النمط هو ضمان تحسين الكفاءة (الرسكلة)، وتجديد المعلومات، كل ذلك قصد السماح للأشخاص بالتكيف مع تطوير وتجديد التقنيات وأساليب الإنتاج. **(أمزيان جنقال، 2003، ص: 08)**

من خلال ما تم عرضه من أنماط التكوين المتعددة والمتنوعة في قطاع التكوين المهني، نرى أن هذا التعدد يجعل مجال التكوين المهني قادرا على التكفل بأكبر عدد ممكن من الفئات (تلاميذ، عمال، ربات بيوت...إلخ) وذلك بتوسيع مؤسساته وأنظمتها.

وستقتصر هذه الدراسة على النمط الإقامي باعتباره النمط الوحيد الذي يعتمد للالتحاق به على عملية توجيه وانتقاء، يشترك في القيام بها كل من مستشار التوجيه المهني والمكونين وبعض الأعضاء الميسرة لمهام هؤلاء من الطاقم الإداري.

II-طرق وكيفيات التوجيه والانتقاء:

يعتمد النمط الإقامي على طرق منظمة لتوجيه وانتقاء المترشحين لمؤسسات التكوين المهني يمكن تقسيمها إلى مرحلتين:

-**المرحلة الأولى:** تسبق أيام الانتقاء و تضم:

1- التحضير التقني والتطبيقي.

2- استقبال المترشحين.

3- الحصص الإعلامية.

4- زيارة الورشات.

5- الاختبار الكتابي.

وسنركز في هذا التناول على المقابلة مع مستشار التوجيه و التقييم المهني لمعرفة الأسس المعتمدة في عملية التوجيه في مجال التكوين المهني.

يشير الدليل رقم 99/01 المحدد لطرق وكيفيات تنظيم الإعلام التوجيه وانتقاء المترشحين للالتحاق بمؤسسات التكوين المهني إلى المعايير الواجب قياسها لدى المترشح فيما يلي:

- يقوم مستشار التوجيه والتقييم المهني بإجراء مقابلة مع المترشح وفقا للمعايير التالية:

-الدافعية.

-النشاط الذهني.

-الهيئة.

وقد حددت التعاريف الإجرائية لهذه المعايير كما يلي:

-**الدافعية:** ويقصد بها ميولات 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 بـــ:

- التفكير المنطقي.
- القدرة على التحليل.
- التنظيم المنهجي.
- التصور التجريدي.
- مدى التركيز ودرجة الاستيعاب.

- **الهيئة:** يقصد بها مجموعة المؤشرات الظاهرية التي تسمح بتقدير المترشح من خلال (السلوك، النطق، والتعبير والاعتدال). **(الدليل رقم 01، 1999، ص13)**

وتصبو الدراسة الحالية إلى إضافة معايير علمية أخرى لتوجيه المترشحين إلى الاختصاصات الملائمة لهم، وهي الأساليب المعرفية بعد ما توصلت الدراسات السابقة إلى علاقة بعضها بالميول المهنية، وهي الأسلوب المعرفي الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي والتروي /الاندفاع.

وتبحث الدراسة الحالية في أسلوب التروي /الاندفاع في البيئة الجزائرية في علاقته بالميول المهنية وأسلوب التصلب/المرونة أيضا كمعايير جديدة يمكن اقتراحها لتوجيه المترشحين على أساسها، إن ثبتت علاقتها بالميول المهنية.

4- ارتباط نظام التكوين المهني بالتعليم العام و سوق العمل:

4-1-ارتباط نظام التكوين المهني بالتعليم العام:

واجه التكوين المهني في الجزائر قبل الشروع في الإصلاحات -وبالرغم من المجهودات التي بذلتها الدولة- صعوبات كبيرة ناجمة عن الاختلالات في النظام التربوي لاسيما بعد نهاية مرحلة التعليم القاعدي الإلزامي، حيث تميز بما يلي:

-عدم وجود ارتباط منطقي و منظم بين التكوين المهني و نظام 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 التكفل بالأعداد الهائلة من المتسربين على حساب الجانب النوعي، حيث بلغ سنويا عدد التلاميذ الذين يتسربون من مراحل النظام التربوي العام حسب تقرير المجلس الوطني الاقتصادي الاجتماعي لـــ: 500000 تلميذ، و يستقبل قطاع التكوين المهني سنويا حوالي 200000 منهم، حيث تبلغ نسبة التسرب من مرحلة التعليم الأساسي إلى غاية مرحلة التعليم العالي حوالي 95 % وهذا يعني أن 5 % فقط من الأطفال الذين دخلوا إلى المدرسة يصلون إلى مرحلة التعليم العالي.

- سجل قطاع التكوين المهني كذلك نسبة عالية من التخلي عن التكوين والفشل في متابعته خاصة في نمط التكوين الاقامي. **(عائشة سمسوم،2008، ص8).**

4-2-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 أن 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 يشكـــل حلقة مفرغة باعتباره حل للفشل المدرسي من جـــهة، 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 يد عاملة تستجيب للمتطلبات الجديدة الناتجة عن التطور والانفتاح على الاقتصاد العالمي.
- عدم توفير الكفاءات أصبح يساهم في عرقلة الإنعاش الاقتصادي.

وبناء على ما تم تناوله في ارتباط التكوين المهني بالتعليـــم العام، وكذا بسوق العمل، يتضح أن التكوين المهني فيما سبق كان ينظر له نظرة سلبية كونه يضم الأفراد المنفصلين عن الدراسة والذين ليس لهم حظ في التعليم ومواصلته، غير أن هذا القطاع أثبت مؤخرا بأن له دورا فعالا خاصة كونه يشكل الفضاء الذي يجد فيه أصحاب الميول المهنية الخاصة وبعض الميول الخاصة 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

5-الفروع المهنية ومستويات التأهيل:

تتوزع التكوينات على 22 فرع مهني يضم 369 تخصص.

5-1-الفروع المهنية:

1- البناء، الأشغال العمومية، الري.
2- الصناعات الميكانيكية والحديد.
3- الصناعات المعدنية.
4- مكانيك، محركات، عربات.
5- كهرباء ، إلكترونيك.
6- الخشب والتأثيث.
7- الكيمياء، المطاط، المواد البلاستيكية.
8- الصناعة الغذائية.
9- صناعة الزجاج والمرايا.
10- التقنيات السمعية البصرية والاتصال.
11- تقنيات الإدارة والتسيير.
12- البنوك والتأمينات.
13- الإعلام الآلي.
14- آلات النسيج.
15- الألبسة والخياطة.
16- الجلود.
17- صناعة الاستنساخ.
18- الزراعة.
19- الفندقة والسياحة.
20- الصناعة اليدوية (الخدماتية).
21- الصناعة التقليدية.
22- الصيد البحري.

(وزارة التكوين و التعليم المهنيين، 2005، ص6)

5-2-مستويات التأهيل:

تصنف مستويات التأهيل حسب الشهادة المتحصل عليها إلى:

(وزارة التكوين و التعليم المهنيين، 2005، ص7)

جدول رقم (03)

يوضح تصنيف مستويات التأهيل حسب الشهادة

مستوى التأهيل	الأصناف	الشهادات
الأول	عامل متخصص	شهادة التكوين المهني المتخصصة
الثاني	عامل مؤهل	شهادة الكفاءة المهنية
الثالث	عامل عالي التأهيل	شهادة المهارة المهنية
الرابع	تقني	شهادة تقني
الخامس	تقني سامي	شهادة تقني سامي

6-إصلاح نظام التكوين المهني :

تمر الجزائر بتحولات 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 كتحسين التوازنات على مستوى الاقتصاد الكلي، إعادة هيكلة المؤسسات العمومية وتدعيم وتشجيع الاستثمار في القطاع الخاص.

تتميز هذه المرحلة بتطور القطاع الخاص الذي يتطلب يد عاملة مؤهلة كون أن نوعية الموارد البشرية تلعب دورا مصيريا بالنسبة للمؤسسة في ظل محيط تنافسي.

إن التوفيق ما بين احتياجات التكوين وعروضه يتطلب تحولات كبرى في نظام التكوين المهني الذي كان بمثابة وعاء يستقبل المتسربين من النظام التربوي.

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 :**

في خضم الصراعات القائمة والمتعلقة بعولمة الاقتصاد الذي يتطلب مستويات تأهيل عالية، فإن 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 المصداقية للتكوين المهني كونه مسار تربوي يؤمن تأهيلا لممارسة حرفه.
- إعادة الاعتبار للحرف اليدوية ، والصناعات التقليدية.
- ترقية تكوين المرأة من خلال فتح أقسام بالوسط الريفي لفائدة النساء الماكثات بالبيوت.
- 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.
- تكثيف من مؤسسات تكوين المهني للرفع من قدرات التكوين.
- إنشاء مجال للتشاور والتنسيق بين مختلف الفاعلين في التكوين المهني.
- تنمية شبكة مؤسسات التكوين التابعة للقطاع الخاص.
- تحسين نظام الإعلام والتوجيه.

– **المبادئ الأساسية لإستراتيجية التجديد :**

إن عملية إصلاح نظام التكوين المهني يجب أن يواكب التغييرات العالمية الكبرى لأنظمة التكوين المهني التي تتميز بـــ:

- تنويع مؤسسات التكوين، المسارات ودورات التكوين.
- إعادة النظر في دور وصلاحيات إدارة التكوين المهني.
- انتهاج سياسة واضحة تمكن من منح الأولوية للأهداف المتعلقة بتحسين النوعية.

وفي هذا الإطار، يمكن ذكر المبادئ الأساسية لسياسة منسجمة وطويلة المدى للتكوين المهني.

- ضرورة توطيد علاقة التكوين المهني بنظام التعليم والنظام الاقتصادي.
- ضرورة اعتبار دور التكوين المهني على أنه 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 التكييف
- ضرورة تكريس الحق في التكوين المستمر ضمانا للتكييف مع منصب العمل وحركية العامل أو انتقاله إلى قطاع نشاط آخر.
- انفتاح نظام التكوين المهني على محيطه الداخلي والخارجي.

وبعد الإقرار بهذه المبادئ، فإن إشكالية التكوين المهني لا تطرح من حيث توضيح دوره بالنسبة للطلب الاقتصادي والاجتماعي، بل تطرح بحدة 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 وتمفصله مع المنظومة التربوية ومع محيطه.

- إعادة تنظيم النهج المهني:

أوصت لجنة إصلاح المنظومة التربوية منذ العام 2000 بضرورة إعادة هيكلة المرحلة ما بعد الإجباري في ثلاثة أجزاء: تعليم ثانوي عام وتكنولوجي، تعليم مهني وتكوين مهني.

وقد تم الأخذ بهذه التوصية سنة 2002 حيث تم 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.

ويسمح التعليم المهني للخريجين بالحصول على تكوين يؤهلهم ويزودهم بمعارف عامة وعلمية متينة لا يمكن الاستغناء عنها في مجتمع تفرض فيه عولمة الاقتصاد تعددية الكفاءات.

إن التعليم المهني الذي يتوجه للتلاميذ الذين أنهوا مرحلة التعليم الإلزامي وانتقلوا إلى المرحلة الموالية سوف يساهم في إعادة الاعتبار للمسار المهني من حيث أنه 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 الإجباري في التكوين المهني الذي يتوجه للشباب المنحدرين من النظام المدرسي وإلى طالبي الشغل في إطار التكوين الأولي والمتواصل وإلى العمال والعاطلين عن العمل في إطار التكوين التحويلي.

يهدف هذا إلى إحداث تحول نوعي يستجيب لأهداف التكييف المستمر لفروع التكوين مع تطور المهن وهيكلة التشغيل وتطور العلوم والتكنولوجيا.

والبعد الجديد لهذا الإصلاح هو تفادي الخروج من المنظومة التربوية بدون تأهيل.

(وزارة التكوين والتعليم المهنيين،نفس المرجع، ص10)

7-آفاق تنمية قطاع التكوين المهني:

إن 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 والتمهين.
- عصرنة المناهج والوسائل التعليمية.
- إدخال التكنولوجية الجديدة للإعلام والاتصال في التكوين.
- إدراج التكوين في مهن جديدة في المجال الصناعي، حماية المحيط، الإعلام الآلي الفندقة والسياحة، تقنيات السمعي البصري الفنون والصناعات المطبعية، الصناعات الغذائية وإدراج اللغات الأجنبية.
- تطوير وظيفة الدراسة والبحث التطبيقي في ميدان التكوين والتعليم المهنيين.

(عائشة سمسوم، نفس المرجع،ص09)

لقد ساهمت آفاق التكوين المهني في تنمية هذا القطاع وذلك من خلال إدراج الأساليب الجديدة والمتطورة وإدخال التكنولوجيا مما ساعد على تطورها لا سيما في التخصصات التي يلتحق بها المتكونون لترك بصمة ذات أثر في المجال الصناعي.

إن نظام التكوين المهني يكتسي أهمية أكبر مما كان عليه من قبل، لأن غاياته أصبحت تتمثل في إنتاج الكفاءات التي تعتبر عاملا أساسيا في التنمية.

ويبقى أمل المجتمعات العربية في نظام التربية والتكوين قويا، لأن المعرفة في العالم أضحت في صلب التنظيم الاجتماعي وتشكل الثروة الحقيقية للأمم حيث تحتاج هذه المجتمعات إلى مواطنين صالحين وعمال مهرة قادرين على مواجهة إشكاليات معقدة والتطلع إلى تعلم وتكوين دائم ومستمر.

(وزارة التكوين والتعليم المهنيين،نفس المرجع،ص15)

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى مبحثين حيث تناول المبحث الأول التكوين المهني الذي يضم مجموعة من النشاطات التي تهدف إلى ضمان الحصول على المعرفة والمهارات الضرورية لأداء مهمة ما، كما تم الإشارة إلى أهميتها الفعالة وكذا الأهداف والمبادئ التي يقوم عليها وبعد ذلك تم إدراج أنماط التكوين المهني المختلفة التي تساعد الفرد على اختيار النمط المناسب له.

أما في المبحث الثاني تم التطرق إلى مراحل تطور التكوين المهني منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، وعرجنا بعد ذلك على مدى ارتباطها بنظام التعليم العام وكذلك بسوق العمل حيث أن هذا القطاع يزخر بآفاق تؤدي به إلى الرقي والتطور في جل المجالات لاسيما في مساعدة المختصين على توجيه المتربصين إلى التخصصات التي يرغبون فيها، وهذا راجع لوجود توسع فيها مما يؤدي إلى تيسير عملية التوجيه وذلك حسب ميل كل فرد إلى المهنة التي يرغب فيها.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1-**المنهج المتبع**

2-**الدراسة الاستطلاعية**

2-1- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية

2-2- أدوات جمع البيانات

2-3- الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات

3-**الدراسة الأساسية**

3-1-العينة ومواصفاتها

3-2-أدوات جمع البيانات المستخدمة

3-3-حدود الدراسة

3-4- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية

3-5-الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد التطرق في الجانب النظري إلى تحديد المشكلة وتساؤلاتها وفرضياتها والمفاهيم الأساسية للدراسة، و كذا الدراسات السابقة، فالطرح النظري لمتغيرات الدراسة سنعرض في هذا الفصل الإجراءات المنهجية اللازمة للتطبيق في الميدان، بدء بالمنهج المتبع الملائم لطبيعة الموضوع، ومرورا بالدراسة الاستطلاعية التي تهدف إلى التأكد من صلاحية أدوات جمع البيانات للاستخدام من خلال قياس خصائصها السيكومترية وانتهاء بالدراسة الأساسية التي تظهر مواصفات العينة والصورة النهائية للأدوات، كما توضح إجراءات التطبيق الميدانية وكيفية معالجة النتائج إحصائيا.

1-المنهج المتبع:

بما أن هذه الدراسة تسعى بشكل جوهري لمعرفة طبيعة العلاقة بين الأساليب المعرفية والميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني وأثر بعض المتغيرات الوسيطية على هذه العلاقة، فإن أنسب منهج لهذا التناول هو المنهج الوصفي،إذ يعتبر هذا المنهج "طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة".

(عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات،1995، ص130).

2-الدراسة الاستطلاعية :

هدفت هذه الدراسة الاستطلاعية إلى:

-التعرف على مدى صلاحية أدوات جمع البيانات للاستخدام من خلال قياس خصائصها السيكومترية.

-التدريب على تطبيق الأدوات لتفادي صعوبات ذلك في الدراسة الأساسية.

2-1 -وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية في 78 متربصا من متربصي مؤسسات التكوين المهني بمدينة ورقلة، علما أن المجتمع الأصلي يقدر عدده بـــ 1478 متربصا إذ تم اختيار ثلاث اختصاصات تمثل ثلاث مستويات تـــأهيلية من المؤسسات التالية: بروبة دحمان (القصر)- زبيدي عبد القادر(بوغفالة)- وخليل عبد القادر (بني براهيم)، والجدول الموالي يوضح توزيع العينة و مواصفاتها:

جدول رقم (04)

يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية و مواصفاتها

الاختصاص	المستوى التأهيلي	العدد
إعلام آلي	الخامـــــــس	25
ألبسة جاهزة	الثـــالـــــــث	27
حلويات	الثانـــــــــي	26
المجمـــــــــــوع		78

تجدر الإشارة إلى أن الاختصاصات المتناولة في الدراسة الاستطلاعية كانت من الفروع المزدوجة بمؤسسات التكوين المهني فبالنسبة للإعلام الآلي يوجد فرعان على مستوى مركز "بروبة دحمان" الفرع الأول إعلام آلي (قاعدة معطيات) والفرع الثاني إعلام آلي (صيانة أنظمة الإعلام الآلي) أما بالنسبة للألبسة الجاهزة والحلويات، فيحوي كل اختصاص على فرعين نظرا لكثرة عدد المسجلين لذلك اخترنا للعينة الاستطلاعية أفراد الاختصاصات ذات الفرعين في مراكز التكوين المهني.

2-2 أدوات جمع البيانات:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على الأدوات الآتية:

2-2-1-مقياس الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة: إعداد الباحثة

وقد تم بناء هذا المقياس بعد النظر بإمعان في أدبيات الموضوع والإطلاع على المقاييس الآتية:

- مقياس التصلب/المرونة لوهيب الكبيسي.
- مقياس التصلب/المرونة لمحمد عبد المجيد المصري.

وكلا المقياسين موجهين للطلبة الجامعيين.

كما تم مناقشة أبعاد المقياس مع بعض الأساتذة في جامعة عين شمس والمركز القومي والتنمية بمصر والذين سبق لهم البحث في موضوع الأساليب المعرفية.

تكون المقياس في صورته الأولية من (53) بندا.

تنحو الفقرات (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-15-16-17-18-19-20-21-23-26-27-29-30-32-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-47-48-49-50-51-53) في اتجاه التصلب.

وتنحو الفقرات (14-22-24-25-28-31-33-34-46-52) في اتجاه المرونة.

ويشتمل المقياس على خمس بدائل للأجوبة: (تنطبق علي دائما – تنطبق علي غالبا – تنطبق علي أحيانا – تنطبق علي نادرا – لا تنطبق علي أبدا).

مفتاح التصحيح: تم الاعتماد على مقياس خماسي يتدرج تبعا للبدائل سالفة الذكر كما يلي:

(خمس درجات، أربع درجات،ثلاث درجات، درجتان، درجة واحدة) بالنسبة للفقرات التي تنحو في اتجاه التصلب، والعكس بالنسبة للفقرات التي تنحو في اتجاه المرونة.

2-2-2- مقياس الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع:

هذا المقياس من إعداد "كاجان" وآخرون (Kagan & All,1964)، ويسمى باختبار تزاوج الأشكال المألوفة (Matching Familiar Figures Test) وقد قام حمدي الفرماوي (1994) بإعداد ثلاث صور لهذا الاختبار وتقنينها على البيئة المصرية أولاها تتناسب مع الراشدين (وهي الصورة التي تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة) تتكون من عشرين مفردة، وثانيها تتناسب مع أطفال المرحلة الابتدائية وتتكون من اثني عشرة مفردة، وثالثها تتناسب مع أطفال ما قبل المرحلة الابتدائية وتتكون من عشر مفردات.

ويتطلب الأداء على هذا الاختبار أن يماثل المفحوص أو المبحوث بين شكل معياري وعدة بدائل لنفس الشكل المألوف، مع وجود شكل واحد فيما بينها مطابق تماما للشكل المعياري، وتختلف بقية البدائل في عناصر دقيقة.

ويعد هذا الاختبار أنسب أسلوب لقياس التروي/الاندفاع بسبب الارتباط السلبي المرتفع الذي ذكرته معظم الدراسات بين زمن الكمون وعدد الأخطاء.

-**تعليمات الاختبار:**"سوف أعرض عليك بعض الصور لأشياء متعددة مألوفة في الطبيعة، و كل مجموعة منها تتكون من صورة أساسية توجد على الصفحة اليمنى وثماني صور أخرى تشبهها توجد على الصفحة اليسرى، ولكن واحدة فقط بين ثماني صور هي التي تشبه الصورة الأساسية طبق الأصل.

والمطلوب منك أن تشير إليها، وإذا أخطأت فحاول مرة أخرى...ومرة إلى أن تصل لها".

مفتاح التصحيح:

يستخدم الفاحص عادة ساعة إيقاف " Stope Watch" لتحديد الزمن المستغرق في الاستجابة الأولى على كل مفردة، ويتمثل الخطأ في اختيار المفحوص لشكل غير متطابق مع الشكل المعياري وبناء على مجموع زمن الكمون لكل المفردات ومجموع عدد الأخطاء على كل المفردات يتم تصنيف أفراد العينة كمايلي:

1-**أفراد مندفعون "Impulsives"**: وهم الذين يقضون زمن كمون أقل من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبون عددا من الأخطاء أكثر من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة.

2- أفراد متروون"Reflectives" وهم الذين يقضون زمن كمون أعلى من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة ويرتكبون عددا من الأخطاء أقل من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة. **(عادل سرايا،2007،ص244)**

2-2-3-مقياس الميول المهنية:

تم استخدام مقياس هولاند" للميول المهنية الذي طوره الحواري (1982) على البيئة الأردنية وطوره كمال صبحي سعيد نزال على نفس البيئة سنة (2005).

يتكون مقياس هولاند من ستة مقاييس فرعية تقيس كل منها بيئة من بيئات العمل التي يفضلها الفرد، ويحتوي كل مقياس على أربعة عشرة فقرة هي عبارة عن أسماء أربعة عشرة مهنة ويطلب من المفحوص أن يضع دائرة حول كلمة (نعم) إذا كان يفضلها أو يضع دائرة حول كلمة (لا) إذا كان لا يفضلها,وقد تم الاستعاضة عن الدائرة في المقياس الحالي بكتابة عبارة (نعم) أمام المهنة إن كان يفضلها و(لا) إن كان لا يفضلها.

وقد تم الاعتماد على هذا الاختبار لمصداقيته العالية في الكشف عن الميول المهنية.

وفيما يلي وصف لكل مقياس فرعي في الاختبار:

1-المقياس الواقعي: يدل هذا المقياس على الأعمال التي تتطلب مجهودا عضليا وتؤدى بشكل فردي.

2- المقياس العقلي: يدل هذا المقياس على الأعمال التي تتطلب مجهودا عقليا وأغلب هذه الأعمال يؤديها شخص بمفرده.

3- المقياس الاجتماعي: يدل هذا المقياس على الأعمال الجماعية التعاونية والتي تتصف بمساعدة الآخرين وإرشادهم وتخفيف آلامهم.

4- المقياس التقليدي: يدل هذا المقياس على الأعمال التي تتطلب دقة في الأداء واتباع التعليمات كالأعمال الكتابية و تدقيقها.

5- المقياس المغامر: يدل هذا المقياس على الأعمال التي تتطلب قيادة جماعية كإدارة المشاريع و المؤسسات التجارية والقيادة السياسية.

6- المقياس الفني: يدل هذا المقياس على الأعمال التي تتطلب إبداعا وقدرة فنية على التعبير الرمزي عما يدور في النفس.

تصحيح المقياس:

تتم الإجابة على كل فقرة من فقرات المقياس بـــ "نعم" إذا كان يحب المهنة ولها علامة(2)، أو"لا" إذا كان لا يحب المهنة ولها علامة واحدة(1)، وبذلك تتراوح العلامة الكلية لكل مقياس بين"14" و"28" بمتوسط علامات قدره "21 "وهي درجة القطع بين من لديه ميول مهنية ملائمة ومن لديه ميول مهنية غير ملائمة.

كما تتراوح العلامة الكلية للمقياس ككل ما بين (84) إلى (168) بمتوسط علامات (126)، وبهذا يكون الطالب الذي يحصل على علامة (21) فأكثر في أي مقياس فرعي لديه ميول مهنية ملائمة في ذلك المقياس.

والطالب الذي يحصل على علامة (126) فأكثر في المقياس ككل يكون لديه ميول مهنية ملائمة.

تم إجراء تعديل طفيف يتعلق أغلبه بأسماء المهن نظرا لاختلافها من مجتمع لآخر.

(أنظر الملحق رقم 01).

2-2-4- مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة:

هذا المقياس من إعداد معمر نواف الهوارنة، يحوي في صورته الأصلية (55) سؤالا في مجمله (26) سؤالا لقياس المستوى الثقافي و(29) سؤالا لقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي.

وقد تم إجراء بعض التعديلات على الفقرات بحكم أن الصياغة اللغوية لبعض المفردات الممثلة لأشياء أو مقتنيات معينة لا تتطابق مع مسمياتها في المجتمع الجزائري لذلك تم تغيير هذه المصطلحات إضافة إلى الاستغناء عن بعض الفقرات كلية بحكم صعوبة الإجابة عنها من طرف العينة الاستطلاعية.

ويتكون المقياس في صورته الحالية من (49) سؤالا، (22) لقياس المستوى الثقافي و(27) لقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي.

ويتكون **المستوى الثقافي للأسرة** من:

أ-**المستوى التعليمي للوالدين:** و الذي قسم إلى ثمانية مستويات فرعية,وضعت على مقياس يتدرج من (2-16) درجة.

ب-**الاهتمامات الثقافية للأسرة:** و ما تمارسه من نشاطات ثقافية وهوايات وشراء كتب ومجلات وصحف ومتابعتها للقضايا والبرامج الثقافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية المحلية والعالمية، عدد البنود(21) وتتم الإجابة عنها ببدائل الأجوبة (دائما – أحيانا – أبدا).

أما **المستوى الاقتصادي الاجتماعي** فيتكون من (27) فقرة وتتم الإجابة عن الأسئلة بطريقة الاختيار من متعدد، عدا السؤالين الأخيرين إذ يتعلقان بذكر مهنة الأب والأم بالتفصيل.

- مفتاح التصحيح:

بالنسبة للمستوى الثقافي للأسرة، و بداية بالمستوى التعليمي للوالدين يعطى للمستوى الأول درجتان والمستوى الثاني أربع درجات والمستوى الثالث ست درجات وهكذا ويعطى الفرد الدرجة المقابلة للمستوى التعليمي الذي يحدده.

أما عن الاهتمامات الثقافية، فتمنح الدرجات (3-2-1)تبعا لبدائل الأجوبة (دائما-أحيانا – أبدا) مع مراعاة الفقرات السلبية وهي الفقرات (13-15-16)، فتصحيحها يكون بعكس الفقرات الأخرى.

وفيما يتعلق بالمستوى الاقتصادي تمنح الدرجة(3) للبديل الأول والدرجة (2) للبديل الثاني و الدرجة (1) للبديل الثالث.

أما عن مهنتي الأب و الأم، فقد قسم معمر نواف الهوارنة المهن إلى ستة مستويات فرعية وضعت على مقياس متدرج من (1-6) درجات يعطى للمستوى الأول درجة واحدة والمستوى الثاني درجتان المستوى الثالث ثلاث درجات وهكذا، ويعطى للفرد الدرجة المقابلة للمستوى المهني الذي يحدده بذكره للمهنة بالتفصيل.

وتجدر الإشارة إلى أنه تم الاعتماد على هذا المقياس لقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة نظرا لعدة ميزات أهمها:

- حداثة المقياس مما يجعله أكثر صدقا وواقعية في معرفة المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة.
- تمتعه بصدق و ثبات جيدين.
- سهولة الأسلوب ووضوح المعنى بالنسبة لصياغة عباراته.
- مناسبة عبارات هذا المقياس لخصائص الأسرة في الوقت الحاضر.
- سهولة تطبيقه وتصحيحه.

2-3- الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات :

يعد الصدق والثبات من الخصائص الأساسية التي تمنح الأداة الصلاحية لقياس الظاهرة موضوع الدراسة، وفيما يلي عرض لطرق حساب صدق وثبات الأدوات المستخدمة.

2-3-1- الخصائص السيكومترية لمقياس الأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة:

أ-**الصدق:** لقياس صدق المقياس تم الاعتماد على عدة طرق هي:

-**صدق المحكمين:** تكون المقياس في صورته الأولية من (53) بندا وخمس بدائل للأجوبة كما أسلفنا القول، وللحكم على مدى ملاءمة الفقرات لقياس ما صممت لقياسه

وكذا بدائل الأجوبة، تم عرض المقياس على ثمانية أساتذة* مختصين في علم النفس وعلوم التربية.(أنظر الملحق رقم 02)

والجدول الموالي يوضح نتائج تحكيم مقياس التصلب/المرونة من حيث مدى ملاءمة (عدد بنود المقياس- بدائل الأجوبة- التعليمات- البنود) للموضوع المقاس.

جدول رقم (05)

يوضح نتائج تحكيم مقياس التصلب/المرونة من حيث مدى ملاءمة (عدد بنود المقياس- بدائل الأجوبة- التعليمات- البنود) للموضوع المقاس

الرقم	موضوع التحكيم	نسبة الاتفاق بين المحكمين
01	عدد بنود المقاس	%100
02	بدائل الأجوبة	%100
03	التعليمات	%50
04	البنود:1-3-4-6-9-10-11 13-15-24-27-28-29-30 32-36-37-38-40-42-44 47-51-53.	%100
	البنود:2-13-14-19-25-31 33-34-39-43-45-48-49 50-52.	%87.5
	البنود: 8-18-20-22-35	%75.5
	البنود: 5-7-16-21-23-41.	%62.5
	البنود: 12-17-26.	%56

*تمثلت لجنة التحكيم في الأساتذة:
- الأستاذة نادية يوب مصطفى الزقاي- أستاذ التعليم العالي- جامعة ورقلة.
- الأستاذ منصور بن زاهي- أستاذ محاضر- جامعة ورقلة.
- الأستاذة حورية عمروني- أستاذ محاضر- جامعة ورقلة
- الأستاذة سعيدة طاطش- أستاذ محاضر- جامعة ورقلة.
- الأستاذ الأخضر عواريب- أستاذ محاضر- جامعة ورقلة.
- الاستاذ مختار يوب –أستاذ محاضر- جامعة ورقلة.
- الأستاذ محمد الساسي الشايب- أستاذ محاضر- جامعة ورقلة.
- الأستاذ عبد الفتاح أبي ميلود- أستاذ محاضر- جامعة ورقلة.

قبل اعتماد نتائج التحكيم سالفة الذكر، يجدر بنا الإطلاع أيضا على تحكيم الأداة من حيث الصياغة اللغوية، حيث يكون الحكم على الأداة مستوفيا لجميع الجوانب، والجدول الموالي يوضح الضبط الملحق بالصياغة اللغوية للفقرات انطلاقا من آراء المحكمين.

