



جامعة حلب

كلية التربية

قسم الإرشاد النفسي

الميول المهنية ومستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات

(دراسة ميدانية على عينة من طلبة الثانويات المهنية في مدينة حلب)

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي

إعداد الطالبة: هبة الله خياطة

إشراف

د. منار طومان

المدرس في قسم الإرشاد النفسي

كلية التربية-جامعة حلب

د. فايز الحسين

المدرس في قسم الإرشاد النفسي

كلية التربية-جامعة حلب

العام الدراسي: 2015/2014

السيول المهنية ومستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات
(دراسة ميدانية على عينة من طلبة الثانويات المهنية في مدينة حلب)

إعداد الطالبة
هبة الله خياطة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت في يوم الأربعاء الواقع في 2015/5/27

أعضاء اللجنة:

التوقيع

(رئيساً)

1- الأستاذ الدكتور محمد قاسم عبد الله

(عضواً)

2- الدكتور أحمد سباهي

(عضواً ومشرفاً)

3- الدكتور فايز الحسين

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة جاهزة لمنح درجة الماجستير في الإرشاد

النفسي

ﺗﺼﺮﯨﺢ

أﺻﺮﺡ ﺑأن ﻫﺬﺍ ﺑﺤﺚ ﺑﻌﻨﻮﺍﻥ: (ﺍﻟﻤﯩﻮﻝ ﺍﻟﻤﻬﻨﯩﻴﻪ ﻭﻣﺴﺘﻮﻯ ﺍﻟﻄﻤﻮﺡ ﻓﯩ ﺯﻭﺀ ﺑﻌﻀ ﺍﻟﻤﺘﻐﯩﺮﺍﺕ، ﺩﺭﺍﺳﻪ ﻣﯩﺪﺍﻧﯩﻴﻪ ﻋﻠﻰ ﻋﯩﻨﻪ ﻣﻦ ﻃﻠﺒﻪ ﺍﻟﺘﺎﻧﻮﯨﺎﺕ ﺍﻟﻤﻬﻨﯩﻴﻪ ﻓﯩ ﻣﺪﯨﻨﻪ ﺣﻠﺐ) ﻟﻢ ﻳﺴﺒﻖ أن ﻗﺒﻞ ﻟﻠﺤﺼﻮﻝ ﻋﻠﻰ ﺃﯨﻴﻪ ﺷﻬﺎﺩﻩ، ﻭﻻ ﻫﻮ ﻣﻘﺪﻡ ﺣﺎﻟﯩﺌﺎً ﻟﻠﺤﺼﻮﻝ ﻋﻠﻰ ﺷﻬﺎﺩﻩ ﺃﺧﺮﻯ.

ﺍﻟﻤﺮﺷﺤﻪ

ﻫﺒﻪ ﺍﻟﻠﻪ ﺧﯩﻴﺎﻃﻪ

شهادة

نشهد بأن العمل المقدم في هذه الرسالة هو نتيجة بحث علمي قامت به المرشحة هبة الله خياطة بإشراف الدكتور فايز الحسين المشرف الرئيس والمدرس في قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة حلب، والدكتورة منار طومان المشرف المشارك والمدرس في قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة حلب. إن أية مراجع أخرى في هذا العمل موثقة في نص الرسالة وحسب ورودها في النص.

المشرفان

د. فايز الحسين د. منار طومان

المرشحة

هبة الله خياطة

شكر وتقدير

أحمد الله وأشكره على توفيقه إياي للتسجيل في برنامج الدراسات العليا وتيسيره لإتمامي

هذه الرسالة.

كما أشكر مشرفي القديرين المتميزين الدكتور فايز خليف الحسين، والدكتورة منار طومان

على دعمهما وتشجيعهما وصبرهما ومتابعتهما الدائمة وعنايتهما المستمرة بكل حرف كتب في هذا البحث العلمي حتى يكتمل في أفضل صورة ممكنة. وفقهما الله ووجه لهما كل خير على جهدهما المبذول وعطائهما الرائع.

كما أشكر عمادة الكلية ممثلة بالأستاذ الدكتور محمد قاسم عبد الله، وأشكر أعضاء الهيئة التدريسية جميعاً فعلى أيديهم نشأت، ومن علمهم نهلت، وبفضل توجيهاتهم واصلت دراستي العليا، كما أتوجه لهم بالشكر لمساعدتهم وإسهامهم في تحكيم أدوات الرسالة، وتقديم المشورة والعون والتشجيع، فجزاهم الله كل خير.

كما أتوجه بخالص الشكر والتقدير لعضوي لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور محمد قاسم عبد

الله، والدكتور أحمد سباهي على تفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة والحكم عليهما.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى مديرية التربية ودائرة التعليم المهني ومدراء وموجهي الثانويات المهنية في مدينة حلب، لتعاونهم المطلق وتسهيل إجراءات تطبيق هذه الدراسة في الثانويات المهنية، وأشكر طلبة التعليم المهني عينة الدراسة لتعاونهم وتجاوبهم أثناء تطبيق أدوات الدراسة.

والشكر للأستاذ أسامة العيسى على تفضله بتدقيق هذه الرسالة لغوياً.

كل الشكر والثناء والتقدير لكل من ساعد وأسهم في اكمال هذه الدراسة العلمية

المتواضعة، وفقهم الله وسدد خطاهم.

الباحثة

قائمة المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
هـ	قائمة المحتويات
ح	قائمة الجداول والأشكال
ط	قائمة الملاحق
6-1	الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة
2	أولاً- مقدمة
3	ثانياً- مشكلة الدراسة
3	ثالثاً- أهداف الدراسة
4	رابعاً- تساؤلات الدراسة
4	خامساً- أهمية الدراسة
6	سادساً- مصطلحات الدراسة
6	سابعاً- حدود الدراسة
7	ثامناً- متغيرات الدراسة
55-8	الفصل الثاني: الإطار النظري
27-9	الميول المهنية
10	أولاً- مفهوم الميل وتعريفه
12	ثانياً- قياس الميول
13	ثالثاً- العوامل المؤثرة في تكون ونمو الميول المهنية
13	أ - العوامل الذاتية
16	ب- العوامل المحيطة
20	رابعاً- النظريات المفسرة للميول المهنية
21	نظرية هولاند
21	أنماط الميول المهنية وفق تقسيم هولاند
25	ب- البيئات المهنية وفق تقسيم هولاند
26	خامساً- علاقة الإرشاد والتوجيه المهني بالميول
46-28	مستوى الطموح
28	أولاً- مفهوم مستوى الطموح وتعريفه
30	ثانياً- نمو مستوى الطموح
31	ثالثاً- مستويات الطموح
32	رابعاً- أنواع الطموح
33	خامساً- أشكال الطموح

35	سادساً- قياس مستوى الطموح
36	سابعاً- النظريات المفسرة لمستوى الطموح
38	ثامناً- العوامل المحددة لمستوى الطموح
38	أ - العوامل الذاتية
40	ب - العوامل المحيطة
45	تاسعاً- العوائق والعوامل التي تحد الطموح
46	عاشراً-الميول المهنية ومستوى الطموح
55-47	التعليم المهني والثانويات المهنية
47	أولاً- موقع التعليم المهني في نظام التعليم في الجمهورية العربية السورية
47	ثانياً- مفهوم التعليم المهني
48	ثالثاً- التعليم المهني في المراحل المختلفة
49	رابعاً- أهداف التعليم المهني
49	خامساً- تخصصات التعليم المهني التابعة لوزارة التربية
50	سادساً- خصائص التعليم المهني الفعال
51	سابعاً- واقع التعليم المهني في سوريا
52	ثامناً- مشكلات التعليم المهني
54	تاسعاً- سياسات للارتقاء بالتعليم المهني
54	خلاصة الفصل الثاني
64-56	الفصل الثالث: الدراسات السابقة
57	أ- دراسات تناولت الميول المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات
63	أولاً- التعقيب على الدراسات المتعلقة بالميول المهنية
65	ثانياً- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة المرتبطة بالميول المهنية
65	ب- دراسات تناولت مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات
71	ج- دراسات تناولت كلاً من مستوى الطموح والميول المهنية
71	أولاً- التعقيب على الدراسات المتعلقة بمستوى الطموح
73	ثانياً- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة المرتبطة بمستوى الطموح
85-74	الفصل الرابع: إجراءات الدراسة
75	أولاً- منهج الدراسة
75	ثانياً- مجتمع الدراسة
76	ثالثاً- عينة الدراسة
77	رابعاً- أدوات الدراسة
84	خامساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة
84	سادساً- خطوات إجراء الدراسة

112-86	الفصل الخامس: عرض النتائج وتفسيرها
87	نتائج التساؤل الأول ومناقشتها
88	نتائج التساؤل الثاني ومناقشتها
90	نتائج التساؤل الثالث ومناقشتها
92	نتائج التساؤل الرابع ومناقشتها
95	نتائج التساؤل الخامس ومناقشتها
96	نتائج التساؤل السادس ومناقشتها
100	نتائج التساؤل السابع ومناقشتها
101	نتائج التساؤل الثامن ومناقشتها
103	نتائج التساؤل التاسع ومناقشتها
105	نتائج التساؤل العاشر ومناقشتها
110	التوصيات والمقترحات
125-113	المراجع
140 -126	الملاحق
141	ملخص البحث باللغة العربية
144	ملخص البحث باللغة الإنجليزية

قائمة الجداول والأشكال

رقم الصفحة	العنوان	رقم الجدول
24	مخطط هولاند السداسي للميول بإضافة بعدي بريديجير	شكل (1)
76	طلبة التعليم المهني المسجلين في العام الدراسي (2014-2015) في مدينة حلب	جدول (1)
77	توزع أفراد العينة على التخصص الدراسي والصف والجنس	جدول (2)
79	توزع أفراد العينة الاستطلاعية على الجنس والصف والتخصص الدراسي	جدول (3)
80	معاملات الارتباط المصححة لعبارات مقياس الميول المهنية	جدول (4)
81	معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الميول المهنية	جدول (5)
83	معاملات الارتباط المصححة لعبارات مقياس مستوى الطموح	جدول (6)
87	التكرارات والنسب المئوية للميول المهنية المقاسة لدى طلبة التعليم المهني	جدول (7)
89	دلالة الفروق بين متوسط درجات مستوى الطموح والمتوسط الفرضي للمقياس	جدول (8)
90	نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة أثر تفاعل الميل المهني والتخصص الدراسي في مستوى الطموح	جدول (9)
91	الرسم البياني لتفاعل الميل المهني والتخصص الدراسي في مستوى الطموح	شكل (2)
92	دلالة الفروق بين متوسطات درجات مقياس الميول المهنية والتي تعزى متغير الجنس	جدول (10)
95	دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة التعليم المهني على مقياس الميول المهنية والتي تعزى متغير الصف الدراسي	جدول (11)
97	متوسطات درجات طلبة كل من التخصصات الدراسية على مقياس الميول المهنية	جدول (12)
98	نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات مقياس الميول المهنية والتي تعزى متغير التخصص الدراسي	جدول (13)
99	نتائج اختبار توكي لدلالة الفروق في الميل الواقعي والتي تعزى لمتغير التخصص الدراسي	جدول (14)
100	نتائج اختبار توكي لدلالة الفروق في الميل التحليلي والتي تعزى لمتغير التخصص الدراسي	جدول (15)
100	دلالة الفروق بين متوسطات درجات مستوى الطموح والتي تعزى متغير الجنس	جدول (16)
102	دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات على مقياس مستوى الطموح والتي تعزى لمتغير الصف الدراسي	جدول (17)
103	متوسطات درجات طلبة كل من التخصصات الدراسية على مقياس الميول المهنية	جدول (18)
103	نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات مقياس مستوى الطموح والتي تعزى متغير التخصص الدراسي	جدول (19)
103	نتائج اختبار توكي لدلالة الفروق في مستوى الطموح والتي تعزى لمتغير التخصص الدراسي	جدول (20)

جدول الملاحق

رقم الصفحة	الملحق	رقم الملحق
108	مقياس الميول المهنية من إعداد هولاند (1985) وتعديل عياد (2011)	ملحق (1)
110	قائمة بأسماء السادة محكمي أدوات الدراسة	ملحق (2)
111	مقياس الميول المهنية من إعداد هولاند (1985) وتعديل عياد (2011) بعد تعديلات المحكمين	ملحق (3)
113	النسخة النهائية التي تم تطبيقها من مقياس الميول المهنية	ملحق (4)
115	مقياس مستوى الطموح من إعداد معوض وعبد العظيم (2005)	ملحق (5)
117	مقياس مستوى الطموح من إعداد معوض وعبد العظيم (2005) بعد تعديلات المحكمين	ملحق (6)
119	النسخة النهائية التي تم تطبيقها من مقياس مستوى الطموح	ملحق (7)
120	استمارة دراسة الحالة المستخدمة في الدراسة	ملحق (8)

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

- مقدمة
- مشكلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- تساؤلات الدراسة
- أهمية الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

أولاً - مقدمة:

كان الإنسان وما زال محور اهتمام الباحثين في علم النفس، وذلك بهدف التعرف عليه ودراسته ومساعدته بالشكل الأفضل الذي يؤدي به إلى الوصول إلى أقصى درجات السواء، ومحاولة تجنب كل ما يؤثر في أدائه في مختلف المجالات. فمجد الأمم بينه أبنائها ويرفعونه بأعمالهم وإنجازاتهم، وكلما ارتقى المجتمع في إعداد أفرادهِ وتدريبهم في تخصصات متنوعة، زادت قدرة هذا المجتمع على دفع عجلة التطور فيه. ويعد وضع الشخص المناسب في المكان المناسب من أولى الأولويات بدءاً من اختيار المواد التي يدرسها وانتهاءً بالمهنة التي يعمل بها. لكن الحديث غالباً ما يدور حول انتقاء الشخص الأكفأ عندما تعلن مسابقات التوظيف، حيث يتم سبر القدرات والإمكانيات ومطابقتها بمتطلبات العمل للحصول على أفضل مردود من هذا الموظف أو ذلك، مما يعود بالراحة والنفع على الأطراف كافة، فوجود الشخص في منصب أو عمل يناسب قدراته وإمكاناته يسهم بشكل كبير في استقراره وتكيفه مع نفسه وعائلته، ويؤثر هذا بدوره في المحيطين به حتى تعم دوائر التأثير المجتمعي بأكمله، لكن إعداد الفرد ومساعدته على اختياره لمهنته يبدأ من مراحل حياته المبكرة، حيث تنغرس منذ الصغر في أذهان الأطفال صور حول مهن الأشخاص القريبين منهم كالوالدين والجيران والمعارف، وتتبلور مع التقدم في الدراسة والاختلاط بالمجتمع، لتظهر لديهم بوصفها ميولاً مهنية نحو أعمال وحرف يرغبون بامتثالها في حياتهم مستقبلاً.

هذا وبعد مستوى الطموح من العوامل الهامة المميزة للشخصية، كما أن خبرات النجاح تؤثر إيجاباً في رفع مستوى الطموح فالإنسان عندما ينجح في أمر ما فإن ذلك يزيد من ثقته بنفسه ويرفع من مستوى طموحه، كما أن معرفة الأفراد بطبيعة طموحهم، وبعض العوامل المؤثرة فيه، يجعلهم يحاولون موازنة قدراتهم وإمكانياتهم مع هذه الطموحات؛ مما يترتب عليه عدم شعورهم بالإحباط والفشل (جربو، 2001: 21). ولكن عندما لا تسمح الظروف بتحقيق أمر يريده الفرد ويرغبه، وعندما لا تكون رغبات الطالب متفقة مع التخصص الذي التحق به وانخرط في دراسته، فإن هذا الوضع الدراسي يمكن أن ينعكس على طموحه، وعلى تكيفه مع ما يدرسه، وسعيه لإحراز التفوق الذي يفتح له آفاقاً أوسع في دراسته الجامعية، كما يمكن أن يتأثر الطالب سلباً بالاختلاف بين ميوله وطموحه وما يدرسه من تخصص في الثانوية، ويفقد رغبته في متابعة الجهد فيخرب طموحه ويقصر في الدراسة التي لا يرغبها، مما ينتج عنه الكثير من التأخر الدراسي والتسرب وغيرهما من المشكلات التي تشيع بين طلبة الثانويات المهنية، سواء على صعيد التحصيل الدراسي، أم على الصعيد النفسي والاجتماعي والسلوكي.

ثانياً - مشكلة الدراسة:

يعتبر النظام التعليمي أساس التطور والتقدم في مجالات الحياة كافة، فمخرجات النظام التعليمي تشكل أساساً لرفعة المجتمع أو تخلفه في الأصعدة والمجالات كافة، لكن مخرجات النظام التعليمي يجب ألا تقتصر على جوانب محددة كإعداد الأطباء والمهندسين والمعلمين فحسب، بل يجب أن تمتد لتشمل الجوانب المهنية والتقنية.