جدول رقم(06)

يوضح الضبط الملحق بالصياغة اللغوية للبنود التي تحتاج إلى تعديل انطلاقا من آراء المحكمين

الرقم	البنـــــــد	تعديلـــــــه
02	لا يهمني إن خالفني أحدهم في الرأي ما دمت مقتنعا بأن رأيي هو الصواب.	لا يهمني إن خالفني أحدهم في الرأي ما دمت على صواب.
04	أبذل جهدي بجمع الحجج المدعمة لرأيي ليقبل لدى الآخر.	أبذل قصارى جهدي لأقنع الآخرين برأيي
06	أحرص على فهم الآخرين لأفكاري إذ يهمني تبنيهم لها.	أحرص على فهم الآخرين لأفكاري
		أحرص على تبني الآخرين لأفكاري
22	أميل إلى سماع آراء مختلفة لكي أتخذ قرارا ما.	لا أحتاج إلى سماع آراء الآخرين لكي أتخذ قرارا ما.
30	أنفعل عندما يحاول أحدهم تبديل أفكاري	أنفعل عندما يحاول أحدهم تغيير أفكاري
35	أعتقد أن التجاوز عن أخطاء الآخرين يجعلهم عرضة لتكرارها.	لا يمكنني تجاوز أخطاء الآخرين بسهولة
40	أرى أنه من غير الجائز تغيير عاداتنا وتقاليدنا مهما كانت.	من غير الجائز تغيير عاداتنا وتقاليدنا مهما كانت.
42	لا يهمني البحث عن طرق جديدة لتنظيم حياتي وعيشها ما دمت أشعر أنها بهذا الشكل مريحة.	لا يهمني البحث عن طرق جديدة لتنظيم حياتي.

49	أشعر دائما أن الشخص الذي ينتقدني يعاني من نقص ما في شخصيته.	الشخص الذي ينتقدني يعاني من نقص ما في شخصيته.
50	أرى أن لا شيء جديد نافع	أرى أن الأشياء الجديدة غير نافعة
51	لا أحبذ الاشتراك في النشاطات الرياضية أو الترفيهية إلا مع المجموعة التي أحددها	لا أشترك في النشاطات الرياضية أو الترفيهية إلا مع من أتوافق معهم.

بعد الاطلاع على نتائج التحكيم، تم الاحتفاظ بالفقرات التي بلغت نسبتها (75.5%، 87.5% و100%) وتم الاستغناء عن البنود التي بلغت نسبتها (50% و62.5%).

كما تم تعديل الفقرات التي تحتاج إلى تعديل بناء على اقتراحات المحكمين كما هو موضح في الجدول رقم (6)، وبناء على اقتراح المحكمين بتقسيم المفهوم إلى أبعاد تم إعادة توزيع بنود المقياس على خمسة أبعاد تبعا للتعريف الإجرائي الأكثر تفصيلا لمفهوم الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة.

بعد إخراج المقياس في صورته الجديدة تم إخضاعه للتحكيم مرة ثانية على أساتذة مختصين في علم النفس وعلوم التربية بمصر*، مهتمين بموضوع الأساليب المعرفية ومنهم من تناولها في إطار أطروحته للدكتوراه. (أنظر الملحق رقم 03)

تم عرض المقياس على خمس محكمين إلا أنه تم استرجاع ثلاثة نسخ فقط.

وبناء على آراء المحكمين تم تعديل المقياس والجدول الموالي يوضح التعديلات المدخلة.

*تمثلت لجنة التحكيم في الأساتذة:
- الأستاذ مختار الكيال، أستاذ التعليم العالي بجامعة عين شمس، مصر.
- الأستاذ جمال محمد علي، أستاذ التعليم العالي بجامعة عين شمس، مصر.
- الأستاذ محمد غازي الدسوقي، باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر.

جدول رقم (07)

يوضح التعديلات المدخلة على مقياس التصلب/المرونة في التحكيم الثاني

البـــــــند	تعديلـــــــــــه
من الضروري الحفاظ على العادات و التقاليد السائدة في المجتمع.	أرفض تغيير العادات و التقاليد القديمة السائدة في المجتمع.
الأشياء غير المألوفة تضر أكثر مما تنفع.	أرفض قبول الأشياء غير المألوفة في المجتمع.
من غير الجائز تغيير عاداتنا و تقاليدنا مهما كانت.	إلغاؤها لأن الفكرة مكررة.
لا يهمني تلقي المزيد من المعلومات الجديدة.	لا أحرص على تلقي المزيد من المعلومات والآراء المختلفة.
يمكنني تجاوز أخطاء الآخرين بسهولة.	لا يمكنني تجاوز أخطاء الآخرين بسهولة.
لا أحتاج إلى سماع آراء الآخرين لكي أتخذ قرارا ما.	أحاول سماع آراء الآخرين قبل اتخاذ قرار ما.
لا أعتقد أن الناس في وقتنا الحالي قادرون على إبداع شيء أصيل.	ملغاة لأن الفكرة مكررة.
أرى أن الأشياء الجديدة غير نافعة	أرفض كل ما هو جديد في نظر الآخرين
يهمني أن يتبنى الآخرون أفكاري	أعمل على تبني الآخرين لأفكاري
لا يهمني فهم ما يقوله الآخرون مادمت مقتنعا برأيي.	ملغاة لأن الفكرة مكررة
لا أتقبل آراء غيري بسهولة	يصعب علي تقبل آراء الآخرين بسهولة
أحرص على فهم الآخرين لأفكاري	أحرص على جعل الآخرين يفهمون أفكاري

هذا وقد اقترح بند جديد في بعد التسلطية وهو:

-أحرص على تنفيذ أفكاري مهما كانت.

كما أضيفت بنود جديدة لإثراء بعد (عدم التسامح مع الآخرين) بناء على اقتراح المحكمين وهي البنود (7-31-44) موضحة على التوالي فيما يلي:

-إن أضاع أحد زملائي كتابا أعرته إياه يجب أن يسدد لي ثمنه.

-أجد صعوبة في نسيان إساءات الغير ولو اعتذروا .

-إذا أساء إلي أحد زملائي فسيلقى عقابه.

صدق المقارنة الطرفية: تم ترتيب درجات العينة تنازليا و أخذ نسبة 33 بالمائة من طرفي الترتيب، و تطبيق اختبار "ت" لعينتن متساويتين، و النتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (08)

يوضح نتائج اختبار "ت" بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس الأسلوب المعرفي التصلب /المرونة

القيمة	ن	م	ع	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة(0.01)
الفئة العليا	26	154.03	12.3	12.14	50	0.000
الفئة الدنيا	26	107.115	15.38			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (08) نلاحظ أن المتوسط الحسابي للفئة العليا يبلغ (154.03) بانحراف معياري قدره (12.3)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للفئة الدنيا (107.11) بانحراف معياري قدره (15.38)، وبحساب درجة

الحرية التي قدرت ب (50) و "ت" المحسوبة التي بلغت (12.14) لوحظ أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى أقل من 0.01 ،وهذا يجعلنا نطمئن لصدق المقياس.

ب- الثبات:

لقياس ثبات المقياس، تم الاعتماد على طريقة التجزئة النصفية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (09)

يبين معامل الارتباط بين جزءي مقياس التصلب/المرونة قبل و بعد التعديل

المؤشرات الإحصائية	معامل ارتباط المحسوب		الدلالة الإحصائية
	"ر" قبل التعديل	"ر" بعد التعديل	
البنود الفردية	.051	0.68	دال إحصائيا عند 0.01
البنود الزوجية			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن معامل الارتباط بين الجزءين قدر بـــ(0,51)، وبعد التعـــديل بمعادلة سبيرمان براون، حصلنا على معـــامل الثبات (0.68)، وهي قيمة دالة عند 0.01.

كما قيس الثبات باستخدام معامل α كرومباخ، فحصلنا على معامل ثبات يقدر ب (0.82).

وهي معاملات ثبات مرتفعة تجيز لنا استخدام المقياس.

2-3-2- الخصائص السيكومترية لمقياس الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع:

نظرا لطبيعة الاختبار التي أسلفنا شرحها بإسهاب، لم نجد حاجة إلى إعادة قياس الخصائص السيكومترية لهذا الاختبار، فأغلب الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الأسلوب المعرفي التروي/ الاندفاع بالدراسة والبحث استخدمت هذا الاختبار، فكونه

يحوي أشكالا فحسب يجعله غير متأثر بخصائص بيئة معينة دون أخرى لاسيما وأنها عبارة عن أشكال مألوفة في كل المجتمعات، أما عن عددها و البدائل المقترحة لكل نوع فقد تولى حمدي الفرماوي تحديدها تبعا لكل مرحلة عمرية. هذا من جهة، و من جهة أخرى أكدت معظم الدراسات الارتباط السلبي المرتفع بين زمن الكمون وعدد الأخطاء – كما ذكرنا أنفا – وهذا ما يجعل تصنيفنا للعينة إلى متروين ومندفعين بناء على ذلك أمرا دقيقا وموضوعيا.

2-3-3 – الخصائص السيكومترية لمقياس الميول المهنية :

-**الصدق:** لحساب الصدق تم الاعتماد على:

-**صدق المقارنة الطرفية:** تم ترتيب درجات العينة تنازليا وأخذ نسبة 33 بالمائة من طرفي الترتيب وتطبيق اختبار " ت " لعينتين متساويتين، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (10)

يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس الميول المهنية

القيمة	ن	م	ع	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
الفئة العليا	26	138.03	13.35	11.05	35.05	دال عند 0.01
الفئة الدنيا	26	106.19	6.11			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم(10)، نلاحظ أن المتوسط الحسابي للفئة العليا يبلغ (138.03) بانحراف معياري قدره (13.35) بينما بلغ المتوسط الحسابي للفئة الدنيا (106.19) بانحراف معياري قدره (6.11) وبحساب درجة الحرية التي قدرت

ب 35.05 و " ت" المحسوبة التي بلغت (11.05) لوحظ أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند (0.01).

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (11)

يوضح معاملات ارتباط فقرات مقياس الميول المهنية بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,219	دال عند 0.05
02	0,445	دال عند 0.05
03	0,356	دال عند 0.05
04	0,471	دال عند 0.05
05	0,207	دال عند 0.05
06	0,211	دال عند 0.05
07	0,256	دال عند 0.05
08	0,442	دال عند 0.05
09	0,356	دال عند 0.05
10	0,453	دال عند 0.05
11	0,319	دال عند 0.05
12	0,340	دال عند 0.05
13	0,418	دال عند 0.05
14	0,431	دال عند 0.05
15	0,377	دال عند 0.05

16	0,273	دال عند 0.05
17	0,245	دال عند 0.05
18	0,357	دال عند 0.05
19	0,441	دال عند 0.05
20	0,429	دال عند 0.05
21	0,354	دال عند 0.05
22	0,450	دال عند 0.05
23	0,458	دال عند 0.05
24	0,284	دال عند 0.05
25	0,231	دال عند 0.05
26	0,379	دال عند 0.05
27	0,340	دال عند 0.05
28	0,475	دال عند 0.05
29	0,541	دال عند 0.05
30	0,556	دال عند 0.05
31	0,218	دال عند 0.05
32	0,423	دال عند 0.05
33	0,444	دال عند 0.05
34	0,446	دال عند 0.05
35	0,410	دال عند 0.05
36	0,529	دال عند 0.05
37	0,369	دال عند 0.05

38	0,234	دال عند 0.05
39	0,471	دال عند 0.05
40	0,393	دال عند 0.05
41	0,465	دال عند 0.05
42	0,387	دال عند 0.05
43	0,121	دال عند 0.05
44	0,622	دال عند 0.05
45	0,395	دال عند 0.05
46	0,501	دال عند 0.05
47	0,514	دال عند 0.05
48	0,396	دال عند 0.05
49	0,483	دال عند 0.05
50	0,545	دال عند 0.05
51	0,488	دال عند 0.05
52	0,491	دال عند 0.05
53	0,501	دال عند 0.05
54	0,500	دال عند 0.05
55	0,370	دال عند 0.05
56	0,421	دال عند 0.05
57	0,494	دال عند 0.05
58	0,399	دال عند 0.05
59	0,372	دال عند 0.05

60	0,430	دال عند 0.05
61	0,404	دال عند 0.05
62	0,281	دال عند 0.05
63	0,444	دال عند 0.05
64	0,270	دال عند 0.05
65	0,455	دال عند 0.05
66	0,415	دال عند 0.05
67	0,345	دال عند 0.05
68	0,295	دال عند 0.05
69	0,405	دال عند 0.05
70	0,347	دال عند 0.05
71	0,165	دال عند 0.05
72	0,472	دال عند 0.05
73	0,356	دال عند 0.05
74	0,318	دال عند 0.05
75	0,257	دال عند 0.05
76	0,407	دال عند 0.05
77	0,482	دال عند 0.05
78	0,376	دال عند 0.05
79	0,483	دال عند 0.05
80	0,328	دال عند 0.05
81	0,308	دال عند 0.05

82	0,215	دال عند 0.05
83	0,298	دال عند 0.05
84	0,349	دال عند 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن معاملات الارتباط كلها دالة عند 0.05.

ب – الثبات: تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (12)

يوضح معامل الارتباط بين جزءي مقياس الميول المهنية قبل وبعد التعديل

المؤشرات الإحصائية	معامل إرتباط المحسوب		الدلالة الإحصائية
	"ر" قبل التعديل	"ر" بعد التعديل	
البنود الفردية	**0.73**	**0.84**	**دال إحصائيا عند 0.01**
البنود الزوجية			

من خلال الجدول رقم(12)، نـــلاحظ أن معامل الارتبـــاط بين الجزءين بلغ (0.73)، وبعد تعديله بمعادلة سبيرمان براون بلغ معامل الثبات(0.84).

كما قيس الثبات باستخدام معامل α كرومباخ فبلغ معامل الثبات (0.92).

وعليه يمكن القول أن المقياس يتمتع بصدق وثبات عاليين.

2-3-4- الخصائص السيكومترية لمقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة:

سوف نعرض الخصائص السيكومترية التي قام بها صاحب المقياس فالخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية:

أ-**الصدق:** تم عرض هذا المقياس في صورته المبدئية من طرف مصممه على مجموعة من الأساتذة المحكمين والمتخصصين في علم النفس وعلوم التربية، وبعد استطلاع آراء السادة المحكمين تم تعديل بعض العبارات.

ب-**الثبات:** قام صاحب المقياس بقياس ثباته باستخدام إعادة الإجراء، حيث تم تطبيق المقياس على 30 أسرة من الأسر المصرية، ثم إعادة التطبيق مرة أخرى على نفس المجموعة بفاصل زمني قدره أسبوعان، فقدر معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني ب (0.92) عند مستوى دلالة (0.01)

كما قيس الثبات بطريقة الاتساق الداخلي فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (13)

يوضح ثبات مقياس المستوى الاقتصادي الثقافي للأسرة بطريقة الاتساق الداخلي

أبعـــــاد المقيـــــــــاس	المستوى الثقافي	المستوى الاقتصادي الاجتماعي	المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي
المستوى الثقافي	1	0.49	0.89
المستوى الاقتصادي الاجتماعي	0.49	1	0.83
المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي	0.89	0.83	1

يلاحظ من خلال استعراض نتائج الجدول (13) ارتفاع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مستوى من مستويات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا مؤشر جيد لثبات مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة.

وفي الدراسة الحالية، قيس الصدق والثبات لمقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي على حدة و لمقياس المستوى الثقافي على حدة، وسنبدأ بالأول:

- الخصائص السيكومترية لمقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة:

أ-الصدق: تم حساب الصدق بالطرق التالية:

-صدق المحكمين: تم عرض المقياس بعد التعديلات التي أدخلت عليه و المتعلقة بأسماء بعض المقتنيات المنزلية على ثلاثة أساتذة* متخصصين في علم النفس وعلوم التربية بجامعة ورقلة، وقد وافقوا بالإجماع على هذه التعديلات.

والجدول الموالي يوضح هذه التعديلات:

جدول رقم (14)

يوضح التعديلات المدخلة على مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة.

الرقم	الفقرة	بديلتها
	تمتلك الأسرة أراض ومصانع وعمارات	تمتلك الأسرة أراض ومساكن وغابات.
	تمتلك الأسرة بوتاجاز حديث	تمتلك الأسرة آلة طهي ذات أربع مواقد.
	تمتلك الأسرة بوتاجاز عادي	تمتلك الأسرة آلة طهي بموقدين.
	تمتلك الأسرة تلفون و موبايل	تمتلك الأسرة هاتف ثابت و هاتف نقال.
	تمتلك الأسرة غسالة أطباق و مكنسة كهربائية.	إلغاؤها لعدم توفرها في بيئة العينة

*الأساتذة المحكمون:
- بلحسيني وردة: أستاذ مساعد أ بقسم علم النفس وعلوم التربية – جامعة ورقلة.
- خميس سليم: أستاذ مساعد أ بقسم علم النفس وعلوم التربية – جامعة ورقلة.
- محمدي فوزية: أستاذ مساعد أ بقسم علم النفس وعلوم التربية – جامعة ورقلة.

	تمتلك الأسرة جهاز ريسيفر "دش" وجهاز الأقراص الليزرية DVD	تمتلك الأسرة جهاز هوائي مقعر وجهاز الأقراص الليزرية DVD
	– تذهب الأسرة للعلاج الطبي إلى مستشفى خاص. – تذهب الأسرة للعلاج الطبي إلى عيادة طبية. – تذهب الآسرة للعلاج الطبي إلى مستشفى حكومي.	– تذهب الأسرة للعلاج الطبي إلى مستشفى خاص. – تذهب الأسرة للعلاج الطبي إلى عيادة خاصة. – تذهب الأسرة للعلاج الطبي إلى مستشفى عمومي.
	تستعمل الأسرة للشرب المياه المفلترة	تستعمل الأسرة للشرب المياه المفلترة (العذبة)

وفيما يتعلق بالدخل الشهري للأسرة تم الاستغناء عن السؤال،نظرا لصعوبة الإجابة عليه من طرف العينة الاستطلاعية.

– صدق المقارنة الطرفية:

تم ترتيب درجات العينة تنازليا و أخذ نسبة 33 بالمائة من طرفي الترتيب و تطبيق اختبار " ت " لعينتين متساويتين، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (15)

يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي

القيمة	ن	م	ع	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
الفئة العليا	26	63.03	4.69	18.05	50	دال عند 0.00
الفئة الدنيا	26	44.34	2.41			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم(15)، نلاحظ أن المتوسط الحسابي للفئة العليا يبلغ (63.03) بانحراف معياري قدره (4.69) بينما بلغ المتوسط الحسابي للفئة الدنيا (44.34) بانحراف معياري قدره (2.41) وبحساب درجة الحرية التي قدرت ب 50 و " ت" المحسوبة التي بلغت (18.05) لوحظ أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى أقل من(0.01)، وهذا يدل على الصدق العالي للمقياس.

ب-الثبات: قيس الثبات بالطرق التالية:

- **التجزئة النصفية:** تم تقسيم المقياس إلى جزءين، جزء خاص بالبنود الفردية وجزء خاص بالبنود الزوجية، والجدول الموالي يوضح قيم "ر" قبل وبعد التعديل.

جدول رقم (16)

يوضح معامل الارتباط قبل وبعد التعديل بين جزءي مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي

المؤشرات الإحصائية	معامل إرتباط المحسوب		الدلالة الإحصائية
	"ر" قبل التعديل	"ر" بعد التعديل	
البنود الفردية	0.66	0.80	دال إحصائيا عند 0.000
البنود الزوجية			

كما قيس الثبات باستخدام α كرومباخ فبلغ معامل الثبات 0,87 .

-مقياس المستوى الثقافي للأسرة:

أ-الصدق:

صدق المحكمين:تم عرض التعديلات المدخلة على مقياس المستوى الثقافي على نفس الأساتذة السابق ذكرهم في مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي بما أن المقياس الكلي يضمهما معا، وتمت الموافقة بالإجماع عليها

و الجدول الموالي يوضح هذه التعديلات:

جدول رقم (17)

يوضح التعديلات المدخلة على مقياس المستوى الثقافي للأسرة.

- النسبة لمستوى تعليم الأب و الأم:

الفقرة	بديلتها
حاصل على الشهادة الإعدادية	حاصل على الشهادة المتوسطة
حاصل على مؤهل متوسط	إلغاؤها مادامت الفقرة السابقة تحمل نفس المصطلح
حاصل على شهادة الدبلوم (الدراسات العليا)	إلغاؤها لعدم توفر المصطلح في النظام التعليمي في الجزائر

– بالنسبة للمستوى الثقافي للأسرة:

الفقرة	بديلتها
تقوم الأسرة بشراء مجلات ترفيهية و فنية.	تقوم الأسرة بشراء مجلات ترفيهية
لدى الأسرة اشتراك في نادي.	لدى الأسرة اشتراك في نادي الانترنت
تهتم الأسرة بالذهاب إلى دور السينما أو الأوبرا.	إلغاؤها لعدم توفرها في بيئة العينة.
تعترض الأسرة على متابعة البرامج الرياضية باعتبارها مضيعة للوقت.	إلغاؤها لعدم اعتبارها ذات علاقة وثيقة بالمستوى الثقافي للأسرة.
تفسر الأسرة المشكلات التي تحدث بمنطق غيبي وتجيب على تساؤلات الأبناء بشكل غير علمي.	تجيب الأسرة الأبناء بطريقة غير علمية.
توفر الأسرة لأبنائها بعض الحاجات و الأدوات والآلات الفنية.	إلغاؤها لعدم اعتبارها ذات علاقة وثيقة بالمستوى الثقافي للأسرة.

-صدق المقارنة الطرفية:

تم ترتيب درجات العينة تنازليا وأخذ نسبة 33 بالمائة من طرفي الترتيب وتطبيق اختبار " ت " لعينتين متساويتين، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (18)

يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس المستوى الثقافي

القيمة	ن	م	ع	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الفئة العليا	26	52.96	4.42	13.76	50	دال عند 0.000
الفئة الدنيا	26	37.96	3.47			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم(18)، نلاحظ أن المتوسط الحسابي للفئة العليا يبلغ (52.96) بانحراف معياري قدره (4.42) بينما بلغ المتوسط الحسابي للفئة الدنيا (37.96) بانحراف معياري قدره (3.47) و بحساب درجة الحرية التي قدرت ب (50) و" ت" المحسوبة التي بلغت (13.76) لوحظ أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى أقل من(0.01)،وهذا مؤشر عال لصدق المقياس.

ب-الثبات: تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (19)

يوضح معامل الارتباط بين جزءي مقياس المستوى الثقافي قبل وبعد التعديل

المؤشرات الإحصائية	معامل إرتباط المحسوب		الدلالة الإحصائية
	"ر" قبل التعديل	"ر" بعد التعديل	
البنود الفردية	0.50	0.64	دال إحصائيا عند 0.01
البنودالزوجية			

من خلال الجدول رقم(19)، نـــلاحظ أن معـــامل الارتباط بين الجزأين بلغ (0.50)، وبعد تعديله بمعادلة سبيرمان براون بلغ معامل الثبات(0.64).

كما قيس الثبات باستخدام معامل α كرومباخ فبلغ معامل الثبات (0.76).

و عليه يمكن القول أن المقياس يتمتع بصدق و ثبات عاليين.

من خلال ما سبق،يتبين أن صلاحية أدوات جمع البيانات للاستخدام قد ثبتت وأصبح من الجائز الاعتماد عليها في الدراسة الأساسية.

3-الدراسة الأساسية :

3-1- العينة و مواصفاتها:

تم تحديد المجتمع الأصلي لهذه الدراسة ، والمتمثل في مجموع المتربصين المزاولين للتكوين بمراكز التكوين المهني بمدينة ورقلة للسنة التكوينية 2010/2009، بعد انتهاء دورة أكتوبر مباشرة، والمقدر عددهم ب (1478) متربصا، موزعين على خمس مراكز وهي:

- مركز خليل عبد القادر (بني براهيم)
- مركز شنين قدور (المخادمة).
- مركز بروبة دحمان (القصر).
- مركز زبيدي عبد القادر (بوغفالة).
- مركز سليماني محمد (عين البيضاء)

وثلاث مستويات تأهيلية (المستوى التأهيلي الثاني، الثالث و الخامس) بعد استبعاد المستوى التأهيلي الرابع لغياب الاختصاصات الممثلة له بشكل واضح في المراكز لأكثر من دورتين على التوالي .

و الجدول الموالي يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي:

جدول رقم (20)

يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب الاختصاصات و المستويات التأهيلية في مراكز التكوين المهني لمدينة ورقلة.

المراكز	المستوى التأهيلي	الاختصاص	عدد الأفراد
خليل عبد القادر	الـــثاني	النقش على الخشب	30
		حدادة فنية	30
		نجارة معمارية	10
		بناء	17
		مقولب و مسلح	15
		دهانة و مطالة الحديد	30
		تغليف مقاعد السيارات و الأرائك	30
		حلويات	29
		طباخ الجماعات	15
		مخزني	49
		البلاط و الخزف الفسيفسائي	30
	الثالث	مكانيك إصلاح السيارات	28
	الخامس	مسير أشغال البناء	16
		صيانة المحركات الصناعية	15

		تسويق	27
المجموع		371	
شنين قدور	الثاني	تمديدات صحية وغاز	37
	الثالث	تركيب وصيانة أجهزة التكييف والتبريد	20
		كهروميكانيك	60
		تركيب وإصلاح الأجهزة الكهرومنزلية	14
	الخامس	صيانة أنظمة الإعلام الآلي	37
		كهروتقني	69
		إلكترونيك صناعية	78
		إعلام آلي (قاعدة معطيات)	26
		إعلام آلي (تطوير أنظمة الواب)	28
		معالجة المياه	26
المجموع		395	
زبيدي عبد القادر	الثاني	خياطة	32
		حلاقة السيدات	40
	الثالث	خياطة جاهزة	44
	الخامس	إعلام آلي (صيانة أنظمة الإعلام الآلي)	40
		بنوك	37
		تأمينات	51
المجموع		244	
		طرز	19
		طلاء وزخرفة الحروف	22

سليمـــاني محـــــمد	الثاني	نجارة معمارية	08
		كهرباء معمارية	26
		خياطة	21
		حلاقة السيدات	75
	الخامس	تسويق	38
		تسيير الموارد البشرية	52
الـــــمجمـــــوع		261	
بروبة دحمان	الثاني	نسيج تقليدي	16
		طرز	18
		خياطة	18
		حلاقة السيدات	42
		ألبسة تقليدية	06
	الثالث	خياطة جاهزة	18
	الخامس	إعلام آلي(قاعدة معطيات)	58
		إعلام آلي(صيانة أنظمة الإعلام الآلي)	31
الـــــمجمـــوع		207	
الـــــــمجمـــــوع العام			1478

وبما أن المجتمع الأصلي مقسم إلى لختصاصات تتدرج تحت مستويات تأهيلية معينة وتشكل هذه المستويات هدفا من أهداف الدراسة فقد تم اختيار أفراد العينة بالطريقة العشوائية الطبقية المحدودة، بحيث يمثل كل مستوى تأهيلي طبقة واحدة، وتعنى العينة الطبقية المحدودة " بتقسيم عناصر المجتمع إلى طبقات أو فئات وفقا لخاصية أو متغير

معين، ومن ثم أخذ عدد متساوي من العناصر من كل طبقة أو فئة من فئاته بغض النظر عن التفاوت بين حجوم هذه الطبقات أو الفئات" **(عدنان حسين الجادري، 2003 ،ص 31)** .

وقد تمت وفقا للخطوات الآتية:

1- تحديد عدد الأفراد في المجتمع الأصلي و المقدر عددهم بـــ 1478 متربصا.

2- تحديد عدد الأفراد في كل طبقة (مستوى تأهيلي).

والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (21)

يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب الطبقات (المستويات التأهيلية)

الطبقة(المستوى التأهيلي)	عدد الأفراد
المستوى التأهيلي الثاني	659
المستوى التأهيلي الثالث	190
المستوى التأهيلي الخامس	629
الـــــــــــمجمـــــــــــوع	1478

3- تحديد حجم العينة المطلوبة:

بما أن المجتمع الأصلي يقدر عدد أفراده بـــ (1478) متربصا، تم أخذ نسبة تقدر بـــ 30% من مجموع الأفراد في المجتمع الأصلي أي عدد يقدر بـــ 150 متربصا من كل طبقة (مستوى تأهيلي) ليصبح عدد العينة مساويا لـــ (450) متربصا .

إذ يقترح في هذا الإطار كل من بورج وجال (Borg and Gall) ونانلي (Nannally) وجي (Gay) أن يكون أقل عدد لأفراد العينة في الدراسات الوصفية لمجتمع كبير (بضعة آلاف) نسبة 10%. **(محمد الساسي الشايب، 2007، ص189)**

4- اختيار العدد المطلوب من كل طبقة بطريقة عشوائية:

تم اختيار أربع لختصاصات من كل مستوى تأهيلي بطريقة عشوائية لاستيفاء العدد المطلوب في كل طبقة، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (22)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستويات التأهيلية و الاختصاصات في مراكز التكوين المهني

المستوى التأهيلي	العدد	الاختصاصات	العدد	المراكز
الثاني	150	ترصيص صحي	24	شنين قدور(مخادمة)
		حلاقة	56	بروبة دحمان(القصر)
		حلويات	47	خليل عبد القادر (بني براهيم)
		طرز	23	سليمان محمد (عين البيضاء)
الثالث	150	ألبسة جاهزة	36	زبيدي عبد القادر(بوغفالة)
		صيانة أجهزة التبريد	14	شنين قدور (مخادمة)
		كهروميكانيك	72	شنين قدور (مخادمة)
		ميكانيك إصلاح السيارات	28	خليل عبد القادر (بني براهيم)
الخامس	150	إعلام آلي(قاعدة المعطيات)	32	بروبة دحمان(القصر)
		تسويق	38	خليل عبد القادر (بني براهيم)
		تسيير المواد البشرية	42	سليماني محمد(عين البيضاء)
		تأمينات	38	زبيدي عبد القادر(بوغفالة)
المجموع	450	12	450	5

يلاحظ من خلال الجدول رقم (22) أن عدد أفراد العينة يتوزع بشكل متساوي بين المستويات التأهيلية الثلاث (150) متربصا على 12 اختصاص في مراكز التكوين المهني الخمسة.

وبعد تطبيق الأدوات على العينة واستبعاد الاستمارات الناقصة والتي لم تفلح الباحثة في استكمالها لعدة أسباب أهمها (تخلي بعض المتربصين عن التكوين، التحاق بعضهم بالتربص في أماكن ومؤسسات خارج مدينة ورقلة)، انحدر عدد العينة إلى (412) متربصا، والجدول الموالي يوضح خصائص العينة في صورتها النهائية.

جدول رقم (23)

يوضح التوزيع النهائي لأفراد العينة حسب المستويات التأهيلية والاختصاصات في مراكز التكوين المهني.

المستوى التأهيلي	العدد	الاختصاصات	العدد	المراكز
الثاني	128	ترصيص صحي	18	شنين قدور(مخادمة)
		حلاقة	56	بروبة دحمان(القصر)
		حلويات	31	خليل عبد القادر (بني براهيم)
		طرز	23	سليماني محمد (عين البيضاء)
الثالث	137	ألبسة جاهزة	36	زبيدي عبد القادر(بوغفالة)
		صيانة أجهزة التبريد	13	شنين قدور (مخادمة)
		كهرو ميكانيك	72	شنين قدور (مخادمة)
		ميكانيك إصلاح السيارات	16	خليل عبد القادر (بني براهيم)
الخامس	147	إعلام آلي (قاعدة معطيات)	32	بروبة دحمان(القصر)
		تسويق	38	خليل عبد القادر (بني براهيم)

		تسيير الموارد البشرية	42	سليماني محمد (عين البيضاء)
		تأمينات	35	زبيدي عبد القادر(بوغفالة)
الـــمجمـــوع	412	12	412	5

نلاحظ من خلال الجدول رقم (23) أنه رغم انحدار عدد أفراد العينة إلى 412 متربص إلا أن الأعداد في المستويات التأهيلية متقاربة إلى حد ما، إذ قدرت في المستوى الثاني بـــ (128) والمستوى الثالث بـــ (137) والمستوى الخامس بـــ (147) والجدول الموالي يوضح نسب المتربصين في المستويات التأهيلية مقارنة بالعدد الكلي.

جدول رقم (24)

يوضح نسب المتربصين في المستويات التأهيلية مقارنة بالعدد الكلي للعينة.

المستوى التأهيلي	العدد	النسبة المئوية
الثاني	128	%31.06
الثالث	137	%33.25
الخامس	147	%33.67
المجموع	412	%100

يلاحظ من خلال الجدول رقم (24) أن نسب المتربصين في المستويات الثلاث متقاربة بدء بالمستوى التأهيلي الثاني إذ قدرت بـــ:(31.06)% ومرورا بالمستوى التأهيلي الثالث إذ قدرت بـــ: (35.67%) وانتهاء بالمستوى التأهيلي الخامس الذي قدر ب33.67%.

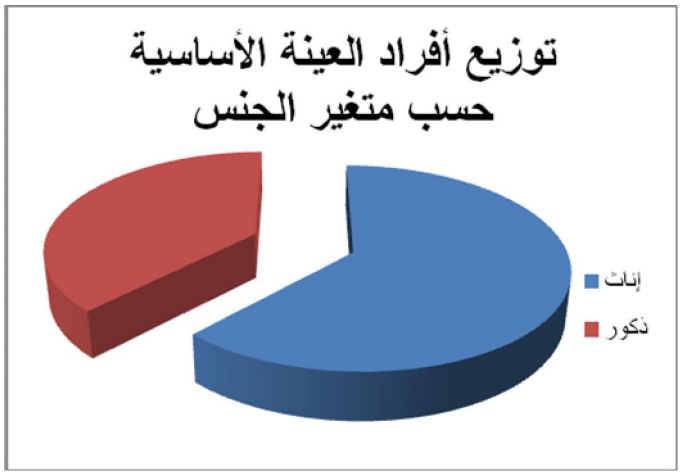
وقد تم توزيع أفراد العينة بناء على الخصائص التالية:

أ-من حيث الجنس:

جدول رقم (25)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	عدد المتربصين
إناث	256
ذكور	156



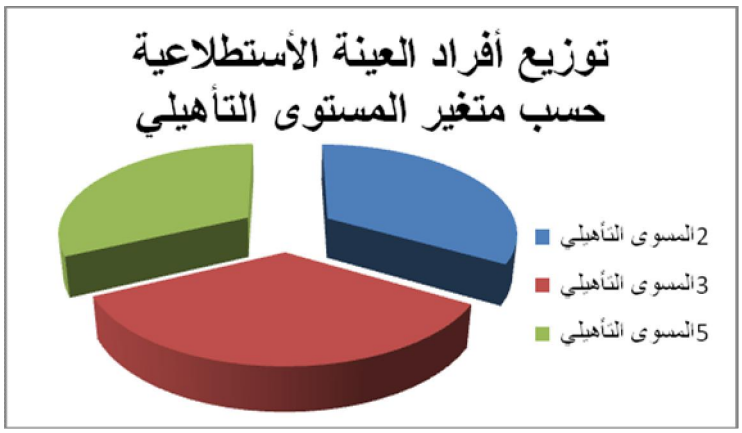
شكل رقم (01) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

ب-من حيث المستوى التأهيلي:

جدول رقم (26)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التأهيلي

المستوى التأهيلي	عدد المتربصين
المستوى التأهيلي الثاني	127
المستوى التأهيلي الثالث	138
المستوى التأهيلي الخامس	147



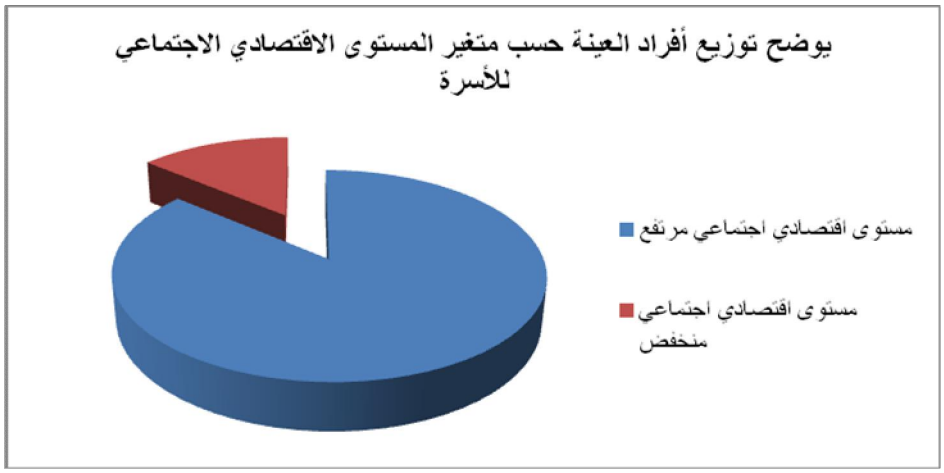
شكل رقم (02) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التأهيلي

ج- من حيث المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة:

جدول رقم (27)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة

المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة	عدد المتربصين
مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع	355
مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض	57



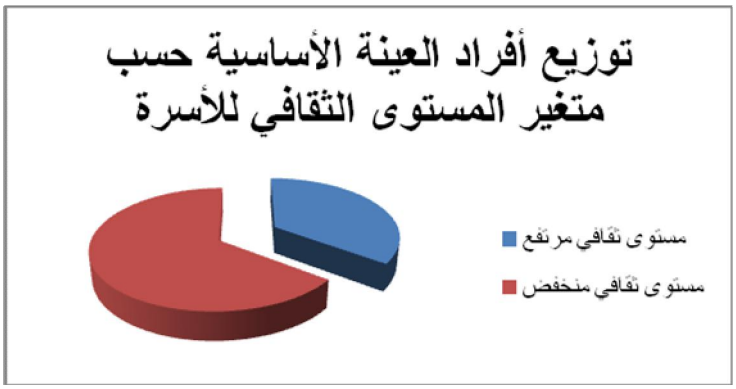
شكل رقم (03) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة

د- من حيث المستوى الثقافي للأسرة:

جدول رقم (28)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى الثقافي للأسرة

المستوى الثقافي للأسرة	عدد المتربصين
مستوى ثقافي مرتفع	145
مستوى ثقافي منخفض	267



شكل رقم (04) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى الثقافي للأسرة

3-2- أدوات جمع البيانات المستخدمة:

استخـــدم في الدراسة الحالية أربع أدوات لجمـــع البيـــانات كما أشيـــر إلى ذلك سابقا، وهي :

3-2-1- مقياس الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة: إعداد الباحثة ويتكون من 45 فقرة، مقسما وفقا للأبعاد الآتية:

- التمسك بالأحكام المتطرفة: ويضم 7بنود، وهي: (1-2-4-5-14-21-22).

-مقاومة التغيير: ويضم 13 بندا، وهي: (3-12-19-23-25-29-32-33-36-40-41-43-45).

-عدم تحمل الغموض: ويضم 6 بنود، وهي: (15-18-24-26-34-35).

-التسلطية:ويضم 9 بنود، وهي: (6-9-13-16-17-20-27-37-38).

-عدم التسامح مع الآخرين: ويضم 10 بنود، وهي: (7-8-10-11-28-30-31-39-42-44). (أنظر الملحق رقم 04).

3-2-2- مقياس الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع : لكاجان (Kagan) وتقنين حمدي الفرماوي على البيئة العربية، ويتكون من عشرين مفردة. (انظر الملحق رقم 05).

3-2-3- مقياس الميول المهنية: لهولاند (Holland) ويتكون من 84 فقرة، موزعة على البيئات الآتية:

1-البيئة الواقعية: وتقاس بالفقرات (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14).

2- البيئة العقلية: وتقاس بالفقرات(15-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-46).

3- البيئة الاجتماعية: وتقاس بالفقرات(29-30-31-32-33-35-36-37-38-39-40-41-48).

4- البيئة التقليدية: ويقاس بالفقرات(16-34-39-43-44-45-47-49-50-51-52-53-54-55-56).

5- البيئة المغامرة: وتقاس بالفقرات(57-58-59-60-61-62-63-64-65-66-67-68-69-70).

6- البيئة الفنية: وتقاس بالفقرات(71-72-73-74-75-76-77-78-79-80-81-82-83-84). (انظر الملحق رقم 06).

3-2-4- مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة: لمعمر نواف الهوارنة والمعدل من طرف الباحثة ويتكون من (49) فقرة، منها(22) لقياس المستوى الثقافي و27 لقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي. (انظر الملحق رقم 07).

أما عن مستويات المهن والدرجات المقابلة لها فهي موضحة بالتفصيل في الملحق.(انظر الملحق رقم 08)

3-3-حدود الدراسة:

الحدود البشرية: تتحدد الدراسة بشريا بمتربصي مؤسسات التكوين المهني بمدينة ورقلة.

الحدود الزمنية: تتحدد هذه الدراسة زمنيا بالسنة التكوينية 2010/2009.

الحدود المكانية: تتحدد الدراسة مكانيا بمؤسسات التكوين المهني المتواجدة بمدينة ورقلة وهي:

- مركز التكوين المهني خليل عبد القادر ببني براهيم
- مركز التكوين المهني زبيدي عبد القادر ببوغفالة
- مركز التكوين المهني شنين قدور بمخادمة
- مركز التكوين المهني بروبة دحمان بالقصر
- مركز التكوين المهني سليماني محمد بعين بيضاء.

3-4- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية :

بعد تحديد عينة الدراسة والمؤسسات المتواجدة فيها ، بدأ تطبيق أدوات جمع البيانات في مراكز التكوين المهني بمدينة ورقلة في أكتوبر 2009 مباشرة بعد انتهاء الدورة.

ولتسهيل الاتصال المباشر بأفراد العينة تم الاستعانة ببعض مستشاري التوجيه والتقييم المهني على مستوى المراكز وبعض أعوان الاستقبال والنواب التقنيين البيداغوجيين، بعد الحصول على الموافقة على التطبيق الميداني للدراسة من مديرية التكوين المهني بمدينة ورقلة ثم من مديري مراكز التكوين المهني المعنية.

وتم تطبيق الأدوات الأربعة بدءا باختبار تزاوج الأشكال المألوفة لقياس التروي/الاندفاع والذي يطبق بشكل فردي ويتم حساب الزمن وعدد الأخطاء في كل مفردة، إذ يقدر عددها الكلي بـــ: 20 مفردة.

وقد استغرق ذلك من (15 – 30 د) للمتربص الواحد، فحسب تعليمات الاختبار يجب على المتربص تكرار الاستجابة لحين الحصول على الاستجابة الصحيحة، وخلال ذلك يحسب زمن الاستجابة الأولى وعدد الأخطاء.

ويلي هذا الاختبار تطبيق المقاييس الثلاث المتبقية المتمثلة في مقياس التصلب /المرونة – مقياس الميول المهنية – ومقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة إما بشكل فردي مباشرة عقب اختبار التروي/ الاندفاع وإما بشكل جماعي بعد استيفاء التطبيق الفردي لاختبار التروي / الاندفاع على متربصي اختصاص ما.

وتجدر الإشارة إلى أن تطبيق اختبار تزاوج الأشكال المألوفة يعد أهم الصعوبات في هذه الدراسة نظرا لتطبيقه بشكل فردي واستغراقه من (15-30 د) للفرد الواحد، ناهيك عن بقية المقاييس.

وعليه دامت مدة التطبيق في هذه الدراسة من شهر أكتوبر 2009 إلى نهاية شهر فيفري 2010.

3-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمت معالجة بيانات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية :

1-اختبار كا^{2}.

3-اختبار"ت".

4-تحليل التباين.

و تجدر الإشارة إلى أن المعالجة الإحصائية تمت باستخدام برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية(spss) في نسخته السابعة عشرة.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية بدء بالمنهج المتبع و مرورا بالدراسة الاستطلاعية التي هدفت إلى التأكد من صلاحية أدوات جمع البيانات للاستخدام من خلال قياس خصائصها السيكومترية وانتهاء بالدراسة الأساسية التي شرحنا فيها طريقة المعاينة في هذه الدراسة و خصائص العينة و الصورة النهائية لأدوات جمع البيانات، كما أشرنا فيها إلى إجراءات التطبيق في مراكز التكوين المهني وبعض الصعوبات التي أسفرت عن طول مدة التطبيق.

الفصل السادس : عرض النتائج

1- عرض نتيجة الفرضية العامة

2- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الأولى

3- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثانية

4- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة

5- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة

6- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الخامسة

7- عرض نتيجة الفرضية الجزئية السادسة

8- عرض نتيجة الفرضية الجزئية السابعة

9- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثامنة

تمهيد :

بعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة ، تم تصحيحها وتفريغها و إخضاعها للمعالجة الإحصائية بناء على متطلبات فرضيات الدراسة، وفيما يلي عرض للنتائج المتحصل عليها :

1- عرض نتيجة الفرضية العامة :

تنص الفرضية العامة على الآتي :

"تختلف الميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكون المهني بمدينة ورقلة باختلاف أساليبهم المعرفية التصلب/المرونة والتروي/الاندفاع".

وبما أن الفرضية العامة تتناول أسلوبين معرفيين فسنعرض نتيجتيهما في جدولين، أولهما يرتبط بالأسلوب المعرفي التصلب/المرونة وثانيهما يرتبط بالأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع.

ولمعرفة مدى تجانس العينتين، تم حساب قيمة (ف)، فوجدناها مساوية لـ (0.36) وهي دالة عند مستوى (0.05)، ومنه نقول أن العينتين متجانستين، وهذا ما يدعونا لحساب قيمة (ت) لعينتين متجانستين.

والجدول الموالي يوضح نتيجة الاختلاف في الميول المهنية تبعا لاختلاف الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة.

جدول رقم (29)

يوضح الاختلاف في الميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني بمدينة ورقلة بين المتصلبين والمرنين

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
المتصلبين	112	116.65	16.77	2.05	410	دالة عند مستوى 0.05
المرنين	300	120.41	16.08			

يلاحظ من خلال الجدول رقم (29) أن المتوسط الحسابي للمتصلبين والمساوي ل (116.65) أقل من المتوسط الحسابي للمرنين والمقدر بـــ(120.41)، أما الانحراف المعياري للمتصلبين فكان أعلى بشكل طفيف عنه لدى المرنين، إذ قدر الأول بـــ(16.77) والثاني بـــ (16.08).

ويتضح أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (2.05) عند درجة حرية (410) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى 0.05 .

وهذا ما يثبت صحة الشق الأول من الفرضية العامة والمتعلق بالأسلوب المعرفي التصلب/المرونة، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتصلبين والمرنين لصالح المرنين.

وعليه، يمكن القول أن الأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة يتدخل في تحديد الميول المهنية للمتربصين، وهذا يتفق مع التطبيقات العملية لدراسة الأساليب المعرفية التي تؤكد أن هذه الأساليب مكنت الموجهين من تحديد المهن والتخصصات الملائمة للأفراد الذين هم بحاجة إلى توجيه مهني.

أما الشق الثاني المتعلق بالأسلوب المعرفي لتروي/الاندفاع فقبل بيان نتيجته، تجدر الإشارة أيضا إلى أنه تم حساب قيمة (ف) للوقوف على مدى تجانس العينتين، فوجد أنها مساوية لـــ (0.53) وهي قيمة دالة عند مستوى 0.05، وعليه قمنا بحساب قيمة (ت) لعينتين متجانستين أيضا، والجدول الموالي يوضح الاختلاف في الميول المهنية لدى المتربصين تبعا لاختلاف الأسلوب المعرفي التروي /الاندفاع.

جدول رقم (30)

يوضح الاختلاف في الميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني بمدينة ورقلة بين المتروين و المندفعين

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
المتروين	106	119.50	15.90	0.41	244	غير دالة عند مستوى 0.05
المندفعين	140	120.38	17.21			

يلاحظ من خلال الجدول رقم (30) أن المتوسط الحسابي للمتروين والمساوي لـــ(119.50) أقل من المتوسط الحسابي للمندفعين والمقدر بـــ (120.38)، كما أن الانحراف المعياري للمتروين والمساوي لـــ(15.90) أقل من الانحراف المعياري للمندفعين والمقدر بـــ(17.21).

كما يتضح أن (ت) المحسوبة تساوي (0.41) عند درجة حرية (244) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق في الميول المهنية بين المتروين والمندفعين، وعليه الشق الثاني من الفرضية العامة لم يتحقق.

أي أن الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع لا يتدخل في تحديد الميل المهني للفرد.

ويندرج تحت الفرضية العامة فرضيتان (أ و ب) لتوضيح طبيعة الاختلافات في الميول المهنية تبعا للاختلاف في الأسلوب المعرفي، وفيما يلي عرض لنتيجتي الفرضيتين:

نتيجة الفرضية (أ):

تنص الفرضية(أ) على ما يلي :

"تختلف البيئات المهنية (البيئة الواقعية، البحثية، الاجتماعية، التقليدية، المغامرة والفنية) المفضلة لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني بمدينة ورقلة باختلاف أساليبهم المعرفية (التصلب/المرونة و التروي/الاندفاع ".

وبما أن الفرضية الخاصة بالأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع لم تتحقق، أي أن الميول المهنية لدى المتربصين لا تختلف تبعا لاختلاف الأسلوب المعرفي التروي /الاندفاع، وفي حالة انتفاء الفروق والاختلافات بين المتروين والمندفعين في الميول المهنية بشكل عام تصبح الفروق في البيئات المهنية غير دالة، وعليه سنعرض البيئات المهنية المفضلة والتي تختلف باختلاف الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة .

جدول رقم(31)

يوضح الاختلاف في البيئات المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني باختلاف الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة

	البيئة الاجتماعية	البيئة التقليدية	البيئة العقلية	البيئة الفنية	البيئة المغامرة	البيئة الواقعية	قيمة كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
متصلبين	14	25	25	30	7	11	13.36	5	دالة عند 0.05
مرنين	29	60	63	51	51	46			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (31) أن قيمة كا^2 والمساوية لـــ13.36 دالة عند (0.05)عند درجة حرية (5). وعليه نقول أنه توجد فروق بين المتصلبين والمرنين في تفضيلاتهم للبيئات المهنية، ومنه نقول أن الفرضية (أ) تحققت.

وحتى نتعرف على هذه التفضيلات وتمايزها لدى كل من المتصلبين، المرنين المتروين والمندفعين، تم إفراد الفرضية (ب) لذلك.

نتيجة الفرضية (ب):

تنص الفرضية على ما يلي :

"تتمايز البيئات المهنية المفضلة لدى كل من المتصلبين المرنين والمتروين والمندفعين".

بما أن الفرضية الخاصة بالأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع لم تحقق كما أسلفنا القول فسنعرض النسب المئوية للبيئات المهنية التي تختلف باختلاف الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة فحسب

جدول رقم (32)

يوضح تكرارات ونسب تفضيل البيئات المهنية لدى المتربصين المتصلبين

رقم البيئة	البيئة المهنية	التكرار	نسبة التفضيل
1	البيئة الاجتماعية	14	٪ 12.5
2	البيئة التقليدية	25	٪ 22.3
3	البيئة العقلية	25	٪22.3
4	البيئة الفنية	30	٪ 26.8
5	البيئة المغامرة	07	٪ 6.3
6	البيئة الواقعية	11	٪ 9.8
المجمـــــــــــــــــــوع		112	٪ 100

يلاحظ من خلال الجدول رقم (32) أن البيئات المهنية الأكثر تفضيلا لدى المتربصين المتصلبين هي الفئة الفنية التي يقدر عدد تكراراتها بـــ (30) تكرارا وبنسبة مئوية تقدر ب (26.8٪)،تليها البيئات التقليدية والعقلية بنفس عدد التكرارات والمقدر بـــ (25) تكرارا وبنفس النسبة والمقدرة بـــ (22.3٪)، وتأتي في المرتبة الثالثة البيئة الاجتماعية بعدد تكرارات يقدر بـــ (14) تكرارا وبنسبة مئوية (12.5٪)، وفي المرتبة الرابعة تأتي

البيئة الواقعية بـــ (11) تكرارا وبنسبة مئوية (9.8٪)، وأخيرا البيئة المغامرة في المرتبة الخامسة بـــ 7 تكرارات وبنسبة مئوية تقدر بـــ (6.3٪).

جدول رقم (33)

يوضح نسب تكرارات تفضيل البيئات المهنية لدى المتربصين المرنين

رقم البيئة	البيئة المهنية	التكرارات	النسب المأوية
1	البيئة الاجتماعية	29	٪9.7
2	البيئة التقليدية	60	٪20
3	البيئة العقلية	63	٪21
4	البيئة الفنية	51	٪17
5	البيئة المغامرة	51	٪17
6	البيئة الواقعية	46	٪15.3
المجمـــــــــــــــوع		300	٪100

يلاحظ من الجدول رقم (33) أن البيئة المهنية الأكثر تفضيلا لدى المتربصين المرنين هي البيئة العقلية بعدد تكرارات يقدر بـــ(63 تكرارا)، وبنسبة مئوية تقدر بـــ(21٪)، تليها البيئة التقليدية التي تقدر عدد تكراراتها بـــ (60 تكرارا) وبنسبة مئوية (20٪)، ويشترك في المرتبة الثالثة كل من البيئة الفنية و المغامرة بـــ (51 تكرارا) وبنسبة مئوية (17٪).

ثم تأتي البيئة الواقعية في المرتبة الرابعة بـــ (46 تكرارا) وبنسبة مئوية تقدر بـــ (15.3٪)، وأخيرا البيئة الاجتماعية في المرتبة الخامسة بـــ (29 تكرارا) ونسبة مئوية (9.7٪).

وعليه يمكن القول أن البيئات المهنية الثلاث الأكثر تفضيلا لدى المتصلبين هي (البيئة الفنية، العقلية، التقليدية) أما البيئات المهنية الأكثر تفضيلا لدى المـــرنين هي (البيئة العقلية، التقليدية، والبيئتان الفنية والمغامرة في الرتبة الثالثة).

2- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الأولى :

تنص الفرضية الجزئية الأولى على الآتي :

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

وتتكون هذه الفرضية من شقين، الشق الأول خاص بالمتصلبين والشق الثاني خاص بالمرنين، وسيتم عرض نتيجة هذه الفرضية تبعا لهذا التقسيم كما يلي:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات المتصلبين".

وبعد حساب قيمة (ف) في هذه الفرضية، وجد أنها مساوية ل (0.32) وهي قيمة دالة عند مستوى 0.05، وعليه تم حساب قيمة (ت) لعينتين متجانستين، والجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول رقم (34)

يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات المتصلبين

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
إناث	112	120.73	25.03	0.73	179	غير دال عند مستوى 0.05
ذكور	69	118.01	22.69			

يلاحظ من خلال الجدول رقم (34) أن المتوسط الحسابي للإناث المتصلبات والمساوي لـــ (120.73) بإنحراف معياري قدره (25.03) أكبر من المتوسط الحسابي للذكور المتصلبين والمقدر ب (118.01) بانحراف معياري قدره (22.69).

ويتضح أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (0.73) عند درجة حرية 179 وهي غير دالة عند مستوى 0.05 .

وعليه، نقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات المتصلبين.

وينص الشق الثاني من الفرضية على الآتي:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات المرنين".

وبعد حساب قيمة (ف)، وجد أنها مساوية لـــ (0.73) وهي قيمة دالة عند مستوى 0.05، وعليه تم حساب قيمة (ت) لعينتين متجانستين، والجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول رقم (35)

يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات المرنين

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الإناث	144	120.22	17.13	0.33	229	غير دالة عند مستوى 0.05
الذكور	87	120.98	15.75			

يلاحظ من خلال الجدول رقم (35) أن المتوسط الحسابي للإناث المرنات والمساوي لـــ(120.22) مقارب جدا للمتوسط الحسابي للذكور المرنين والمساوي ل (120.98) إن لم نقل أنه يكاد يكون مساويا له، أما الانحراف المعياري لدى الإناث المرنات والمساوي لـــ(17.13) فهو أكبر بقليل منه لدى الذكور المرنين والمساوي لـــ(15.75).

كما يتضح أن (ت) المحسوبة تساوي (0.33) عند درجة حرية 229، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المرنين تعزى للجنس و بالتالي الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق.

أي أن الميول المهنية لدى المتربصين الذين ينحو أسلوبهم المعرفي نحو التصلب أوالمرونة لا تختلف كون المتربص ذكرا أو أنثى وهذا يتعارض مع دراسات كل من (Greene Robert) وتيرمان (Terman) وليما (Lima) وسترونج (Strong) وغيرهم.

3-عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثانية :

تنص الفرضية الجزئية الثانية على ما يلي :

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

وسيتم عرض نتيجة الفرضية الخاصة بالمتروين على حدة ونتيجة الفرضية الخاصة بالمندفعين على حدة كما يلي :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات المتروين".

وبعد حساب قيمة (ف) وجد أنها مساوية ل (1.31) وهي دالة عند مستوى 0.05 وعليه تم حساب قيمة (ت) لعينتين متجانستين والجدول الموالي يوضح ذلك :

جدول رقم (36)

يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين و المتربصات المتروين

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
إناث	65	120.84	15.07	1.09	104	غير دالة عند مستوى 0.05
ذكور	41	117.36	17.09			

يلاحظ من خلال الجدول رقم (36) أن المتوسط الحسابي للإناث المترويات والمساوي لـــ (120.84) أكبر من المتوسط الحسابي للذكور المتروين والمساوي ل (117.36)، أما الانحراف المعياري للإناث المترويات و المساوي ل (15.07) كان أقل من الانحراف المعياري للذكور المتروين إذ كان مساويا ل (17.09) ، ويتضح أيضا أن

(ت) المحسوبة تساوي (1.09) عند درجة حرية 104 وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0.05) .

وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتروين تعزى للجنس .

وينص الشق الثاني للفرضية على الآتي :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات المندفعين".

وبعد حساب قيمة (ف) وجد أنها مساوية لـــ(4.40)وهي غير دالة عند 0.05 وعليه تم حساب قيمة (ت) لعنتين غير متجانستين ، والجدول الموالي يوضح ذلك .

جدول رقم (37)

يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات المندفعين

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الإناث	92	121.35	15.51	0.85	76.85	غير دالة عند مستوى 0.05
الذكور	48	118.52	20.12			

يلاحظ من خلال الجدول رقم (37) أن المتوسط الحسابي للإناث المندفعات والمساوي ل (121.35) أكبر من المتوسط الحسابي للذكور المندفعين والمساوي ل (118.52)، أما الانحراف المعياري للإناث المندفعات والمساوي لـــ(15.51) كان أقل من الانحراف المعياري للذكور المندفعين إذ كان مساويا لـــ(20.12) ، ويتضح أيضا أن (ت) المحسوبة تساوي (0.85) عند درجة حرية 76.85 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المندفعين تعزى للجنس.

وعليه، فالفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق.

وهذا يعني أن الميول المهنية لا تختلف بين المتربصين والمتربصات سواء اتسموا بالتروي أوالاندفاع، و هذا يتفق مع ما توصلت إليه دراستي آدمز (Adams, 1972) وويلد (wild,1984)

4-عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على الآتي :

" تختلف الميول المهنية بين المتربصين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني و الثالث والخامس) باختلاف الأسلوب المعرفي التصلب /المرونة" .

وسيتم عرض نتيجة الفرضية الخاصة بالمتصلبين على حدة ونتيجة الفرضية الخاصة بالمرنين على حدة كما يلي:

– "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المتصلبين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس)".

جدول رقم (38)

يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين المتصلبين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس)

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المستوى التأهيلي	بين المجموعات	2	109.39	54.69	0.09	غير دالة عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات	178	104804.89	588.79		
	الكلي	180	104914.28			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (38) أن (ف) المحسوبة تساوي (0.09) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق جوهرية في الميول المهنية بين المتربصين المتصلبين تعزى للاختلاف في المستوى التأهيلي.

أما الفرضية المتعلقة بالمرنين، فتنص على ما يلي:

-" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المرنين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس).

جدول رقم (39)

يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين المرنين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس)

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المستوى التأهيلي	بين المجموعات	2	131.84	65.92	0.23	غير دالة عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات	228	63275.85	277.52		
	الكلي	230	63407.69	-		

يلاحظ من خلال الجدول رقم (39) أن (ف) المحسوبة تساوي (0.23) وهي قيمة غير دالة عند مستوى 0.05.

وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المرنين تعزى للاختلاف في المستوى التأهيلي، وعليه الفرضية الجزئية الثالثة لم تتحقق.

وعليه، يمكن القول أن انتماء المتربص لأحد المستويات التأهيلية الثلاث لم يتدخل في طبيعة الميول المهنية لدى المتربصين المتصلبين والمرنين على حد سواء، أي أن الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة وإن كان يعد أحد محددات الميل المهني للمتربص- كما رأينا سلفا- إلا أن ذلك لا يرتبط بانتماء المتربص لمستوى تأهيلي ما.

5-عرض نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة :

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على ما يلي :

" تختلف الميول المهنية بين المتربصين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس) باختلاف الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع".

وسيتم عرض نتيجة الفرضية المتعلقة بالمتروين على حدة ونتيجة الفرضية المتعلقة بالمندفعين على حدة كما يلي:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المتروين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس)".

جدول رقم (40)

يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين المتروين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس)

المتغير	مصدر التباين	درجات الحريات	مجموع المربعات	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	الدلالة لإحصائية
المستوى التأهيلي	بين المجموعات	2	229.79	114.89	0.45	غير دالة عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات	103	26316.70	255.50		
	الكلي	105	26546.50	–		

يلاحظ من خلال الجدول رقم (40) أن (ف) المحسوبة تساوي (0.45) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق جوهرية في الميول المهنية تعزى للاختلاف في المستوى التأهيلي لدى المتربصين المتروين .

وينص الشق الثاني للفرضية على الآتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المندفعين وفي المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس).

جدول رقم (41)

يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين المندفعين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس)

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المستوى التأهيلي	بين المجموعات	2	675.08	337.54	1.14	غير دالة عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات	137	40538.08	295.89		
	الكلي	139	41213.17	–		

يلاحظ من خلال الجدول رقم (41) أن (ف) المحسوبة تساوي (1.14) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الميول المهنية تعزى للاختلاف في المستوى التأهيلي لدى المتربصين المندفعين ، وعليه فالفرضية الجزئية الرابعة لم تتحقق.

وعليه، يمكن القول أن الأسلوب المعرفي التروي/ الاندفاع لا يتدخل في تحديد الميل المهني للمتربص، وكان الأمر سيان بالنسبة للمتربصين في المستوى التأهيلي الثاني أوالثالث أو الخامس.

6-عرض نتيجة الفرضية الجزئية الخامسة :

تنص الفرضية على ما يلي :

-" تختلف الميول المهنية بين المتربصين المنحدرين من أسر ذات مستوى إقتصادي إجتماعي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض باختلاف الأسلوب المعرفي التصلب /المرونة" .

وبنفس الطريقة يتم عرض نتيجة هذه الفرضية في شقين، شق خاص بالمتصلبين وشق خاص بالمرنين كما يلي:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المتصلبين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض".

وبعد حساب قيمة (ف) التي وجد أنها مساوية ل (0.10) وهي دالة عند مستوى 0.05، وجب حساب قيمة (ت) لعينتين متجانستين كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (42)

يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين المتصلبين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع	157	119.48	24.19	0.30	179	غير دالة عند مستوى 0.05
مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض	24	121.08	24.25			

يلاحظ من خلال الجدول رقم (42) أن المتوسط الحسابي للمتربصين المتصلبين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي واجتماعي مرتفع والمساوي لـــ(119.48) بانحراف معياري قدر بـــ(24.19) أقل من المتوسط الحسابي للمتربصين المتصلبين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي واجتماعي منخفض والمقدر بـــ(121.08) بانحراف معياري شبه مساوي للأول والذي قدر بـــ(24.25).

وهذا يعني أن الفرق في الميول المهنية بين المتربصين المتصلبين والتي تعزى للاختلاف في المستوى الاقتصادي الاجتماعي ليست فروق جوهرية.

ينص الشق الثاني للفرضية على الآتي :

-" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المرنين المنحدرين أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض".

وبعد حساب قيمة (ف) وجد أنها مساوية لـــ(3.38) وهي دالة عند مستوى 0.05 وعليه تم حساب قيمة (ت) لعينتين متجانستين كما موضح في الجدول الآتي .

جدول رقم (43)

يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين المرنين المنحدرين أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع و نظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
مستوى اقتصادي واجتماعي مرتفع	198	120.94	16.05	0.96	229	غير دالة عند مستوى 0.05
مستوى اقتصادي واجتماعي منخفض	33	117.93	19.66			

يلاحظ من خلال الجدول رقم (43) أن المتوسط الحسابي للمتربصين المرنين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع والمساوي لـــ (120.94) أكبر من المتوسط الحسابي للمتربصين المرنين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي واجتماعي منخفض والمساوي لـــ (117.93)، أما الانحراف المعياري فقد قدر لدى

المجموعة الأولى بـــ (16.05) وهو أقل من الانحراف المعياري لدى المجموعة الثانية والمقدر ب (19.66).