وفي نظام التعليم في الجمهورية العربية السورية يقف الطالب عند عدة مفترقات طرق تحدد مساره المهني، تبدأ عند انتهاء مرحلة التعليم الأساسي. ومن الخيارات المتاحة أمامه الدراسة في الثانوية العامة بفرعها الأدبي والعلمي، والثانوية الشرعية، والثانويات المهنية التي تنقسم إلى الثانويات الصناعية والتجارية والنسوية والفندقية والزراعية والاتصالات والنقل. لكن الطالب الذي يكمل تعليمه الثانوي المهني تكون الخيارات الجامعية محدودة أمامه مقارنة بالناجحين في الثانوية العامة، ولهذا فإن التحاق الطالب بالدراسة في إحدى الثانويات المهنية يحسم إلى حد ما مصيره الدراسي قبل حصوله على الشهادة الثانوية، ومصيره المهني فيما بعد. وإن الاهتمام بهذه الشريحة من الطلبة أمر مرتبط بالاهتمام بالمجتمع وتنميته على الصعيد المهني والتقني. ومن خلال ملاحظة الباحثة للدراسات النفسية والتربوية وجدت نقصاً في الدراسات في مجال الثانويات المهنية وطلابها ومشاكل التعليم فيها، لكن شريحة الطلاب في المدارس الثانوية المهنية تمثل نسبة لا يستهان بها من طلاب التعليم الثانوي، ولها خصوصيتها وطبيعتها المختلفة عن طلاب الثانويات العامة، من حيث طبيعة الاختيار الدراسي التي يفرضها مجموع درجات الطالب في شهادة التعليم الأساسي، والتي تترك أثراً طويلاً الأمد في حياة هذا الطالب.

وقد عانى التعليم المهني خلال تاريخه الطويل من آثار النظرة الاجتماعية المتدنية للعمال والمهنيين، وانعكست هذه النظرة على مدارس التعليم المهني وطلابه، فصار يلتحق بها من لم تتح له فرصة التعليم بسبب ضعف تحصيله، وأصبح ينظر لهذا النوع من التعليم باعتباره نوعاً من التعليم الذي لا يحتاج إلى مستوى عالٍ من الذكاء ولا قدرة عالية من التحصيل الدراسي. وزاد من هذه النظرة وأكدها تزايد الطلب على التعليم العام، بحيث أصبحت أعداد الطلبة الحاصلين على الشهادة الثانوية العامة عبياً على الدولة، مما دفع الدول إلى اعتماد معايير للانتقاء يتم على أساسها اختيار أصحاب التحصيل العالي للتعليم العام، بينما يوجه الباقيون للمدارس المهنية مما أثر في نوعية القوى العاملة التي يخرجها التعليم المهني (مطر، 2008: 206). وغالباً ما تكون النظرة إلى التعليم المهني في المجتمعات العربية دونية بغض النظر عن المكاسب التي تترتب عليه، وينظر إليه بنوع من عدم الاحترام، ويعتقد أن أصحابه تنقصهم روح الطموح الفكري والاجتماعي، كما أن الإنسان في نظر المجتمع لا يكتسب قيمته الاجتماعية والمعنوية من عمله إذا كان مهنيّاً أو فنياً، بينما تختلف النظرة كلياً في المجتمعات الصناعية المتقدمة التي تعنى بتوجيه الشباب نحو هذا الفرع من التعليم (عليوة، 2007: 2).

وبما أن مستوى الطموح يتأثر بخبرات النجاح والفشل، وبالبيئة المحيطة من أهل وأقران ومدرسين بالإضافة إلى العوامل الشخصية، قامت الباحثة بدراسة الميول المهنية ومستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طلبة الثانويات المهنية.

ثالثاً- أهداف الدراسة:

- 1- تعرّف الميول المهنية الأكثر انتشاراً بين طلبة الثانويات المهنية.
- 2- تعرّف مستوى الطموح لدى طلبة الثانويات المهنية.
- 3- الكشف عن أثر تفاعل الميول المهنية والتخصص الدراسي في مستوى طموح طلبة الثانويات المهنية.
- 4- بيان الفروق في الميول المهنية بين طلبة الثانويات المهنية والتي تعزى لمتغير الجنس.
- 5- بيان الفروق في الميول المهنية بين طلبة الثانويات المهنية والتي تعزى لمتغير الصف الدراسي.
- 6- بيان الفروق في الميول المهنية بين طلبة الثانويات المهنية والتي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.
- 7- بيان الفروق في مستوى الطموح بين طلبة الثانويات المهنية والتي تعزى لمتغير الجنس.
- 8- بيان الفروق في مستوى الطموح بين طلبة الثانويات المهنية والتي تعزى لمتغير الصف الدراسي.
- 9- بيان الفروق في مستوى الطموح بين طلبة الثانويات المهنية والتي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.
- 10- معرفة العوامل المؤدية إلى التحاق بعض الطلبة بالثانويات المهنية، على الرغم من إمكانية التحاقهم بالثانوية العامة.

رابعاً- تساؤلات الدراسة:

- 1- ما الميول المهنية الأكثر انتشاراً بين طلبة الثانويات المهنية؟
- 2- ما مستوى الطموح لدى طلبة الثانويات المهنية؟
- 3- هل هناك أثر لتفاعل الميول المهنية والتخصص الدراسي في مستوى طموح طلبة الثانويات المهنية؟
- 4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين طلبة الثانويات المهنية تعزى لمتغير الجنس؟
- 5- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين طلبة الثانويات المهنية تعزى لمتغير الصف الدراسي؟
- 6- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين طلبة الثانويات المهنية تعزى لمتغير التخصص الدراسي؟
- 7- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين طلبة الثانويات المهنية تعزى لمتغير الجنس؟
- 8- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين طلبة الثانويات المهنية تعزى لمتغير الصف الدراسي؟

9- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين طلبة الثانويات المهنية تعزى لمتغير التخصص الدراسي؟

10- ما العوامل المؤدية إلى التحاق بعض الطلاب بالثانويات المهنية على الرغم من إمكانية التحاقهم بالثانوية العامة؟

خامساً- أهمية الدراسة:

إن الميول المهنية ومستوى الطموح من المتغيرات ذات الأثر على الشخصية والعملية التعليمية، وبالتالي على الناحية المهنية في مستقبل الشباب، وتقدم دراستهما فوائد على الصعيدين النظري والتطبيقي منها:

أ- إن النجاح المهني يتوقف على عدة عوامل يرتبط بعضها بالشخصية، إذ لا يكفي وجود المهارات أو المعلومات الأكاديمية لدى شخص ليكون بارعاً ومبدعاً في مجاله المهني، فالميل والرغبة الداخلية هي المكون الانفعالي الذي يحتاجه الشخص للنجاح في أية مهنة. والميول المهنية بوصفها متغيراً نفسياً، خصوصاً لدى طلبة الثانويات المهنية لم تنل الكثير من الاهتمام في دراسات المتخصصين في الإرشاد النفسي أو التوجيه المهني.

ب- تقديم معلومات نظرية حول طبيعة الفروق في الميول المهنية ومستوى الطموح بين طلبة التخصصات المختلفة في الثانويات المهنية في مدينة حلب لم تقدم سابقاً، وتقديم معلومات عن الفروق بين الذكور والإناث في هذين المتغيرين، ومعرفة العوامل الكامنة وراء التحاق بعض الطلبة بالثانويات المهنية من القادرين على الالتحاق بالثانويات العامة.

ج- إن دراسة الميول المهنية وما يلائمها مما يدرسه الطلبة من تخصصات دراسية؛ يفيد المرشدين النفسيين العاملين في المدارس في توجيه الطلبة نحو دراسة ما يميلون إليه من تخصصات، مما يساعد في وضع الشخص المناسب في مكانه المناسب، بعد إعداده دراسياً بما يرغبه ويبرع فيه.

د- دراسة اقتراح لتعديل نظم القبول في الثانويات وهي المرحلة التمهيدية للتعليم الجامعي ولبنية أساسية ذات أهمية حاسمة في النظام التعليمي، وذلك اعتماداً على الميول المهنية للطلاب الملتحقين بالثانويات المهنية بدلاً من الاكتفاء بالمفاضلة بينهم في درجات شهادة التعليم الأساسي. الأمر الذي يعود بالفائدة على الطلبة وعلى ذويهم وعائلاتهم، وذلك لالتحاقهم بتخصص يناسبهم ويحقق طموحاتهم مما يساعد في استقرارهم النفسي والاقتصادي، كما يعود بالفائدة على المدارس الثانوية المهنية ومدرسيها ثانياً لأن الجهد المبذول في إعداد وتدريب الطلبة الملتحقين وفقاً لرغبتهم، يؤتي ثماره ولا يضيع سدى، وعندما يتحقق هذان الهدفان يعود النفع على المجتمع بشكل عام من الناحية الاقتصادية، حيث يتم رفق الأيدي العاملة بمتخصصين مهنيين معدين إعداداً يناسب ميولهم وإمكانياتهم، فيسهمون في دفع عجلة التقدم الصناعي والمهني.

سادساً - مصطلحات الدراسة:

1. **الميول المهنية:** عرف القاسم الميل المهني بأنه "المجموع الكلي لاستجابات القبول التي يبديها الشخص والتي تتعلق بمهنة معينة" (القاسم، 2001: 60). والتعريف الإجرائي للميل المهني: هو الدرجة الأعلى التي يحصل الطالب عليها في مقياس عياد (2011) للميول المهنية المستند إلى نظرية هولاند (Holland) وتعديل الباحثة.

2. **مستوى الطموح:** عرفته عبد الفتاح بأنه "سمة ثابتة ثباتاً نسبياً تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد، وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها" (عبد الفتاح، 1990: 11). والتعريف الإجرائي لمستوى الطموح: هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مستوى الطموح من إعداد معوض وعبد العظيم (2005) وتعديل الباحثة.

3. **الثانويات المهنية:**

عرفت منظمة اليونسكو التعليم المهني على أنه "نوع من التعليم يشمل جميع ميادين العملية التربوية، ويتضمن دراسة التقنيات والعلوم المرتبطة بالتربية على اختلافها، واكتساب المهارات والاتجاهات والمعارف المتسمة كلها بالطابع العملي في كافة القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، وهو جزء لا يتجزأ من التعليم العام، وهو السبيل للالتحاق بالقطاعات المهنية، وهو نوع من أنواع التربية المستديمة" أما الثانويات المهنية فهي مؤسسات تعليمية نظامية بمستوى الدراسة الثانوية تقدم الإعداد التربوي واكتساب المهارات اليدوية والمعرفة المهنية، بغرض إعداد عمال ماهرين في مختلف الاختصاصات المهنية، بعد فترة أمدها عادة (3) سنوات تعقب مرحلة التعليم الأساسي، (الغضبان، 2012: 1). وتقدم التعليم والتدريب المهني في عدة مجالات أو تخصصات منها التعليم المهني الصناعي والتجاري والفني النسوي في المدينة، ويضاف إليها التعليم المهني الزراعي في الأرياف.

سابعاً - حدود الدراسة:

أ- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة الميول المهنية ومستوى الطموح في ضوء متغيرات (الجنس، والصف الدراسي، والتخصص الدراسي)، وأثر تفاعل كل من الميل المهني والتخصص الدراسي في مستوى الطموح.

ب- **الحدود المكانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة في سبع ثانويات مهنية في مدينة حلب.

ج- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق أدوات الدراسة في مطلع العام الدراسي (2014-2015) في الفترة الواقعة بين (16-تشرين الأول-2014) حتى (13-تشرين الثاني-2014).

د- الحدود البشرية: طلبة الثانويات المهنية التابعة لمديرية التربية في مدينة حلب، في الصفين الأول والثالث الثانوي من الذكور والإناث، والذين تتراوح أعمارهم بين (14-21) عاماً، والطلاب الذين التحقوا بالثانويات المهنية على الرغم من إمكانية التحاقهم بالثانويات العامة.

ثامناً- متغيرات الدراسة:

أ- متغيرات بحثية:

1- الميول المهنية.

2- مستوى الطموح.

ب- متغيرات ديموغرافية:

الجنس: الذكور والإناث.

ج- متغيرات تصنيفية:

1- الصف الدراسي: الأول الثانوي والثالث الثانوي.

2- التخصص الدراسي: التخصص الصناعي، تخصص تقنيات الحاسوب، التخصص التجاري، التخصص

الفني النسوي.

الفصل الثاني: (الإطار النظري للدراسة)

الميول المهنية ومستوى الطموح

- الميول المهنية.
- مستوى الطموح.
- التعليم المهني والثانويات المهنية.

الفصل الثاني

الميول المهنية ومستوى الطموح

تناول هذا الفصل ما تم عرضه في أدبيات الإرشاد النفسي والمهني حول متغيرات الدراسة وهي الميول المهنية ومستوى الطموح، حيث تم عرض مفهوم كل من الميول المهنية ومستوى الطموح، والعوامل الذاتية والموضوعية لنمو كل منهما ، وتم عرض بعض النظريات المفسرة لكل منهما، وتصنيفات الميول المهنية وأشكال الطموح وأنواعه، كما تم إلقاء نظرة على التعليم المهني والثانويات المهنية، وتخصصاتها ومشاكلها وسبل النهوض بها.

الميول المهنية

يمر الفرد خلال مسيرة حياته بتغيرات متنوعة، فينتقل من الطفولة إلى المراهقة ومنها إلى الرشد، ومن المدرسة إلى الجامعة، وإحدى أهم هذه التغيرات هو الانتقال من مرحلة الاستهلاك إلى مرحلة الإنتاج، ودخول الحياة العملية حيث يصبح شخصاً منتجاً يفيد مجتمعه الكبير وعائلته الصغيرة ويحقق ذاته، وبعد قرار اتخاذ مهنة دون غيرها من أهم القرارات التي ترسم الخطوط العريضة لحياة الفرد، ويترتب عليه نتائج عديدة تؤثر على عدة جوانب من حياته.

وينبغي التنبؤ بنجاح الفرد أو فشله في مهنة معينة قبل الدخول فيها لأن دخول الفرد في مهنة لا تتناسبه قد يسبب له الخسارة الفادحة. ويحاول علم النفس أن يساعد الفرد على اختيار مهنة بوساطة تطبيق اختبارات تنبؤية ثابتة وصادقة لمعرفة دوافع الفرد وميوله وأهدافه ومستوى طموحه (العيسوي، 1995: 63).

ويبحث الفرد في مرحلة اتخاذ القرار المهني عادة عن آراء المحيطين به وخبراتهم، إضافة إلى مساعدة مختص في هذا المجال كالمُرشد المهني، والذي يقدم له معلومات حول المهن والتخصصات المتاحة ومتطلباتها، لكنه يحتاج بدوره إلى تطبيق عدة اختبارات لمعرفة بعض جوانب شخصية هذا الفرد كي يقدم له العون المناسب، ويساعده على تحديد المجال المهني الذي يلبي احتياجاته ويناسب قدراته. وإحدى أهم هذه الجوانب التي يتم قياسها هي الميول المهنية والتي تؤثر في نجاح الفرد في عمله، ورضاه عن المجال الذي اختاره، وتكيفه مع حياته المهنية.

تعرض الباحثة في هذا الفصل مفهوم الميل المهني، وطرائق قياس الميول المهنية، والعوامل المؤثرة في تكونها ونموها، وبعض النظريات المفسرة لها، كما ستركز على نظرية (جون هولاند) حول أنماط الميول المهنية والبيئات المهنية المناسبة لكل منها.

أولاً- مفهوم الميل وتعريفه:

1- التعريف لغة:

جاء في المعجم المدرسي (مال) يميل ميلاً إلى المكان: عدل إليه، وإلى الشيء أو الشخص: رغب فيه وأحبه، واستمال فلاناً: أماله واستعطفه، والميل: الانعطاف نحو الشيء وجمعه ميول (أبو حرب، 2007: 1015).

2- التعريف اصطلاحاً:

عرف جيلفورد (Guilford, 1948) الميل (Interest) بأنه "نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للانجذاب نحو نوع معين من الأنشطة" (كراجة، 1997: 219). وعرف أوسكار (Oscar, 1948) الميول المهنية (Vocational Interests) بأنها "السمات الشخصية ذات الدلالة بالنسبة للنجاح المهني والشعور بالرضا عن المهنة وهذه السمات تظهر في اختبارات الميول المهنية واختبارات القيم" (الحارثي، 1992: 15).

وعرفه هنا بأنه "استجابة الفرد استجابة إيجابية أو سلبية نحو شخص أو نشاط أو شيء أو فكرة معينة، وأن هذه الاستجابة تصطبغ بالصبغة الوجدانية" (عياد، 2011: 14). ويشير مصطلح الميل وفقاً لغاردنر وتامر (Gardner & Tamir, 1989) إلى "تفضيل الفرد للاشتراك في أنشطة ما أكثر من غيرها من الأنشطة، وهو نوع محدد من الاتجاهات حيث إننا عندما نهتم بظاهرة أو نشاط معين سنميل للالتزام بها وبذل الوقت فيها" (Trumper, 2006: 48).