ويتضح أيضا أن (ت) المحسوبة تساوي (0.96) عند درجة حرية (229) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05.

وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الميول المهنية تعزى للمستوى الاقتصادي الاجتماعي لدى المتربصين المرنين، وعليه فالفرضية الجزئية الخامسة أيضا لم تتحقق.

وعليه يمكن القول أنه رغم تباين المستوى الاقتصادي الاجتماعي الذي ينحدر منه المتربصون، إلا أن ذلك لم يكن سببا كافيا لإختلاف الميول المهنية بينهم وذلك سواء بالنسبة للمتصلبين أو المرنين، وهذا يتعارض مع دراسات كل من هاملتون وهارلن (Hamilton & Harlen, 1973) وكونوي (Konway, 1995) وعبد الرحمان إسماعيل صالح (2010).

7-عرض نتيجة الفرضية الجزئية السادسة:

تنص الفرضية على الآتي :

-" 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 ".

وسيتم عرض نتيجة الفرضية تبعا لكل قطب في الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع كما يلي:

فبالنسبة للمتروين تنص الفرضية على الآتي :

-" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المتروين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض .

وبعد حساب قيمة (ف) وجد أنها مساوية لـــ(0.61) وهي دالة عند 0.05، وعليه تم حساب قيمة (ت) لعينتين متجانستين كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (44)

يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين المتروين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي واجتماعي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي واجتماعي منخفض.

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
مستوى اقتصادي مرتفع	96	119.10	15.48	0.79	104	غير دالة عند مستوى 0.05
مستوى اقتصادي منخفض	10	123.30	20.01			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (44) أن المتوسط الحسابي للمتربصين المتروين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع و المساوي لـــ(119.10) أقل من المتوسط الحسابي للمتربصين المتروين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض والمقدر بـــ(123.30)، كما أن الانحراف المعياري للمجموعة الأولى المقدر ب (15.48) أقل من الانحراف المعياري للمجموعة الثانية المقدر بـــ(20.01).

ويتضح أن (ت) المحسوبة تساوي (0.79) عند درجة حرية 104 ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، هذا يعني أنه لا توجد فروق جوهرية في الميول المهنية تعزى للمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة لدى المتربصين المتروين .

وينص الشق الثاني من الفرضية الخاص بالمندفعين على الآتي :

–" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المندفعين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض".

وبعد حساب قيمة (ف) وجد أنها تساوي (0.04) وهي دالة عند مستوى 0.05، وعليه تم حساب قيمة (ت) لعينتين متجانستين كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (45)

يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين المندفعين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض.

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع	118	120.07	17.31	0.49	138	غير دالة عند مستوى 0.05
مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض	22	122.04	17.00			

يلاحظ من خلال الجدول رقم (45) أن المتوسط الحسابي للمتربصين المندفعين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع و المساوي لـــ(120.07) أقل من المتوسط الحسابي للمتربصين المندفعين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض والمقدر بـــ(122.04).

وأن الانحراف المعياري للمجموعة الأولى يقدر بـــ(17.31) أكبر بقليل منه عند المجموعة الثانية والمقدر ب(17)، ويتضح أن (ت) المحسوبة تساوي (0.49) عند درجة حرية 138، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، وهذا يعني انتفاء الفروق في الميول المهنية لدى المتربصين المندفعين والتي تعزى للمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة، وعليه الفرضية الجزئية السادسة لم تتحقق.

وعليه يمكن القول أيضا أن انتماء المتربص لأسرة ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع أو منخفض ما كان ليتدخل في طبيعة الميول المهنية للمتربصين المتروين أوالمندفعين على حد سواء.

8-عرض نتيجة الفرضية الجزئية السابعة:

تنص الفرضية على الآتي :

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

وسيتم عرض نتيجة الفرضية تبعا لكل قطب في الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة كما يلي:

فبالنسبة للمتصلبين تنص الفرضية على الآتي:

-" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المتصلبين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع و نظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض".

وبعد حساب قيمة (ف) وجد أنها مساوية لـــ(4.96) وهي غير دالة عند مستوى 0.05، وعليه تم حساب قيمة (ت) لعينتين غير متجانستين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (46)

يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين المتصلبين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
مستوى ثقافي مرتفع	71	119.11	19.03	0.28	117.56	غير دالة عند مستوى 0.05
مستوى ثقافي منخفض	110	120.07	27.00			

نلاحظ من خلال الجدول (46) أن المتوسط الحسابي للمتربصين المتصلبين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع والمساوي لـــ(119.11) أقل من المتوسط الحسابي للمتربصين المتصلبين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض والمقدر بـــ(120.07) .

كما أن الانحراف المعياري للمجموعة الأولى مقدر بـــ(19.03) أقل من الانحراف المعياري للمجموعة الثانية و المقدر بـــ(27)، كما يتضح من الجدول أن (ت) المحسوبة تساوي (0.28) عند درجة حرية 117.56، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05.

وهذا يعني أنه لا توجد فروق جوهرية في الميول المهنية بين المتربصين المتصلبين تعزى للمستوى الثقافي للأسرة.

وينص الشق الثاني من الفرضية الخاص بالمرنين على الآتي:

-"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المرنين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض منخفض".

وبعد حساب قيمة (ف) وجد أنها مساوية لـــ (0.20) وهي دالة عند مستوى 0.05 وعليه تم حساب قيمة (ت) لعينتين متجانستين، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (47)

يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين المرنين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض.

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	عدد أفرد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة
مستوى ثقافي مرتفع	74	120.93	16.30	0.26	229	غير دالة عند مستوى 0.05
مستوى ثقافي منخفض	157	120.31	16.79			

يلاحظ من خلال الجدول رقم (47) أن المتوسط الحسابي للمتربصين المرنين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع والمساوي لـــ(120.93) يكاد يكون مساويا للمتوسط الحسابي للمتربصين المرنين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض والمقدر بـــ(120.31)، ونفس الشيء بالنسبة للانحراف المعياري إذ قدر لدى المجموعة الأولى بـــ(16.30) ولدى المجموعة الثانية بـــ(16.79)، ويتضح أنه (ت) المحسوبة تساوي (0.26) عند درجة حرية 229، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05.

وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة في الميول المهنية لدى المتربصين المرنين تعزى للمستوى الثقافي للأسرة، وعليه الفرضية الجزئية السابعة لم تتحقق.

أي أن إيجابية العلاقة بين الأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة والميول المهنية لم تكن مقترنة بأي من المتغيرات (الجنس، المستوى التأهيلي، أو المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة)، ويضاف إليها المستوى الثقافي للأسرة إذ لم يكن له تدخل يذكر إحصائيا في الميول المهنية للمتربصين المرنين سواء المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع أومنخفض، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المدانات (1982) وعبود (1983).

9-عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثامنة :

تنص الفرضية على الآتي:

- "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 ".

وسيتم عرض نتيجة هذه الفرضية تبعا لكل قطب في الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع كما يلي:

فبالنسبة للمتروين تنص الفرضية على الآتي :

-" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المتروين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض" .

وبعد حساب قيمة (ف) وجد إنها مساوية لـــ(7.29) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0.01) وعليه تم حساب قيمة (ت) لعينتين غير متجانستين، كما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول رقم (48)

يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين المتروين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض.

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
مستوى ثقافي مرتفع	39	120.38	13.55	0.46	94.72	غير دالة عند مستوى 0.05
مستوى ثقافي منخفض	67	118.98	17.19			

يلاحظ من خلال الجدول رقم (48) أن المتوسط الحسابي للمتربصين المتروين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع والمساوي لـــ (120.28) أكبر من المتوسط الحسابي للمتربصين المتروين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض والمقدر بـــ (118.98)، أما الانحراف المعياري للمجوعة الأولى والمقدر بـــ (13.55) أقل من الانحراف المعياري للمجموعة الثانية والمقدر بـــ (17.19). ويتضح أن (ت) المحسوبة تساوي (0.46) عند درجة حرية 94.72 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05

وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة في الميول المهنية تعزى للمستوى الثقافي للأسرة لدى المتربصين المتروين.

وتنص الفرضية المتعلقة بالمندفعين على الآتي:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المندفعين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى

ثقافي منخفض وبعد حساب قيمة (ف) وجد أنها مساوية لـــ (0.12) وهي قيمة دالة عند 0.05، وعليه تم حساب قيمة (ت) لعينتين متجانستين كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (49)

يوضح الفروق في الميول المهنية بين المتربصين المندفعين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
مستوى ثقافي مرتفع	49	121.22	17.04	0.42	138	غير دالة عند مستوى 0.05
مستوى ثقافي منخفض	91	119.93	17.38			

يلاحظ من خلال الجدول رقم (49) أن المتوسط الحسابي للمتربصين المندفعين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع والمساوي لـــ (121.22) أكبر من المتوسط الحسابي للمتربصين المندفعين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض والمقدر بـــ(119.93)، أما الانحراف المعياري للمجموعة الأولى والمقدر بـــ(17.04) فيكاد يكون مساويا للانحراف المعياري للمجموعة الثانية، والمقدر بـــ (17.38) يتضح أن (ت) المحسوبة تساوي 0.42 عند درجة حرية 138 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق جوهرية في الميول المهنية تعزى للمستوى الثقافي للأسرة لدى المتربصين المندفعين، وعليه نخلص إلى أن الفرضية الجزئية الثامنة لم تتحقق.

أي أن اتجاه المتربص نحو أحد القطبين التروي أو الإندفاع لا يتدخل في طبيعة ميولهم المهنية رغم انتمائهم لأسر متباينة من حيث المستوى الثقافي.

الفصل السابع: تحليل ومناقشة النتائج

1-تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية العامة

2-تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى

3-تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية

4-تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة

5-تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة

6-تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الخامسة

7-تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية السادسة

8-تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية السابعة

9-تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثامنة

- خلاصة
- اقتراحات

1- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على الآتي:

" تختلف الميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني باختلاف أساليبهم المعرفية التصلب/المرونة والتروي/الاندفاع"

وتوصلنا إلى صحة هذه الفرضية فيما يتعلق بالأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة وعدم صحتها بالنسبة للأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع وعليه سوف نناقش الفرضية العامة بتناول كل أسلوب على حدى.

أ- تنص النتيجة على ما يلي: "تختلف الميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني باختلاف الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة لصالح المرنين".

وهذا يعني أن اتصاف المتربص بأحد قطبي هذا الأسلوب المعرفي إما باتجاه التصلب أو المرونة يتحكم في ميله المهني، إذ يميل المتصلبون إلى تخصصات معينة تختلف عن التخصصات التي يميل إليها المرنون، وعليه يمكن اعتبار هذا الأسلوب المعرفي كأحد محددات الميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني، إذ يمكن الاعتماد عليه وإدراجه كأحد معايير التوجيه والانتقاء المعتمدة في مؤسساتنا التكوينية، فكما هو معروف أن الأسس المعمول بها حاليا لانتقاء المترشحين والمنصوص عليها من قبل وزارة التكوين والتعليم المهنيين هي (الدافعية، الاختبار الكتابي، النشاط الذهني، والهيئة) كما وضحنا ذلك في الجانب النظري.

ويضطلع مستشار التوجيه والتقييم المهني بقياس ثلاث أسس منها وهي:

(الدافعية والنشاط الذهني، والهيئة) أما الاختبار الكتابي فيوكل للمكون.

ورغم الجهود التي يقوم بها مستشارو التوجيه المهني لقياس المعايير سالفة الذكر للوصول إلى عملية توجيه مهني علمية ودقيقة، إلا لأنها مازالت قاصرة عن تحقيق ذلك وعن وضع المتربص المناسب في التخصص المناسب، ولا أدل على ذلك من نسب التسرب التي يحصيها قطاع التكوين المهني، والتي تسجل في أول المشوار التكويني أو في وسطه وحتى في نهايته.

"إذ سجل قطاع التكوين المهني نسبة من التخلي عن التكوين والفشل في متابعته خاصة في نمط التكوين الإقامي". **(عائشة سمسوم، 2008، ص8).**

وفي إطار التطور السريع الذي راهنت عليه الجزائر أصبح من الضروري أن يقوم التكوين المهني بدوره في عملية التنمية لا سيما أنه يشغل مكانة هامة في النظام الوطني "تربية، تكوين، تشغيل".

ولتحقيق الأهداف السياسية التي تعتبر التكوين المهني وسيلة لترقية الموارد البشرية وتحسين مردودية المؤسسات تم إقرار العديد من التدابير الهامة على مستوى وزارة التكوين والتعليم المهنيين، من بينها تحسين نظام الإعلام والتوجيه وعليه يمكن إدراج الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة كأحد الأسس التي يمكن الاعتماد عليها في انتقاء المترشحين لمؤسسات التكوين المهني نظرا لعلاقتها بالميول المهنية، "إذ تعد بعض الأساليب المعرفية من محددات الميل المهني للفرد، وترتبط هذه الأساليب بكثير من الأبعاد النفسية في المجالات التربوية والمهنية".

(أنور الشرقاوي، 2006، ص139).

وقد أكد عدنان يوسف العتوم هذا من خلال تحديده للتطبيقات العملية لدراسة الأساليب المعرفية، فمن بين المجـــالات التي ذكرها مجال الاختيار المهـــني والأكاديمي، إذ يؤكد أن "معرفة الأساليب المعرفية تساعد المرشد في تحديد المهن والتخصصات التي تناسب كل أسلوب من الأساليب المعرفية التي يمتلكها الأفراد".

(عدنان يوسف العتوم، نفس المرجع، ص303).

وهذا ما توصل إليه وتكن وزملاؤه (witkin et al) من خلال دراسة أجريت على 1548 طالب، وجدوا أن الطلبة الذين كانت اختياراتهم الدراسية لا تتلاءم وأساليبهم المعرفية لم يتمكنوا من الانسجام والتأقلم مع هذه المجالات الدراسية.

.(Witkin et al, 1977, p197)

أما في مجال الميول المهنية، توصل "وتكن" في دراسة أخرى (1990) " أن للأساليب المعرفية دور بارز في تحديد الطالب التخصص الدراسي أو اختياره للمجال المهني في نهاية دراسته" **(Witkin,1990,P1462)**

كما تحدد الأساليب المعرفية درجة الرضا عن المهنة، ففي دراسة أجراها

(Dollean york & Tinsley) حاولا من خلالها لكتشاف العلاقة بين الأسلوب المعرفي الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي وأسلوب التعلم وأسلوب اتخاذ القرار وفقا لأنماط الشخصية والمقسمة حسب التصنيفات المهنية لـــ "هولاند" (Holland) إذ طبقت الدراسة على عينة تقدر بـــ232 فردا وتوصلت إلى أن الأفراد المعتمدين على المجال المنتمين لخمس بيئات مهنية، على سبيل المثال لا الحصر (البيئة الاجتماعية والبحثية...الخ) كانوا راضين عن إختياراتهم.

(Dollean york & Tinsley, Howard-E, 1986, P535)

كما توصل (John Woodward & kalyan Masih) في دراسة أجراياها على 52 مراهقا، تم خلالها قياس علاقة الأسلوب المعرفي الاستقلال/الاعتماد على المجال الادراكي بالميول، وجد أن ميول المستقلين عن المجال نحو مختلف الأنشطة والمهن تختلف عن ميول المعتمدين على المجال، إذ يميل المستقلون إلى العمل في الخلاء بينما يميل المعتمدون إلى الأعمال الرياضية و الطقوس الدينية.

(John Woodward & Kalyan Masih, 1990, p977)

وفي نفس السياق، توصل أنور الشرقاوي في دراسته (1982)" دور الأساليب المعرفية في تحديد الميول المهنية لدى الشباب الكويتي"، متناولا أيضا الأسلوب المعرفي الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي في علاقته بالميول المهنية إلى الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور المستقلين عن المجال والمعتمدين على هذا المجال في مقياس الميل الخلوي والميكانيكي والحسابي والعلمي لصالح المجموعة الأولى، وعدم وجود فروق تذكر في الميل الاقناعي" الفني" الموسيقي والكتابي، بينما لم تظهر هذه الفروق بين الإناث.
- تفوق المستقلات عن المجال الإدراكي على المستقلين عن المجال ذاته في الميل نحو الخدمة الاجتماعية، ونفس النتيجة بالنسبة للمعتمدات على المجال.

(أنور الشرقاوي، مرجع سابق، ص140).

يتبين من خلال هذه النتائج أن الميول المهنية تختلف كلما اتصفت العينة بأحد قطبي هذا الأسلوب المعرفي أي نحو الاستقلالية أو الاعتمادية على المجال الإدراكي.

ليس هذا فحسب، بل حتى التطور المهني للفرد يرتبط بالأسلوب المعرفي، وقد ثبت هذا من خلال دراسة أجريت على طلبة علم النفس المتمرنين حول طبيعة النظريات التي يجـــدونها أكثر فائدة، فوجد أن اختيار النظريات والعلاقة الإرشـــادية يرتبط علميا بأساليبهم المعـــرفية، هذه الاختيارات التي أصبحت فرضيات تحدد المستـــوى المرتفع أو المتدني من التطور المهني.

.(Lochner burce & Melchert Timothy,1997,p256)

وإذا كانت الميول المهنية تتمايز بتمايز الأسلوب المعرفي الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي فهي تتمايز أيضا بتمايز الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة، وفي هذا الصدد يقول خالد المير أن الأساليب المعرفية " تتنوع بتنوع المواقف سواء تعلق الأمر بمجالات الإدراك أو المعرفة أو الميول أو الشخصية".

(خالد المير وآخرون،نفس المرجع،ص114).

أما عن اتجاه الفرضية لصالح المرنين، فهذا يعني اتصاف المرنين بميول مهنية ملائمة مقارنة بالمتصلبين، وذلك لأن المرنين "لا يتأثرون بالمشتتات الموجودة في المواقف لكونهم أكثر قدرة على تركيز الانتباه على عناصر الموقف، إضافة إلى أنهم يعترفون بأخطائهم ويتقبلون تصحيح الآخرين لآرائهم خصوصا إذا كانوا أكثر خبرة منهم". **(خالد أحمد جلال محمد، نفس المرجع، ص71)**

ويمكن تفسير ذلك بأن المرنين لا يتأثرون بالجوانب الثانوية وغير الهامة في موقف اختيارهم للمهنة، فيركزون على الإيجابيات المتوفرة والتي يجمع أهل الرأي من أخصائيين في التوجيه المهني وأساتذة وأولياء أمور على وجودها، كما أنهم يتقبلون المعلومات الجديدة من المحيطـــين بهم ولا يمانعون في تصحيح وجهات نظرهم إن تبين لهم خطـــؤها وهذا بخلاف المتصلبين "الذين يتصفون بالتقبل المطلـــق للمواضيع أو رفضهم المطلق للمواضيع". **(سوسن شاكر مجيد، نفس المرجع، ص133)**

كما لا تتواجد لديهم نية لتغيير وجهات نظرهم مع أنهم يعرفون ما هو حقيقي وما هو زائف. **(محمد عبد المجيد المصري، نفس المرجع، ص 198)**

وهذا ما يفسر اتصافهم بميول مهنية غير ملائمة.

فالميل المهني لدى المتربص لا يصقل إلا بعد سلسلة من المراحل التي يتلقى فيها هذا الأخير المعلومات الأساسية والهامة التي يحتاجها لتكوين فكرة صحيحة حول طبيعة المهن وأنواعها، وهذا ما وصفته نظريات التطور المهني، إذ يرى سوبر(Super) أن اختيار إحدى المهن والتكيف معها عملية مستمرة ويمكن التأثير عليها في مراحل الحياة المتعددة من خلال التأثير على القدرات والاستعدادات والميول وبالتالي التأثير على اختيار المهنة. **(كمال صبحي نزال، نفس المرجع، ص3)**

وهذا ما أكده موسين (Moussen) (1969) في دراساته، إذ توصل إلى "أن الفرد يبدأ إعادة التفكير الجدي بالأهداف المهنية عندما يودع مرحلة المراهقة حيث يميل في مرحلة الطفولة إلى تفضيل المهنة التي تبدو مثيرة له دون اعتبار للنظرة الاجتماعية المصاحبة لها، وكلما زاد عمره زاد تفضيله للمهن التي لها امتيازات واضحة في عالم الكبار... وكلما اقترب إلى مرحلة الشباب تصبح لديه قدرة أكبر على إختيار مهنة تمثل نوعا من الانسجام بين ميوله وقدراته ويمكن القول بأن ميول الفرد في هذه المرحلة تصبح أكثر ثباتا واستقرارا.

(جودت عزت عبد الهادي عطوى، المرجع، ص4)

وهي المرحلة التي توازي بالفعل الفئة العمرية لمترشحي مؤسسات التكوين المهني والمحددة قانونيا، بـــ16 سنة فما فوق.

ب- تنص نتيجة الفرضية العامة في شقها الثاني على ما يلي:

" لا تختلف الميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني بمدينة ورقلة باختلاف الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع ".

وهذا يعني أن الميـــل المهـــني للفـــرد لا يتأثر بكون الفـــرد ينحو نحو التـــروي أو الاندفاع في طـــرق استقباله ومعالجته للمثيـــرات الموجـــودة في بيئته فكونه مترو أو مندفع هذا لا يرتبط بتفضيلاته المهنية و هذا عكس ما توصلت إليه دراسة فاطمة حلمي فرير (1990) "التفضيل المهني وسمات الشخصية للمتروين والمندفعين من طلاب المرحلة الثانوية" بأن الأسلوب المعرفي التروي /الاندفاع يعد أحد العوامل التي تؤثر في التفضيلات المهنية للفرد.

ويمكن تفسير ذلك باختلاف مجتمع الدراسة من حيث المكان وخصائص العينة إذ طبقت الدراسة سالفة الذكر في مدينة الزقازيق بمصر، وكان ذلك على طلبة المرحلة الثانوية، فقد يعزى الاختلاف في النتائج إلى اختلاف البيئتين الجزائرية والمصرية واختلاف خصائص طلاب المرحلة الثانوية عن متربصي مؤسسات التكوين المهني.

وما دامت الدراسات السابقة قد أثبتت العلاقة بين الأساليب المعرفية الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي، التروي/الاندفاع والميول المهنية، تأتي الدراسة الحالية لتضيف الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة إلى قائمة الأساليب المعرفية ذات العلاقة بالميول المهنية.

وهنا يطرح التساؤل الآتي: إذا كانت الميول المهنية (الدرجة الكلية) تختلف باختلاف الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة فهل تختلف تفضيلات كل من المتصلبين والمرنين للبيئات المهنية الفرعية التي حددها "هولاند" (الواقعية، العقلية الاجتماعية التقليدية، المغامرة، والفنية)؟

وهذا ما أجابت عنه الفرضية الموالية:

أ- تنص هذه الفرضية على ما يلي:

"تختلف البيئات المهنية المفضلة (الواقعية، العقلية، الإجتماعية، التقليدية، المغامرة والفنية) لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني بمدينة ورقلة باختلاف أساليبهم المعرفية التصلب/المرونة والتروي/الاندفاع ".

بعدما تبينت سلبية العلاقة بين الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع والميول المهنية في هذه الدراسة ينتفي الجزء الخاص بهذا الأسلوب في الفرضيتين(أ) و(ب)، وعليه نناقش البيئات المهنية المفضلة لدى كل من المتصلبين والمرنين فحسب.

وقد فضلنا وضع هذه الفرضية لنتأكد من أن الفروق في البيئات المهنية بين المتصلبين والمرنين هي فروق دالة إحصائيا، وقد تـــأكد ذلك بالفعل من خلال اختبار كا^2، إذ تبين أن الفروق دالة، وهذا ما أجاز لنا اختبار الفرضية التي تبحث في ترتيب هذه البيئات وأكثرها تفضيلا لدى كل من المتصلبين والمرنين، وهو ما تنص عليه الفرضية الموالية.

ب- تنص هذه الفرضية على ما يلي:

– تتمايز البيئات المهنية المفضلة لدى كل من المتصلبين والمرنين.

من خلال عرض النتائج تبين صحة الفرضية حيث أن البيئات المهنية المفضلة لدى المتصلبين تختلف عنها عند المرنين، إذ كانت البيئة الأكثر تفضيلا لدى المتصلبين هي البيئة الفنية بنسبة (26.8) % تليها البيئة التقليدية بنسبة (22.3) % والبيئة العقلية بنفس النسبة، وكما هو موجود في مقياس الميول المهنية تحوي البيئة الفنية الاختصاصات التي تحوي إبداعا وقدرة فنية على التعبير الرمزي كمصمم أزياء مصور فوتوغرافي مزين خزف، ناقش على النحاس أو الخشب، حرفي نسيج تقليدي رسام على القماش مصفف شعر ...إلخ.

ويمكن تفسير تفضيل المتصلبين للبيئة الفنية بأن المتصلب عادة لا يقبل من يعارضه في الرأي أو الفكرة، وعليه يرى في الاختصاصات التي تتضمنها البيئة الفنية مجالا فسيحا لأن يطرح أفكاره بدون معارضة أو نقد ، لأن الأفكار الإبداعية–المحتمل إنتاجها بكثرة في هذه البيئة– عادة غير محكومة بضوابط دقيقة تجعل من يستقبلها يحدد بشكل قطعي ما إذا كانت فكرة جيدة أم لا– على الأقل للوهلة الأولى– إذ تتمتع الفكرة الإبداعية في أي مجال بالعديد من الخصائص (كالجدة والأصالة) بحيث لا يمكن لأي كان اكتشافها بسهولة عند سماعها أو رؤيتها لأول مرة، فالناتج الإبداعي قد يكون فكرة أو منتجا ماديا.

وعليه، يمكن للمتصلب في هذا النوع من الاختصاصات أن يعرض أفكاره وآراءه دون معارضة مباشرة، وهذا ما يرضيه ويجعله يميل إلى هذه الاختصاصات.

أما عن التفضيل الثاني وهي البيئة التقليدية، فيمكن القول أنه إذا كان المتصلبون يميلون إلى البيئة الفنية باعتبار أنها بيئة تسمح لهم بالتعبير عن أي أفكار يشاؤون دون قيد أو شرط، فإن البيئة التقليدية تحجب عنهم أو تقيهم من تلقي أفكار من المحيطين بهم تتسم بالاختلاف والغرابة لأن ذلك نادرا ما يحدث في هذه البيئة، فهي حسبما وصفها هولاند (Holland) أنها" تضم الأعمال التي تتطلب دقة في الأداء وإتباع في التعليمات كالأعمال المكتبية". **(كمال صبحي نزال، نفس المرجع ، ص25).**

وهذا يعني أن الأداء في هذه المهنة لن يتطلب في الغالب اختلافا في الآراء والاضطرار إلى الدفاع عن أحدها فيلجأ المتصلب إلى التعصب لرأيه واعتقاده، فكل من حوله تحكمهم قوانين تحتاج إلى إتباع دقيق وتعليمات تحتاج إلى انصياع تام لها.

أما ثالث تفضيل للمتصلبين والمتمثل في البيئة العقلية (وإن كان يتساوى في نسبة التفضيل مع البيئة التقليدية) فيمكن تفسيره بأن البيئة العقلية تتميز بشيء من الخصوصية، فالمشتغل فيها يعمل بشكل فردي غالبا، ويركز جهده في التعامل مع الأرقام أو المعلومات الدقيقة، لذا فلا مجال للمشتغل في المهن التابعة لهذه البيئة لطرح الأفكار ومناقشتها مع المحيطين به، ولا يحتاج إلى التعامل مع الآخرين بشكل متواصل فأغلب عمله يتم في غرفة مكتب أو مختبر أو مكتبة .....إلخ والذي يتطلب منه مجهودا عقليا معتبرا، ومن أمثلة هذه المهن: _(الباحث في علم الفلك، الباحث في الكيمياء، الباحث في الجيولوجيا، خبير الأرصاد الجوية، الصيدلي، مهندس تصميم أدوات كهربائية ...إلخ).

وعليه فخاصية التعصب لأفكار معينة ومحاولة فرضها على الآخرين وعدم القدرة على تقبل الآخر وقبول رأيه والتي يتميز بها المتصلبون نادرا ما تكون مطروحة في هذا النمط من المهن .

وهذا ما رأيناه في سمات المتصلبين"إذ يتصفون بنظرة متسلطة للحياة وعدم التسامح إزاء المعتقدات المخالفة ".

(محمد عبد المجيد المصري ، نفس المرجع ،ص19).

كما أنهم "يتمسكون بأنماط فكرية محددة يواجهون بها مواقف الحياة مهما تنوعت واختلفت". **(أديب محمد الخالدي،نفس المرجع، ص62).**

لذلك تعد البيئة العقلية بيئة ملائمة للأشخاص المتصلبين فلا يحتاجون فيها إلى الكثير من النقاش والمجادلة مع أشخاص آخرين من أجل الدفاع عن أفكار معينة وتعميم رأي ما أو محاولة فرض وجهة نظر ما، لأنهم في مناخ أو بيئة لا تضطرهم إلى المواجهة مع الآخرين كثيرا فيتجنبون بذلك تغيير أفكارهم وكذا سلوكاتهم، فالمتصلبون كما تصفهم سوسن شاكر مجيد "يتمسكون بأنماط سلوكية محددة يصعب عليهم تغييرها إلى أنماط سلوكية ملائمة للموقف".

(سوسن شاكر مجيد، نفس المرجع، ص 133).

ومنه أمثلة هذه المهن في مجال التكوين المهني (تسويق، بنوك، مبرمج في الاعلام الآلي.....إلخ)

أما عن المرنين قد كشفت النتائج عن أن البيئات المهنية الأكثر تفضيلا لدى هؤلاء هي البيئة العقلية بنسبة 21% تليها البيئة التقليدية بنسبة 20% وثالثا البيئتين الفنية والمغامرة بنسبة 17%.

ويمكن تفسير تفضيل المرنين للبيئة العقلية في المرتبة الأولى بكونهم يتميزون بقدرات عقلية عالية تؤهلهم لاختيار هذا الصنف من المهن التي تحتاج فعلا إلى مجهود عقلي كبير كما أشرنا إلى ذلك سابقا، وهذا ما تؤكده "سوسن شاكر مجيد" في وصفها المرنين بأنهم يتميزون بالذكاء والقدرات العقلية الناضجة وهم أقدر على التكيف مع التغيرات الاجتماعية. **(سوسن شاكر مجيد، نفس المرجع، ص152)**

هذا إضافة إلى ما أشار إليه خالد أحمد المير بأن المرنين "يستوعبون باستمرار المعلومات الجديدة ويقدرون الكفاءة والسرعة إضافة لحدسهم القوي".

(خالد أحمد المير، نفس المرجع، ص71).

وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة "الكبيسي في 1989" التي هدفت إلى التعرف على أثر الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة في حل المشكلات، إذ وجد أن "الطلبة المرنين لا يستخدمون عددا كبيرا من الاستراتيجيات للوصول إلى المفهوم مقارنة بالمتصلبين".

(سعدون سلمان الحلبوسي وآخرون، نفس المرجع، ص475)

أما عن التفضيل الثاني والمتمثل في البيئة التقليدية وإن كان يتشابه فيها كل من المتصلبين والمرنين من حيث رتبة التفضيل إلا أنه يمكن القول بأن البيئة التقليدية تحتاج في بعض المهن التي تقدمها إلى دقة في الأداء وهذا ما يتوفر لدى المرنين، إذ يتميزون بأنهم لا يتأثرون بالمشتتات الموجودة في المواقف كما ذكرنا آنفا.

إضافة إلى أن المرنين يتسمون بخاصية تجديد المألوف وتغيير المعروف، وهذا ما يتضح في قول أنهم "لا يستمرون في العمل الذي يقومون به بأساليب ثابتة ومحدودة الأفكار بل يقومون بتغيير هذه الأساليب الثابتة".

(أديب محمد الخالدي، نفس المرجع،نفس الصفحة).

لذلك قد تكون البيئة التقليدية هي أنسب وأحوج البيئات لذلك.

أما عن التفضيل الثالث والمتمثل في البيئتين الفنية والمغامرة فيمكن تفسيره بالنسبة للبيئة الفنية، أن من سمات المرنين قبول التغيير بل والإقبال عليه أيضا، وكما أسلفنا القول أن البيئة الفنية تتطلب العطاء الفذ المتميز الذي يتسم بالجدة والأصالة إذ تتطلب المهن في هذه البيئة مهارة في التخيل وفهم أذواق ومشاعر الآخرين .

(كمال صبحي نزال ، نفس المرجع، ص4)

ومن أمثلة الإختصاصات في هذا المجال في مدونة الشعب المهنية (حدادة فنية النقش على الخشب، طرز تقليدي، ألبسة جاهزة، تفصيل نسائي، الرسم على القماش ...إلخ)

ومادام المرنون يقبلون على التغيير ناهيك عن قبوله، فهذا مؤشر عن الرغبة في تقديم الجديد وغير المألوف في الأشكال المختلفة للمهن المذكورة آنفا وغيرها،مما ينضوي تحت هذه الفئة، وما يساعد المرنين على ذلك هو قدراتهم العقلية المتطورة والناضجة.

وتفضيل المرنين للبيئة الفنية يدخل في قول سوبر(Super):"أن كل فرد يصلح للعمل في عدد من المهن على أساس ما لديه من قدرات وميول وسمات".

(كمال صبحي نزال ، نفس المرجع،ص3)

فالفرد المرن كما يصلح للعمل في البيئات العقلية والتقليدية والمغامرة يصلح أيضا للعمل في البيئة الفنية مادام ذلك قد يكسبه تطورا في مفهوم الذات لديه، انطلاقا من

الإستزادة من المعارف والخبرات، وهذا ما اشار إليه هولاند (Holland) إذ يرى" أن الأفراد ينجذبون نحو المهن التي يشعرون أنها ستزودهم بخبرات تناسب شخصياتهم".

(محمد يوسف شهاب ، نفس المرجع ،ص 2).

هذا من جهة، من جهة أخرى يعد اختيار المرنين للبيئة الفنية تعبيرا عن اعتقادهم في قدرتهم على إنجاز مايريدون، وهذا ما ذهب إليه باندروا (Pandora) بأن "تصورات الأفراد نحو أنفسهم خلال تأدية المهمات المنوي إنجازها تتوسط بين ما يعرفه الفرد و اعتقاده في قدرته على انجاز هذه المهمة ".

(كمال صبحي نزال، نفس المرجع، ص5).

ومن سمات المرنين التي تؤهلهم لهذا الإعتقاد– كما رأينا– الثقة بالنفس و القدرة على السيطرة على تصرفاتهم بما يتلاءم و الموقف الجديد.

أما تفضيل المرنين للبيئة المغامرة فهذا متوقع، إذ يتسم المرنون بخصائص تتلاءم إلى حد كبير والمهن التي تحويها هذه البيئة، ومن أمثلة هذه المهن: (مدير مصنع رئيس غرفة تجارية، مندوب مبيعات، مدير فندق، مدير مطعم، مدير شركة ...إلخ).

من بين هذه الخصائص أن المرنين "حين مواجهتهم للمشاكل، يلتمسون الوسائل لحل المشكلات، بدلا من أن يعتمدوا على وسائلهم القديمة كما تجدهم يرغبون في التعلم والتغيير وتجريب الجديد باستمرار". **(سامي محمد ملحم،نفس المرجع، ص30).**

كما أنهم" أقدر على التكيف، ويستطيعون تعديل استجاباتهم بتغير ظروف البيئة وكذا المواقف، وربما يلجأون في بعض الأحيان إلى تغيير في البيئة في حد ذاتها".

(جمعة سيد يوسف،2000،ص35)

إضافة إلى أنهم "يتسمون بالصحة النفسية و التوافق والسيطرة على تصرفاتهم والثقة بالنفس". **(سوسن شاكر مجيد،نفس المرجع،ص152)**

ومما لا يختلف فيه اثنان أن المهن سالفة الذكر لا تخلو من مواقف اتخاذ القرار التي تحتاج إلى التأني و الروية في التفكير كما أنها تحتاج إلى نوع من الجرأة في الإقبال على الشيء، لأن المهام المنوطة بها قد لا يكون مخططا لها سلفا، وحتى النتائج قد لا تكون متوقعة.

كما أن هذه المهن قد تحتاج في الكثير من الأحيان إلى التدخل الفوري لحل المشكلات الناجمة عن بعض المواقف الطارئة ، لذا كان المرنون أقدر من غيرهم على التكيف مع هذه الوضعيات.

وهذا يتفق مع دراسة انتصار عبد السلام كرمان (2005) التي حاولت الكشف عن دور الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة في القدرة على اتخاذ القرار الإداري وتوصلت إلى أن المرنين لديهم القدرة على اتخاذ القرار الإداري.

(منير حربي وحنان رزق،2003، ص1)

كما أن البيئة المغامرة تتطلب من الشخص الدخول في علاقات متميزة مع الآخرين كرئيس لمجوعة مرؤوسين ، وهذا يتفق مع ما يتسم به المرنون أيضا من خصائص فهم يتميزون بالابتعاد عن التطرف أثناء حكمهم على الأمور و اتخاذ القرار إضافة لمسايرتهم للآخرين في المواقف حسب قناعاتهم التي تتطلب النهج الديمقراطي

(سوسن شاكر مجيد،نفس المرجع،ص152)

2- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

تنص هذه الفرضية على الآتي: " تختلف الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات باختلاف الأسلوب المعرفي التصلب والمرونة ".

ولمعالجة هذه الفرضية تم تقسيمها إلى شطرين:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات المتصلبين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات المرنين.

تبين من خلال عرض النتائج، عدم تحقق الفرضية الجزئية الأولى أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية تعزى للجنس سواء لدى المتصلبين أو المرنين.

وهذا يتعارض مع ما توصلت إليه دراسة (Greene Robert) "التي أجريت على عينتين من الطلبة الجامعيين من تخصصات مختلفة، وجد أن أساليبهم المعرفية تختلف باختلاف الجنس". **(Greene Robert, 1976, p52)**

وهذا ما توصل إليه أيضا (Alexander Toler & Gary Brannigan) عندما وجدا أن الاختلافات في الأساليب المعرفية للطلبة و مفاهيمهم حول أدوارهم المهنية و سماتهم الشخصية قد تعزى للسن والجنس.

(Alexander Toler & Gary Brannigan,1976,p276)

كما تتعارض هذه النتيجة أيضا مع دراسات تيرمان (Terman) وليما (Lima) التي توصلت إلى أن الميول المهنية تختلف باختلاف الجنس في مرحلة المراهقة.

(جودت عزت عبد الهادي عطوى، نفس المرجع، ص9)

كما تتعارض هذه النتيجة مع دراسات سترونج (Strong) التي توصل فيها إلى أن هناك عاملان أساسيان يؤثران على نوع الميول ودرجة قوتهما: العوامل الذاتية والعوامل البيئية.

أما العوامل الذاتية فتشمل صفات الفرد الوراثية ودرجة ذكائه وخصائصه العقلية والجسمية وجنسه وسنه وحالته الانفعالية وسماته الشخصية."

(جودت عزت عبد الهادي عطوى، نفس المرجع، نفس الصفحة).

ونفس النتيجة توصل إليها أحمد زكي صالح (1972) عندما طبق اختبار" كودر" (Kouder) للميول المهنية على عينة من طلبة التعليم الثانوي إذ توصل إلى أن البنات تتمايز عن البنين في الميل نحو العمل في مجالات الخدمة الاجتماعية، ويتميز البنون عن البنات في الميل الخلوي والميكانيكي والحسابي والعلمي والإقناعي، أما فيما عدا ذلك فالفروق ضعيفة ويتساوى فيها الجنسان".

(جابر عبد الحميد جابر،1979، ص 275)

وقد يعود اختلاف نتيجة هذه الدراسة مع الدراسات السابقة فيما يتعلق بأثر الجنس، إلى أن متغير الجنس في الدراسة الحالية لم يختبر تأثيره على الميول المهنية بشكل مباشر وإنما اختبر تأثيره على الميول المهنية من خلال علاقتها بالأسلوب المعرفي التصلب/المرونة كمتغير مؤثر أول باعتباره المتغير المستقل، وبالتالي يمكن القول بأن الميول المهنية تختلف بين المتصلبين والمرنين كفئتين تمثلان قطبي الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة وتختلفان في الكثير من الخصائص كما رأينا،إلا أن هذه الميول لا تختلف بين المتصلبين والمتصلبات كما أنها لا تختلف بين المرنين والمرنات من متربصي مؤسسات التكوين المهني.

وقد يعود هذا التعارض أيضا إلى البون الشاسع في المدى الزمني الفاصل بين الدراسة الحالية و الدراسات السابقة، فدراسات تيرمان (Terman) وليما (Lima) وسترونج (Strong) وحتى دراسة أحمد زكي صالح طبقت منذ فترة زمنية طويلة (1931 – 1972) مقارنة بالدراسة الحالية ، وهذا ما قد يفسر انتفاء أثر الجنس على العلاقة بين الأسلوب المعرفي والميول المهنية، فمن نافلة القول الإشارة إلى أن التطور والتقدم الحاصلين على مستوى المجتمع قاربا كثيرا بين مطالب الذكر و مطالب الأنثى وأثرا على العديد من خصائصهما الشخصية واتجاهاتهما وميولهما حيال الأشياء وأساليب تفكيرهما ، وطريقة معالجتهما المعرفية للمواضيع، حتى أضحت استجابات الأنثى لا تختلف بشكل جوهري عن استجابات الذكر تجاه العديد من المثيرات.

3- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على التالي:

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

ولمعالجة هذه الفرضية أيضا تم تقسيمها إلى شطرين:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات المتروين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين والمتربصات المندفعين.

وقد توصلنا إلى عدم صحة هذه الفرضية إذ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتربصين والمتربصات سواء كانوا متروين أو مندفعين وهذا يعني أن الجنس لم يحدث أي تغيير على العلاقة بين الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع والميول المهنية والتي لم تثبتها النتائج إحصائيا كما رأينا.

فالميول المهنية لدى المتروين الذكور لم تختلف عنها لدى المتروين الإناث كما أن الميول المهنية لدى المندفعين الذكور لم تختلف عنها لدى المندفعين الإناث.

وهذا لا يتفق مع نتيجة دراسة فاطمة حلمي فريز (1990) –سالفة الذكر– والتي توصلت فيها إلى وجود اختلافات بين تفضيلات البنين وتفضيلات البنات تبعا للأسلوب

المعرفي التروي/الاندفاع، ويمكن تفسير ذلك بنفس الأسباب سالفة الذكر في الفرضية العامة عندما انتفت العلاقة بين الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع والميول المهنية فيما يتعلق باختلاف مجتمع الدراسة من حيث المكان وخصائص العينة.

وكون الجنس لا يؤثر على الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع فهذا يتفق مع ما توصل إليه آدمز(Adams) (1972) إذ لم يجد فروقا بين البنات و البنين في الأسلوب المعرفي التروي / الاندفاع و إن كان هذا بالنسبة لسن 6–7 سنوات.

(منى سعد بن صالح العمري،2007 ، ص 44)

4-تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية على التالي: "تختلف الميول المهنية بين المتربصين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس) باختلاف الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة".

ولمعالجة هذه الفرضية تم تقسيمها إلى شطرين:

-" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المتصلبين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس)".

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المرنين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس)".

ولقد توصلنا إلى عدم صحة هذه الفرضية إذ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس) سواء كانوا متصلبين أو مرنين.

وهذا يعني أن الميول المهنية لا تتأثر بانتماء المتربص إلى المستوى التأهيلي الثاني الذي لا يتطلب مستوى تعليمي أكثر من المستوى الابتدائي أو المستوى التأهيلي الثالث الذي يتطلب مستوى رابعة متوسط أو أولى ثانوي أو المستوى التأهيلي الخامس الذي يتطلب مستوى لا يقل عن ثالثة ثانوي وذلك لدى المتصلبين والمرنين على حد سواء.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المستوى التأهيلي للمتربص يمكن أن يعكس المستوى التعليمي المطلوب كما يمكن أن يعكس مستوى تعليمي أعلى، فكما هو معروف بالنسبة لشروط القبول في مؤسسات التكوين المهني يقبل الملف الذي يحوي الشهادة المدرسية التي تمثل المستوى التعليمي المطلوب أو شهادة مدرسية تثبت مستوى أعلى، إذ يمكن لمترشح ذي مستوى تعليمي ثالثة ثانوي أن يسجل في اختصاص في المستوى التأهيلي الثاني أو الثالث أو الرابع نظرا لميوله تجاهه

أو نظرا لعدم توفر اختصاص يلائم مستواه التعليمي في المؤسسة المتواجدة في المنطقة التي يقطن فيها لا سيما إن تعذر عليه التنقل إلى مؤسسات أخرى.

وفي هذه الحالة لن يكون المستوى التأهيلي معبرا بشكل فعلي عن المستوى التعليمي للمتربص.

هذا من جهة، من جهة أخرى يمكن للمترشح أن يسجل في اختصاص ملائم لمستواه التعليمي تسجيلا أوليا بحكم معلوماته السابقة عن الاختصاص والتي جمعها من أوليائه أو أصدقائه أو الوسائل الإعلامية التي يقوم بها مستشارو التوجيه المدرسي ومستشارو التوجيه والتقييم المهني، إلا أنه خلال أيام التوجيه و الانتقاء التي تحددها وزارة التكوين والتعليم المهنيين لانتقاء المتربصين وبالضبط أثناء زيارة الورشات يتعرف المترشح على المهن ويلامسها ميدانيا، إذ يرى في هذه الورشات عرضا للمنتجات الخاصة بكل اختصاص كما يحصل على معلومات وشروحات كافية حول الاختصاصات من طرف الأساتذة المكونين المتواجدين في داخل كل ورشة ، ومن ثمة يمكن للمترشح أن يغير وجهة نظره حول الاختصاص الذي سجل فيه نظرا لإعجابه باختصاص آخر وحصوله على معلومات جديدة حوله مكنته من تكوين رؤية مختلفة عنه، فيسجل في الاختصاص الجديد الذي يمكن أن يتطلب شروط أقل بكثير من الاختصاص الأول وهذا طبعا أمر ميسر ومقبول إجرائيا لأن استمارة التسجيل النهائي لا توزع على المترشحين إلا بعد زيارة الورشات، وقد أشار "جودت عزت عبد الهادي عطوى" إلى هذا المعنى بقوله "أن الميول غالبا ما تخضع للتعديل أو التغيير أوالزوال ويساهم في تكوينها أمران هما: التعليم المدرسي والخبرة الميدانية".

(جودت عزت عبد الهادي عطوى، نفس المرجع، ص2)

وتعد الزيارات الميدانية للورشات سببا لتعديل ميل واكتساب آخر، ولهذا نقول أن المستوى التأهيلي للمتربص قد لا يعكس مستواه التعليمي.

وبهذا نصل إلى نتيجة مفادها أن الفروع المصنفة تبعا للمستوى التأهيلي لا تحوي بالضرورة فئات مصنفة أيضا إلى مستويات تعليمية متباينة، وهذا ما يفسر عدم الاختلاف في الميول المهنية تبعا لاختلاف المستويات التأهيلية.

ولم تتأثر هذه النتيجة باختلاف الأسلوب المعرفي للمتربصين فكانت سواء لدى المتصلبين والمرنين، وهذا يعني أن كون المتربص متصلبا أو مرنا يتدخل في تحديد ميوله المهنية بغض النظر عن المستوى التأهيلي الذي ينتمي إليه أو بالأحرى بغض النظر عن مستواه التعليمي .

5- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية على الآتي:

"تختلف الميول المهنية بين المتربصين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث و الخامس) باختلاف الأسلوب المعرفي التروي/الإندفاع ".

ولمعالجة هذه الفرضية تم تقسيمها إلى شطرين:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المتروين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المندفعين في المستويات التأهيلية الثلاث (الثاني والثالث والخامس).

وقد توصلنا إلى عدم صحة هذه الفرضية، وهذا يعني أن الميول المهنية لا تختلف بين المتربصين في المستويات التأهيلية الثلاث سواء كانوا متروين أو مندفعين أي أن اختلاف المتربصين في المستويات التأهيلية لم يحدث تغييرا على سلبية العلاقة بين الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع والميول المهنية.

وقد تعود هذه النتيجة لنفس الأسباب السابق ذكرها فيما يتعلق بحقيقة الاختلاف بين المستويات التأهيلية.

هذا من جهة، من جهة أخرى نخلص إلى كون المتربص مترويا أو مندفعا لا يتدخل في تحديد ميوله المهنية بغض النظر عن التفاوت في المستويات التأهيلية.

6-تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الخامسة:

تنص الفرضية الجزئية الخامسة على الآتي:

"تختلف الميول المهنية بين المتربصين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من اسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض باختلاف الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة".

ولمعالجة هذه الفرضية تم تقسيمها إلى شطرين:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المتصلبين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المرنين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض.

توصلنا من خلال المعالجة الإحصائية إلى عدم صحة هذه الفرضية، أي أن الميول المهنية لا تختلف بين المتربصين المنحدرين من الأسر ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المرتفع والمتربصين المنحدرين من الأسر ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض وذلك لدى المتصلبين والمرنين على حد سواء.

وهذا معناه أن الأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة يتدخل في تحديد الميول المهنية للمتربص بغض النظر عن المستوى الاقتصادي الاجتماعي لأسرته فالمستوى الاقتصادي والاجتماعي لم يثبت تأثيره إحصائيا على الميول المهنية من خلال علاقتها بالأسلوب المعرفي التصلب /المرونة.

ويتعارض هذا مع ما توصلت إليه دراسة عبد الرحمن إسماعيل صالح التي "أثبتت وجود تفاعل ثنائي بين المستوى الاجتماعي والأسلوب المعرفي".

(عبد الرحمن إسماعيل صالح،2010، ص1)

كما يتعارض إلى حد ما مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت الميول بشكل عام في علاقتها بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي ومن بينها دراسة "هاملتون" و"هارلن" (Hamilton & Harlen, 1973) التي تناولا فيها العلاقة بين المستوى الاقتصادي الاجتماعي والميل نحو القراءة، إذ توصلا إلى نتائج تشير في جملتها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أبناء المستويات الاجتماعية الاقتصادية المختلفة من حيث درجة الميل نحو القراءة.

وقد تكررت النتيجة السابقة بصورة أخرى في دراسة قام بها "كونوي" و"حنا" (Konway & Hanna, 1975) تناولا فيها علاقة الجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي بميول الأطفال والمراهقين نحو القراءة، وتوصلا إلى "أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين أفراد المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض وأفراد المستوى الاقتصادي الاجتماعي المتوسط في نوعية الموضوعات التي يميل أفراد العينتين إلى قراءتها". **(أحمد محمد شديد، 1982، ص 54).**

وقد يعود اختلاف نتيجة الدراسة الحالية عن النتائج سالفة الذكر إلى طبيعة الميول المتناولة في هذه الدراسة وهي الميول المهنية هذا من جهة، من جهة أخرى قد يعزى عدم تأثير المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة على الميول المهنية تحديدا – سواء بشكل مباشر أو من خلال علاقتها بالأسلوب المعرفي التصلب/المرونة– إلى أن التحاق متربص ما بتخصص ما على مستوى مؤسسة تكوينية معينة لم يعد في وقتنا الحالي رهين ما يريده الوالدان أو الأسرة، لأن المتربص يدرك أنه بعد تخرجه بشهادة معينة لن يعتمد على الأسرة لدعمه وتمويل مشروعه المهني إن فكر في الاستقلالية والعمل الحر، فالدولة توفر الآن ما يسمى بقروض الشباب، هذه القروض التي أصبحت اليوم من أهم قنوات الشغل في مجتمعنا، إذ يحصل المتربص على قرض بقيمة مالية معينة بدون فوائد وبدون ضرائب على أن يعيده على شكل أقساط فيما بعد، وفي هذه الحالة لن يعتمد كثيرا –إن لم نقل أبدا–على أسرته في مساعدته أو مساندته ماديا.

7–تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية السادسة:

تنص الفرضية على الآتي:" 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".

ولمعالجة هذه الفرضية، تم تقسيمها إلى شطرين:

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المتروين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المندفعين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض

وتوصلنا من خلال المعالجة الإحصائية إلى عدم صحة هذه الفرضية، أي أن الميول المهنية لا تختلف بين المتربصين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي واجتماعي مرتفع والمتربصين المنحدرين من أسر ذات مستوى اقتصادي واجتماعي منخفض وذلك لدى المتروين والمندفعين على حد سواء، وهذا يتفق مع نتيجة الدراسة التي قام بها (المدانات، 1982) والتي هدفت إلى استقصاء أثر العوامل الاقتصادية والاجتماعية ومستوى تعليم الأب وتحصيل الطالب في اتجاه طلبة الصف الثالث إعدادي الذكور نحو التعليم المهني، وتوصل إلى"أن اتجاهات العينة نحو التعليم المهني لا تتأثر بدلالة إحصائية باختلافات في مستويات دخل الأسرة".

(نبيل فريد رشيد محفوظ، نفس المرجع، ص 36).

وتمت الإشارة إلى نتيجة هذه الدراسة المتعلقة بالاتجاه نحو التعليم المهني انطلاقا من أن هناك تأثير متبادل بين الميل و الاتجاه، إذ يمهد الاتجاه القوي نحو شيء أو موقف إلى ظهور ميل قوي نحو هذا الشيء الذي يميل إليه الشخص" .

(جودت عزت عبد الهادي عطوى، نفس المرجع، ص4).

كما تتفق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة ويلد (Wild,1984) التي هدفت إلى التعرف على الفروق الفردية في الوظائف الإدراكية المعرفية لدى الأطفال الناجمة عن الخلفية الأسرية، نوع الجنس، الأصل(العــرق) السلالي ومستويات الأداء المدرسي ومن بين الوظائف الإدراكية المعرفية تناولت الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع وتوصل إلى "أن الخلفية الأسرية لا تؤثر على التروي/الاندفاع كأسلوب معرفي".

(عبد الحي علي محمود سليمان نفس المرجع ، ص 18).

8–تحليل ومناقشة الفرضية الجزئية السابعة:

تنص الفرضية على الآتي:

"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".

ولمعالجة هذه الفرضية إحصائيا تم تقسيمها إلى شطرين:

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المتصلبين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض.

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المرنين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض.

وتوصلنا إلى عدم تحقق هذه الفرضية، وهذا معناه أن المستوى الثقافي للأسرة بما فيه المستوى التعليمي للوالدين والاهتمامات الثقافية للأسرة لم يؤثر على الميول المهنية من خلال تأثرها بالأسلوب المعرفي التصلب/المرونة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المدانات(1982) سالفة الذكر و التي كشفت عن "أن اتجاهات طلبة الصف الثالث الإعدادي الذكور نحو التعليم المهني لا تتأثر بدلالة إحصائية باختلافات في مستوى تعليم الآباء".

(نبيل فريد رشيد محفوظ، نفس المرجع، ص36).

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه عبود (1983) في دراسته "أثر بعض العوامل الاقتصادية والاجتماعية في اتجاهات طلبة الصف الثالث الإعدادي الذكور نحو التعليم المهني في الجمهورية العراقية" من أن "اتجاهات الطلاب نحو التعليم المهني لا تتأثر بتعليم الآباء". **(نبيل فريد رشيد محفوظ، نفس المرجع، نفس الصفحة).**

إلا أن هذه النتيجة تتعارض مع ما ذكره جابر عبد الحميد جابر من أن تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية كالفروق في الثقافة والفروق بين الحضر والريف على

نمو الميول أمر واضح، إضافة إلى توافر مواد الترويح عن النفس والمشاركين في هذه الأنشطة بل والأهم من ذلك القيم السائدة والتقاليد وما هو متوقع من الجماعة الثقافية.

(جابر عبد الحميد جابر، نفس المرجع، ص292)

كما تتعارض نتيجة هذه الفرضية مع ما جاء في نظرية باندورا (Pandora) الذي يرى أن الطالب القادم من خلفيات تعليمية عالية والذي يذهب إلى الندوات التعليمية والورش التدريبية لاكتساب مهارة كمساعدة الناس، والذي يتم تعزيزه من قبل ذويه وأصدقائه سيطور اعتقادا قويا يقود إلى مخرجات إيجابية مثلا للالتحاق بالجامعة مطورا ميولا إيجابية نحو إحدى التخصصات التي توفر له فرصة لمساعدة الناس.

(كمال صبحي نزال، نفس المرجع، ص5)

وبين مؤيد ومعارض لنتيجة هذه الفرضية، نقول أن المتربص سواء كان منتميا لأسرة ذات مستوى ثقافي مرتفع أو مستوى ثقافي منخفض فإن ميوله المهنية تتحدد وتتنوع حسب أحد قطبي الأسلوب المعرفي إما باتجاه التصلب أو باتجاه المرونة إذ أثبت المرنون خصائص شخصية تؤهلهم لاستقبال وتقبل المعلومة الجديدة قصد تحقيق التكيف مع المواقف المختلفة وعدم الاعتماد على الوالدين أو الأسرة في الحصول على المعلومة وكيفية استغلالها.

إذ أن الإعتماد على الوالدين في ذلك مما لا يرتضيه المتربص لنفسه في هذه المرحلة العمرية وهي مرحلة المراهقة، فمما ما لا يختلف فيه اثنان عزوف المراهق عن سماع النصيحة من الوالدين في أغلب الأحايين واعتبارها تقييدا لحريته الشخصية وحتى الاشتراك في اهتمامات ثقافية واحدة يعد أمرا شبه مستحيل نظرا لحب تأكيد الذات والاستقلالية التي يتصف بها المراهق.

فحتى إن كان الوالدان من مستوى تعليمي مرتفع ويتمتعان باهتمامات ثقافية متنوعة ومتاحة إلا أن هذا كله قد يعتبره بعض المتربصين قيدا أحد من السيف خاصة إن لم يحسن الآباء التصرف في مثل هذه المميزات، وتحولت هذه الأدوات إلى نقمة بدلا من النعمة، إن فكر الوالدين في استخدامها كحق للتسلط وفرض الرأي، خاصة أن الأمر مرتبط بالميول المهنية التي يستفتى فيها الجانب النفسي أكثر من جوانب القدرات والإمكانيات.

9- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثامنة:

تنص الفرضية على الآتي:

"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 ".

ولمعالجة هذه الفرضية تم تقسيمها إلى شطرين:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المتروين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع و نظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين المتربصين المندفعين المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض.

وتوصلنا إلى عدم تحقق الفرضية، وهذا يعني أن المستوى الثقافي للأسرة لا يتدخل في التأثير على الميول المهنية من خلال علاقتها بالأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع.

ويمكن تفسير ذلك بأن المستوى الثقافي للأسرة يمكن أن يتدخل في تدعيم الجانب المعرفي للفـــرد من حيث تطـــوير إمكانيـــاته وقدراته لتحقيـــق النجاح في الـــدراسة أو التخصص المهني بغض النظر عن توفر الميل من عدمه.

إذ نجد أن الآباء ذوي المستوى التعليمي المرتفع مثلا (كأحد محددات المستوى الثقافي) يحرصون على النجاح في الأداء المدرسي لأبنائهم في كل المراحل التعليمية منتهجين في ذلك مبدأ التركيز على قدراتهم العقلية وكيفية تطويرها لتتلاءم ومتطلبات المناهج الدراسية.

وإن لم يفلح أحدهم لسبب أو لآخر في استكمال دراسته الإلزامية، في هذه الحالة يمكن للميول أن تجد متنفسا للظهور لأن المتربص هاهنا بصدد موقف اختيار للتخصص الذي يفترض أن يبني من خلال مستقبله المهني، وهذا موقف تتشابه فيه

تدخلات الآباء ذوي المستوى التعليمي المرتفع أو المنخفض أو الأسرة ذات المستوى الثقافي المرتفع أو المنخفض، لأن الابن وحده هو الذي يحدد أي تخصص يميل إليه ويرتضيه ليكون مهنة المستقبل بعد ما تشبع بضغوط الأسرة وتدخلاتها المتوجهة نحو النجاح وإحرازه – سواء توفر الميل أو لم يتوفر– وهذا طوال سنوات الدراسة الإلزامية.

على الأقل في هذه المرحلة يستشعر الابن بأن له الحرية في اختيار الدراسة أو التكوين الذي يميل إليه وليس لأنه يتوجب عليه دراسته.

وفي هذه الحالة يمكن الحديث عن الرضا عن المهنة الذي يعد محصلة بديهية للميل المهني، والذي يعد في ذات الوقت أحد البوابات الرئيسية للتحدث عن الإبداع فتوفر الميل المهني يؤدي إلى رضا الفرد عن مهنته وتوفر الرضا يمكن من التنبؤ بمدى تميز العطاء أو السلوك الإبداعي الذي يعد مطمح كل مجتمع، وتربية الإبداع تعني إعداد إطارات قيادية للدولة قادرة على حل المشكلات المعاصرة بأساليب جديدة وأصيلة، وهذا ما أكده أحمد كمال أبو المجد عندما تحدث عن غياب الإبداع كأحد المعوقات التي تغتال المستقبل العربي، إذ يقول "وبغير الإبداع في مجالات العلم والثقافة سيظل مكاننا في أحسن الظروف مكان التابع والمقلد..."

(عبد الله محمود سليمان، 1985، ص89).

خلاصة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الأساليب المعرفية والميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني بمدينة ورقلة.

وقد تم التركيز على الأسلوبين المعرفيين التصلب/المرونة والتروي/الاندفاع، كما اختبرت هذه الدراسة تأثير بعض المتغيرات الوسيطية على العلاقة سالفة الذكر وهي (الجنس، المستوى التأهيلي، المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تختلف الميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني بمدينة ورقلة باختلاف الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة

- 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 والعقلية بنسبة 22.3%)، 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 بين 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 ونظرائهم 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 و نظرائهم 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.

اقتراحات:

يرى سوبر (Super) أن" كل فرد يصلح للعمل في عدد من المهن على أساس ما لديه من قدرات، ميول وسمات، وأن كل مهنة تتطلب نموذجا محددا من القدرات و الميول" **(كمال صبحي نزال، نفس المرجع،ص:3)**

وفي هذا السياق ترى آن رو (Anne Roe) أن " دور التوجيه و الإرشاد يتلخص في تعريف الفرد بحاجاته الفعلية و تبيان نوع العمل الذي يمكن أن يتناسب مع هذه الحاجات و لمساعدته في التغلب على الظروف التي قد تعترض هذه الحاجات." **(فريد سالم فاخوري، نفس المرجع ،ص 10)**

فإذا كانت عملية التوجيه المهني ترتكز على ما يملكه الفرد من قدرات وميول وما يستشعره من حاجات قصد توجيهه إلى المهنة المناسبة، فإن الأبحاث الحديثة بدأت تبحث في العوامل المؤثرة على الميل المهني في حد ذاته وكيفية نموه و تبلوره ونضجه.

" وتعد الأساليب المعرفية من المواضيع الجديدة، والتي بدأ يتوجه إليها البحث بعد النمو المتزايد للدراسات في مجال علم النفس المعرفي كونها تعبر عن عادات الفرد في حل المشكلات واتخاذ القرارات وتجهيز المعلومات وتقويمها والإستفادة منها". **(أحمد ثابت فضل رمضان،نفس المرجع، ص 32).**

وإذا كانت الدراسات السابقة قد أثبتت العلاقة بين الأسلوبين المعرفيين الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي والتروي/الاندفاع والميول المهنية توصلت الدراسة الحالية إلى إثبات العلاقة بين الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة والميول المهنية.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها نقترح ما يلي:

- مادامت الدراسة الحالية قد أثبتت أن الميول المهنية للمتربص تختلف باختلاف الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة، يمكن اعتماد هذا الأسلوب المعرفي كأحد

محددات الميول المهنية في عمليات التوجيه المهني، لذا نتوجه بهذا الاقتراح لأصحاب القرار القائمين على عملية التوجيه والانتقاء لمترشحي مؤسسات التكوين المهني، لاسيما أن قطاع التكوين المهني في الجزائر – رغم ما يوفره للمتربص من أجهزة وتقنيات حديثة أثناء مساره التكويني – بحاجة ماسة إلى أدوات علمية وموضوعية تضمن إلى حد كبير وضع المترشح المناسب في الاختصاص المناسب.