كما عرفه صالح (1972) بأنه "استجابة قبول أو مجموع استجابات القبول إزاء مجموعة من أساليب النشاط التي تتعلق أساساً بمهنة أو عمل تكون مصدر رزق الفرد في الحياة، وبالتالي تعتبر جزءاً أساسياً من حياته" (الزهراني، 2009: 25).

كما عرف سترونغ (Strong, 1981) الميول المهنية بأنها "مجموعة الخيارات التي يقوم بها الشخص من بين الأنشطة التي يخطر فيها، حيث يفضل بعضها وينبذ الأخرى"، وعرفتها أهواليا (Ahuwalia, 1988) بأنها "الميل للانغماس والذوبان في خبرة ما" (Mattoo, 2011: 121).

وعرف القاسم (2001: 60) الميل المهني بأنه "المجموع الكلي لاستجابات القبول التي يبديها الشخص والتي تتعلق بمهنة معينة". وحدد سويز وكرايتس (Super & Crites) أربع مجموعات للميول، استناداً للأسلوب الذي يتبع في الحصول على المعلومات حولها وهي:

1-2 الميول التي يعبر عنها الفرد (Expressed Interests): حيث يطلب من الفرد التعبير شفهيًا أو كتابة عن الأنشطة المهنية أو غير المهنية التي يفضلها عن غيرها ويستمتع أو لا يستمتع بها. وتعد أبسط الطرائق للحصول على معلومات عن ميول الفرد، إلا أنها لا تتميز بالثبات وتتأثر بخلفية الفرد وخبراته وخيالاته، وما يمكن أن يكون مقبولاً اجتماعياً فربما لا يعبر عن ميله نحو الأعمال الحرفية، ولكنه يوضح ميله نحو الهندسة بدلاً عنها على الرغم من نفوره من الرياضيات.

2-2 الميول التي تتعكس في سلوك الفرد (Manifest Interests): فالميول تتكشف من خلال الأنشطة الحرة التي يقبل الفرد عليها ويمارسها أو يشارك فيها، فالفرد الذي يسهم في العمل التطوعي، والطالب الذي يشارك بانتظام في الجمعية العلمية بالمدرسة يعكس بذلك ميله نحو هذه الأنشطة. ويمكن تعرف ذلك عن طريق الملاحظة المباشرة للفرد أو محاولة معرفة هواياته وأنشطته التي يمارسها بالفعل، كالفرد الذي ينسق الزهور بانتظام في حديقة منزله، أو يقتني التحف، أو يقوم بإصلاح الأعطال في أجهزته المنزلية، فإنه يكشف بذلك عن ميله نحو نشاط معين، لكن قد يكون ذهاب الفرد لنادٍ رياضي نابعاً من رغبته في تكوين علاقات اجتماعية أكثر من ميله للمشاركة في الألعاب الرياضية، وهكذا قد لا تتطابق دوماً الأنشطة التي يعبر عنها الفرد مع ميوله الحقيقية.

2-3 الميول التي يستدل عليها من اختبارات التحصيل (Inferred Interests): والتي يتم الاستدلال عليها من درجات الطالب في اختبارات التحصيل في المجالات الدراسية المختلفة، بافتراض أن الدرجات المرتفعة للطالب في إحدى هذه المجالات تتوافق مع ميل الطالب نحو هذا المجال. غير أن كثيراً من الباحثين وجدوا أن الارتباط بين الميول المقاسة والقدرات منخفضة، ومع هذا فإذا قارنا ترتيب درجات الطالب في استبيان الميول بدرجاته في اختبارات التحصيل، فربما نلاحظ تطابقاً بين درجاته المرتفعة في مجال دراسي وميله المرتفع نحو هذا المجال.

2-4 الميول التي تقاس بالاستبيانات (Inventoried interests): يمكن تحديد ميول الفرد عن طريق قياسها باستبيانات مقننة حيث يقارن بين ميوله في أنشطة متعددة، وهذه الاستبيانات تتطلب من الفرد اختيار النشاط الذي يفضله أو لا يفضله، من بين مجموعة كبيرة من الأنشطة المتعلقة بالمهن والمجالات الدراسية والترجيحية والأنشطة المصاحبة والهوايات، كما تتطلب منه ترتيب ظروف العمل المختلفة من حيث أهميتها بالنسبة له، واختيار السمات الشخصية والاجتماعية التي يرى أنها ضرورية. هذا وتقيد هذه الاستبيانات في التوجيه المهني والتربوي (Momborg, 2005:42؛ علام، 2000: 473-474). هذا وقد اعتمدت الباحثة على الاستبيان لقياس الميول المهنية لدى عينة الدراسة.

أما سترونج فقد لخص الخصائص التي تتميز بها الميول في تحديد دقيق لها كما يأتي:

- أ- الميول مظهر من مظاهر الشخصية المتعددة، وليست مسألة سيكولوجية منفصلة عن غيرها.
- ب- الميل تعبير عن الرضا ولكنه ليس بالضرورة دليلاً على الكفاية، فالميل إلى الموسيقى لا يدل على المهارة في أدائها.
- ج- على الرغم مما تشير إليه الأبحاث من وجود علاقة بين الميول والقدرات إلا أن قياس القدرات ينبغي أن يتم بطريقة مباشرة، وليس عن طريق اختبارات الميول.
- د- يتم تقدير الميول بدقة على يدي موجه مدرب ولكنها تكون أكثر دقة عندما تقوم على أساس التحليل الإحصائي لمئات الحالات.

هـ- إن معرفة ما يحبه الإنسان وما يكرهه يمدنا بأساس جيد لتقدير ما حدث في الماضي وما يمكن أن يحدث في المستقبل، لكنه لا يدل دلالة كبيرة عليهما (العنزي، 2011: 12؛ عياد، 2011: 20).

وتستتير الباحثة بعد استعراض تعريفات الميل المهني ومفهومه لدى بعض العلماء، وتعرف الميل المهنية بأنها: مجموعة استجابات الشخص تجاه نشاط معين أو مجموعة أنشطة متشابهة، وتظهر هذه الاستجابات بمدى محبته لهذه الأنشطة ورغبته في ممارستها كمهنة أو هواية، وتتأثر بالخبرات السابقة، والتنشئة الأسرية.

ويتنوع الطرق التي يعبر بها الفرد عن ميوله المهنية تنوعت طرائق قياس هذه الميول، ويتعدد طرائق القياس نصل إلى نتائج أكثر صدقاً وموثوقية، مقارنة بنتائج طريقة واحدة من طرق جمع المعلومات.

ثانياً- قياس الميول:

تعتبر عملية قياس الميول مكوناً ذا أهمية في التدريب والاختيار المهني، وبدأت أولى المحاولات لقياسها على يد ثورندايك (Thorndike, 1912) حيث طلب من طلاب جامعيين ترتيب ميولهم كما يتذكرونها في مراحلهم الدراسية السابقة، وترتيب قدراتهم في هذه المراحل، وربط بين الميول والقدرات حيث وجد علاقة بين الميول المبكرة والقدرات. هذا وتقاس الميول المهنية باستخدام وسائل مختلفة منها:

أ- الملاحظة: وتعتمد على ملاحظة النشاط وسلوك الفرد في مواقف محددة وتصلح هذه الطريقة في مجال كشف أو قياس الميول الظاهرة.

ب- المقابلة: وتتخلص في سؤال الفرد بشكل مباشر عما يحبه أو يكرهه من المهن.

ج- سلام التقدير: وهي طريقة لتحسين طريقة الملاحظة والمقابلة في محاولة لكشف الميول المهنية عند الأفراد وتستخدم حتى يقدر الأفراد ميولهم بأنفسهم بترتيبها وإعطائها درجات حسب اهتمامهم بها.

د- اختبارات المعرفة: ويختبر الشخص عن تحصيله ومحصلة معلوماته عن المهنة التي يرغب امتنانها مقارنة مع المهن الأخرى.

هـ- اختبارات الصور: ويقاس الميل نحو مهنة معينة بمقدار المعلومات والحقائق التي يحتفظ بها المفحوص عن المهن التي عرضت في الصور.

و- طريقة التفضيل: وتتم عن طريق الاختيار الحر للفرد لمواضيع الدراسة أو المهن المفضلة لديهم من بين قوائم مختلفة (عياد، 2011: 32).

وكانت النشأة الفعلية لاستبيانات الميول التي تتكون من عبارات يجب عنها المفحوص وفقاً لتدرج ليكرت (Likert) في معهد كارنجا في الولايات المتحدة الأمريكية بعد الحرب العالمية الأولى، حيث جمع الباحثون ما يقارب ألف فقرة للتمييز بين ميول العاملين في المهن المختلفة (علام، 2000: 469)، وانطلقت منها العديد من اختبارات الميول لاحقاً.

هذا وشهدت حركة قياس الميول المهنية توجيهين مختلفين، حيث بدأ فرايد (Fryed) التوجه الأول للقياس، وجريه كاودري (Cowdery) ووسعه سترونغ في عام (1952)، ويعتمد هذا التوجه على ملاحظة أن أصحاب بعض المهن يتشاركون فيما يفضلون وما لا يفضلون، مما يساعد على تمييزهم عن أصحاب مهن أخرى، ومقارنة تفضيلاتهم المهنية مع تفضيلات الشخص، وذلك لتحديد المهنة الأكثر ملاءمة له. أما التوجه الثاني ويمثله كيودر (Kuder,1940)، رو (Roe,1956) وهولاند (1959)، فيتبع نظرية السمات في تحديد ميول الفرد المهنية بما يشابه حركة العوامل في علم نفس الشخصية، حيث يكون هذا التوجه تنظيمياً معيناً من السمات ضمن عوامل محددة، ويصنف الأشخاص في مجموعات أو بيئات مهنية محددة وفقاً لميولهم المهنية (Ackerman & Beier, 2003:206-207).

ثالثاً- العوامل المؤثرة في تكون ونمو الميول المهنية:

أ - العوامل الذاتية:

1- الجنس: يحتل عامل الجنس مكانة هامة في التأثير في بناء التصورات المهنية المستقبلية منذ الطفولة المبكرة، حيث تصبح الاختيارات المهنية الأكثر شيوعاً عند الإناث أقل اختياراً لدى الذكور وبالعكس، وما بين التاسعة والثالثة عشرة يرتبط التصور الخاص بالمهن الملائمة لكل جنس بعامل آخر وهو المكانة الاجتماعية التي تحتلها المهنة في هرم التصنيف الاجتماعي للمهن، وفي هذه الحالة يكون اختيار الفرد لمهنة ما مبنياً على أساس تقييمه لهذه المهنة من جانب ملاءمتها لجنسه ومكانته اجتماعياً، ويكون ما سماه غوتفريدسون (Gottfredson) الخريطة المعرفية للمهن وهي بنية تصويرية تسمح للفرد بالتعرف والتقييم السريع للمهنة وتصبح فيما بعد دليلاً للتعرف على مختلف المهن (مشري، 2002: 119).

وتظهر الإناث اهتماماً بالمهن المتعلقة بالأشخاص بينما يهتم الذكور بالمهن المتعلقة بالأشياء (Pozzebon,2012:19). وذكر ثومبسون وآخرون أن دراسات هولاند حول الميول المهنية لدى الجنسين توصلت إلى أن النساء يحصلن على درجات مرتفعة في الميل الاجتماعي والفني، بينما يحرز الرجال درجات مرتفعة في الميل الواقعي والبحثي والمغامر والتقليدي (Thompson et al,2004:3)، وتبرز الفروق في الميول بين الجنسين وتتضح بفعل مجموعة من العوامل الاجتماعية والثقافية المتميزة لدور كل جنس، والتي تحدد الأنشطة التقليدية التي تلائم جنساً دون الآخر كما ظهر في دراستي كينتلي (Kentli,2014) وتانغ وآخرين (Tang et al,2008) حيث طمح التلاميذ إلى مهن ذكورية تقليدية تتطلب قوة جسمانية، بينما طمحت التلميذات إلى مهن أنثوية تقليدية ترتبط بالأشخاص والأنشطة الفنية والتعامل مع البيانات.

كما وجد جابر (1979) أن للتعليم تأثيراً مرتبطاً مع تأثير التقدم في العمر في دراسته عن الميول المهنية، حين قارن بين عينتين إحداها من طلبة الصف الأول الإعدادي والأخرى من طلبة الصف الثاني الثانوي، ووجد تناقصاً في الفروق في الميول المهنية بين الجنسين مع التقدم في سنوات الدراسة (مشري، 2002:

140). بينما لم تجد بعض الدراسات فروقاً في الميول المهنية بين الجنسين من طلبة المرحلة الثانوية كدراسة أوتا وويليامز (Otta & Williams,2012).

وترى الباحثة من الواقع أن التربية الأسرية والمجتمعية في الكثير من مجتمعاتنا العربية توجه البنات منذ نعومة أظفارهن نحو اللعب بالألعاب الأنثوية كالدمى وأدوات الطبخ والخياطة، والأنشطة الأنثوية كراعية الآخرين والعناية بأمور المنزل، بينما توجه الفتيان إلى اللعب بالألعاب الذكورية كالسيارات والجنود والأسلحة، وإلى الأنشطة التي تتم خارج المنزل كمساعدة الأب في عمله أو شراء حاجيات المنزل، فتعدهم للعمل أو المهنة، بينما تعد البنات للزواج وإدارة المنزل، مما يؤثر في الميول المهنية للأبناء ويوجهها نحو المهن النمطية لكلا الجنسين.

2- العمر الزمني: يؤثر العمر الزمني في ميول الفرد حيث تساعد كل مرحلة عمرية على ظهور ميول معينة، وتطبعها بطابعها الخاص سواء في شكلها أو مضمونها، ولذلك يملك الفرد في كل مرحلة عمرية يمر بها ميولاً محددة، فكما تحدث تغيرات نمائية منتظمة في كل مرحلة، فإن الميول تكون ضمنها، وعلى هذا الأساس يمكن القول إنه يمكن التنبؤ بها وتقدير النضج العام للشخصية. ففي الطفولة المبكرة تكون الميول غير واضحة نظراً لتركز اهتمام الطفل حول ذاته، وهو تلبية رغباته المباشرة، ومع تطور نموه الحركي وبداية استكشافه للعالم الخارجي واتصاله به، تبدأ الميول في الظهور في أنواع لعبه، فيميل في البداية إلى اللعب بدمية أو كرة وحده ثم ينضم لجماعة الأقران، ويتطور نموه الحركي في الطفولة المتأخرة فيميل إلى اللعب بالدراجة. أما ميل الطفل في هذه المرحلة إلى النشاطات المهنية، فلا يأخذ طابع التفكير في مهنة المستقبل أو الإعداد لها، وإنما يقتصر على تقليد سلوكيات الكبار ومهنتهم في سبيل إشباع رغبته في أن يكون مثل الراشدين كأحد مطالب النمو الاجتماعي. وتتضح ميول الفرد في مرحلة المراهقة، فإذا قارناها بميوله في مرحلة الطفولة؛ نجد قدراً من الاستمرارية وقدراً من التغير في درجة تعقدها من حيث الشكل، وتصبح أكثر تنظيماً. ويعود استمرار الميول إلى فترة المراهقة لأسباب مختلفة، حيث لا تكون غاية بحد ذاتها بدرجة كبيرة كما هو الحال في مرحلة الطفولة، وإنما تصبح وسائل يحقق من خلالها المراهق حاجات اجتماعية مختلفة (السيد، 1998: 219).

وقد توصل سترونغ إلى أن "ثلاثي التغير في الميول المهنية يقع ما بين الخامسة عشرة والثامنة عشرة، والثالث الآخر يحدث في السنوات السبع التالية"، أي أن الميول تتبلور في الثامنة عشرة من العمر (مشري، 2002: 136).

وأثبتت الأبحاث التجريبية حول نمو الطموح المهني أن الجنس يلعب دوراً مهماً في نمو طموح الطفل المهني، وأن هذه الطموحات المهنية تتعد عن التركيز على مظاهر المهنة، وتميل للواقعية أكثر خلال مرحلة المراهقة (Hirschi,2010:4)

3- التباين في القدرات العقلية: تؤثر الفروق في القدرات العقلية بين الأفراد في تحديد ميولهم المهنية، وعلى الرغم من أن الميول مكتسبة ومتعلمة، إلا أن هناك تقاريراً ترى أن للوراثة دوراً طفيفاً في عملية تكوين الميول، وذلك اعتماداً على مبدأ الفروق الفردية بين الأفراد المتعلمين، حيث تشير الملاحظات العامة الأولية أن الأفراد المتخصصين في العلوم الطبيعية غالباً ما يتمتعون بقدرات عقلية متميزة، إذا ما قورنوا بنظرائهم المتخصصين في تخصصات أخرى. وبوجه عام فإن نتائج البحوث والدراسات ليست متفقة فيما يتعلق بدور القدرات العقلية وخاصة الذكاء كعامل محدد للميول المهنية. ويذكر القريشي (1985) وجود العديد من الدراسات تؤكد وجود فروق بين ذوي الذكاء المرتفع ونظرائهم من ذوي الذكاء المنخفض، فيما يتعلق بميولهم نحو مواضيع القراءة (بن أحميدة، 2004: 55). كما وجدت دراسة شرويدر وآخرون (Schroeder et al, 2012) التي حلل فيها الباحثون صوراً لمناطق الدماغ لدى عينة من الراشدين وقاسوا ميولهم المهنية، ووجدت الدراسة ارتباطاً بين الميل التحليلي (وفق نظرية هولاند للأنماط المهنية) والذكاء العام، كما وجدت ارتباطاً بين الميل الواقعي والقدرة المكانية.