فإن كنا ننشد الرقي والتقدم لمجتمعنا فلا أقل من توجيه الجهود إلى الاهتمام بالعطاء المتميز والأصيل للأفراد، والذي لن نبلغه إلا إذا استشعر الفرد ميلا حقيقيا حيال المهنة التي يزاولها.

ويعد الأسلوب المعرفي أحد السبل الممكنة من اكتشاف الميول المهنية الفعلية لدى الأفراد.

ويصبح هذا أدعى في ظل أحد مبادئ اقتصاديات التربية وهو عدم إهدار الوقت والجهد والمال، فاستثمار رأس المال البشري أصبح أولوية في جدول اهتمامات الدول المتقدمة.

ويعد قياس الميول المهنية إحدى البوابات الهامة للوصول إلى السلوك الإبداعي فقدرات التفكير الإبداعي كما يؤكد جيلفورد (Guiford) "تنتشر بين الناس جميعا ويختلفون فيما بينهم من حيث مدى ما لدى كل منهم ".

(أشرف سرج ، 2009 ،ص 3)

ولا يعتمد مستقبل الأمم في عصر العلم والتكنولوجيا الحديث على مجرد القوى العاملة بها، وإنما يعتمد على توفير نوع ممتاز من العاملين أي على أفراد مبدعين في مختلف مجالات التفكير والتخطيط والتنفيذ فضلا عن أن مجرد الحصول على الأدوات الحديثة لا يجعل المجتمع متقدما، فهذه الأدوات مهما كان مستوى تقدمها

لن تستطيع وحدها أن تمكن المجتمع من حل المشكلات التي يسعى إلى تحقيقها طالما كان يفتقر إلى الأفراد المبدعين.

(محمد فوزي عبد المقصود ،2004 ص1)

"والإبداع مهارة يمكن لكل فرد أن يتعلمها من خلال مادة تعليمية أو تدريبية".

(عدنان يوسف العتوم وآخرون،2007، ص140)

وإذا كان نجاح الفرد في مجال ما يعتمد على ما يتمتع به من قدرات عقلية واستعدادات نفسية إلا أن إبداعه فيه، إنما يتوقف على ميله لهذا المجال.

"ولن نكون مبالغين إن اعتبرنا أن أمل المجتمعات العربية سيبقى متعلقا بنظام التربية والتكوين"لأن المعرفة في العالم أصبحت تشكل الثروة الحقيقية للأمم"

(وزارة التكوين والتعليم المهنيين، نفس المرجع، نفس الصفحة)

كما نتوجه للمهتمين بالبحث العلمي بالاقتراحات التالية:

- إنجاز المزيد من الدراسات المتناولة للأسلوب المعرفي التصلب/المرونة نظرا لافتقار المكتبة العربية عموما لدراسات خاصة به.
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين الأساليب المعرفية الأخرى والميول المهنية (كالتبسيط/التعقيد المعرفي، المخاطرة/الحذر الإدراكي، اتساع/ضيق الفئة الإدراكي...إلخ).
- بناء أدوات موضوعية لقياس مختلف الأساليب المعرفية لتفعيل الاستفادة منها في مختلف المجالات.

المراجـــــع

المراجع باللغة العربية :

الكتب :

1- أحمد عبد اللطيف وحيد (2001): علم النفس الاجتماعي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

2- أحمد محمد الطيب (1999): التقويم والقياس النفسي التربوي، ب ط، المكتب الجامعي الحديث،الاسكندرية.

3- أديب محمد خالدي (2002): سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي ط1، دار وائل، عمان.

4- أشرف سرج (2009): التفكير الابتكاري لدى الأطفال ومدى تأثره بالألعاب الاكترونية، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، جمهورية مصر العربية.

5- أمزيان جنقال (2003): الدليل المنهجي في التوجيه المهني، ب ط، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

6- امطانيوس ميخائيل (2006): القياس والتقويم في التربية الحديثة، ب ط منشورات جامعة دمشق.

7- أمل الأحمد(2001): بحوث ودراسات في علم النفس، ط1مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، لبنان.

8- أنور الشرقاوي(1992): علم النفس المعرفي المعاصر، ط1، مكتبة الأنجلو مصرية،القاهرة.

9- أنور الشرقاوي(2006):الأساليب المعرفية في علم النفس والتربية،ب ط، مكتبة الأنجلو مصرية،القاهرة.

10-جابر عبد الحميد جابر(1982): دراسات في علم النفس التربوي، ب ط، عالم الكتب القاهرة.

11-جمعة سيد يوسف (2002): إضطرابات السلوكية وعلاجها، ب ط، دار غريب القاهرة.

12-جودت عزت عبد الهادي وسعيد حسني العزة (1999): التوجيه المهني ونظرياته ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

13-حمدي علي الفرماوي (1986): الأساليب المعرفية ومفهوم التمايز النفسي (دراسة نظرية)، كلية التربية، جامعة المنوفية.

14-خالد المير وآخرون (1996): سلسلة التكوين التربوي، ط1، دار الاعتصام، الدار البيضاء.

15-رافع نصير الزغول وعماد الزغول (2003): علم النفس المعرفي، ط1، دار الشروق، الأردن.

16-رافع نصير الزغول وعماد الزغول (2009): علم النفس التربوي، ط1 دار المسيرة الأردن.

17-سامي محمد ملحم (2001): الإرشاد والعلاج النفسي (الأسس النظرية والتطبيقية) ط1، دار المسيرة، للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

18-سعدون سلمان الحلبوسي وآخرون(2002):التوجيه التربوي والمهني، ب ط منشورات مالطا.

19-سوسن شاكر مجيد (2008): اضطرابات الشخصية (أنماطها وقياسها)، ط1، دار صفاء للنشر، عمان.

20-صالح أحمد يوسف الخطيب (2003): الإرشاد النفسي في المدرسة، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

21-عادل سرايا (2007): تكنولوجيا التعليم المفرد وتنمية الابتكار، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع،عمان.
22-عدنان حسين الجادري (2003) :الإحصاء الوصفي في العلوم التربوية ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
23-عدنان يوسف العتوم (2004): علم النفس المعرفي، ب ط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن.
24-عدنان يوسف العتوم (2007):تنمية مهارات التفكير، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن.
25-عصام الطيب رشوان (2006): علم النفس المعرفي، ط1، عالم الكتب القاهرة.
26-عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات (2001): مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
27-عمر محمد التومي الشيباني (1987): الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، ط1 دار الجيل، بيروت، لبنان.
28-غياث بوفلجة(1984): الأسس النفسية للتكوين ومناهجها،ب ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
29-غياث بوفلجة(2002): التربية والتكوين بالجزائر، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
30-فؤاد البهي السيد (1991): الأسس النفسية للنمـــو من الطفولة إلى الشيخوخة، ط1 دار الفكر العربي، القاهرة.
31-فتحي مصطفى الزيات (2001): علم النفس المعرفي (نماذج ونظريات) ط1، ج2 دار النشر للجامعات.
32-فخري عبد الهادي (2001): علم النفس المعرفي، ط1، دار أسامة، الأردن.

33-فرج عبد القادر طه(1994): دراسات في علم النفس التنظيمي في الوطن العربي ط4، دار المعارف،القاهرة.
34-محمد أحمد شلبي (2001): مقدمة في علم النفس المعرفي، دار غريب، القاهرة.
35-محمد فوزي عبد المقصود(2004):الإبداع في التربية العربية (المعوقات وآليات المواجهة)، ب ط، دار الثقافة للنشر و التوزيع، القاهرة.
36-محمد مصطفى زيدان(1989): نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية،ب ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
37-محمود عبد الحليم منسي وسيد طواب(2002):مدخل إلى علم النفس التربوي، ب ط، مركز الاسكندرية للكتاب، الأزاريطة.
38-مقدم عبد الحفيظ (2003):الإحصاء والقياس النفسي التربوي، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.
39-هشام عبد الحميد الخولي (2002): الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

الرسائل:

40-أحمد ثابت فضل رمضان (2004): أثر تفاعل الأسلوب المعرفي والمعالجات على التحصيل لدى طلاب الثانوية العامة في مادة التاريخ الطبيعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.
41-أحمد محمد شديد(1982): دراسة العلاقة بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي والميول المهنية واللامهنية لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة الثانوية العامة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.
42-أحمد محمد علي الزعبي (2000): أثر النمط المعرفي الإندفاعي والتـــأملي في الأداء على بعض إختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلاب كلية العلوم التربوية رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.

43- أمل محمد السعيد عبد الرزاق(2004): بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة.
44- إيمان السيد بدوي عطا(2000): أثر تفاعل الأسلوب المعرفي ومعالجات التعلم على التحصيل والميل نحو مادة اللغة الانجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير في التربية، قسم علم النفس التربوي، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة.
45- جمال محمد علي(1992): علاقة بعض الأساليب المعرفية ببعض قدرات التفكير رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.
46- الحسيني منصور منصور علوان (1993): الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب شعبتي اللغة العربية والرياضيات، رسالة دكتوراه، جامعة الإسكندرية.
47- جودت عزت عبد الهادي عطوى(1988):أنماط الميول المهنية عند طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية في مدينة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الأردنية.
48- حنان محمد نور الدين إبراهيم (1999): التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.
49- خالد أحمد جلال محمد (1997): علاقة الأسلوب المعرفي وبعض متغيرات الشخصية بسلوك اتخاذ القرار لدى المديرين في الصناعة، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس.
50- 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.

51-عبد الحي محمود سليمان (1988): الأساليب المعرفية في تحصيل المفهوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنيا.

52-عزة عبد المنعم رضوان (2005): السلوك الاستكشافي وعلاقته ببعض الأساليب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.

53-فتون محمد خرنوب (2003): بعض الأساليب المعرفية وسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة.

54-فريد سالم فاخوري (1985): مدى علاقة المهن المفضلة لدى طلاب التوجيهي وتخصصات الطلبة الجامعيين، وتوجيههم بحاجة المجتمع الأردني، رسالة ماجستير غير منشورة في التوجيه والإرشاد، كلية التربية الجامعة الأردنية.

55-قاسم بوسعدة (2002): مدى فاعلية تقويم المفتش للمعلم في المدرسة الأساسية الطور الأول والثاني، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة.

56-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.

57- محمد الساسي الشايب (2007): علاقة أساليب الإشراف التربوي بكفاءات المعلمين التدريسية وباتجاههم نحو مهنة التدريس، دراسة ميدانية بولايات (ورقلة، غرداية والوادي)، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران.

58-محمد عبد المجيد المصري (1994): أثر الجنس والأسلوب المعرفي التصلب/المرونة على التوافق الشخصي والاجتماعي عند طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

59-محمد يوسف شهاب (1992): أنماط الشخصية وعلاقتها بالتفضيلات المهنية لدى طلاب الصف العاشر، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

60-مشري سلاف (2003):علاقة اختيارات التلاميذ الدراسية بميولهم المهنية في ظل التوجيه المدرسي في الجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بقسم علم النفس، جامعة ورقلة.

61-مصطفى حسين عدس(1982):أنماط الميول التي تميز بين طلبة المرحلة الثانوية في التخصصات المختلفة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.

62-ميسر ياسين محمود (1999): الميول المهنية وعلاقتها بالجنس والتخصص والنضج المهني لدى طلبة الصف الثانوي الأكاديمي، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

63-نبيل فريد رشيد محفوظ(1989):أثر برامج الثقافة المهنية في الميول المهنية لطلبة التعليم الثانوي الشامل الأكاديمي، رسالة ماجستير،قسم العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

المجلات:

64-أسماء عبد السلام عبد القادر (2010): "دور البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية"، عالم التربية، المؤسسة العربية للإستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية العدد الحادي والثلاثون، السنة الحادية عشرة، مايو، المكتب الجامعي الحديث.

65-أنور الشرقاوي(1989): "الأساليب المعرفية في علم النفس"، مجلة علم النفس،ع 11، الهيئة المصرية للكتاب،القاهرة.

66-جابر عبد الحميد جابر ومحمد جمال الدين عبد الحميد (1984): "العلاقة بين الأساليب المعرفية وكل من النمط المعرفي المفضل والعادات الدراسية والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة قطر"، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

67-عبد الرحمن مصيلحي (2002): "الأسلوب المعرفي (التروي/الإندفاع) للمعلم وعلاقته بالضغوط المهنية، وبعض المتغيرات الديمغرافية"، بحوث تربوية نفسية اجتماعية، مجلة علمية محكمة، الجزء الثاني، العدد 114، ديسمبر، كلية التربية جامعة الأزهر.

68-عبد الكريم قريشي (1998): "التكوين والتوظيف في الجزائر"، العدد 01، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المركز الجامعي، ورقلة.

69-عبد الله محمود سليمان، إعداد وتقديم لويس كامل مليكة (1985): "قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي"، المجلد الرابع عشر الهيئة العامة للكتاب القاهرة.

70-محمود بوسنة وزاهي شهرزاد (1992): "جهاز التكوين المهني في الجزائر (مكانته في النسق التربوي ومدى استجابته للطلب الاجتماعي والاقتصادي)" العدد 5، المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية.

71-منير حربي وحنان رزق (2003): "بعض العوامل المحددة للعلاقات الإنسانية في إدارة المدارس الثانوية"، مستقبل التربية العربية، المجلد التاسع العدد 30 يوليو جامعة عين شمس.

72-نادية الحسيني ونادية الشرنوبي(2002):"الاتجاه نحو الدراسة بالتعليم المفتوح وعلاقته بالأسلوب المعرفي ومستوى الطموح وتقدير الذات لدى عينة من طلبة وطالبات التعليم المفتوح"،مجلة التربية،ج2،العدد 414،جامعة الأزهر،القاهرة.

73-نادية شريف(1982): "الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي" مجلة عالم الفكر، مج 2، العدد19، جامعة عين شمس.

المعاجم:

74-فرج عبد القادر طه وآخرون(1993):معجم علم النفس والتحليل النفسي، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

75-فريد نجار(2003):المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية(إنجليزي-عربي) ط1 مكتبة لبنان ناشرون، بيروت.

76- هلموت بينيش، ترجمة انطوان هاشم (2003): أطلـــس علم النفس، ط1، المكتبة الشرقية، لبنان.

الأدلة:

77-الدليل رقم 99/01 المحدد لطرق وكيفيات تنظيم الإعلام، التوجيه وانتقاء المترشحين للالتحاق بمؤسسات التكوين المهني الصادر عن وزارة العمل والحماية الاجتماعية والتكوين المهني.

المواقع الإلكترونية:

78-عائشة سمسوم (2008/03/08): واقع وآفاق التكوين والتعليم المهني واحتياجات سوق العمل في الجزائر، في: http://www.biblioislam.net

79-عبد الرحمن إسماعيل عبد الرحمان صالح (2010/10/24): أثر الجنس والعمر والمنبت الاجتماعي الثقافي وموقع الضبط والأسلوب المعرفي على الحكم الخلقي لدى طلبة المدارس الثانوية في الأردن، في: http://www.sustech.edu/faculty

80-محمد بن صالح الردادي (2010/12/12): التوجيه المهني والتميز، في: http://www.alraddadi'sblog.wordpress.com

81-منى سعد بن فالح العمري (2010/03/01): الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة. في: http://www.tagweer.com/v.b/archive/index.php.t.760:html

82- موسوعةويكيبديا (2010/03/01) في: http:// en.wikipedia.org/wiki/cognitive.style

المراجع باللغة الأجنبية:

Books :

83- Anderson-.B.F (1975): cognitive psychology, New York Academic press.

84- Jeanne Hricher (2004) : metacognition et tic, bibliothèque nationale du quebec .

85- Kogan;N (1971): educational Implication of cognitive style in G.S lasser (ED) psychology and educational practice, eglen view ILLnesses London, scott foresman and company .

86- Robert Thomson(1959): psychology of Thinking; first published hermon ds worth .

87- Tomes yuma Lannotti(2005):cognitive style achievement and ethnicity, A study In higher education humanities and social sciences.

Periodicals:

88- Boucenna (M), Chrifati Merabtine & Zahi (CH) (1944) : éléments pour un problématique de l'orientation en Algérie revu de psychologie v N°=4 article N°=4 C.E.R.P.E.Q. Ben Aknoun, Alger.

89- Ehrman . Madeline (1988): effects of Sex differences career choice and psychological type of adult language learning strategies, modern language journal .vol 72 (3).

90- Lochner Burce & Melchert Timothy.p (1997): relationship of cognitive styles and Theoretical orientation to psychology interns preferences for supervision, journal of counseling psychology.

91- Mckenna Frank.P (1984): measures of field dependence cognitive style or cognitive ability, journal of personality and social psychology .vol 47 (3) sep.

92- Robinson- Karen Elizabeth(2001): Intellectual biography of herman witkin and his theory of psychological diffirentation, DISSERTATION abstracts International.

93- Roos-Paula (1996): An analysis of The cognitive styles of students at university of Pretoria, the science and Engineering.

94- Salder Smith et Al (2000): learning preferences and cognitive style: sole implications for continuing professional development; peer reviewd journal.

95- Saracho Olivia.N (1984): young children's academic achievement as a function of Their cognitive styles, journal of research and developement in education.

96- Schweiger DM (1981): The Impact of congntive styles on strategy formulation Effectiveness in uncertain environments; An Exploratory study Diss.Abst. Inter.92 (2-A).

97- Tiedemann Joachim (1989): measures of cognitive styles (a critical review); journal of educational psychology.

98- Tolor Alexandar & Brannigan Gary.G (1976): how different are students of shool psychology and clinical psychology? journal of psychology in the schools .

99- Witkin .C V.(1990): field dependence/ field in dependence; The relationship of cognitive styles and achievement diss. Abst. Inter.50(10-A).

100- Witkin .H.A.et Al (1967): stability of cognitive style from childhood to young -adult hood journal of personality and psychology vol (7).

101- Witkin H.A. (1977) field Dependant/field Independent congnitive styles and Their Educational implication review of educational resecir de winter77 vol (47) N1 A long litudinal study, journal of educational psychology.

102- Witkin.H.A (1977): role of field dependent and field independent cognitive style in academic evaluation.

103- Wood Ward-John & Kalyan Masih (1990): Loneliness coping strategies and cognitive styles of The gifted rural adolescent; journal of adolescence vol 25 (100) win .

104- York Dollean.C & Tinsley Howard.E (1986): The relationship between cognitive styles and Holland's personality types, journal of college student personnel vol7 (6) nov.

Encyclopedias:

105- Encyclopedia Universalis (1997): France S A.

Sites of Internet:

106- Association Canadienne d'Education de langue française (ACELF) (12/09/2007): L'impact du style cognitive sur les apprentissages [en ligne], www.acelef.ca/c./revue

107- Green Robert J-(24/10/2008) psychotherapy with hard science professionals, [en ligne], journal of contemporary -psycho Therapy, http//www.acelf.ca/c/revue

108- P.Lucas(01/12/2003) : cognitive style :A view of the major theories and their application to information seeking in virual environment [en ligne], www.oswego-edu/shidler/style htm.

الملاحـــق

ملحق رقم (1)

يوضح أسماء المهن في مقياس هولاند الأصلي و المهن الموجودة في مقياس كمال صبحي نزال و المهن الموجودة في المقياس الحالي

الرقم	البيئة	المهن الموجودة في المقياس الأصلي	المهن الموجودة في مقياس كمال صبحي نزال	المهن الموجودة في المقياس الحالي
01	**البيئة الواقعية**	ميكانيكي طائرات، مشغل محطة كهربائية، سائق جرافة مفتش إنشاء مباني،مصمم آلات، رئيس موسرجية، مساح أراضي ،خبير في مقاومة الآفات الزراعية ، مختص بالأسماك و الحيوانات البرية، مشغل أجهزة لاسلكي ،بائع في محطة بنزين ، حفار أختام.	ميكانيكي سيارات، سائق، نجار،مقاول بناء،مساح أراضي، حداد ، كهربائي سيارات ،مزارع، طباخ ،ضابط أمن ، مهندس إنتاج ،ضابط في الجيش ، طوبرجي ، مشغل محطة كهربائية .	ميكانيكي سيارات، نجار، بناء، حداد، كهربائي سيارات، مزارع، طباخ، خباز،مربي أسماك، دهان عمارات، مربي حيوانات أليفة،مختص في صيانة أجهزة الإعلام الآلي، مختص في تركيب و تصليح النظارات الطبية، مختص في صيانة أجهزة السمعي البصري.
02	**البيئة العقلية (البحثية)**	مهندس تصميم الطائرات، عالم بالسلالات البشرية، عالم أبحاث مستقل ،خبير أرصاد جوية ،مختص بعلم الحيوان، عالم في الكيمياء ، كاتب مقالات علمية ،عالم جيولوجيا ، باحث في المجالات الطبيعية ، عالم في الفلك ، عالم في الأحياء ، عالم فيزياء ، رئيس تحرير مجلة علمية ، عالم نبات .	خبير أرصاد جوية، صيدلي، عالم في الكيمياء، جراح، عالم إحياء، عالم نفس تربوي، عالم نبات، مختص بعلم الحيوان، كاتب مقالات علمية، عالم فلك، مهندس تصميم، دكتور في جامعة، عالم فيزياء، باحث علمي.	خبير أرصاد جوية، صيدلي ، مختص في التسويق، مهندس تصميم أدوات كهربائية، خبير تجارة دولية، مختص في التأمينات، مختص في البنوك، رئيس تحرير مجلة علمية، باحث في علم الفلك، باحث في علم الحيوان، باحث في علم الجيولوجيا، باحث في الكيمياء، كاتب مقالات علمية، إحصائي.

03	**البيئة الاجتماعية**	مبشر دين خارج البلاد ، مرشد زواجي ، مدير ملاعب رياضية للأطفال ، مختص بعلم النفس الإكلينيكي ، مرشد نفسي ، مرشد مهني ،خبير في انحرافات الأحداث ، مدرس مواد اجتماعية ،نائب مدير مدرسة في مدينة ، عامل في الطب العقلي ، مدرس في مدرسة ثانوية ، طبيب في علاج النطق ، مدير مؤسسة خيرية ، مدرب تربية مدنية .	طبيب نفسي، إمام جامع، رئيس لجنة اجتماعية، معالج مهني، مدير مؤسسة خيرية، عالم اجتماع، مرشد تربوي، باحث اجتماعي، مدرس مواد اجتماعية، معالج نطق، ممرض، طبيب، مساعد مدير مدرسة، واعظ ديني.	عون استقبال، أخصائي اجتماعي، أخصائي نفساني، ممرض، عون إعلامي للمسافرين، مختص في علاج النطق، رئيس لجنة اجتماعية، واعظ ديني، مدير مؤسسة خيرية، مساعد مدير مدرسة، مندوب تجاري، إمام جامع، محصل تذاكر، مسير موارد بشرية.
04	**البيئة التقليدية**	مراقب جرد، مشغل آلات كمبيوتر، محلل مالي، مدقق في بنك، مراقب جودة، مدير مرور، كاتب اختزال في محكمة، مقدر تكاليف، محاسب، مراجع ميزانية، إحصائي، أمين صندوق، كاتب جداول رواتب، أمين خبير ضرائب.	خبير ضرائب، طابع على الحاسب، عامل في كازية، محرر مساعد مدقق في بنك، أمين مستودع، صراف في بنك، محاسب إحصائي كاتب جداول رواتب سكرتير، محلل نظم، كاتب	خبير ضرائب، طابع على الحاسوب، أمين مخزن، محاسب، سكرتير،عون إداري،مدير مكتب لصاحب مؤسسة، عون أرشيف، كاتب تجاري، مسير آلة طباعة، صراف في بنك، أمين صندوق، مراقب جودة، ، كاتب جداول رواتب.
05	**البيئة المغامرة**	قائم بأعمال الشراء في مؤسسة، ممثل لصاحب مصنع، عريف حفلات، مستشار علاقات صناعية، تاجر مضارب، بائع أسهم وسندات، مخرج تلفزيوني، مدير شركة، بائع عقارات، منظم حفلات رياضية، مدير	قاضي، محقق جنائي، دبلوماسي، محامي، تاجر، مضارب، بائع عقارات، مدير مشروع، مدير دعاية وإعلان، صاحب مصنع، مدير مبيعات، رئيس غرفة تجارية، طيار، معلق سياسي، متعهد حفلات	مدير دعاية وإعلان بائع عقارات، مدير مصنع، رئيس غرفة تجارية، مفتش شرطة، دليل سياحي، مندوب مبيعات، مدير شركة، مدير مطعم مدير فندق، عون جمركي، محامي،

		فندق، مدير مطعم، بائع تداكر سفر، مدير دعاية		معلق سياسي، محقق جنائي
06	**البيئة الفنية**	مؤلف كتب، مؤلف موسيقي، شاعر موسيقى، رسام إعلانات تجارية، منظم إخراج تلفزيوني، مدرب مسرحي، كاتب روايات مسرحية- قائد فرقة موسيقية، بائع تحف فنية، مغني في فرقة، مدير مسرح، رسام كاريكاتير، مدير متحف	مخرج تلفزيوني معماري، مصمم أزياء، رسام إعلانات تجارية، مدرب مسرحي، مؤلف أدبي، مصمم داخلي، رسام كاركاتير ممثل شاعر مصور، كاتب روايات مسرحية، مغني في فرقة موسيقية	مصمم أزياء، رسام إعلانات تجارية، مصور فوتوغرافي، مزين خزف، مطرز على القماش، مؤلف ادبي، ناقش على النحاس، ناقش على الخشب، صانع مجوهرات، حرفي تقليدي، رسام على القماش، مصفف شعر، أخصائي تجميل، رسام على الزجاج

ملحق رقم (2)

يوضح استمارة التحكيم الأول لمقياس الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة في صورته الأولية

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة:

نضع بين أيديكم هذه الأداة، والتي بنيت لقياس الأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة، نرجو من سيادتكم تحكيم هذه الأداة لغرض قياس الخصائص السيكومترية، وذلك من حيث:

- مدى ملاءمة صياغة الفقرات للموضوع المقاس.
- مدى ملاءمة التعليمات للعينة مع العلم أن الأداة موجهة لمتربصي مؤسسات التكوين المهني المقدر سنهم بـــ16 سنة فما فوق.
- **بدائل الأجوبة:** (مناسبة / غير مناسبة)
- **التحديد الإجرائي للمفاهيم:**
- **الأسلوب المعرفي التصلب المرونة:** ويقصد به استجابات أفـــراد العينة حيـــال فقـــرات الأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة المصمم من طرف الباحثة وذلك من خلال بدائل الأجوبة (تنطبق علي دائما، تنطبق غالبا، تنطبق علي أحيانا، تنطبق علي نادرا، لا تنطبق علي أبدا)، خلال السنة التكوينية 2008/2007.
- **متربصو مؤسسات التكوين المهني:** وهم المتكونون المسجلون بمؤسسات التكوين المهني و المحدد سنهم بـــ 16 سنة فما فوق، قصد الحصول على معارف ومهارات في التخصص المختار، وتتوج في نهاية التكوين بشهادات مهنية.

رأي المحكم				
الرقم	الفقرة	بالموافقة	بعدم الموافقة	البديل
01	أدافع عن وجهة نظري أمام الآخرين حتى و لو اكتشفت أنها خاطئة.			
02	لا يهمني إن خالفني أحدهم في الرأي مادمت مقتنعا بـــأن رأيـــي هـــو الصواب.			
03	أجد صعوبة في تغيير عاداتي اليومية.			
04	أبذل جهدي بجمع الحجج المدعمة لرأيي ليقبل لدى الآخر.			
05	لا أستطيع التخلص من أحداث الماضي.			
06	أحرص على فهم الآخرين لأفكاري إذ يهمني تبنيهم لها.			
07	أميل إلى إنجاز أعمالي بشكل دقيق.			
08	لا أتقبل آراء غيري بسهولة.			
09	لا أتحمل النقد.			
10	لا يمكنني تغيير آرائي في الناس الذين أخطأوا في حقي.			
11	يزعجني عدم قبول الآخرين لأفكاري.			
12	أحداث الماضي تشغلني عن التفكير في الحاضر والمستقبل.			
13	أعتقد أن معظم آرائي صحيحة.			
14	يمكنني تجاوز أخطاء الآخرين بسهولة.			
15	لا أغير وجهات نظري عن الناس مهما حدث.			
16	أشعر بالضيق عندما يتحدث زملائي عن معلومات جديدة أجهلها.			
17	أفضل إنجاز الواجبات الجماعية الدراسية مع المجموعة التي أعتدت العمل معها.			
18	أحافظ على عاداتي اليومية مهما انتقدني عليها من حولي.			
19	أحب السيطرة على الآخرين.			
20	يهمني أن يتبنى الآخرون أفكاري.			
21	لا أستطيع الالتحاق بتخصص و أنا أميل إلى غيره.			

22	أميل إلى سماع آراء مختلفة لكي أتخذ قرارا ما.			
23	أعتقد أنني أمتلك أفكارا تمكنني من السيطرة على الآخرين.			
24	أحاول فهم كل ما يقوله الآخرون حتى أتمكن من تكوين رأي صائب.			
25	أستطيع الانضمام إلى أي مجموعة من زملائي قصد إنجاز الواجبات الدراسية.			
26	أفضل الخروج إلى الرحلات مع أصدقائي فقط.			
27	يصعب علي النقاش مع أشخاص يخالفونني في الرأي.			
28	أغير أفكاري إذا اكتشفت أن وجهات نظر الآخرين صائبة.			
29	أتمسك برأيي و إن كان مرفوضا من طرف الآخرين.			
30	أنفعل عندما يحاول أحدهم تبديل أفكاري.			
31	يمكنني التأقلم مع أي تخصص يوجهونني إليه.			
32	أرى أنه من الضروري الحفاظ على العادات والتقاليد السائدة في المجتمع.			
33	أسعى دوما للحصول على آراء و أفكار جديدة.			
34	أحرص دوما على تلقي المزيد من المعلومات والآراء المختلفة.			
35	أعتقد أن التجاوز عن أخطاء الآخرين يجعلهم عرضة لتكرارها.			
36	ليس من الضروري أن يشاركني الآخرون أفكاري حتى أتأكد من صحتها.			
37	أحرص على أن يكون نظام حياتي هو نفسه دائما.			
38	أرى أن الأشياء غير المألوفة تضر أكثر مما تنفع.			
39	أجد صعوبة في الصفح عمن أساؤوا إلي.			
40	أرى أنه من غير الجائز تغيير عاداتنا وتقاليدنا مهما كانت.			
41	أرى أن الناس ينتقدونني فقط لمجرد الانتقاص من قيمة آرائي.			
42	لا يهمني البحث عن طرق جديدة لتنظيم حياتي و عيشها ما دمت أشعر أنها بهذا الشكل مريحة.			
43	أفكر كثيرا في عواقب رفض بعض الأعراف الاجتماعية.			
44	لا أعتقد أن الناس في وقتنا الحالي قادرون على إبداع شيء أصيل.			

45	أجلس مع من يشبهونني في الأفكار والآراء.			
46	أنخرط في النشاط الترفيهي الذي أفضله بغض النظر عن الأشخاص الذين سأتعامل معهم.			
47	من الحكمة أن يحافظ الشخص على أسلوب واحد أثناء تعامله مع الآخرين.			
48	أعتقد أن على المرء أن يبدو مختلفا عن الآخرين لذلك ينبغي ألا يوافقهم.			
49	أشعر دائما أن الشخص الذي ينتقدني يعاني من نقص ما في شخصيته.			
50	أرى أن لا شيء جديد نافع.			
51	لا أحبذ الاشتراك في النشاطات الرياضية أو الترفيهية إلا مع المجموعة التي أحددها.			
52	أستمتع عند الخروج للرحلات حتى مع الغرباء.			
53	لا أتراجع إذا أصدرت حكما على شخص ما.			