4- دوافع الفرد: من أبرز الدوافع الخاصة بالعمل في مهنة معينة، الرغبة في الحصول على أكبر قدر من المنفعة المادية لقاء العمل، حتى أن البعض يخطط لتعليمه ومستقبله على هذا الأساس. وفي بعض الأحوال يكون المظهر الاجتماعي هو الدافع في توجه المراهقين نحو مهنة معينة عندما يفضلون مهنة ضابط في الجيش أو الشرطة لمظهرهما المتميز ولنوع اللباس الذي يرتديه أصحاب هذه المهن. وهذه الأنواع من الدوافع واضحة المصدر مما يمكن الشاب من تبين مدى تأثيرها، ويمكنه في الوقت المناسب أن يقلل من هذا التأثير نتيجة الظروف أو الواقع الذي يصطدم به.

أما الدوافع التي تلعب دورها ولا يمكن مواجهتها بصراحة، فهي الدوافع اللاشعورية والتي تتكون في الغالب نتيجة ظروف مبكرة أو حوادث مر بها الشخص وتركت أثراً في نفسه من غير أن يدري. وتظل على الرغم من ذلك تؤثر في سلوكه وتصرفاته، فالطفل الذي يلقي معاملة قاسية من مدرسه ولا يستطيع الانتقام من هذا المدرس، قد تنتقل هذه الرغبة إلى اللاشعور، وتظل حية تعمل عملها حتى إذا حانت الفرصة ظهرت من جديد في صورة الرغبة في العمل كمدرس ينتقم لنفسه من التلاميذ. أو قد يكون الدافع هو الرغبة في إثبات الذات فالشخص الذي يعاني نقصاً من هذه الناحية، قد يفضل المهن التي يظهر فيها معنى التفوق على الآخرين كالمعلم مثلاً أو التعليم أو المهن الاجتماعية ذات الطبيعة الإنسانية كالأخصائي الاجتماعي، لأنه يجد في مساعدته للآخرين وفي حاجة الآخرين له واعتمادهم عليه ما يؤكد ذاته ويرضي هذه الناحية في نفسه. ومن الواضح أن الإنسان يخضع في المواقف المختلفة لاختيار مهنته لتأثير مجموعة من الدوافع لا لتأثير دافع واحد محدد (محمود، 1981: 113-115).

وترى الباحثة أن هذه الدوافع تتبع من أساليب التربية التي يتبعها الأهل مع أطفالهم، فقد يسعى الأبناء نتيجة عدم تقدير أهلهم لهم، وعدم حصولهم على الدعم الكافي منهم أثناء نشأتهم، إلى إثبات ذواتهم في مهن قد لا تتلاءم مع قدراتهم، ولا ينجحون فيها إذ أن الصراعات التي تدور في أنفسهم تظل قائمة، ولا تجد حلاً بامتهان هذه المهنة أو تلك.

5- إدراك الخصائص المرتبطة بالذات: يميل الأفراد إلى اختيار المجالات التي تلقوا فيها تعزيزات إيجابية لتحقيقهم بعض الإنجازات فيها، مما أكسبهم صورة حول ذواتهم بأن لديهم مؤهلات في ذلك المجال تضمن لهم النجاح فيه، ويعتبر سوبر من الباحثين الذين أكدوا على العلاقة بين صورة الذات والميل المهني حيث يرى أنه "ترجمة لصورة الذات ومطابقة لها مع التصورات المهنية التي يملكها" (مشري، 2002: 120). وقد وضع لوك (Lock, 1996) قائمة من الأفكار أو المعتقدات المؤدية للشخص والمرتبطة بعملية اتخاذ القرار المهني ومنها:

- 1- هناك شيء ما خاطئ في شخصيتي لذلك لا أعرف ما أرغب حقاً بفعله.
- 2- يبدو أن لدى الآخرين أهدافاً ويعرفون المهن التي يرغبون بها.
- 3- هناك اختبار أو خبير في مكان ما سيخبرني ماذا أختار من المهن أو التخصصات.
- 4- من المحتمل أن أفشل في المهنة أو الدراسة التي أحبها وأرغب بها.
- 5- إذا حدث انهيار اقتصادي فلن أجد عملاً.
- 6- إن كتابة قائمة طويلة من المهن للتعرف عليها هو مضيعة للوقت.
- 7- يجب أن أعر على العمل الوحيد الأوحد الذي يناسبني.
- 8- يمكنني إتقان أي عمل كان بمجرد أن أبذل جهودي كلها فيه.
- 9- عندما أقرر العمل المناسب لي فلن أغيره طيلة حياتي.
- 10- لا يمكن للشخص التخطيط لمستقبله المهني لأن العالم يتغير بسرعة.
- 11- لا يمكن لامرأة (أو لرجل) أن يمتن مهنة مثل هذه (RPCEP, 1998: 32).

ب - العوامل المحيطة:

1- العوامل الأسرية: لا يستطيع الفرد أن يعيش بمعزل عن محيطه وعن يحيطون به، ويبدأ تأثير هذا المحيط في الفرد منذ ولادته، وخلال عملية التنشئة الاجتماعية تنمو خصائص الفرد ويكتسب من محيطه الأسري سلوكيات واتجاهات وقيماً معينة يستمر تأثيرها طوال حياته، وبالتالي تؤثر في اختياره لمهنته مستقبلاً. وكثيراً ما يختار الفرد فرعاً دراسياً أو مهنة نزولاً عند رغبة والديه، ويكون تأثير الوالدين في ميول أبنائهم بأشكال مختلفة ذكر محمود (1981) منها:

أ- الأب الذي فشل في اختيار مهنة مناسبة أو الأم التي لم تكمل تعليمها، قد يرغبان في أن يحقق ابنهما أو ابنتهما ما فشلا في تحقيقه في حياتهما الخاصة، ومن ثم يجبرانها على العمل في المهنة التي تناسب رغباتهما ودوافعهما الخاصة.

ب- الأبوان الناجحان في حياتهما وعملهما ويرغبان في أن يسلك ابنهما أو ابنتهما نفس الطريق. فالأب التاجر مثلاً الذي يرى أن دخله في مهنته لا يمكن أن يحصل عليه ابنه من أي مهنة أخرى، ويرى المكان الطبيعي لابنه هو أن يقف بجواره يساعده ويرث مهنته وتجارته من بعده، ويجد من غير المعقول أن يترك ابنه هذا العمل وهذا المستقبل المضمون ليغامر في مهنة أخرى مجهولة قليلة الدخل. والأم التي حققت في حياتها الزوجية كل مطمح لها في الحياة، قد لا ترى لابنتها حياة أخرى خارج حدود مثل هذا البيت، ولا تتصور أن تفكر ابنتها في العمل كما يعمل الرجال، وتعاني متاعبهم التي لم تخلق لها، وترى أن من الخير لابنتها أن تفكر نفس تفكيرها وتختصر الطريق إلى بيت الزوجية الآمن المريح.

ج- الأب الناجح في عمله ووصل فيه إلى مستوى مرموق، ويجد ابنه غير قادر على الوصول إلى المستوى الذي يطمح إليه لنقص في إمكانياته الطبيعية، أو لعدم وجود الحافز الكافي، فلا يتصور أن يكون ابنه أقل مستوى منه أو من نظرائه من شباب العائلة وزملاء الدراسة، أو أن يعمل كعامل بسيط أو أن يشغل مهنة بسيطة، فيظل يضغط عليه ويرغمه لتحويله عنه (محمود، 1981: 121-123). كما قد ينسب الأهل أبناءهم إلى مدارس ذات مستوى راق لتحقيق هذا الهدف مما يقدم للابن خيارات مهنية واسعة (Ohiwerei & Nwosu, 2009:2). مما قد يدفعه لاختيار اتجاه مختلف عما يطمح إليه الوالدان، لكن بعض الدراسات وجدت التوافق بين ما يرغب به الأهل والأبناء من مهنة (مشري، 2002: 112).

هذا وقد تحدثت أن رو عن تأثير نمط التربية في اختيار الفرد لمهنة المستقبل حيث حددت ثلاثة أنماط

للتربية يتحدد بموجبها مجال توجيه الطاقة النفسية وهذه الأنماط هي:

- 1- الطفل موضع التركيز العاطفي: ويميل إلى المهن الاجتماعية (التعامل مع الأفراد).
- 2- الطفل متجاهل الوجود: ويميل إلى المهن التقنية والعلمية (التعامل مع الأشياء).
- 3- الطفل متوافق النمو في الدائرة الأسرية: ويميل إلى المهن الاجتماعية والتقنية على السواء (Timothy & Thomason, 1999:26).

ويأتي تأثير الوالدين على رأس العوامل التي يرغب بسببها الأبناء في امتحان مهنة ما، وهذا ما بينته بعض الدراسات كدراسة كينتلي (Kentli, 2014) على تلامذة الصف الخامس الابتدائي. بينما فرقت دراسة سنيل وبارلنغ (Steele & Barling, 1996) بين تأثير كل من الأم والأب في الميول المهنية لفتياتهن، حيث وجدت أن الفتيات يتأثرن باتجاهات أمهاتهن نحو بعض المهن بدرجة أكبر من تأثرهن باتجاهات آبائهن.

2- العوامل الاقتصادية الاجتماعية: إن للأصل الاجتماعي للفرد تأثيراً في اختياره لمهنته أو دراسته، وتؤكد ذلك دراسات كثيرة تتفق في تأثير الوسط الاجتماعي الاقتصادي في اختيارات الأفراد. فقد وجد غيشارد (Guichard) فروقاً بين الطلبة في اختيارهم لفرع دراستهم تعزى لنوع مهنة آبائهم، حيث كان الطلبة أبناء العمال البسطاء أقل حظاً في الحصول على الشهادات الثانوية العلمية والرياضية، مقارنة بالطلبة أبناء المسؤولين وذوي المهن الحرة، والذين يملكون حظاً أكبر في متابعة الدراسات العليا، كما أن الطلبة من الأصل الاجتماعي المرتفع قد سجلوا في الجامعة في فروع كالطب والعلوم الاقتصادية والصيدلة، بينما سجل معظم الطلبة من الأصل الاجتماعي المنخفض في العلوم الإدارية ثم شعب اجتماعية أخرى.

ويعود ذلك إلى أن انتماء الفرد إلى أسرة لها خصائص اجتماعية-ثقافية اقتصادية معينة يلعب دوراً أساسياً في تشكيل شخصيته وتطوير معارفه، وتزويده بالخبرات المختلفة لمعالجة تفاصيل حياته خاصة على صعيد نجاحه المدرسي والمهني، وإن للأسرة دوراً إيجابياً في العناية بميول الأبناء وإشباع فضولهم وإتاحة مختلف الفرص المناسبة للحصول على المعلومات الضرورية، وتشجيع روح المبادرة لديهم واستقلاليتهم في اتخاذ قراراتهم المتعلقة بمستقبلهم المهني (مشري، 2002: 113-115).

هذا وقد وجدت دراسة أزوبويك (Azubuike, 2011) أن الأبناء لوالدين متعلمين لا يرغبون بدراسة اختصاصات حرفية كالدراسة في الثانويات المهنية، وبالتالي لا يرغبون في امتحان المهن المتعلقة بها، كما وجدت دراسة أوكيك (Okeke, 1996) أن (60%) من الأطفال يخططون للالتحاق بمهنة آبائهم (الطب)، بينما خطط (23%) من الأطفال للالتحاق بمهنة أمهاتهم (التمريض) ويعكس هذا النظرة المتفاوتة بين الطب والتمريض (Igbnedion, 2011: 326).

ويختلف تأثير الأهل وفقاً للبيئة الاجتماعية وتقديرها لدور الأهل في قرارات أبنائهم، حيث وجدت دراسة كل من تانغ، فؤاد، وسميث (Tang, Fouad & Smith, 1999) التي أجريت على عينة من الآسيويين المهاجرين إلى الولايات المتحدة، أن توقعات الوالدين أثرت في الاختيار المهني لأبنائهم، تأثيراً أكبر من أثر ميولهم المهنية على هذا الاختيار (Kantamneni & Fouad, 2013: 59).

كما أن الفروق في المستوى الاجتماعي الاقتصادي تعكس فروقاً في القدرة الشرائية للأفراد، مما قد يضعف الميل الرياضي للأبناء لعدم التمكن من اقتناء الأدوات اللازمة لممارسة هذه الرياضة، وتعكس كذلك فروقاً كبيرة من حيث القيم التي تؤثر في مجملها في الميول، فقد يشارك المراهقون من المستويات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية العليا في القراءة مثلاً بدرجة أكبر ممن دونهم، بل ويقرؤون مواضيع ذات مستوى أرفع مما يوسع آفاقهم ويبلور ميولهم (مشري، 2002: 141).

وعندما يترك المراهق دراسته في وقت مبكر بسبب ظروف أسرته المالية ليلتحق بعمل يعيش منه أو ليساعد أسرته عن طريقه؛ لا يكون قد بلغ بعد درجة كافية من الاستعداد المهني أو النضج الكافي أو الخبرة التي

تتيح له فرصة اختيار العمل المناسب. فضلاً عن أن ظروفه الاقتصادية تجعل همه الأول الحصول على عمل يدر عليهم ما يسد حاجتهم، أما نوع العمل فيظل خارجاً عن الموضوع طالما ظلت هذه الحاجة قائمة (محمود، 1981: 125).

وإنه لمن المؤسف ألا يعمل الفرد وفقاً لميوله المهنية للفرد بسبب الوضع الاقتصادي لأسرته، والذي قد لا يمكنه من الالتحاق بالكلية التي تدرس هذا التخصص المهني بسبب مصاريفها المادية المرتفعة، واضطراره لإعالة أسرته في بعض الأحيان، مما يضطره لامتحان المهنة التي لا تلائمه، مما يزيد صعوبات التكيف المهني لديه مستقبلاً.

3- الوضع الاقتصادي والسياسي للبلاد: إن للتغير الاقتصادي في البلد دوراً مؤثراً في نوعية المهن المنتشرة، فقد يضطر الموظف للعمل في وظيفتين مختلفتين. كما أن لتغير الاقتصاد من الاعتماد على الزراعة إلى الاعتماد على المنتجات النفطية أثراً في ميل الطلبة نحو دراسة فروع كهندسة البترول وحقول النفط (Ohiwerei & Nowosu, 2009: 2).

هذا ويعود ما يعانيه الشباب من قلق على مستقبلهم المهني، للفكرة الراسخة التي لا زالت مسيطرة على العقول في المجتمع العربي بأن السبيل الوحيد إلى النجاح هو الشهادة الجامعية، واحتقار العمل اليدوي والفني، والافتقار إلى روح المغامرة في ميادين الأعمال الحرة (جلال، 1998: 249).

وترى الباحثة أنه في ظل ظروف البلاد المضطربة كظروف النزاع المسلح التي تولد أزمات اقتصادية واجتماعية مختلفة، منها نقص نسبة اليد العاملة من الذكور، أو غياب المعيل الأساسي عن الأسر، أو الكساد الاقتصادي والبطالة، تتغير المهن السائدة وتزداد نسبة النساء المتجهات لمهن ذكورية مما قد ينعكس على نظرة المجتمع إلى هذه المهن، وبالتالي على التنشئة الاجتماعية المهنية لكل من الذكور والإناث.

كما تؤثر الظروف المضطربة في البلاد على الأطفال بشكل خاص، وتدفع بالكثير منهم نحو ترك الدراسة وممارسة أعمال لا تتناسب والطفولة، فضلاً عن أنهم دون السن القانوني للعمل، ويؤثر توقفهم عن التعلم المدرسي وعملهم في هذه السن المبكرة على شخصيتهم وميولهم المهنية، لاسيما إذا لجأوا إلى التسول.

4- تأثير الكادر التدريسي: يشغل المدرس المركز الأهم في العملية التعليمية، وبأسلوبه يساعد الطلبة على الاهتمام بمادة معينة أو إهمالها، فقد يحب الطالب دراسة مادة معينة لولا الأسلوب التدريسي الهزيل لمدرس هذه المادة، الأمر الذي يفقده الاهتمام بالمادة ومضمونها. وخاصة في المرحلة الثانوية حيث يكون هناك تأثير واسع لشخصية المدرس في الطلبة، مما يمكنه أن يثير اهتمام الطالب بمادته بأسلوبه المشوق (Ohiwerei & Nowosu, 2009: 2).