ملاحظات أخرى:

.....

.....

التعليمات	ملائمة	غير ملائمة	البديل
عزيزي (ة) المتربص (ة) : نضع بين يديك هذا المقياس لمحاولة معرفة آرائك حول بعض المواقف الحياتية، يرجى منك الإجابة على كل الأسئلة بعناية، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة، الإجابة المثلى هي التي تنطبق عليك والتي تعبر عن شخصيتك تماما، و تأكد أنها لن تستخدم إلا في مجال البحث العلمي.			

	رأي المحكم		
بدائل الأجوبة	ملائمة	غير ملائمة	البديل
تنطبق علي دائما، تنطبق علي غالبا، تنطبق علي أحيانا، تنطبق علي نادرا، لا تنطبق علي أبدا.			

ملحق رقم (3)

يوضح استمارة صدق التحكيم الثاني لمقياس الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة

جامعة منتوري قسنطينة

كلية: العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

إستمارة صدق التحكيم الثاني

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة:

نضع بين أيديكم هذه الأداة، والتي بنيت لقياس الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة نرجو من سيادتكم تحكيم هذه الأداة لغرض قياس الخصائص السيكومترية، وذلك من حيث:

- مدى ملاءمة صياغة الفقرات للموضوع المقاس.
- مدى ملاءمة التعليمات للعينة مع العلم أن الأداة موجهة لمتربصي مؤسسات التكوين المهني المقدر سنهم بـــ:16 سنة فما فوق.
- **بدائل الأجوبة:** (مناسبة /غير مناسبة)
- **التحديد الإجرائي للمفاهيم:**
- **الأسلوب المعرفي التصلب /المرونة:** هو تكوين فرضي يشير إلى طريقة في التفكير، يستخدمها الفرد لتنظيم مفاهيمه وتصوراته واستجاباته التي تتسم وفقا لهذا الأسلوب المعرفي إما بالتمسك بالأحكام المتطرفة ومقاومة التغيير وعدم تحمل الغموض والتسلطية وعدم التسامح مع الآخرين، وهذا ما يميز قطب التصلب .

وإما أن تتسم هذه الاستجابات بالعكس، وهذا ما يميز قطب المرونة.

وتتجلى من خلال اختيار أفراد العينة لإحدى بدائل الأجوبة (تنطبق علي دائما تنطبق علي غالبا، تنطبق علي أحيانا، تنطبق علي نادرا، لا تنطبق علي أبدا) على بنود مقياس التصلب/المرونة المصمم من طرف الباحثة وذلك خلال السنة الدراسية 2009/2008.

وفي ما يلي التعريف الإجرائي لأبعاد هذا الأسلوب:

1- **التمسك بالأحكام المتطرفة:** ويقصد بها التعصب لأفكار نادرة الشيوع في الجماعة والإصرار عليها، وتكون في الغالب غير صائبة.

2- **مقاومة التغيير:** ويقصد بها رفض الفرد تغيير آرائه وأفكاره وعاداته مهما كانت الظروف.

3- **عدم تحمل الغموض:** ويقصد به عدم قدرة الفرد على تحمل كل ما هو غير واضح وغير مفهوم بالنسبة له من أفكار وآراء ومواقف، لا سيما غير المألوفة منها.

4- **التسلطية:** ويقصد بها محاولة الفرد فرض آرائه ومعتقداته وأفكاره على الآخرين في أغلب المواقف وعدم تقبل النقد.

5- **عدم التسامح مع الآخرين:** ويقصد بها عدم قدرة الفرد على الصفح والعفو عن الناس الذين ارتكبوا أخطاء في حقه.

- **متربصو مؤسسات التكوين المهني:** وهم المتكونون المسجلون بمؤسسات التكوين المهني والمحدد سنهم بـــ 16 سنة فما فوق، قصد الحصول على معارف ومهارات في التخصص المختار، وتتوج في نهاية التكوين بشهادات مهنية.

الرقم	البعد الأول:التمسك بالأحكام المتطرفة	ملائمة	غير ملائمة	البديل
01	أدافع عن وجهة نظري أمام الآخرين حتى ولو كانت خاطئة			
02	لا يهمني إن خالفني أحدهم في الرأي مادمت على صواب			
03	أبذل قصارى جهدي لأقنع الآخرين برأيي			
04	أتمسك برأيي وإن كان مرفوضا من طرف الآخرين			
05	لا أحرص على فهم الآخرين لأفكاري			
06	لا أغير أفكاري إذا اكتشفت أن وجهات نظر الآخرين صائبة			
07	أحرص على تبني الآخرين لأفكاري			
البعد الثاني: مقاومة التغيير				
01	أجد صعوبة في تغيير عاداتي اليومية			
02	لا أتحمل النقد الموجه إلي			
03	أحافظ على عاداتي اليومية مهما انتقدني عليها من حولي			
04	أفضل الخروج إلى الرحلات مع أصدقائي فقط			
05	أنفعل عندما يحاول أحدهم تغيير أفكاري			
06	من الضروري الحفاظ على العادات والتقاليد السائدة في المجتمع			
07	أحرص على أن يكون نظام حياتي هو نفسه دائما			
08	الأشياء غير المألوفة تضر أكثر مما تنفع			
09	من غير الجائز تغيير عاداتنا وتقاليدنا مهما كانت			
10	لا يهمني البحث عن طرق جديدة لتنظيم حياتي			
11	أفكر كثيرا في عواقب رفض بعض الأعراف الإجتماعية			
12	لا أعتقد أن الناس في وقتنا الحالي قادرون على إبداع شيء أصيل			

13	أحافظ على أسلوب واحد في تعاملي مع الآخرين			
14	لا أشترك في النشاطات الرياضية أوالترفيهية إلا مع من أتوافق معهم			
15	لا أستمتع عند الخروج للرحلات مع الغرباء			
البعد الثالث: عدم تحمل الغموض				
01	لا أستطيع الإلتحاق بتخصص وأنا أميل إلى غيره			
02	لا يمكنني التأقلم مع أي تخصص يوجهونني إليه			
03	لا يهمني تلقي المزيد من المعلومات الجديدة.			
04	أرى أن الأشياء الجديدة غير نافعة			
05	أجالس من يشبهونني في الأفكار و الآراء			
06	لا أحتاج لفهم كل ما يقوله الآخرون			
البعد الرابع: التسلطية				
01	الشخص الذي ينتقدني يعاني من نقص ما في شخصيته			
02	يزعجني عدم قبول الآخرين أفكاري			
03	أعمل على السيطرة على الآخرين			
04	لا أحتاج إلى سماع آراء الآخرين لكي أتخذ قرارا ما			
05	أمتلك أفكارا تمكنني من السيطرة على الآخرين			
06	لا يهمني فهم ما يقوله الآخرون مادمت مقتنعا برأيي			
07	يصعب علي النقاش مع أشخاص يخالفونني الرأي			
08	ليس من الضروري أن يشاركني الآخرون أفكاري حتى أتأكد من صحتها			
09	لا أتقبل أفكار غيري بسهولة			
البعد الخامس: عدم التسامح مع الآخرين				
01	لا يمكنني تجاوز أخطاء الآخرين بسهولة			

02	لا أغير وجهات نظري عن الناس مهما حدث			
03	أجد صعوبة في الصفح عمن أساؤوا إلي			
04	لا أتراجع إذا أصدرت حكما على شخص ما			
05	إذا أتيحت لي فرصة القصاص من شخص أساء إلي فلن أتردد			
06	إن تسامحت مع أخطاء الآخرين معي فلن أجني إلا الضعف			
07	لا يمكنني تغيير آرائي في الناس الذين أخطأوا في حقي			
التعليمات		**ملائمة**	**غير ملائمة**	**البديل**
عزيزي (ة) المتربص(ة): فيما يلي مجموعة من العبارات التي تصف بعض المواقف الحياتية التي يمكن أن تقابلك، يرجى منك الإجابة على كل العبارات مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة الإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك وتأكد أن إجاباتك لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.				

	رأي المحكم		
بدائل الأجوبة	**ملائمة**	**غير ملائمة**	**البديل**
تنطبق علي دائما، تنطبق علي غالبا، تنطبق علي أحيانا، تنطبق علي نادرا، لا تنطبق علي أبدا			

ملحق رقم (4)

يوضح مقياس الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة

في صورته النهائية

جامعة منتوري قسنطينة

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

بيانات عامة:

الاسم و اللقب: **السن:** **الجنس:**

الاختصاص: **المركز:**

عزيـــــــزي المتـــــربص/عزيــزتي المتــربصة:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تصف بعض المواقف الحياتية التي يمكن أن تقابلك، يرجى منك الإجابة على كل العبارات، مع العلم أنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة، الإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك، وتأكد من أن إجاباتك لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

تعليمات الإجابة:

-اقرأ كل عبارة بعناية، وضع إشارة(×) في أحد الأعمدة المقابلة لها بما ينطبق عليك.

-لا تترك عبارة بدون الإجابة عليها.

-لا تضع أكثر من علامة أمام العبارة الواحدة.

و شكرا على تعاونك

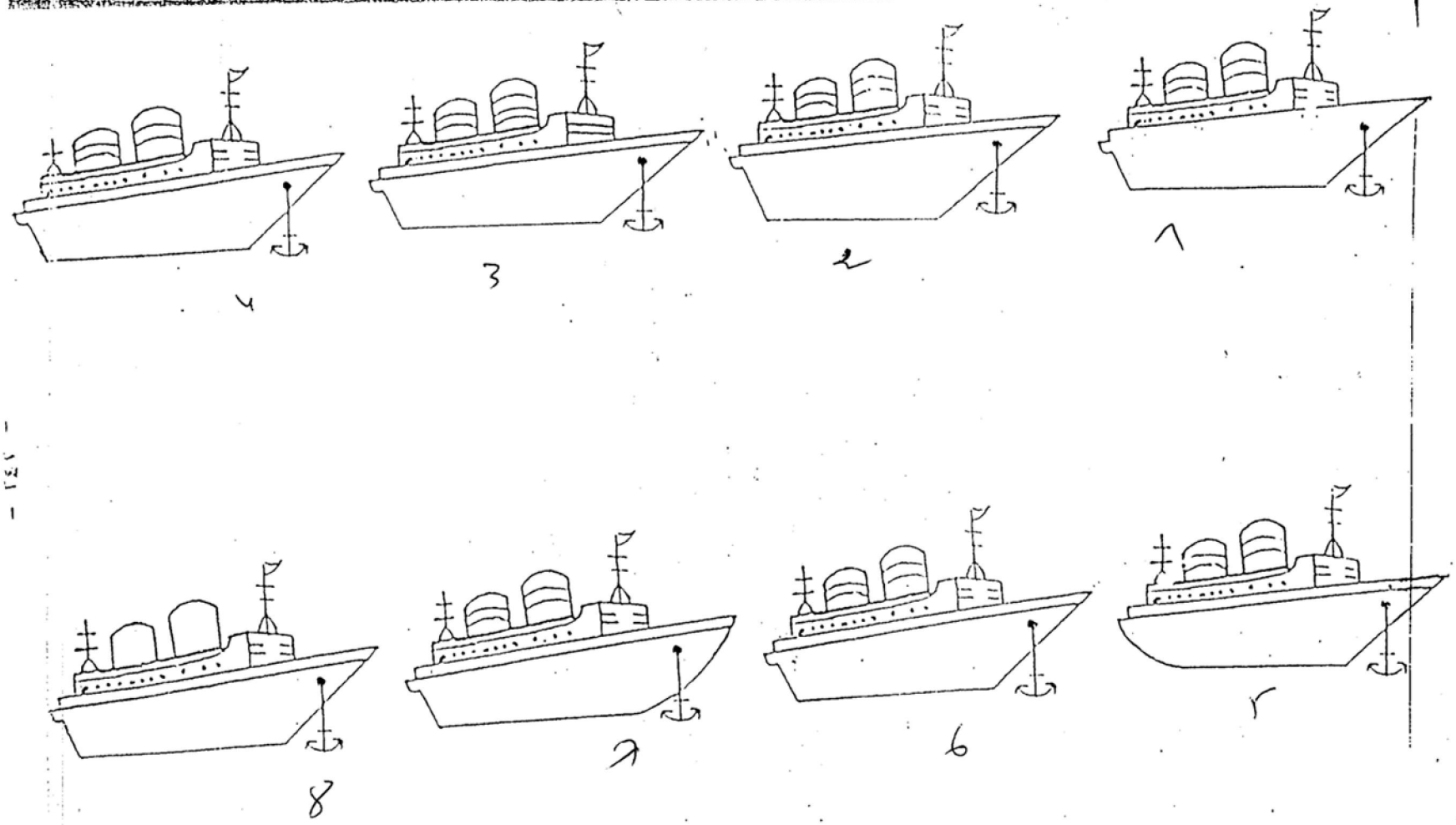
الرقم	العبارات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي نادرا	لا تنطبق علي أبدا
01	أدافع عن وجهة نظري أمام الآخرين حتى لو كانت خاطئة.					
02	لايهمني إن خالفني أحدهم في الرأي مادمت على صواب .					
03	أجد صعوبة في تغيير عاداتي اليومية .					
04	أبذل قصارى جهدي لأقنع الآخرين برأيي.					
05	أحرص على جعل الآخرين يفهمون أفكاري.					
06	يصعب علي تقبل آراء الآخرين بسهولة.					
07	إن أضاع أحد زملائي كتابا أعرته إياه، يجب أن يسدد لي ثمنه.					
08	لا يمكنني تغيير آرائي في الناس الذين أخطأوا في حقي.					
09	يزعجني عدم قبول الآخرين لأفكاري.					
10	لا يمكنني تجاوز أخطاء الآخرين بسهولة.					
11	لا أغير وجهات نظري عن الناس مهما حدث.					
12	أحافظ على عاداتي اليومية مهما انتقدني فيها الآخرون.					
13	أعمل على السيطرة على الآخرين.					
14	أعمل على تبني الآخرين لأفكاري .					
15	لا أستطيع الالتحاق بتخصص وأنا أميل إلى غيره					
16	لا أحاول سماع آراء الآخرين قبل اتخاذ قرار ما.					
17	أمتلك أفكارا تمكنني من السيطرة على الآخرين.					
18	لا أحتاج لفهم كل ما يقوله الآخرون.					

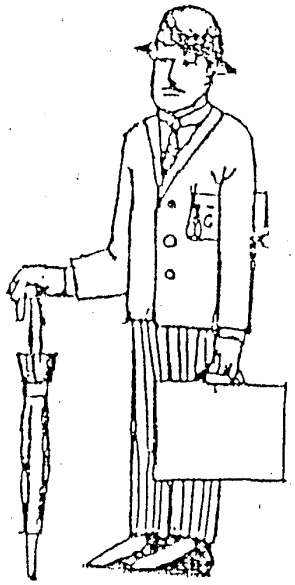
19	أفضل الخروج إلى الرحلات مع أصدقائي فقط.					
20	يصعب علي النقاش مع أشخاص يخالفونني الرأي					
21	لا يمكنني تغيير أفكاري حتى وإن اكتشفت أن وجهات نظر الآخرين صائبة .					
22	أتمسك برأيي وإن كان مرفوضا من طرف الآخرين.					
23	أنفعل عندما يحاول أحدهم تغيير أفكاري.					
24	لا يمكنني التأقلم مع أي تخصص يوجهونني إليه.					
25	أرفض تغيير العادات والتقاليد القديمة السائدة في المجتمع.					
26	لا أحرص على تلقي المزيد من المعلومات والآراء المختلفة.					
27	ليس من الضروري أن يشاركني الآخرون أفكاري حتى أتأكد من صحتها.					
28	إذا أتيحت لي فرصة القصاص من شخص أساء إلي فلن أتردد.					
29	أرفض قبول الأشياء غير المألوفة في المجتمع.					
30	أجد صعوبة في الصفح عمن أساؤوا إلي .					
31	أجد صعوبة في نسيان إساءات الغير ولو اعتذروا.					
32	لا يهمني البحث عن طرق جديدة لتنظيم حياتي.					
33	أفكر كثيرا في عواقب رفض بعض الأعراف الاجتماعية.					
34	أرفض كل ما هو جديد في نظر الآخرين.					

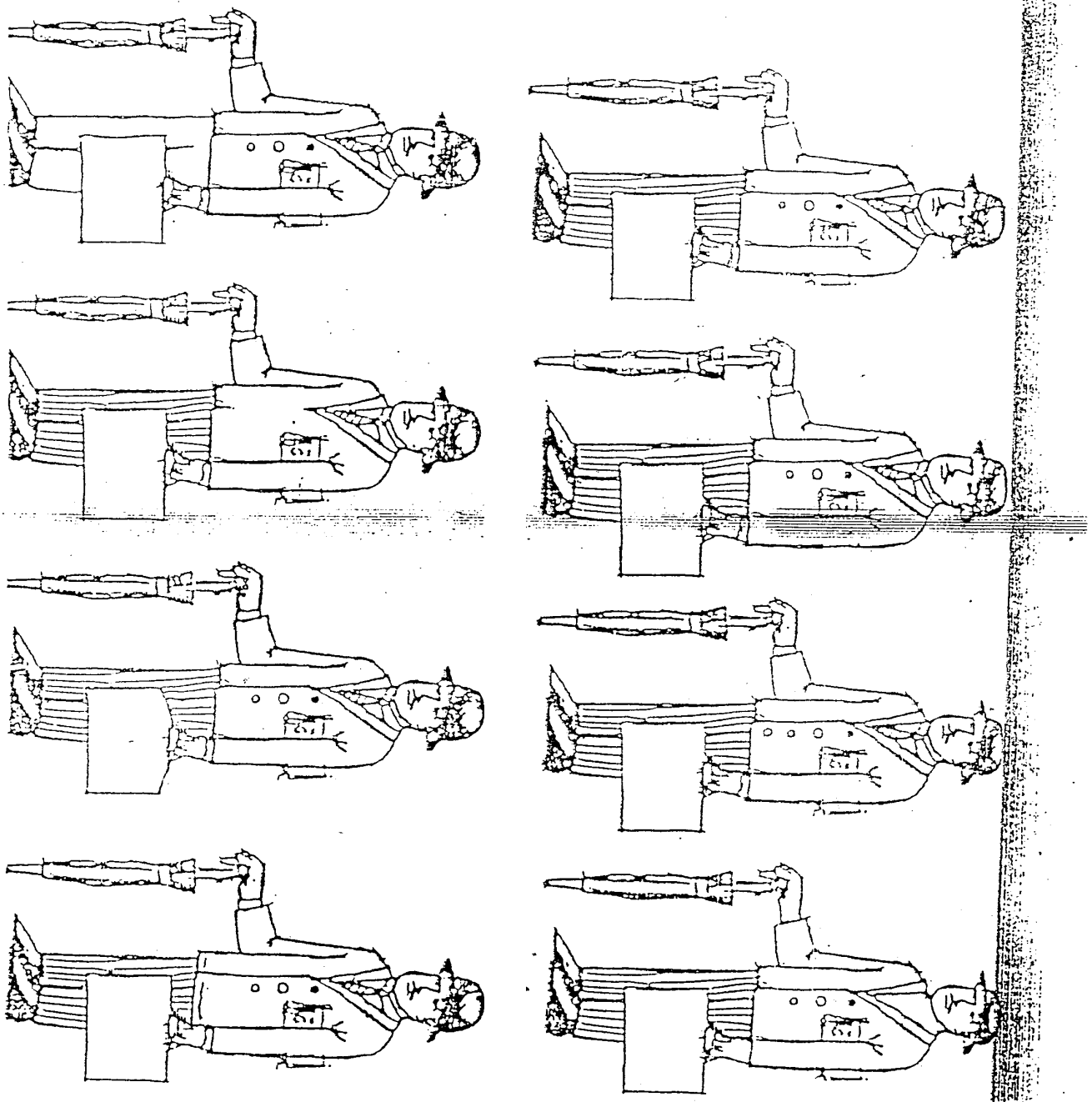
35	أجالس من يشبهونني في الأفكار و الآراء.					
36	أحافظ على أسلوب واحد أثناء تعاملي مع الآخرين					
37	أحرص على تنفيذ أفكاري مهما كانت.					
38	الشخص الذي ينتقدني يعاني من نقص ما في شخصيته.					
39	إن تسامحت مع أخطاء الآخرين معي فلن أجني إلا الضعف.					
40	لا أشترك في النشاطات الرياضية أو الترفيهية إلا مع من أتوافق معهم.					
41	لا أستمتع عند الخروج للرحلات مع الغرباء.					
42	لا أتراجع إذا أصدرت حكما على شخص ما .					
43	أحرص على أن يكون نظام حياتي هو نفسه دائما.					
44	إذا أساء إلي أحد زملائي فسيلقى عقابه.					
45	لا أتحمل النقد الموجه إلي.					

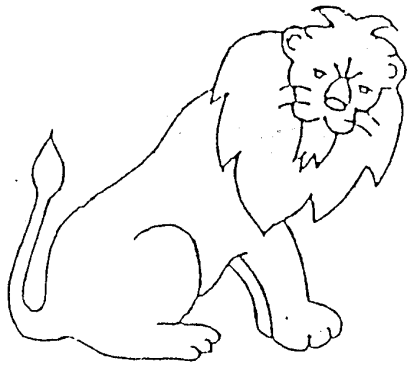
ملحق رقم (5)

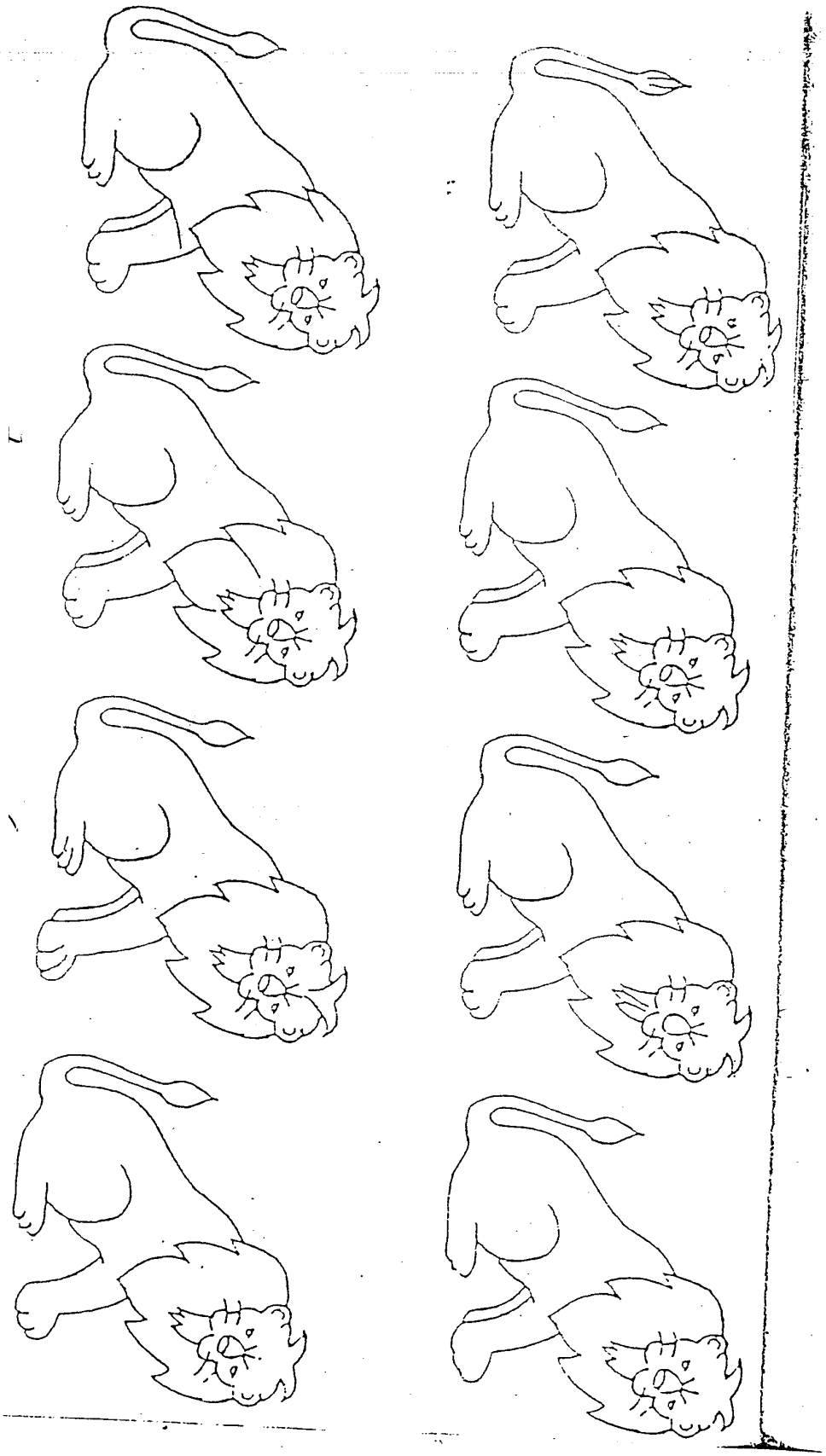
يوضح نماذج من إختبار تزاوج الأشكال المألوفة وورقة الإجابة

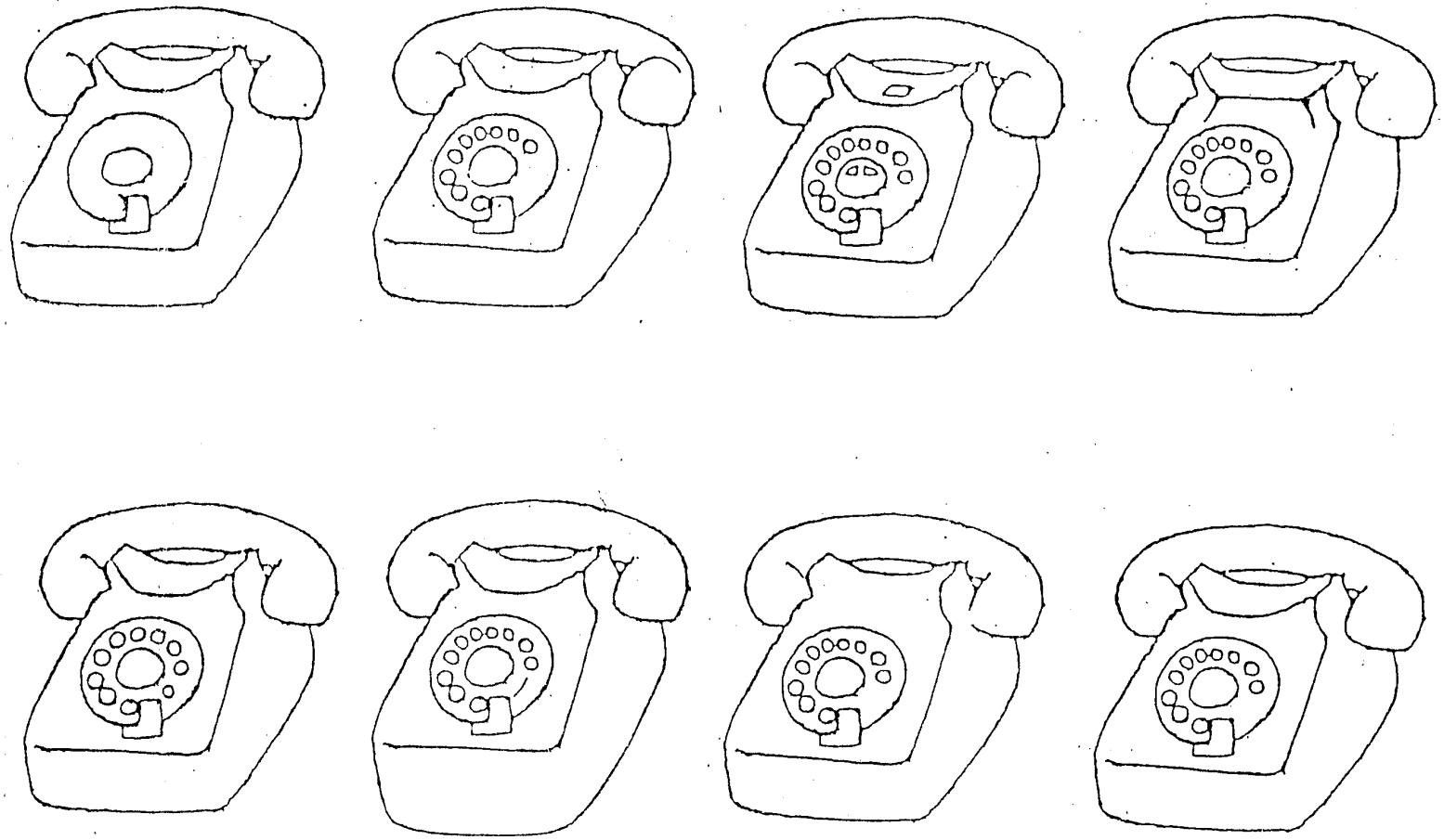

4
3
2
1
8
7
6
5











ورقة إجابة الاختبار

- ملحـــق " 2 "

الاســـــم : .....

الجنـــس :.....

الســـــن :.....

المستـــوى :.....

المركـــز :.....

المفردة	زمـــن الاستجابة الأولى	عدد الأخطاء	ملاحظـــــات	رقم الحل الصحيح
السفينة				6
الهاتف				5
الطائر				1
رجال الأعمال				4
الأسد				3
التفاحة				8
القلم				3
الحذاء				1
السمكة				7
الساعـــة				2
الزجاجة				6
الشجرة				4
السيارة				7
الخريطة				2
الوجه				1
الفرشاة				4
الكاميرا				6
الوردة				5
العنكبوت				1
التلفزيون				8
المجمـــــــوع				

ملحق رقم 06

يوضح مقياس الميول المهنية

جامعة منتوري قسنطينة.

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

بيانات عامة:

الاسم و اللقب: **السن:** **الجنس:**

الاختصاص: **المركز:**

عزيـــــــزي المتـــــربص/عزيــزتي المتــربصة:

تضم هذه القائمة مجموعة من المهن، متدرجة من رقم01 لغاية رقم 84، بعضها يعجبك وبعضها لا يعجبك, اقرأها جيدا، ثم ضع كلمة "نعم بجانب رقم المهنة التي تستهويك وتجذبك، وكلمة "لا" إن كنت لا تميل إلى هذه المهنة ولا تجذبك، علما أن إجابتك تبقى سرية، ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

وشكرا لحسن تعاونك

المهن والأعمال

1- ميكانيكي سيارات.
2. نجار.
3- بناء.
4. حداد.
5- كهربائي سيارات.
6. مزارع.
7- طباخ.
8. خباز.
9- مربي أسماك.
10. دهان عمارات.
11- مربي حيوانات أليفة.
12. مختص في صيانة أجهزة الإعلام الآلي.
13- مختص في تركيب وتصليح النظارات الطبية.
14 مختص في صيانة أجهزة السمعي البصري.
15- خبير أرصاد جوية.
16. محاسب.
17. صيدلي.
18 . مهندس تصميم أدوات كهربائية.
19. مختص في التسويق.
20. خبير تجارة دولية.
22. مختص في البنوك.

23- رئيس تحرير مجلة علمية.
24- باحث في علم الفلك.
25- باحث في علم الحيوان.
26- باحث في الجيولوجيا.
27- باحث في الكيمياء.
28- كاتب مقالات علمية.
29- عون استقبال.
30- أخصائي اجتماعي.
31- أخصائي نفساني.
32- ممرض.
33- عون إعلامي للمسافرين.
34- محصل تذاكر.
35- مختص في علاج النطق.
36- رئيس لجنة اجتماعية.
37- واعظ ديني.
38- مدير مؤسسة خيرية.
39- مساعد مدير مدرسة.
40- مندوب تجاري.
41- إمام في جامع.
42- مسير موارد بشرية.
43- خبير ضرائب.
44- طابع على الحاسوب.
45- أمين مخزن.
46- إحصائي.
47- سكرتير.
48- مدير مكتب لصاحب مؤسسة.
49- عون إداري.
50- عون أرشيف.
51- كاتب تجاري.
52- مسير آلة طباعة.
53- صراف في بنك.
54- أمين صندوق.
55- مراقب جودة.
56- كاتب جداول رواتب.
57- مدير دعاية وإعلان.
58- بائع عقارات.
59- مدير مصنع.
60- رئيس غرفة تجارية.
61- مفتش شرطة.
62- دليل سياحي.
63- مندوب مبيعات.
64- مدير شركة.
65- مدير مطعم.
66- مدير فندق.
67- عون جمركي.
68- محامي.
69- معلق سياسي.
70- محقق جنائي.
71- مصمم أزياء.
72- رسام إعلانات تجارية.
73- مصور فوتوغرافي.
74- مزين خزف.
75- مطرز على القماش.
76- مؤلف أدبي.
77- ناقش على النحاس.
78- ناقش على الخشب.
79- صانع مجوهرات.
80- حرفي نسيج تقليدي.
81- رسام على القماش.
82- مصفف شعر.
83- أخصائي تجميل.
84- رسام على الزجاج.