5- النشاطات اللاصفية: والتي يشار إليها بالنشاطات اللامنهجية، وتعد النشاطات اللاصفية في الواقع مكملة للمناهج الدراسية وجزءاً لا يتجزأ من منهاج المدرسة، وبالتالي فهي تؤثر في تشكيل ميول الطلبة واهتماماتهم.

فقد ذكرت بعض التقارير أن ميول الطالب نحو المادة أو التخصص الدراسي، غالباً ما كانت ترجع إلى نشاطاته وتفاعلاته الخارجية مع الكتب والمجلات والإذاعة والأفلام (بن أحمد، 2004: 57).

وعليه فإن تنوع العوامل التي تؤثر في الميول المهنية تجعل منه موضوعاً معقداً، ومن الصعب تحديد العامل الأقوى والأكثر تأثيراً فيه، فحاول العلماء من خلال نظرياتهم تفسير الميل المهني.

رابعاً- النظريات المفسرة للميول المهنية:

إن المقام لا يتسع لعرض وشرح النظريات العديدة المفسرة للاختيار المهني، حيث تنقسم إلى ثلاثة أنواع من النظريات وفقاً لما ربط أصحاب هذه النظريات الاختيار المهني به وهي:

1- نظريات السمات والاتجاهات: تعتبر هذه النظريات من أقدم النماذج والمناهج التي اتبعت في دراسة الشخصية الإنسانية وفي مجالات الاختيار المهني وعلم النفس المهني، وتستند نظرتها إلى أساس أن الشخصية مجموعة من السمات أو العوامل المتداخلة مثل القدرات اللغوية والعديدية والميول والاتجاهات والقيم والسمات الاجتماعية وأنماط التكيف، وتؤكد على تقسيم الأفراد إلى أنماط يتم وصفها عن طريق الاختبارات التي تقيس الأبعاد المختلفة للشخصية، ومنها نظرية وليامسون (Williamson)، بارسونز (Parsons)، سترونج، وكيودر (القاسم، 2001: 196).

2- نظريات مفهوم الذات: استندت هذه النظريات في الاختيار المهني إلى نماذج مفهوم الذات وخاصة تلك النماذج التي بلورها روجرز (Rogers) وجينزبيرج (Ginsberg) وسوبر، والتي أكدت على ميل الأفراد لتكوين مفاهيم ذاتية محددة تتضح بمرور الزمن، وأنهم يكونون صوراً ذهنية عن عالم المهن من حولهم محاولين مقارنتها بالصورة التي لديهم عن ذاتهم في إطار اتخاذهم القرارات المهنية (السويط، 2008: 47)

3- نظريات الشخصية: وتستند هذه النظريات إلى أساس الارتباط بين خبرات الشخص في طفولته المبكرة واتجاهاته وميوله وقدراته وبين عوامل الشخصية المؤثرة في اختياره المهني، باعتبار أن الفرد يختار وظيفته ومهنته لكونه يرى فيها إمكانية إشباع حاجاته، وأن نجاحه في العمل واندماجه به يعبر بالتدرج عن خصائص شخصيته. مثل نظرية رو، وهولاند (القاسم، 2001: 180).

ولكل من هذه النظريات أهميتها ودورها في توضيح كيفية تشكل الميول ونموها، لكن نظرية جون هولاند تعتبر الأكثر اكتمالاً بينها، كما أنها الأكثر استخداماً في ميدان التطبيق العملي والبحثي، وتم وضع العديد من الأدوات والمقاييس للميول المهنية استناداً إلى أنماط هولاند الستة للأشخاص والبيئات المهنية (Mumme, 1997: 19) ومنها أداة الدراسة الحالية.

نظرية هولاند (Holland) (1958-1997):

ظهر اهتمام هولاند بالاختيار المهني أثناء قضائه لأربعة أعوام (1942-1946) في هيئة للتجنيد يجري مقابلات لاختيار وفرز الجنود، وبعد دراسته الجامعية تبلورت لديه فكرة تقسيم الأشخاص إلى ستة أنماط من حيث اختياراتهم للمهن (Mogi & Wang, 2006: 23).

ويعتبر جون هولاند (1919-2008) من علماء النفس المشهورين، وهو أستاذ علم النفس بجامعة هويكنز في الولايات المتحدة، وجاء بنظريته عن الاختيار المهني بعد تجاربه وخبراته الطويلة على أفراد قاموا باتخاذ قرارات واختيارات مهنية عديدة، وتعد نظريته انعكاساً لتيارين بارزين في علم النفس المهني وهما:

التيار الأول: يتصف بالطابع الشخصي ويتمثل في الفرض القائل بأن الاختيار الذي يقوم به الفرد إنما يمثل امتداداً لشخصيته، ومحاولة لتضمين أساليبه السلوكية والشخصية الواسعة في سياق عمله أو حياته، وأن الميول المهنية تمثل وصفاً لشخصية الفرد، وما نحصل عليه من معلومات نتيجة تطبيق اختبارات الميول المهنية يمكن أن تتخذ أساساً للاختيار والتوجيه المهني، باعتبار أن الميول المهنية تعبر عن شخصية الإنسان، وأن هناك علاقة متبادلة ووثيقة بين خصائص الشخص وميوله المهنية.

التيار الثاني: ويتمثل بالفكرة التي تؤكد أن الأشخاص يسقطون نظرتهم إلى أنفسهم وإلى دنيا العمل على أسماء وعناوين العمل، وهذا التيار مستمد من الطابع الروائي والقصصي (القاسم، 2001: 184-185).

ويعتقد هولاند أن النمو المهني غير السليم قد يكون نتيجة لواحد من خمسة أسباب هي:

- 1- خبرات غير كافية لاكتساب ميول وكفاءات محددة وإدراك جيد للذات.
 - 2- خبرات غير كافية للتعلم عن بيئات العمل أو معرفتها.
 - 3- خبرات غامضة أو متناقضة عن الميول أو الكفاءات أو الخصائص الشخصية.
 - 4- معلومات غامضة أو متناقضة عن بيئات العمل.
 - 5- عدم وجود معلومات عن الذات أو الافتقاد للثقة الضرورية لترجمة الخصائص الشخصية إلى فرص وظيفية.
- كما يرى هولاند أن المرشدين الذين يواجهون مسترشدين غير قادرين على اتخاذ قراراتهم المهنية يتوجب عليهم مساعدتهم ومناقشتهم في تلك الأسباب أو الظروف الخمسة بغرض التعرف على سبب عدم مقدرتهم على اتخاذ القرار المهني (العريزي، 2011: 55). هذا وقد قسم هولاند الميول المهنية إلى ستة أنماط من الميول نوردتها فيما يأتي.

أ- أنماط الميول المهنية وفق تقسيم هولاند:

1- النمط الواقعي (Realistic Type):

يتعامل هذا النمط مع البيئة بطريقة موضوعية ولمموسة أو محسوسة، ويفضل الأنشطة التي تتطلب المهارات الحركية واستخدام الآلات والأجهزة والأدوات، والعمل مع الأشياء. ويتجنب الأنشطة التي تتطلب

استخدام المهارات الاجتماعية أو الذكاء أو القدرات الفنية. يوصف بأنه نمط غير اجتماعي وذكوري. يعمل ميكانيكياً، مزارعاً، بناءً، أو طياراً. ويقدر هذا النمط سمات كالإدراك السليم، الطموح، ضبط النفس، الممتلكات المادية المحسوسة، القوة، والنفوذ.

ويتصف ذو النمط الواقعي بأنه شخص مستبد برأيه، عملي، متكيف، مادي، لا يركز على نفسه، صريح، عفوي، أصيل، غير بعيد النظر، مقتصد، عنيد، دؤوب، ولا يندمج كثيراً فيما يقوم به من نشاطات.

2- النمط التحليلي (Investigative Type):

يتفاعل هذا النمط مع البيئة عن طريق استخدام الذكاء والتفكير المجرد، ويستخدم الأفكار والكلمات والرموز، ويفضل التعامل مع المعلومات والنظريات والظواهر العلمية في الفيزياء والعلوم، يهتم بالتفاصيل ويستمتع بحل المشكلات، لا يهتم بالعلاقات الاجتماعية ولا يرتاح في المواقف الوجدانية، وهو منطوٍ يحب العزلة، ينجز في المجالات العلمية والأكاديمية، ولا يصلح لوظائف القيادة والإقناع، يعمل كيميائياً، عالم أحياء، جيولوجياً، أو باحثاً. يقدر هذا النمط العلوم ويقدر سمات كالاستقلالية، الفراسة، المنطقية، الطموح، وهو منفتح على الأفكار الجديدة، ولديه مدى واسع من الاهتمامات على العكس من النمط الواقعي.

ويتصف ذو النمط التحليلي بأنه شخص مستقل، منطقي، حذر، ناقد، متحفظ، عقلائي، منسحب، معقد، متشائم، فضولي، دقيق، غير ذو شعبية.

3- النمط الفني (Artistic Type):

يتفاعل هذا النمط مع البيئة عن طريق الخلق والإبداع الأدبي والفني، ويعبر عن نفسه عن طريق الفن والأدب، كما يعتمد على انطباعاته وتخيلاته الذاتية في البحث عن حلول للمشاكل، ويستمتع بالأنشطة الحرة غير المنظمة، وينجز ضمن بيئة تتميز بالجمالية، كما يفضل المهن الموسيقية، الأدبية، الثقافية، والأنشطة التي تتطلب إبداعاً، ولا يحب الأنشطة الرجولية أو الأدوار الذكورية مثل إصلاح السيارات أو الأنشطة الرياضية. وهو نمط حساس عاطفي وغير واقعي، لا يعترف بالتقاليد والأعراف والسلوك المتوقع، ويفتقر للمهارات الكتابية والإدارية. يعمل موسيقاراً، رساماً، مصمم ديكور، أو مؤلفاً. أي أنه يقدر المميزات الجمالية ويقدر سمات كالتعبير عن الذات، المساواة، الخيال، الشجاعة، وهو منفتح على أفكار ومشاعر الآخرين، وعلى الأفكار الجديدة.

ويتصف ذو النمط الفني بأنه شخص واسع الخيال، معقد، حدسي، فوضوي، غير عملي، غير ممثل للضوابط، عاطفي، اندفاعي، منفتح، تعبيرية، مستقل، مثالي، حساس، وأصيل.

4- النمط الاجتماعي (Social Type):

يتفاعل هذا النمط مع البيئة عن طريق استخدام مهاراته في التعامل مع الآخرين، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم عبر المناقشات والعمل الجماعي، ودعمهم باستخدام مهاراته اللفظية، التفاعلية، والتعليمية. يفضل الأنشطة الاجتماعية، التربوية، العلاجية، والدينية. ويتجنب التعامل مع الأدوات والأنشطة اليدوية والمنظمة في

ترتيب محدد. كما يفضل أن يقدم المعلومات، يدرّب، ينمي، يعالج، ويوعي الآخرين، ويقدر الأنشطة الاجتماعية والإنسانية. يعمل ممرضاً، معلماً، عالم نفس، أو مرشداً نفسياً.

ويتصف ذو النمط الاجتماعي بأنه شخص مسيطر، مساعد، مسؤول، متعاون، مثالي، اجتماعي، متعاطف، لطيف، لبق، ودود، صبور، متفهم، كريم، مقنع، ودافئ.

5- النمط الإقناعي (Enterprising Type):

يستمتع هذا النمط بالعمل مع الآخرين بطريقة تتصف بكونها أكثر تنظيمياً وإقناعاً من الميل للمساعدة، حيث يفضل الأنشطة التي تتضمن التحكم بالآخرين لتحقيق أهداف اقتصادية أو متعلقة بالترقي في المناصب. تحتل القوة والتحكم الأولوية لديه، مما يبعده عن التعاطف والتقرب من الآخرين إلا إذا كانوا معادلين له في القوة. وهو نمط توكيدي لديه قدرة على الإقناع ورغبة مرتفعة في الإنجاز، منطلق، طموح، ومسيطر. يتجنب الأعمال الروتينية والمهام التي تتطلب إشرافاً من الآخرين، ويفضل المهن التي تتضمن البيع أو الإشراف أو القيادة، مما يشبع حاجته للسيطرة والحصول على الاعتراف بقوته كرجل مبيعات، منتج تلفزيوني، مدير، مساعد إداري، أو كحما. كما يقدر الثراء والمكانة والإنجازات السياسية والاقتصادية.

ويتصف ذو النمط الإقناعي بأنه شخص حيوي، مغامر، مبتهج، متفائل، واثق بنفسه، لعوب، طموح، اجتماعي، مستبد، ثرثار، انبساطي، واستعراضية.

6- النمط التقليدي (Conventional Type):

ينجز هذا النمط ضمن ظروف العمل المستقرة والمحددة سلفاً، حيث تلعب التفاصيل دوراً هاماً لديه، ويفضل الأنشطة التي تستلزم التعامل المنظم المسلسل مع البيانات، كما يفضل المهام والوظائف الواضحة التي ليس فيها غموض، فهو يميل إلى الروتين، ويرتاح عندما لا يطلب منه أن يكون مبدعاً، ويفضل أن يتعامل مع المشكلات بطرائق مجربة وتقليدية. كما أنه مريح، منظم، كفء، حي الضمير، منصاع للآخرين، عملي، ويقدر الإنجاز في المجالات التجارية والاقتصادية. ويعمل محاسباً، سكرتيراً أو صرافاً.

ويتصف ذو النمط التقليدي بأنه شخص يقظ، جامد، مثابر، مطيع، عملي، حي الضمير، مفرط الحياء، دفاعي، سهل الانقياد، مقتصد، كفء، منظم، وضيق الخيلة

(Patton & McMahon,2006: 32; Kiani,2010: 26 ; Allen, 2005: 15-17).

ويرى هولاند أن أي شخص يمكن أن يصنف تحت أحد هذه الأنماط إما بوساطة ميوله التعليمية أو

المهنية، أو بوساطة الدرجات التي يحصل عليها عند تطبيقه لأحد مقاييس الميول المهنية

(Gottfredson & Johnstun,2009:103). وعند ترتيب الميول المهنية للشخص بعد تطبيق الاختبار تؤخذ

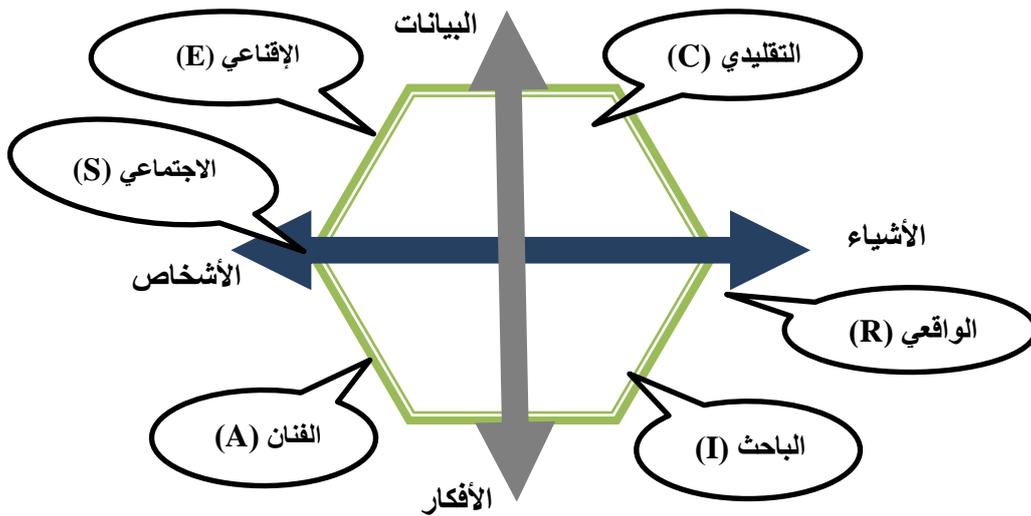
الحروف الأولى من الميول الثلاثة الأكثر ظهوراً لديه للحصول على رمز ثلاثي يسمى رمز هولاند المهني، وعلى

سبيل المثال فالرمز (ISA) يرمز لشخص ميوله تحليلية، اجتماعية، ثم فنية.

هذا وقد أجريت العديد من الأبحاث على الأنماط الستة للشخصية وفق هولاند، وتوصلت دراسات كدراسة فيلدمان ومير (Feldman & Meir, 1976) ودراسة توك وكيلينغ (Tuck & Keeling, 1980) إلى أن الميول المهنية لدى الذكور تتبع الترتيب التالي وفقاً لشيوعها: (الواقعي، التحليلي، الفني، الاجتماعي، الإقناعي، التقليدي)، أو اختصاراً (RIASEC)، بينما اتبعت الميول المهنية لدى الإناث الترتيب التالي: (التحليلي، الواقعي، الفني، الاجتماعي، الإقناعي، التقليدي)، أو اختصاراً (IRASEC)، كما وجد هولاند أن الأكثر قدرة على التعامل مع تغيرات العمل هم الأشخاص ذوو الميول الاجتماعية ثم الإقناعية، فالتحليلية، الفنية، التقليدية، وأخيراً ذوو الميول الواقعية، أو اختصاراً (SEIACR) (Bloye,2007:35).

هذا وقد وصف روزنبرغ وسميث (Rosenberg & Smith,1985) استراتيجية للمرشد المهني المستند إلى نظرية هولاند لاتباعها عند التعامل مع المسترشدين من الأنماط المهنية المختلفة، وذلك بتقديم المساعدة لهم وفقاً لطريقة هذا النمط أو ذاك في التعامل مع البيئة، فعندما يتعامل مع شخص ذوي نمط مهني تحليلي على سبيل المثال، فعليه عرض المشكلة أمامه على أنها مشكلة تحليلية، وتشجيعه على طلب المساعدة عبر الحاسب أو بالرجوع إلى كتب ومراجع عند محاولة هذا المسترشد حل مشكلاته المهنية أو اتخاذ قراراته (Reardon & Lenz,1999:108).

وقد حدد بريديجير (Prediger,1982) عاملين مستقلين في نموذج هولاند ووضعهما على شكل بعدين متقابلين، فوضع التعامل مع البيانات مقابل الأفكار، والتعامل مع الأشياء مقابل الأشخاص (Hansen,2005:15)، ويوضح الشكل (1) البعدين الذين تم تصنيف الميول الست وفقاً لهما.



شكل (1) مخطط هولاند السداسي للميول بإضافة بعدي بريديجير

ويقابل تلك الأنماط الستة ست بيئات مهنية كل واحدة لها متطلبات معينة ولها خصائص تميز الأشخاص الذين يعملون بها.

ب- البيئات المهنية وفق تقسيم هولاند:

1- البيئة الواقعية (Realistic Environment):

تتميز الأنشطة في هذه البيئة بأنها ذات طبيعة حسية جسمية، تتطلب مهارات ميكانيكية ومثابرة وحركة جسمية، وهداً أدنى من المهارات الاجتماعية. ويكون العمل مع الآلات، الجرارات، السيارات، الطائرات، النباتات، مواد البناء. ومن الأمثلة على أماكن العمل: محطة بنزين، ورشة صيانة سيارات، مزرعة، شركة بناء، محل حلاقة، ورشة سباكة، معمل يتضمن آلات.

2- البيئة التحليلية (Investigative Environment):

تتطلب استخدام القدرات المجردة والإبداعية بدلاً من الإدراكات الشخصية، حيث يتطلب الأداء المُرضي الذكاء والتخيل، كما يتطلب الإنجاز وقتاً طويلاً لرؤية النتائج، وتحل المشاكل باستخدام القدرات والوسائل العقلية. ويكون العمل مع الأفكار والأشياء وليس مع الناس. ومن الأمثلة على أماكن العمل: مختبر أو مركز أبحاث، مكتبة، مكتبة.

3- البيئة الفنية (Artistic Environment):

تتطلب الاستخدام الإبداعي للأشكال الأدبية، استخدام المعرفة، الحدس، العاطفة، والاعتماد على معايير ذاتية وشخصية للحكم على المعلومات. ويتطلب العمل التزاماً طويلاً المدى، ومن الأمثلة على أماكن العمل: مسرح، استوديو فني، مركز فنون، استوديو موسيقي.

4- البيئة الاجتماعية (Social Environment):

تتطلب القدرة على تعديل وتفسير السلوك الإنساني، ورغبة في الاهتمام والتعامل مع الآخرين، حيث يتطلب العمل علاقات شخصية متكررة وطويلة الأمد. ومخاطر العمل الرئيسية هي مخاطر انفعالية وعاطفية، ومن الأمثلة على أماكن العمل: فصل مدرسة، قاعة محاضرات في جامعة، مكتب إرشاد، مشفى للصحة النفسية، مكاتب الدعوة والإرشاد الديني، مكاتب تعليمية أو مراكز الاستجمام والترفيه.

5- البيئة الإقناعية (Enterprising Environment):

تتطلب مهارات لفظية لتوجيه أو إقناع الآخرين، حيث يتطلب العمل توجيه أو تخطيط الأنشطة التي يقوم بها الآخرون أو التحكم فيها، والرغبة في التعامل مع الآخرين ولكن على مستوى سطحي مقارنة بالبيئة الاجتماعية، ومن الأمثلة على أماكن العمل: مكتب عقارات، صالة بيع سيارات، شركة دعاية وإعلان، إدارة مبيعات، إدارة أعمال.

6- البيئة التقليدية (Conventional Environment):

تتطلب تعاملًا منتظمًا وروتينياً ومحسوساً مع المعلومات اللفظية والرياضية والأرقام. كما تتطلب مهاماً متكررة وقصيرة المدى واتباع إجراءات واضحة، بالإضافة إلى كونها تتطلب مهارات اجتماعية قليلة، حيث يكون

العمل مع التجهيزات والأدوات المكتبية. من الأمثلة على أماكن العمل: بنك، شركة محاسبية، مكتب بريد، غرفة ملفات، مكتب عمل، سكرتارية، استقبال (Pizzuto,2009:21; Hogan & Hogan,1996:44-52).

وهناك معياران مهمان لتقييم النظريات العلمية وهما انتشار الظاهرة التي تناولتها النظرية ومدى استنارة النظرية لأبحاث حولها، ونجحت نظرية هولاند للاختيار المهني في تحقيقهما، فقد شمل هولاند المهن كافة في الولايات المتحدة الأمريكية، وأنماط الكليات والجامعات في العالم كافة ضمن البيئات المهنية الست التي وصفها، كما نظم المطابقة بين الأفراد وبين بيئاتهم المهنية، وأثر بيئات مهنية محددة على أشخاص ذوي أنماط مهنية محددة، لكن هذا التنظيم يتصف بالمحدودية إذ أنه يتضمن ست بيئات وستة أنماط فقط.

كما أن نظرية هولاند استنارت أبحاثاً مستفيضة حول السلوك المهني أكثر منها حول البيئات المهنية، لأنه تناولها هو وزملاؤه على مدى أربعة عقود من البحث والدراسة، مما أدى إلى بلورتها ووصولها إلى الصيغة الحالية لها (Gottfredson & Richards,1999:70).

خامساً- علاقة الإرشاد والتوجيه المهني بالميل:

تعتبر الميل عنصراً أساسياً في كل عمل يرغب فيه الإنسان فإذا توفرت العوامل المساعدة لتنمية هذه الميل، أصبح قادراً على التكيف أكثر مع المحيط الخارجي، وكلما كانت الميل قوية نحو نوع معين من الدراسة أو التخصص، وجهت هذه الميل بطريقة سليمة وخاصة من طرف أخصائي التوجيه المدرسي. ومن الوسائل المساعدة على تنمية الميل وربطها بالتوجيه السليم، الاهتمام بالعناصر الأساسية المكونة للفرد حيث من المهم:

أ- الاهتمام بالناحية العقلية والقدرات التي تنشأ لديه من خلال اهتمامه بموضوع معين، فكلما عمل المرشد على تنمية هذه الناحية استثمرت نحو الأفضل.

ب- الاهتمام بالناحية الانفعالية فكلما اهتم المرشد بهذه الناحية وعمل على تهذيبها، أدى ذلك إلى نجاح الفرد في دراسته للتخصص الذي يميل إليه.

ج- الاهتمام بالناحية الجسمية للفرد يلعب دوراً إيجابياً في عملية تنمية الميل والقدرات (زغينة،2005: 29). ويقدم المرشد المهني عدة خدمات منها:

- 1- تزويد طلبة المرحلة الثانوية بمعلومات عن التخصصات الجديدة المتوفرة في المعاهد والجامعات.
- 2- تبصير الطالب بمهاراته وقدراته المختلفة التي تؤهله بالتالي لدخول التخصص العلمي المناسب له وكذلك الوظيفة التي تتلاءم مع استعداداته وميوله في المستقبل وذلك بعد قيام المرشد بالدراسة الشاملة للطلاب.
- 3- نشر المعلومات التعليمية والمهنية بين الطلبة من خلال النشرات والمطويات والصحف واللوحات والمجلات.
- 4- تنظيم اللقاءات وحلقات النقاش للطلبة لتعريفهم بالمجالات التعليمية والعملية والمهنية المتاحة؛ لإكسابهم الخلفية الكافية عنها، وإبراز أهمية الاختيار السليم للمجال أو المهنة المستهدفة بما يتناسب مع قدرات الشخص وميوله في ضوء حاجة المجتمع.

5- توجيه الطلبة نحو اختيار التخصصات المناسبة لهم بما يتلاءم مع قدراتهم وإمكاناتهم، وما يتطلبه سوق العمل.

6- نشر الثقافة المهنية بين الطلبة، والعمل على تعديل الاتجاهات السلبية نحو بعض المهن، من خلال استثمار جميع الوسائل والأساليب المتاحة في المدرسة لتحقيق أهدافها .

7- تنظيم زيارات الطلبة الميدانية للمؤسسات التعليمية والمهنية في المنطقة (مديرية البحوث، د.ت: 1).

وبيقيا ميوول الطلاب يصبح أخصائي التوجيه المهني قادراً على:

أ- التعرف على الميوول التي لم تعرف أو تتضح بعد.

ب- التعرف على التضاد بين الميوول المقاسة والميوول المرغوبة.

ج- التركيز على الميوول المرغوبة.

د- التعرف على التناقض بين الميوول والاستعدادات والقدرات.

هـ- معرفة ما إذا كان الطالب يميل إلى نوع الدراسة أو المهنة التي يختارها، ميلاً كافياً يجعله قادراً على الاستمرار فيها.

وبناءً على كل جانب من هذه الجوانب يتم تحديد التدخل الإرشادي المناسب، واستخدام الوسائل

المساعدة لذلك على اعتبار أن الميل قابل للتكوين (مشري، 2002: 156).

ويختام هذا المحور تكون الباحثة قد سلطت الضوء على بعض النقاط المهمة المتعلقة بالميل المهني،

ومفهومه وعوامله والنظريات المفسرة له وخاصة نظرية هولاند.

مستوى الطموح

النجاح مطلب يسعى إليه كل إنسان، ويتمنى الوصول إليه كل فرد، ومن الأمور المسلم بها أن الإنسان يولد وتولد معه قدرات ومواهب يستطيع من خلال توظيفها للرفي بنفسه على سلم النجاح، ويحتاج من أجل هذا التوظيف إلى عدة أمور كامتلاك هدف يسعى إليه، ومعرفة طريقة تحقيق هذا الهدف، وصقل أدواته وخبراته، والالتزام والمسؤولية في سعيه نحو تحقيق هدفه، لكن العنصر الأهم في تحقيق النجاح هو المثابرة، إذ إن الهدف لا يتحقق في أغلب الأحيان بمحاولة واحدة، بل يحتاج إلى الصبر على العقبات ومتابعة الجهد حتى الوصول إلى الغايات، وتحتاج معادلة النجاح حتى تكتمل إلى مستوى طموح يشجع الشخص على المثابرة، ويدفعه إلى السعي نحو هدفه، وتحمل المصاعب، والمرونة في التعامل مع الواقع المتغير. وكلما ارتفع مستوى طموح أفراد المجتمع، وكثر الأفراد الطموحون المتحمسون للإنجاز وتحقيق ما لم يتمكن الآخرون من تحقيقه، ارتقى المستوى العلمي والثقافي والاجتماعي للمجتمع والإنسانية.

فعند النظر في الإنجازات التي حققها الأفراد وأسهموا بها في تطور البشرية والوصول بالعلم ومجالاته وفي الأدب والفن إلى ما نحن عليه اليوم من تقدم ورفاهية، لا يمكننا إلا أن نلاحظ سمات مختلفة لدى هؤلاء الأفراد ميزتهم عن الآخرين، وأوصلتهم إلى مصاف المجد والشهرة والثروة، أبرز هذه السمات مستوى عال من الطموح، فما هو مستوى الطموح؟

نتناول في هذا القسم تعريف مستوى الطموح وأشكاله ومستوياته وأساليبه قياسه، والعوامل المؤثرة في نموه، والنظريات المفسرة له.

أولاً- مفهوم مستوى الطموح وتعريفه:

1- التعريف لغة:

جاء في المعجم الوسيط (طمح) يطمح طموحاً وطماحاً: ارتفع، وطمح إلى الأمر: تطلع واستشرف، وطمح في الطلب: أبعد، والطماح: كل مرتفع (هارون وآخرون، 1993: 585). كما أن مصطلح "Level of Aspiration" في اللغة الانكليزية هو ترجمة للكلمة الألمانية "Anschpruchsniveau" والتي تعني مستوى الأداء الذي يتوقعه الفرد لنفسه أو الهدف الذي يضعه لنفسه (Parveen,2010:23).

2- التعريف اصطلاحاً:

بدأ الحديث عن مستوى الطموح بعد تجربة صممها ديمبو (Dembo,1931) لتحري سمة الغضب، حيث حاول استثارة الإحباط والغضب من خلال تكليف المفحوصين بمهام شديدة الصعوبة أو مستحيلة الإنجاز، واستجابوا بتقسيم المهمة لأجزاء سهلة أو لأهداف مرحلية سماها ديمبو بالمستوى المؤقت للطموح، وفي نفس العام (1931) قام هوب Hoppe بأول تجربة متعلقة بمستوى الطموح، حيث تحرى العوامل المؤثرة في سلوك (وضع الأهداف)، بقياس أثر النجاح والفشل على قرارات الأفراد في خفض أو رفع مستوى طموحهم، ووضع هوب ثلاثة

معايير لقياس مستوى الطموح وهي: الملاحظات العفوية للمفحوص، وحدوث خبرات الفشل والنجاح معهم، والطريقة التي يقبل فيها المفحوص على المهمة.

وبهذا قدم هوب فكرة أثر خبرات النجاح والفشل في رفع أو خفض مستوى الطموح المؤقت، وكان من نتائج تجربته أن اختلاف مستوى الطموح يتفاوت بين الأفراد في المهمة الواحدة وذلك تبعاً لاختلاف شخصياتهم، وكان تعريفه لمستوى الطموح بأنه المجموع الكلي للأمال أو المطامح المتعلقة بالأداء المستقبلي لمهمة، ويتغير بعد كل مهمة، كما أنه يكون واضحاً بعض الأحيان وغامضاً أحياناً أخرى.

لكن طريقة هوب في قياس مستوى الطموح افتقرت إلى الموضوعية والثبات، فتتالت التجارب والمحاولات، وعرف كل باحث مستوى الطموح وفقاً للنتائج التي توصل إليها من تجاربه. فقد ذكر كواغليا وكوب (1996) تعريف فرانك (Frank, 1935) لمستوى الطموح على أنه "مستوى الإجابة المقبل في واجب مألوف يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه بعد معرفة مستوى إجابته من قبل في ذلك الواجب" (Quaglia & Cobb, 1996:127).

ورآه آيزنك (1945) بأنه "الميل إلى تذليل العقبات، وتدريب القوة والمجاهدة في عمل شيء بصورة سريعة وجيدة، لتحقيق مستوى عال مع التفوق على النفس" (عبد الفتاح، 1990: 9).

وارتبط تعريف مستوى الطموح ارتباطاً وثيقاً بالأهداف فقد ذكر المشيخي (2010) اتفاق محمود (2001) وسليمان (1987) على تعريف مستوى الطموح بأنه "هدف ذو مستوى محدد يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب من جوانب حياته، على أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكاناته واستعداداته، سواء كان هذا الجانب أسرياً أو أكاديمياً أو مهنياً أو عاماً، وتختلف درجة أهمية هذا الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف جوانب حياته، كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد، كما يتحدد مستوى هذا الهدف في ضوء الإطار المرجعي للفرد في حدود خبرات النجاح والفشل التي مر بها عبر مراحل النمو المختلفة" (المشيخي، 2010: 92)، ويضيف أبو زيادة (2001) أن مستوى الطموح هو "الاتجاه الإيجابي نحو هذا الهدف ذي المستوى المحدد" (العزازمة، 2012: 28). بينما رأى باحثون آخرون أن مستوى الطموح مرتبط بمستوى أداء الفرد فعرفه شعبان (2010) على أنه "مستوى الأداء المتوقع من الشخص، والقدرة على وضع الأهداف والعمل على تحقيقها، في ضوء ما لديه من قدرات وطاقات وإمكانات وخبرات حالية، والقدرة على المواجهة وعدم اليأس" (شعبان، 2010: 59)، كما عرفه المشيخي (2010) بأنه "مستوى التقدم أو النجاح الذي يتوق الفرد لبلوغه أو يتوقع أو يشعر بقدرته على ذلك في أي مجال يرغبه، من خلال معرفته لإمكاناته وقدراته والاستفادة من خبراته التي مر بها، ويسعى لتحقيق أهدافه في حياته وإنجاز أعماله اليومية" (المشيخي، 2010: 106).