ملحق رقم 07

يوضح مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة

جامعة منتوري قسنطينة

كلية العلوم الاجتماعية.

قسم علم النفس وعلوم التربية.

بيانات عامة:

الاسم واللقب
الجنس: **ذكر** ☐ **أنثى** ☐
السن:
التخصص:

التعليمات: أرجو التكرم بالإجابة على ما يلي (مع التأكد من سرية هذه المعلومات) والتي لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي لذا يرجى كتابة البيانات الصحيحة بكل صدق وأمانة حتى تساعد على إتمام الدراسة بالصورة الملائمة.

أولا

ضع علامة (x) أمام المستوى التعليمي الذي بلغه كل من الأب والأم في المكان المناسب مع العلم أن سنوات الدراسة التي قضاها كل من الأب والأم في التعليم ولم يحصل بها على شهادة لا تؤخذ بعين الاعتبار.

مستوى التعليم:	(الأب)	(الأم)
لا يقرأ ولا يكتب	( )	( )
يقرأ ويكتب	( )	( )
حاصل على الشهادة الابتدائية	( )	( )
حاصل على الشهادة المتوسطة	( )	( )
حاصل على الشهادة الثانوية	( )	( )
حاصل على مؤهل جامعي	( )	( )
حاصل على شهادة الماجستير	( )	( )
حاصل على شهادة الدكتوراه	( )	( )

ضع علامة (×) أمام الإجابة التي تناسب حالتك

م	العبـــــــــــــــــــــارة	دائما	أحيانا	نادرا
1	تقوم الأسرة بشراء كتب علمية أو أدبية أو ثقافية			
2	تقوم الأسرة بشراء الصحف اليومية			
3	تقوم الأسرة بشراء مجلات ترفيهية			
4	تقوم الأسرة بشراء مجلات علمية او أدبية او ثقافية			
5	توفر الأسرة مكتبة للكتب والشرائط السمعية والمرئية			
6	لدى الأسرة اشتراك في نادي الانترنت			
7	تهتم الأسرة بإحدى الهوايات (مسرح/موسيقى/رسم /رياضة)			
8	تقوم الأسرة برحلات ثقافية وترفيهية			
9	تحرص الأسرة على متابعة الاكتشافات الحديثة والاختراعات العلمية			
10	اغلب أحاديث الأسرة ذات طابع علمي وثقافي			
11	تقدر الأسرة دور العلم والعلماء وتحترمهم من خلال ذكر سيرهم			
12	تتمسك الأسرة بأفكار وتقاليد الآباء والأجداد ولم تتغير حتى الآن			
13	تتابع الأسرة البرامج الثقافية المختلفة التي يبثها الراديو والتلفزيون			
14	تهتم الأسرة بالقضايا السياسية والاجتماعية والاقتصادية المحلية والعالمية			
15	تجيب الأسرة الأبناء بطريقة غير علمية			
16	تحتفظ الأسرة في حوزتها بالتمائم لجلب الحظ الحسن لهم وحمايتهم من الأخطار			
17	تحرص الأسرة على حضور ومتابعة الندوات والمحاضرات الدينية والثقافية والعلمية			
18	تذهب الأسرة إلى مكتبة خارج المنزل			
19	تذهب الأسرة إلى معرض الكتاب أو المعارض الفنية			
20	تتابع الأسرة نشرة الأخبار			
21	تحكي الأسرة لأبنائها القصص الدينية والتاريخية			

ثانيا:

المستوى الاقتصادي الاجتماعي

ضع علامة (×) أمام المستوى الذي يناسب حالتك.

1- تعيش الأسرة في مسكن ملك

- تعيش الأسرة في مسكن إيجار
- تعيش الأسرة في مسكن مع الأقارب

2- يعيش في الغرفة الواحدة 1 شخص

- يعيش في الغرفة شخصان.
- يعيش في الغرفة 3 أشخاص أو أكثر

3- مستوى سكن الأسرة فاخر

- مستوى سكن الأسرة مسكن متوسط
- مستوى سكن الأسرة شعبي

4- تمتلك الأسرة أكثر من سيارة

- تمتلك الأسرة سيارة واحدة
- لا تمتلك الأسرة سيارة

5- تمتلك الأسرة جهاز فيديو وكاميرا للفيديو

- تمتلك الأسرة جهاز واحد منهما
- لا تمتلك الأسرة أي واحد منهما

6- تمتلك الأسرة أكثر من جهاز تكييف

- تمتلك الأسر ة جهاز تكييف واحد
- لا تمتلك الأسرة أي جهاز تكييف

7- تمتلك الأسرة أراض ومساكن وغابات

- تمتلك الأسرة واحدة منهم
- لا تمتلك الأسرة أي واحدة منهم

8- تمتلك الأسرة أكثر من تلفزيون ملون

- تمتلك الأسرة جهاز تلفزيون ملون
- تمتلك الأسرة تلفزيون عادي

9- تمتلك الأسرة غسالة ملابس أوتوماتيكية

- تمتلك الأسرة غسالة ملابس نصف أوتوماتيكية
- لا تمتلك الأسرة غسالة ملابس

10- تمتلك الأسرة أكثر من ثلاجة

- تمتلك الأسرة ثلاجة واحدة
- لا تمتلك الأسرة ثلاجة

11- تمتلك الأسرة آلة طهي ذات 4 مواقد

- تمتلك الأسرة آلو طهي بموقدين
- لا تمتلك الأسرة آلة طهي

12- تمتلك الأسرة هاتف ثابت وهاتف نقال

- تمتلك الأسرة واحدا منهما
- لا تمتلك الأسرة أي واحد منهما

13- تمتلك الأسرة جهاز هوائي مقعر وجهاز الأقراص الليزرية

- تمتلك الأسرة واحدا منهما
- لا تملك الأسرة أي واحد منهما

14- تمتلك الأسرة خلاط كهربائي وسخان ماء

- تمتلك الأسرة واحدا منهما
- لا تمتلك الأسرة أي واحد منهما

15- تمتلك الأسرة أكثر من جهاز كمبيوتر

- تمتلك الأسرة جهاز كمبيوتر واحد
- لا تمتلك الأسرة جهاز كمبيوتر

16- تذهب الأسرة للعلاج الطبي إلى مستشفى خاصة

- تذهب الأسرة للعلاج الطبي إلى عيادة خاصة
- تذهب الأسرة للعلاج الطبي إلى مستشفى عام

17- تمتلك الأسرة مكانا للتصييف

- تستأجر الأسرة مكانا للتصييف
- لا تقوم الأسرة بالتصييف

18- تمتلك الأسرة أكثر من فرد للخدمة

- تمتلك الأسرة فردا واحدا للخدمة
- لا تمتلك الأسرة فردا للخدمة

19- تستعمل الأسرة للشرب المياه المعدنية الصحية

- تستعمل الأسرة للشرب المياه المفلترة (العذبة)

- تستعمل الأسرة للشرب المياه العادية

20- معدل استهلاك الأسرة من الكهرباء مرتفع
- معدل استهلاك الأسرة للكهرباء متوسط
- معدل استهلاك الأسرة للكهرباء منخفض

21- تقوم الأسرة بالتنزه والسياحة في دول أوروبية
- تقوم الأسرة بالتنزه والسياحة في دول عربية وإسلامية
- تقوم الأسرة بالتنزه والسياحة في المنتزهات العامة داخل البلد

22- علاقة الوالدين ببعضهما طيبة جدا
- علاقة الوالدين ببعضهما مقبولة
- علاقة الوالدين ببعضهما غير مقبولة

23- علاقة الوالدين بالأبناء طيبة جدا
- علاقة الوالدين بالأبناء طيبة مقبولة
- علاقة الوالدين بالأبناء غير مقبولة

24- يعيش الأبناء مع الوالدين
- يعيش الأبناء مع أحدهما
- يعيش الأبناء وحدهم

25- علاقة الأسرة مع الجيران طيبة جدا
- علاقة الأسرة مع الجيران مقبولة
- علاقة الأسرة مع الجيران غير مقبولة

26- مهنة الأب والأم بالتفصيل

- مهنة الأب:

- مهنة الأم:

ملحق رقم (8)
يوضح تقدير المستوى المهني في مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة

تصنف المهن إلى ستة مستويات فرعية، وضعت على مقياس متدرج من (1–6) درجات، يعطى المستوى الأول درجة، والمستوى الثاني درجتان والمستوى الثالث ثلاث درجات... وهكذا يعطى للفرد الدرجة المقابلة للمستوى المهني الذي يحدده بذكره المهنة بالتفصيل، وفيما يلي مستويات المهن والدرجة التي يحصل عليها في كل مستوى:

المستوى الأول:

ويتضمن المهن التالية:

المهن غير الفنية وما في مستواها من العمال غير الفنيين وغير المهرة مثل" الباعة المتجولين، والعاملين بالنظافة، والعمال المزارعين، والعاملين بالشحن، والخدم في المنازل، وماسحي الأحذية، والمكوجية، والعاملين بمحطات البنزين.

وتأخذ المهنة التي تقع في إطار هذا المستوى "درجة واحدة".

المستوى الثاني:

ويتضمن المهن التالية:

أصحاب المهن الحرفية والعمال المهرة وأصحاب المهن الفنية مثل" النجارين، والجزارين، وتجار الدواجن والبيض، وتجار البقالة، وأصحاب المهن الزراعية، مثل "العامل الذي يزرع أرضه"، والعاملين بمرافق الخدمات مثل "رجال المرور، ومساعدي الشرطة، ورجال الإسعاف، وسائقي السيارات" وأصحاب المقاهي وأصحاب الأعمال الكتابية مثل " كتبة السجلات، وأمناء المخازن، ومحصلي وسائل النقل"

العمال المهرة وأصحاب المهن الفنية مثل: "الكهربائيين، ونجاري الموبيليات، وميكانيكية السيارات، والسباكين، والنقاشين، والمبيضين، والسماسرة وتجار

الأقمشة، وأصحاب محلات البويات، والفاكهانية، وتجار الورق" وأصحاب الوظائف الكتابية مثل" حاجب المحكمة".

وأصحاب الأعمال الذين يعملون فيها ويديرونها مثل " أصحاب المطاعم، والكافتيريات، والمخابز.

وتأخذ المهنة التي تقع في إطار هذا المستوى "درجتان".

المستوى الثالث:

ويتضمن المهن التالية:

المهن الفنية المتوسطة والعاملين بالوظائف الكتابية والذين يحملون مؤهلا متوسطا مثل محصلي المال والصرافين، وماسكي الدفاتر ومراجعي الحسابات، "وفني الأشعة، والممرضات، وأصحاب النظارات، ومساعدي المهندسين، والمساعدين بالجيش، ورؤساء مكاتب البريد، وأمناء السجل المدني والسكرتارية، وأصحاب مصانع الطوب ومحلات الإكسسوار والجواهرجية.

وتأخذ المهنة التي تقع في إطار هذا المستوى "ثلاث درجات".

المستوى الرابع:

ويتضمن المهن التالية:

العاملين بالدولة والذين يحملون مؤهلا فوق المتوسط مثل: "مدرسي المرحلة الإعدادية، ونظار التعليم الابتدائي، وموجهي التعليم الابتدائي، والمرشدين السياحيين، وموظفي الجمارك، وموظفي المطارات والموانئ".

وتأخذ المهنة التي تقع في إطار هذا المستوى "أربع درجات"

المستوى الخامس:

ويتضمن المهن التالية:

الموظفين بالحكومة والقطاع العام والخاص والحاصلين على مؤهل جامعي في مختلف التخصصات مثل "المهندسين، والأطباء والصيادلة، والجيولوجيين، والبيطريين، والمحاميين" ورؤساء الشؤون القانونية، وضباط الشرطة، ومديري الفنادق، ومدرسي التعليم الإعدادي والثانوي، والممثلين، والملحنين، ومخرجي السينما، والصحفيين، ومذيعي وكالات الأنباء، والمعلقين في الصحف، ومفتشي

المحاكم والصحة والنيابة، ونظار التعليم الإعدادي والثانوي ومحامي مجلس الدولة ورؤساء المجالس، ومديري البنوك، والقضاة، وكلاء النيابة، والمعيدين، والمدرسين المساعدين.

وتأخذ المهنة التي تقع في إطار هذا المستوى "خمس درجات".

المستوى السادس:

ويتضمن المهن التالية:

أصحاب المهن العلمية المتخصصة الحاصلين على درجة الدكتوراه مثل: "أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمستشارين، والخبراء ومستشاري السفارات والوزراء وأمناء الجامعات ومديري المصانع الكبرى، وكبار ضباط الجيش، والشرطة؛ عميد ولواء، ورؤساء الأقسام، عمداء الكليات، ونواب رؤساء الجامعات ورؤساء الجامعات، ووكلاء الوزراء، والسفراء، والمحافظين".

وتأخذ المهنة التي تقع في إطار هذا المستوى "ست درجات".

ملحق رقم (9)

يوضح نتائج التحليل الإحصائي

General hypothese:

Differences in Professional preferences according to rigidity/ flexibility.

T-Test

Group Statistics

	VAR00016	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00015	1,00	112	116,6509	16,77018	1,62886
	2,00	300	120,4183	16,08670	,91962

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00015	Equal variances assumed	,369	,544	-2,055	410	,040	-3,76736	1,83305	-7,37071	-,16400
	Equal variances not assumed			-2,014	176,433	,046	-3,76736	1,87053	-7,45885	-,07586

Differences in Professional preferences according to impulsivity /reflectivity.

T-Test

Group Statistics

	COGNITIVE	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FOCTION	Impulsivity	106	119,5000	15,90043	1,54439
	reflectivity	140	120,3857	17,21911	1,45528

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
FOCTION	Equal variances assumed	,534	,465	-,413	244	,680	-,88571	2,14556	-5,11190	3,34047
	Equal variances not assumed			-,417	234,556	,677	-,88571	2,12202	-5,06637	3,29494

Differences in Professional environnements according to rigidity/ flexibiliy.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,365[a]	5	,020
Likelihood Ratio	14,401	5	,013
Linear-by-Linear Association	4,451	1	,035
N of Valid Cases	412		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,69.

Statistics

		SOLID	LION
N	Valid	112	300
	Missing	300	112

Frequency Table

Rigidity

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	14	3,4	12,5	12,5
	2,00	25	6,1	22,3	34,8
	3,00	25	6,1	22,3	57,1
	4,00	30	7,3	26,8	83,9
	5,00	7	1,7	6,3	90,2
	6,00	11	2,7	9,8	100,0
	Total	112	27,2	100,0	
Missing	System	300	72,8		
Total		412	100,0		

1st hypothese :

Differences between male and femelle according to rigidity/flexibility

T-Test

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1,00	112	120,7321	25,03510	2,36559
	2,00	69	118,0145	22,69652	2,73234

```
FREQUENCIES VARIABLES=SOLID LION   /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

flexibility

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	29	7,0	9,7	9,7
	2,00	60	14,6	20,0	29,7
	3,00	63	15,3	21,0	50,7
	4,00	51	12,4	17,0	67,7
	5,00	51	12,4	17,0	84,7
	6,00	46	11,2	15,3	100,0
	Total	300	72,8	100,0	
Missing	System	112	27,2		
Total		412	100,0		

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	,326	,569	,735	179	,464	2,71765	3,69950	-4,58259	10,01789
	Equal variances not assumed			,752	154,849	,453	2,71765	3,61410	-4,42165	9,85695

T-Test

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1,00	144	120,2292	17,13938	1,42828
	2,00	87	120,9885	15,76314	1,68999

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	,730	,394	-,336	229	,737	-,75934	2,25897	-5,21037	3,69169
	Equal variances not assumed			-,343	193,393	,732	-,75934	2,21270	-5,12346	3,60478

2nd hypothese :

Differences between male and femelle according to impulsivity /reflectivity.

T-Test

Group Statistics

	SEX/ Impulsivity	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FOCTION	Femelle	65	120,8462	15,07816	1,87022
	Masculin	41	117,3659	17,09643	2,67001

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
FOCTION	Equal variances assumed	1,317	,254	1,099	104	,274	3,48030	3,16801	-2,80197	9,76257
	Equal variances not assumed			1,068	77,256	,289	3,48030	3,25986	-3,01056	9,97116

T-Test

Group Statistics

	SEX/ reflectivity.	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FOCTION	Femelle	92	121,3587	15,51857	1,61792
	Masculin	48	118,5208	20,12936	2,90542

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
FOCTION	Equal variances assumed	4,400	,038	,925	138	,357	2,83786	3,06751	-3,22753	8,90325
	Equal variances not assumed			,853	76,852	,396	2,83786	3,32553	-3,78432	9,46004

3rd hypothese :

Differences between trainees in levels of qualification according to rigidity/ flexibility.

Oneway

Descriptives

VAR00002

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
2,00	57	120,8421	28,93453	3,83247	113,1647	128,5195	55,00	202,00
3,00	65	119,1385	19,97254	2,47729	114,1895	124,0874	82,00	175,00
5,00	59	119,2034	23,63208	3,07663	113,0448	125,3619	60,00	198,00
Total	181	119,6961	24,14243	1,79449	116,1552	123,2371	55,00	202,00

ANOVA

VAR00002

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	109,395	2	54,698	,093	,911
Within Groups	104804,892	178	588,792		
Total	104914,287	180			

Oneway

Descriptives

VAR00001

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
2,00	70	121,6429	18,99812	2,27071	117,1129	126,1728	88,00	168,00
3,00	73	119,8493	14,63127	1,71246	116,4356	123,2630	89,00	158,00
5,00	88	120,1705	16,24470	1,73169	116,7285	123,6124	84,00	148,00
Total	231	120,5152	16,60378	1,09245	118,3627	122,6676	84,00	168,00

ANOVA

VAR00001

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	131,840	2	65,920	,238	,789
Within Groups	63275,857	228	277,526		
Total	63407,697	230			

4th hypothese :

Differences between trainees in levels of qualification according to in impulsivity /reflectivity.

Oneway

Descriptives

FONCTION

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
2,00	70	122,4714	16,78139	2,00576	118,4700	126,4728	86,00	160,00
3,00	27	117,0741	17,76757	3,41937	110,0455	124,1027	86,00	168,00
5,00	43	119,0698	17,52467	2,67249	113,6765	124,4631	89,00	160,00
Total	140	120,3857	17,21911	1,45528	117,5084	123,2631	86,00	168,00

ANOVA

FONCTION

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	675,086	2	337,543	1,141	,323
Within Groups	40538,085	137	295,898		
Total	41213,171	139			

Oneway

Descriptives

FONCTION

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
2,00	30	120,9333	16,22457	2,96219	114,8750	126,9917	87,00	158,00
3,00	66	119,4697	16,53641	2,03549	115,4045	123,5349	93,00	159,00
5,00	10	115,4000	10,04656	3,17700	108,2131	122,5869	96,00	128,00
Total	106	119,5000	15,90043	1,54439	116,4378	122,5622	87,00	159,00

ANOVA

FONCTION

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	229,794	2	114,897	,450	,639
Within Groups	26316,706	103	255,502		
Total	26546,500	105			

5th hypothese :

Differences between trainees in high and low socio-economic level according to rigidity/ flexibility.

T-Test

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1,00	157	119,4841	24,19568	1,93103
	2,00	24	121,0833	24,25753	4,95155

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	,109	,741	-,301	179	,763	-1,59926	5,30474	-12,06714	8,86862
	Equal variances not assumed			-,301	30,424	,766	-1,59926	5,31476	-12,44710	9,24859

T-Test

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1,00	198	120,9444	16,05485	1,14097
	2,00	33	117,9394	19,66428	3,42311

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	3,381	,067	,962	229	,337	3,00505	3,12243	-3,14732	9,15742
	Equal variances not assumed			,833	39,426	,410	3,00505	3,60825	-4,29081	10,30091

6th hypothese :

Differences between trainees in high and low socio-economic level according to impulsivity /reflectivity.

T-Test

Group Statistics

	N/économie/ Impulsivity	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FONCTION	Haut	96	119,1042	15,48614	1,58055
	bas	10	123,3000	20,01139	6,32816

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
FONCTION	Equal variances assumed	,617	,434	-,793	104	,430	-4,19583	5,29293	-14,69191	6,30025

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
FONCTION	Equal variances assumed	,617	,434	-,793	104	,430	-4,19583	5,29293	-14,69191	6,30025
	Equal variances not assumed			-,643	10,154	,534	-4,19583	6,52255	-18,69913	10,30747

T-Test

Group Statistics

	N/économie/ reflectivity	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FONCTION	Haut	118	120,0763	17,31318	1,59381
	bas	22	122,0455	17,00274	3,62500

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
FONCTION	Equal variances assumed	,045	,832	-,491	138	,624	-1,96918	4,00969	-9,89756	5,95919
	Equal variances not assumed			-,497	29,705	,623	-1,96918	3,95990	-10,05975	6,12139

7th hypothese :

Differences between trainees in high and an low cultural level according to rigidity/ flexibility.

T-Test

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1,00	71	119,1127	19,03797	2,25939
	2,00	110	120,0727	27,00721	2,57504

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	4,960	,027	-,261	179	,795	-,96005	3,68487	-8,23143	6,31132
	Equal variances not assumed			-,280	177,561	,780	-,96005	3,42573	-7,72045	5,80034

T-Test

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1,00	74	120,9324	16,30390	1,89529
	2,00	157	120,3185	16,79134	1,34010

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	,205	,651	,262	229	,794	,61396	2,34600	-4,00855	5,23647
	Equal variances not assumed			,265	147,040	,792	,61396	2,32120	-3,97327	5,20119

8th hypothese :

Differences between trainees in high and low cultural level according to in impulsivity /reflectivity.

T-Test

Group Statistics

	N/culturel/ Impulsivity	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FONCTION	Haut	39	120,3846	13,55033	2,16979
	bas	67	118,9851	17,19804	2,10107

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
FONCTION	Equal variances assumed	7,290	,008	,435	104	,664	1,39954	3,21495	-4,97584	7,77492
	Equal variances not assumed			,463	94,723	,644	1,39954	3,02035	-4,59683	7,39591

istics

	N/culturel/ reflectivity	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FONCTION	Haut	49	121,2245	17,04561	2,43509
	bas	91	119,9341	17,38889	1,82285

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
FONCTION	Equal variances assumed	,124	,725	,422	138	,674	1,29042	3,06016	-4,76044	7,34129
	Equal variances not assumed			,424	100,103	,672	1,29042	3,04178	-4,74431	7,32515

ملخص الدراسة:

اهتمت الدراسة الحالية بالكشف عن طبيعة العلاقة بين الأساليب المعرفية والميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني بمدينة ورقلة متناولة الأسلوبين المعرفيين التصلب/المرونة والتروي والاندفاع.

وقد هدفت أيضا إلى التعرف على هذه العلاقة في ظل بعض المتغيرات الوسيطية وهي الجنس والمستوى التأهيلي، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي للأسرة ولجمع بيانات هذه الدراسة، تم الاعتماد على الأدوات الآتية:

- مقياس الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة: إعداد الباحثة
- اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (M.M.F.T) لقياس الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع لـــ"كاجان" (Kagan).
- مقياس الميول المهنية لهولاند (Holland).
- مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة لمعمر نواف الهوارنة.

وبعد التأكد من صلاحية الأدوات للاستخدام من خلال دراسة خصائصها السيكومترية تم تطبيقها على عينة من متربصي مؤسسات التكوين المهني بمدينة ورقلة قوامها (412) متربصا، اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية المحدودة، ووصفت النتائج كميا باستخدام اختبار "ت" واختبار ($كا^2$) وتحليل التباين والنسب المئوية بالاعتماد على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في نسخته السابعة عشر.

وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

- تختلف الميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني بمدينة ورقلة باختلاف الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة لصالح المرنين.
- 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 22.3%)، 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 ونظرائهم 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.

وقد نوقشت النتائج في ضوء الجانب النظري والدراسات السابقة وختمت بعض الاقتراحات، منها ما وجه للقائمين على التوجيه في مؤسسات التكوين المهني ومنها ما وجه للمهتمين بالبحث العلمي في مجال الأساليب المعرفية.

Résumé:
L'étude en cours axé sur la révélation de la nature de la relation existée entre les styles cognitifs et les préférences professionnelles chez les stagiaires des centres de la formation professionnelle dans la ville de Ouargla traitant les deux styles cognitifs : rigidité/ flexibilité et réflectivité/impulsivité.
Il visait également à identifier cette relation à la lumière de certaines variables intermédiaires : sexe, le niveau de qualification, le niveau de développement socio-économique et culturel de la famille et de recueillir des données de cette étude, a été de s'appuyer sur les outils suivants:
- Mesure du style cognitif, rigidité / flexibilité: le chercheur.
- Test des formes conjuguées et familières (MMFT) méthode pour mesurer le style cognitif réflectivité/impulsivité de (Kagan).
- Une mesure de tendance professionnelle de (Holland).
- Mesure de niveau économique, socioculturel de la famille, de Mouammar Nawaf Alhoarna.
Après la confirmation de la validité des instruments pour l'utilisation à travers l'étude des caractéristiques psychométriques, a été appliquée à un échantillon des stagiaires des institutions de formation professionnelle de la ville de Ouargla, de (412) stagiaires , choisis au hasard avec un échantillon stratifié limitée, a décrit les résultats chiffrés en utilisant le test "T", "chi carré" et l'analyse de la variance et les pourcentages en fonction du programme de packages statistiques pour les sciences sociales (SPSS)dans sa dix-septième version.
A été atteint les résultats suivants:
- Les préférences professionnelles des stagiaires des institutions de la formation professionnelle dans la ville de Ouargla se différencient en fonction du style cognitif, rigidité/flexibilité pour le bénéfice des stagiaires flexibles.
- Les préférences professionnelles des stagiaires des institutions de la formation professionnelle dans la ville d'Ouargla ne se différencient pas en fonction du style cognitif, réflectivité/impulsivité.
- Les milieux professionnels (environnement réaliste, social, mental, traditionnel, aventureux et artistique) favoris chez les stagiaires des institutions

de la formation professionnelle dans la ville de Ouargla se différencient en fonction du style cognitif, rigidité / flexibilité.

- Les milieux professionnels (environnement réaliste, social, mental, traditionnel, aventureux, artistique) préférés chez les stagiaires des institutions de la formation professionnelle dans la ville d'Ouargla ne se différencient pas en fonction du style cognitif, réflectivité/impulsivité.
- Les milieux professionnels des stagiaires rigides et flexibles se distancient, les rigides ont tendance aux environnements professionnels suivants (environnement technique de 26,8% et les deux environnements, traditionnel et mental de 22,3%), quant à les flexibles ont tendance vers les milieux professionnels suivants (l'environnement mental de 21%, puis l'environnement traditionnel de 20%, Enfin, les environnements techniques et aventureux de 17%).
- Ne se différencient pas, les préférences professionnelles chez les stagiaires masculins et féminins à la différence du style cognitif, rigidité / flexibilité.
- Ne se différencient pas les préférences professionnelles chez les stagiaires masculins et féminins à la différence du style cognitif, réflectivité/impulsivité.
- pas de différence dans les préférences professionnelles des stagiaires dans les trois niveaux de qualification (II, III et V) selon le style cognitif, rigidité / flexibilité.
- Pas de différence dans les préférences professionnelles des stagiaires dans les trois niveaux de qualification (II, III et V) selon le style cognitif, réflectivité/impulsivité.
- Pas de différence dans les préférences professionnelles des stagiaires issus des familles dont le niveau socio-économique élevé et leurs homologues issus de familles dont le niveau socio-économique faible à la différence du style cognitif, rigidité / flexibilité.

-Pas de différence dans les préférences professionnelles des stagiaires issus des familles avec un niveau socio-économique élevé et leurs homologues issus de familles avec un niveau socio-économique faible, en fonction du style cognitif, réflectivité/impulsivité.

- Pas de différence dans les préférences professionnelles des stagiaires issus des familles d'un niveau culturel élevé et leurs homologues issus de familles d'un niveau culturel faible en fonction du style cognitif, rigidité/flexibilité.
- Pas de différence dans les préférences professionnelles des stagiaires issus des familles d'un niveau culturel élevé et leurs homologues issus de familles à faible niveau culturel en fonction du style cognitif, réflectivité/impulsivité.

A la lumière de la partie théorique et les études précédentes, les résultats ont été discutés et conclus par quelques propositions, les uns pour ceux qui guident les établissements de formation professionnelle et les autres pour ceux qui s'intéressent à la recherche scientifique dans le domaine des styles cognitifs.

Abstract:

This study investigated the nature of de relationship between cognitive styles and Professional preferences of trainees in professional training institutions in Ouargla ,deals with the tow cognitive styles, rigidity/flexibility and impulsivity/ reflectivity.

It aimed also to identify this relationship in light of some inter mediate variables which are (sex, level of qualification and family socio-economic and culturel level) ,and to collect data of this study, four tools were used :

- The cognitive style rigidity/flexibility scale.
- Matching familiar figuers test (M.F.F.T) to measure the cognitive style impulsivity/ reflectivity of (Kagan)
- Holland's Professional preferences scale. Donc by the researcher
- Family socio-economic and cultural level scale done by muammar nawaf alouarna.

All tools show an appropriate statiscal significance,the study sample consisted of (412) trainees in Professional training institustions in Ouargla, it selected randomly with limited stratified sample.

The results are described quantitatvely using (T) test, chi-square test, (ANOVA), and percentages; depending on the program of statiscal packages for social sciences (SPSS)in the seventh edition.

this study arrived at the following results :

- Trainees Professional preferences in professional institutions in Ouargla Differ according To rigidity /flexibility cognitive style in favor of flexible trainees.
- Trainees Professional preferences in professional institutions in Ouargla don't differ according to impulsivity/reflectivity cognitive style.
- The favorite Professional environment (the realism environment, the social, the mental, taditional, the adventurer, the artistic) at trainees differ according to rigidity/flexibility cognitive style.

- The favorite Professional environment (the realism environment, the social, the mental, taditional, the adventurer, the artistic) at trainees differ according to impulsivity/reflectivity cognitive style.
- The favorite Professional environment for both rigid, flexible trainees, where rigid ones prefer the following professional environnements (the artistic environment 26.8%, the traditional and the mental environment 22.3%)and flexible trainees prefer the following professional environnements (the mental environment 21% then the tradional environment 20%, finally the aristic and adventurer environments 17%)
- Professional prefernces don't differ between male and female according to rigidity/flexibility cognitive style.
- Professional prefernces don't differ between male and female according to impulsivity/reflectivity cognitive style.
- Professional preferences don't differ between in levels of qualification (the second, the third, the fivth) according to rigidity/flexibility cognitive style.
- Professional preferences don't differ between in levels of qualification (the second, the third, the fivth) according to impulsivity/reflectivity cognitive style.
- Professional preferences don't differ between trainees who come from high socio-economic level families and others who come from low socio-economic level families according to rigidity/flexibility cognitive style.
- Professional preferences don't differ between trainees who come from high socio-economic level families and others who come from low socio-economic level families according to impulsivity/reflectivity cognitive style.
- Professional preferences don't differ between trainees who come from high cultural level families and others who come from low cultural level families according to rigidity/flexibility cognitive style.
- Professional preferences don't differ between trainees who come from high cultural level families and others who come from low cultural level families according to impulsivity/reflectivity cognitive style.

In the light of the theoretical side and previous studies, results are discussed and concluded with some recommendations, some of them for guidance responsible in the field of professional training and the some for those who are interested in scientific research in the field of cognitive styles.