وتعرفه خطيب (1990) بأنه "طاقة ايجابية دافعة وموجهة نحو تحقيق هدف مرغوب فيه"، ولتحقيق هذا الهدف لا بد من أن يكون طموح الفرد موازياً لقدراته واستعداداته؛ حتى لا يصاب بالإحباط إذا لم يتحقق هذا

الطموح، وأن يتمتع الفرد بظروف اجتماعية واقتصادية ورعاية صحية ونفسية، وأن يكون على درجة عالية من الاتزان الانفعالي، متوافقاً مع ذاته والآخرين ووثقاً بذاته وبقدراته، ويتمتع باهتمام وتقدير الآخرين. بينما رآه باحثون على أنه معيار يضعه الفرد ليحدد نجاحه أو فشله في الخبرات التي يمر بها، فيعرفه عبد العال (1976) بأنه "معيار يضع الفرد في إطاره أهدافه المرحلية والبعيدة في الحياة ويتوقع الوصول إليها عن طريق سعيه المتواصل في ضوء خبرته بقدرته الراهنة". ويعتبره دسوقي (1990) "المعيار الذي يحكم به الفرد على أدائه الخاص سواء النجاح أو الفشل في بلوغ ما يتوقعه لنفسه" (القطناني، 2011: 45).

وقد عرفته عبد الفتاح (1990) بأنه "سمة ثابتة ثباتاً نسبياً تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها" (عبد الفتاح، 1990: 11).

ونورد في الختام التعريف الذي أورده (Gale) لسيلار وغيل (Sellar & Gale, 2011) للطموح بأنه "القدرة على تخيل المستقبل" (Gale et al, 2013: 7).

في ضوء هذا التنوع في تعريفات مستوى الطموح، وإبراز الباحثين لملامحه الأساسية من عدة زوايا، ارتأت الباحثة أن تجمع العناصر الواردة في التعاريف ضمن تعريف واحد، فترى الباحثة بأن مستوى الطموح هو مستوى عزم الفرد على تحقيق أهداف مستقبلية مرتفعة المستوى قد وضعها لحياته، وبذله لجهده ووقته من أجلها، والمرونة في تعديلها للتغلب على الصعوبات التي تمنعه من الوصول إليها، أو التأقلم مع ما لا يمكن تغييره من هذه الصعوبات.

ثانياً- نمو مستوى الطموح:

ينمو مستوى الطموح ويتطور كباقي العمليات الجسدية والنفسية والاجتماعية من مرحلة نمائية إلى أخرى. ويتناسب مع المرحلة النمائية التي يمر الفرد بها فكلما كان أكثر نضجاً؛ كان في متناول يده وسائل تحقيق أهداف الطموح، وكان أقدر في التفكير في الوسائل والغايات.

وبينت دراسات ليفين (Levine) أن مستوى الطموح يظهر في مرحلة مبكرة من العمر، فهو يظهر في رغبة الطفل تخطي الصعوبات مثل محاولته أن يقف على قدميه غير مستعين بأحد، أو محاولته الجلوس على كرسي، ويعتبر ليفين ذلك دلائل على ظهور مستوى الطموح، فرغبة الطفل في عمل أي شيء بنفسه دون الاستعانة بأحد، تعد مرحلة تسبق مستوى الطموح الناضج. وهذا النمط من السلوك تسميه فيلز (Fales) الطموح المبدئي، فالطفل يكرر أعمالاً حتى يصل إلى غايته. ويتدرب على الاستقلال حين يواجه بمشكلات متوسطة في حدود قدرته.

ودرست فيلز عينة من الأطفال في دار حضانه تتراوح أعمارهم بين سنتين وثلاث سنوات فيما يتعلق بارتداء وخلع ملابسهم، واعتبرت نسبة رفض المساعدة في هذه العملية مقياساً للطموح المبدئي، وقد وجدت هذا

المستوى لدى الأطفال عند سن السنتين. وبعد ذلك قامت بتدريب مجموعة من هؤلاء الأطفال على ذلك العمل ثم قارنت هذه المجموعة قبل التدريب وبعده بمجموعة مماثلة لم تتدرب، فوجدت أن المجموعة التي تلقت التدريب قد ازدادت نسبة رفضها للمساعدة بالمقارنة مع المجموعة الأخرى.

وقد استطاع أندرسون (Anderson) أن يثبت من خلال دراساته المتعددة أن مستوى الطموح يزداد بازدياد العمر حيث كان الأطفال في سن العاشرة أكثر نضجاً من الأطفال الأقل عمراً، وأن طموح الفرد يبدأ في النضج من سن ثمان سنوات (عبد الفتاح، 1990: 13).

وأضاف أبو زايد (1999) أن مستوى طموح الفرد في العشرينات يقل عنه في الثلاثينات من عمره، ويرى أبو ندي (2004) أن مستوى الطموح ينمو ويتقدم مع تقدم العمر وازدياد الخبرات التي يمر بها الإنسان لكنه يصل إلى درجة معينة من النضج في مرحلة ما ثم يعود إلى النكوص (أبو ندي، 2004: 50).

حتى أن مستوى الطموح في مرحلة الرشد نفسها يختلف من عام إلى عام آخر، لاسيما إذا كان العام الجديد زاخراً بالأحداث السارة، ومليئاً بخبرات النجاح. فالإنسان يمر بخبرات جديدة وأحداث ووقائع جديدة؛ وهذا ما يرفع من مستوى طموحه، لا سيما إذا كانت تلك الأحداث والخبرات ايجابية، وإن نمو مستوى الطموح يسير جنباً إلى جنب مع النمو العقلي والاجتماعي والعاطفي، إذا ما توافرت الظروف المناسبة المشجعة أو المهينة لنمو الطموح؛ لذلك فإن مستوى الطموح لا يقف عند حد معين، وإنما هو دائم النمو بنمو الإنسان، فالعلاقة طردية بين النمو وارتفاع مستوى الطموح، ولكن قد يبقى هذا الطموح كامناً في أعماق النفس فلا يستغله الإنسان، أو قد يستسلم الإنسان وينحسر نشاطه أمام متطلبات الحياة، وعوائقها ومشاكلها ويلجأ إلى الانحسار والسكون والراحة (شبير، 2005: 31).

ثالثاً- مستويات الطموح:

يميز الباحثون بين ثلاثة مستويات للطموح هي:

المستوى الأول: الطموح الذي يعادل الإمكانيات: في هذا المستوى يأتي مستوى الطموح بعد عملية الإدراك والتقييم التي يقدر بها الفرد إمكانياته واستعداداته، ويقف على حقيقة مستواه وقدراته، ثم يطمح مع ما يتناسب ويعادل قيمة هذه الإمكانيات، ويطلق عليه الطموح الواقعي أو السوي .

المستوى الثاني: الطموح الذي يقل عن الإمكانيات: ففي هذا المستوى يملك الفرد إمكانيات عالية وكبيرة، لكنه لا يستطيع بناء مستوى من الطموح يعادلها ويتناسب معها، أي أن مستوى طموحه أقل من مستوى إمكانياته.

المستوى الثالث: الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات: هذا المستوى عكس المستوى السابق، فمستوى طموح الفرد أعلى من إمكانياته، أي أن هناك تناقضاً بين الطموح والإمكانيات، ومثال ذلك التلميذ الراسب في جميع الامتحانات النصفية ويطمح إلى النجاح في الشهادة الثانوية، ويعرف المستويان الثاني والثالث بالطموح غير الواقعي أو غير السوي (بو فاتح، 2005: 133-134).

لكن الباحثة ترى أن مستوى الطموح المؤدي لتحقيق النجاحات والإنجازات لطالما كان أعلى من مستوى قدرات الفرد الحالية، ولكنه ضمن قدراته المستقبلية فيسعى لتطوير نفسه وتقوية جوانب النقص لديه حتى يرتقي بإمكانياته لتجاري مستوى طموحه المرتفع.

رابعاً- أنواع الطموح:

تتنوع طموحات الأفراد وتختلف حسب نوعية هذا الطموح والفرد أو الجماعة التي تسعى لتحقيقه ومن أنواعه ما يلي:

أ- **الطموح الاجتماعي:** لاشك أن طموحات الشعوب المتقدمة تختلف اختلافاً جذرياً عن طموحات الشعوب الفقيرة أو المتخلفة، فالفئة الأولى تنشأ مستويات عالية من الطموح لزيادة الرفاهية والرقى، فارتفاع مستوى الطموح ظاهرة تتصف بها المجتمعات الحديثة. بينما الفئة الثانية تسعى للوصول إلى تحقيق قدر محدود من العيش، فكلما تقدم المجتمع وازدهر نشأت طموحات جديدة تتلاءم مع الواقع الجديد، ولا يختلف الحال كثيراً داخل المجتمع الواحد فمستويات طموحات أفراده تختلف من شخص إلى آخر ومن زمن إلى آخر، ففي القريب كان الطلبة والآباء وأفراد المجتمع يطمحون إلى مهن التدريس والمحاماة والطب، لكن مع مرور الزمن وما عرفته المجتمعات من تطور سريع في مناحي الحياة، تغيرت طموحات أفراد المجتمع لظهور مهن جديدة وأعمال حديثة استهوت شباب اليوم. ونستطيع القول أن طموحات آبائنا تختلف عن طموحاتنا الحالية، والتي سوف تختلف عن طموحات أبنائنا وهكذا دواليك، ولعلنا لا نخطئ إذا قلنا أن ما انتهت إليه البيئات المتباينة من أوضاع، إنما كان ذات يوم مجرد صور ذهنية ارتسمت في عقول أناس استشرفوا المستقبل، وترسموا مثلاً عليا وعكفوا على تحقيقها بكل ما أوتوا من قدرة إبداعية، فأحالوا بعض ما رسموه إلى واقع حي نشاهده أمام أنظارنا اليوم (أسعد، 1992: 67).

فإذا كانت الشعوب في حالة من الاستقرار فهي تطمح إلى تحقيق الأفضل دوماً، فالمجتمعات النامية تطمح للحصول على مداخل وموارد مالية، وتطمح إلى الاكتفاء الذاتي والقضاء على العديد من المشاكل الاجتماعية التي تنهك كيان المجتمع. بينما تطمح الشعوب المتقدمة في الحصول على الاطمئنان النفسي، وعلى الترف الثقافي والعلمي والتكنولوجي، فمن أهم معالم التقدم العلمي والتكنولوجي زيادة التطلع إلى المستقبل والتخطيط له. ونعرج على مجتمعنا العربي الذي تعددت فيه المشكلات، من انخفاض الإنتاجية، وتدني مستويات التعليم، ومحاكاة القيم الغربية، وهذا ما انعكس على طموحات الشعوب العربية التي أصبحت تنظر للمستقبل نظرة سلبية، فالظروف الاقتصادية الصعبة والمنتدبة التي تخضع لها الشعوب العربية، لا تسمح للمواطن العربي بالتفكير في طموحات تتجاوز هذا الأفق (زهران، 1998: 39).

ب- **الطموح العائلي:** ويتمثل فيما تطمح إليه العائلة من أهداف قريبة أو بعيدة المدى، يشترك أعضاؤها في بلورتها ويسعون لتحقيقها، أو الوصول إليها على فترات زمنية متدرجة وحسب أهمية الهدف وحاجة العائلة لكل

هدف أو تطلع، ويختلف الطموح العائلي من أسرة إلى أخرى حسب حجم الأسرة ودخلها والمستوى التعليمي والثقافي لأفرادها، بالإضافة إلى مكان تواجدها في الريف أو المدينة، في الأحياء الشعبية أو في الأحياء الراقية، ومن أمثلة الطموح العائلي الطموح في تغيير سكن أفضل من السكن المتواجدين فيه أو الطموح إلى نجاح دراسي لأفرادها يتبعه نجاح مهني، والالتحاق بأفضل المهن، والطموح إلى تغيير المكانة العائلية والاجتماعية للأسرة، والطموح في الحصول على امتيازات اقتصادية واجتماعية، والطموح في السفر أو التنقل.

ج- **الطموح الإنساني (العالمي):** ويعبر عما تطمح إليه الإنسانية بشكل عام مهما كان مكان تواجدها، والذي يتمثل فيما تنادي به الجمعيات الإقليمية والدولية الحكومية منها والمستقلة، من تحسين وضعية الإنسان الصحية والاقتصادية والنفسية والسياسية، والداعية إلى توفير الغذاء والأمن والسلام والعمل والعدل والمساواة وحرية الرأي، وحق التصويت والتعليم، بالإضافة إلى ما يطمح إليه البشر كحماية البيئة من التلوث، والقضاء على الحروب والنزاعات، ونزع الأسلحة الفتاكة، والتخفيف من حدة المجاعة، والتقارب بين الشعوب، ويعبر عن هذه الطموحات من قبل الجمعيات والهيئات العالمية، كمنظمة الصحة العالمية، ومنظمة الزراعة والتغذية، منظمة الثقافة والعلوم اليونسكو، ومنظمة اليونيسيف وغيرها من المنظمات، التي تعمل على سعادة الإنسان ورفاهيته اجتماعياً واقتصادياً ونفسياً وصحياً.

د- **الطموح الفردي:** هو ذلك الطموح الخاص بشخص واحد، سواءً كان الطموح مدرسياً أو سياسياً، أو مهنيًا أو علمياً أو رياضياً، وعلى هذا الأساس فلكل فرد الحق في تبني ما يراه مناسباً من مستويات الطموح بما يتفق مع إمكانياته وقدراته ويتناسب مع واقعه وبيئته، فهو حق مشروع لكل إنسان فترى الشخص الذي يطمح في عمل مستقر، وآخر يطمح في حياة سعيدة، والثالث يطمح في نجاح دراسي أو مهني أو علمي، والرابع يطمح في الحصول على مكاسب رياضية أو حزبية أو سياسية أو اجتماعية أو ثقافية أو تجارية وهكذا دواليك.

هذا وتختلف أشكال الطموح الفردي باختلاف الأهداف التي يسعى إليها الأفراد، فيطمح الطالب طموحات دراسية، قد لا يطمح إليها الموظف، وتختلف طموحات الفرد المنتسب إلى منظمة ما عن طموحات رجل الأعمال (بو فاتح، 2005: 139).

هذا وتختلف أنواع الطموح وفقاً لاختلاف حامي هذا الطموح فتدرج من الطموح الفردي وصولاً إلى الطموح الإنساني، ولكن هناك أشكالاً للطموح الفردي تختلف باختلاف الأهداف التي يسعى إليها في حياته.

خامساً- أشكال الطموح:

أ- **الطموح الدراسي:** وهو المتعلق بالحياة المدرسية، وما يوجد فيها من تخصصات ومستويات دراسية ويبدأ هذا النوع من الطموح في السنوات الأولى من دراسة الطفل حيث يطمح في الانتقال من مستوى لآخر، حتى يلتحق بالتعليم الثانوي، فيطمح في تخصص دراسي يراه هاماً وجذاباً ويعمل على النجاح فيه، وفي السنة الأخيرة من التعليم الثانوي يطمح في مواصلة دراسته والالتحاق بالجامعة، ويصبح هذا الطموح المحرك الأساسي

لمواظبته، واجتهاده للنجاح في امتحان الثانوية العامة لتحقيق أسمى طموح في حياة التلميذ المدرسية، وهذا الطموح الذي ينمو ويرتقي مع ارتقاء سن التلميذ، يساعده على التكيف في مختلف مراحل حياته.

ب- الطموح المهني: قد يتشكل هذا النوع من الطموح عند التلميذ في سنوات الدراسة، أو بعد الانتهاء منها، وقد يوجد لدى الشخص الذي لم يدرس بتاتا، فكثيراً ما يطمح التلاميذ إلى مهن ويتعلقون بها وبمن يعملون فيها، كطموح التلميذ في مهنة التعليم. وفي بعض الحالات لا يبرز الطموح المهني إلا في السنة الأخيرة من التعليم الثانوي أو الجامعي عندما يصل الفرد إلى مرحلة معينة من الموازنة بين الواقع والاستعدادات الشخصية (بو فاتح، 2005: 139-140).

هذا ويرى بعض الباحثين أن الطموح الدراسي والمهني وجهان لعملة واحدة، حيث يعتبرون الطموحات الدراسية تعبيراً عقلانياً عن الظروف الاجتماعية والاقتصادية للطالب، فإما أن تدفعه لإكمال تعليمه ما بعد الإلزامي دوافع التجنب كتجنب الرسوب أو الفشل، أو يدفعه الإقدام كالرغبة في المكاسب المادية المتوقعة من العمل بالشهادة الجامعية، وكلاهما دوافع مبنية على العوامل والظروف الاقتصادية في حياة الطالب (Strawinski, 2011: 3).

ج- الطموح السياسي: ويشمل كل ما يتعلق بالحياة السياسية والحزبية العامة لبلد ما، كطموح الأفراد في تغيير النظام السياسي لبلدهم، أو طموحهم في الفوز بانتخابات هامة، أو طموحهم في قيادة البلاد، أو طموحهم في تشكيل تحالفات وتكتلات سياسية أو حزبية، أو طموحهم في مراكز سياسية هامة، أو طموحهم في استصدار قوانين جديدة وقد يكون هذا النوع من الطموح جماعياً خاصاً بمجموعة من الأشخاص، أو فردياً خاصاً بشخص واحد، أو خاصاً بالمجتمع بأكمله.

د- الطموح الاقتصادي: ويشير ذلك إلى الطموح الذي يتبناه شخص أو مجموعة من الأشخاص أو مجتمع، لتحسين وضعيتهم الاقتصادية حسب ما يرونه مناسباً لهم، أو حسب مقارنة وضعيتهم مع وضعيات اقتصادية أخرى، مثال ذلك الطموح في مصادر مالية متعددة، الطموح في كسب مالي جديد، الطموح في أرباح تجارية، الطموح في زيادة الإنتاج، الطموح في تحسين وضعية البلاد الاقتصادية، الطموح في الإصلاح الاقتصادي، الطموح في تحسين المكانة الاقتصادية العالمية للبلد، أو الطموح في البحث عن أسواق اقتصادية جديدة، إلى غيرها من الطموحات والتطلعات. ويشكل الطموح الدراسي والطموح المهني والطموح الاقتصادي أهم الطموحات في حياة الفرد، وربما يرجع تفوق وتقدم كثير من الأمم والشعوب في العديد من الميادين الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية، إلى وفرة وجوده ودقة منتوجاتها، الذي ساهم فيه بلا شك مستوى الطموح المرتفع لأفرادها على اختلاف مستوياتهم (بو فاتح، 2005: 141-142).

هذا وترى الباحثة أنه من الشائع أن نرى لدى الشخص الطموح أنواعاً وأشكالاً مختلفة من الطموح، تتعلق بكل جانب من جوانب حياته الشخصية والعائلية والاجتماعية، وطموحات تخص مجتمعه ووطنه والإنسانية

بشكل عام، إذ لا يكتفي بتحقيق نجاح أو إنجاز في مجال واحد من مجالات حياته، فيبدأ طالباً ذا طموح دراسي مرتفع، يصل به إلى دراسة جامعية راقية تحقق له مستقبلاً مهنيًا مرموقاً، ويتميزه في مجاله المهني يحقق مرتبة اقتصادية-اجتماعية تحقق له طموحه الاقتصادي.

ولكن ما الطريقة الأنسب التي يمكننا بها تحديد مستوى طموح هذا الشخص أو ذلك، وكيف تطورت عملية قياس هذه السمة عبر التجارب المختلفة للباحثين.

سادساً- قياس مستوى الطموح:

بدأ قياس مستوى الطموح عن طريق إجراء بعض التجارب المعملية التي يقوم فيها الشخص المراد قياس طموحه بأداء عمل معين في وقت محدد، كضرب سلسلة أعداد ببعضها، أو شطب حروف معينة من ورقة مكتوبة، حيث يمنح فرصة التجريب والعمل لعدة مرات، وبعد التدريب يسأل الشخص عن الدرجة التي يتوقع الحصول عليها، وتدوّن إجابته هذه، ثم يشرع في الأداء الفعلي وبعد الانتهاء منه، يسأل عن الدرجة التي يظن أنه حققها في هذا الأداء وتدوّن هذه الإجابة، وبعدها نعلمه بالدرجة الحقيقية التي حصل عليها فعلاً، وتكرر هذه العملية عدة مرات، وبهذا نحصل على ثلاث درجات هي:

1- درجة الطموح: وتعتبر عن الدرجة الأولى التي توقع الشخص الحصول عليها.

2- درجة الأداء الفعلي: وهي الدرجة التي صرح بها الشخص بعد القيام بالأداء.

3- درجة الحكم: وهي ما حصل عليه الشخص من درجات حقيقية.

لكن الباحثين وجهوا بعض الاعتراضات إلى هذه الطريقة في قياس مستوى الطموح، منها سوء فهم التعليمات من قبل المفحوص، وتبين أن الشخص الذي يسأل عما يتوقع أن يحصل عليه يكون واقعياً ويحاول أن يحتفظ بطموحه، أما الشخص الذي يسأل عما يأمل أو ماذا يحب يصبح خيالياً وغير واقعي، كما أن القياس المعملية يعتمد على القدرة والتدريب، فالشخص الذي يملك قدرة معينة يكون أدائه أفضل من الذي لا يملك هذه القدرة، والاعتراض الثالث يتمثل في أن المواقف الاصطناعية التجريبية خالية من الدافعية والإثارة وبالتالي قد لا تثير بعض الأشخاص، ويكون أدائهم ضعيفاً، فنحكم عليهم بضعف مستوى طموحهم، وقد يكون على العكس من ذلك.

وكمحاولة لتجاوز هذه الانتقادات انتقل قياس مستوى الطموح من التجارب المعملية إلى قياسه عن طريق المواقف الفعلية في الحياة، حيث يطلب من المفحوصين تذكر أحداث وقعت لهم في حياتهم تتراوح بين الإحباط الشديد وبين الإحباط العادي أو الحالة العادية، وبعد ذلك يطلب منهم تقدير أثر الحدث على مستوى طموحهم، وتبين أن الأحداث ذات الإحباط الشديد تخفض من مستوى طموح الفرد، والأحداث ذات الإحباط البسيط تؤدي إلى ارتفاع مستوى الطموح، والأحداث العادية تجعل مستوى الطموح يرتفع إلى أعلى. ولم تسلم هذه الطريقة من

النقد باعتبار أن الأحداث والمواقف متغيرة، حيث يمكن أن يكون الإنسان طموحاً في مواقف معينة، وغير طموح في مواقف أخرى، وهذا لا يعبر عن مستوى طموحه الحقيقي (عبد الفتاح، 1990: 39-45).

ويتعذر على كثير من الباحثين إجراء التجارب العملية أو تطبيق مواقف الحياة على مفحوصيهم مما استدعى منهم التفكير في طريقة قياس أخرى تسهل لهم العمل وتوفر الوقت والجهد والدقة في النتائج، لذلك تم اعتماد الاستبيان كأداة لقياس مستوى الطموح ولاقت هذه الأداة انتشاراً في المجالات المهنية، ذكر بوفاتح (2005) و أبوندي (2004) عدة استبيانات منها استبيان ريسمان (Reissman,1953)، و وورل (Worell,1959)، و رينس (Rennes,1960)، وتبعهم استبيان عبد الفتاح (1960)، وهالدر وميللر (Haller & Miller,1971)، وقد قام العديد من الباحثين العرب بإعداد أو تطوير العديد من مقاييس مستوى الطموح منهم قشقوش حيث أعد مقياساً لمستوى الطموح المهني، وأبو ناهية حيث أعد مقياساً لمستوى الطموح الأكاديمي، وأعدت سليمان مقاييس للطموح الأسري والتعليمي والمهني للطالبة الجامعية (بو فاتح، 2005: 135؛ أبو ندي، 2004: 48).

سابعاً- النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

تناول الكثير من العلماء الطموح ومستواه لدى الأفراد بوصفه سمة هامة ومميزة للشخصية المتوقعة والساعية للتميز، نتناول بعضاً من النظريات والتفسيرات التي وصفت الطموح ووضحته.

أ- نظرية القيمة الذاتية للهدف:

ترى اسكالونا (Escalona) أن مستوى الطموح يتحدد على أساس قيمة الهدف الذاتية، بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة، فالفرد يضع توقعاته في حدود قدراته، والطفل يحاول أن يصل إلى مستوى طموح أخيه الأكبر وليس والده. وتحاول هذه النظرية تفسير ثلاث حقائق:

- 1- هناك ميل لدى الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبياً.
 - 2- كما أن لديهم ميلاً لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة.
 - 3- الميل لوضع مستوى الطموح بعيداً جداً عن المنطقة السهلة جداً والصعبة جداً.
- وتقول النظرية بأن هناك فروقاً كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل، فبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل، وهذا يقلل من مستوى القيمة الذاتية للهدف. وترى اسكالونا أن هناك عوامل تقرر الاحتمالات الذاتية للنجاح أو الفشل في المستقبل أهمها:

- 1- الخبرة السابقة: حيث يمكن لشخص قام بأداء عمل سابقاً أن يتوقع المستوى الذي يمكنه الوصول إليه.
- 2- تحديد هدف النشاط بحد أدنى يحد من الوصول إلى أعلى أداء، وعلى العكس من ذلك إذا كان بناء الهدف ليس له حد أعلى.

- 3- الرغبة والخوف والتوقع.
- 4- المقاييس المرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للمستقبل كمستويات الجماعة المرجعية.
- 5- الواقعية: فإذا كان الشخص واقعياً فإن توقعه يتطابق تقريباً مع أدائه للمستقبل
- 6- الاستعداد للمخاطرة وعدم الخوف من الفشل.
- 7- وجود الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل وتؤكد اسكالونا على أن الفشل الحديث يميل إلى إنقاص مستوى الطموح، والحالات التي ترفع مستوى الطموح بعد الفشل تأتي إما نتيجة لإنقاص الشعور بالواقع أو نتيجة تقبل الفشل. كما أن مستوى الطموح يتناقص بشدة بعد الفشل القوي أكثر منه بعد الفشل الضعيف وبتزايد بعد النجاح.
- 8- رد الفعل لتحصيل أو عدم تحصيل مستوى الطموح: بعد أن يحدد الفرد مستوى طموحه ويجري العمل فإن رده أو استجاباته تكون إما الشعور بالنجاح أو الفشل، ويتباين هذا الشعور حسب الأفراد فما يعني نجاحاً لفرد قد يعتبر فشلاً لفرد آخر، كما يختلف وفقاً للهدف المرسوم مسبقاً لدى نفس الشخص، فإن تجاوز الأداء الهدف المحدد يشعر الشخص بالنجاح ويشعر بالفشل إن لم يتجاوز الأداء الهدف.
- 9- كما يقود الشعور بالفشل إلى التبرير فيوإسي الشخص نفسه بأن أدائه أفضل من أداء سابق له أو أداء شخص آخر، أو يربط الفشل بسوء الظروف أو المرض أو أية قوة خارجية (عبد الفتاح، 1990: 47-50).

ب- تفسير فرويد:

يتمثل مستوى الطموح في نظرية فرويد بمفهوم الأنا الأعلى التي تمثل القيم والمثل العليا، وقد أكد فرويد أنها تعمل على بلوغ الكمال لدى الإنسان، فعندما تتطور الأنا الأعلى فإن شخصية الفرد تبلغ أعلى مراتب رقيها، وعلى هذا الأساس فإن أهم مهمات الأنا الأعلى هو الضغط على الأنا لاستبدال الأهداف الواقعية للفرد بأهداف عليا مثالية باتجاه البحث عن الكمال؛ بغض النظر عن الظروف الواقعية، ومواجهة الهو الذي يريد أن نطلق العنان لغرائزنا (فرويد، 1982: 61).

ج- تفسير إدلر:

يعتبر إدلر الإنسان كائناً اجتماعياً تحركه دوافع اجتماعية في الحياة، فهو له أهداف في حياته يسعى إلى تحقيقها، وقد استخدم إدلر عدة مفاهيم منها:

- 1- الذات الخلاقة: وتعني ذات الفرد التي تدفعه إلى الخلق والابتكار.
- 2- الكفاح في سبيل التفوق: وهو أسلوب حياة يتضمن نظرة الفرد للحياة من حيث التفاؤل والتشاؤم.
- 3- الأهداف النهائية: حيث يفرق الفرد الناضج بين الأهداف النهائية القابلة للتحقيق والأهداف الوهمية، والتي لا يضع الفرد فيها اعتباراً لحدود إمكاناته، ويرجع ذلك إلى سوء تقديره لذاته.

كذلك فقد أكد إدلر على أهمية العلاقات الاجتماعية، وعلى أهمية الحاضر بدلاً من توكيد أهمية الماضي كما فعل فرويد، وأن كل إنسان يتمتع بإرادة أساسية في القوة، ويدافع ملح نحو السيطرة والتفوق، فإذا وجد إنسان أنه ينقصه شيء؛ فينساق نحو جعل نفسه متفوقاً بطريقة ما، أو على الأقل نحو الزعم لنفسه وللآخرين بأنه متفوق. ومثل هذا الفرد قد يعرض نقصه بجهد صادق منظم. وبذلك فإن إدلر يعتقد أن حافز توكيد الذات هو القوة السائدة الإيجابية في الحياة، وهو الذي يجعل الفرد في اندفاع دائم الوجود نحو التفوق أو على الأقل ضد النقص (جابر، 1990: 95-112، إنجلترا، 1990: 117).

د- تفسير روجرز:

أكد روجرز على طبيعة البشر الإيجابية وأن من المحتم على الإنسان أن ينمو ويتقدم نحو النضج وتحقيق الذات، وهو كائن فاعل ذو إرادة يحكم نفسه ويتدخل في تحديد مصيره ويندفع نحو المستقبل بثقة لتحديد أهداف إيجابية، فإذا ما تهيأت له الظروف المناسبة للدافع الفطري لتنمية إمكاناته بشكل كامل، فسيصبح قادراً على إثراء نفسه وإغناء خبراته من خلال تحقيق طموحه في إدراك ذاته بشكل أكمل، بل وإثراء المجتمع الذي يعيش فيه، فالإنسان يتفاعل مع الواقع من خلال نزعه نحو تحقيق ذاته كما يدركها (علوان، 2013: 391).

وترى الباحثة أن لدى كل البشر بالفطرة دافعاً ليكونوا في أفضل وضع ويصلوا إلى أعلى المستويات وليكملوا ما ينقصهم من مهارات، فيندفعون لتحقيق هذه الإمكانيات الكامنة لديهم، ولكن الظروف ومصاعب الحياة وعوائقها القاسية والمتكررة، إذا ترافقت مع فقدان الدعم الاجتماعي من البيئة المحيطة بالفرد قد تقتل طموح الفرد فينتهقر ويرفض تكرار المحاولات التي توصله إلى مبتغاه.

ثامناً- العوامل المحددة لمستوى الطموح:

تتعدد العوامل المحددة لمستوى طموح الفرد فمنها ما يكون مرتبطاً به وبشخصيته ومكوناتها، ومنها ما يتأثر بالبيئة المحيطة به.

أ - العوامل الذاتية: التي ترتبط بالسمات الشخصية المميزة للفرد والتي يتميز بها عن أي فرد آخر.

1- القدرات العقلية: بقدر ما يمتلك الإنسان من قدرات يكون ناجحاً في حياته، وبقدر ما يمتلك من قدرة عقلية؛

يكون مستوى طموحه مرتفعاً. فالعلاقة بين القدرة العقلية، ومستوى الطموح علاقة طردية، فالذكي لديه القدرة على إدراك ما لديه وما يمنعه من تحقيق طموحه فيعدله ليتناسب مع إمكاناته، أما الفرد ذو المستوى المنخفض من الذكاء فيميل لوضع مستويات مرتفعة لطموحه تصيبه بالإحباط عند فشله في تحقيقها، كما يصعب عليه تغييرها لتتناسب إمكاناته. كما أن المبدع يبتكر حلولاً لمواجهة الفشل والإخفاق الذي يعترضه أثناء سعيه نحو أهدافه مما يساعده على تخطيها ورفع مستوى طموحه إلى درجات أعلى. وهذا ما أكدت عليه نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة سيويل وهلر (1972)، وعلي (1977)، أبو مسلم (1980)، عبد الملك (1981)، جولي (1982)، سيب (1985)، كامل (2002)، حيث أكدت هذه الدراسات على أن

القدرة العقلية ذات تأثير هام في مستوى الطموح (شبير، 2005: 118-121)، وأظهرت دراسة محمد والشحات (2004) أن الطلبة العاديين أكثر طموحاً من بطيئي التعلم، وكانت الطالبات المتفوقات أعلى طموحاً من الطالبات المتأخرات دراسياً في دراسة عوض (1989).

2- مفهوم الذات: إن صورة الفرد عن ذاته وإدراكه لمكوناتها كافة يجعله على وعي بما يملك من نقاط قوة وضعف، مما يسمح له بتحديد مستواه وأهدافه بطريقة واقعية، وعندما يحقق هذه الأهداف يشعر بالرضا عن نفسه، مما يحسن مفهوم الذات لديه ويدفعه لوضع وتحقيق المزيد من الأهداف ويرفع مستوى الطموح لديه. وينفس الطريقة نقول إذا تعرض الشخص لتربية أو معاملة تسيء إليه، وتحط من قيمة إمكانياته، وتحد من فرص تجربته لهذه الإمكانيات وتحقيق أهدافه وطموحاته، فإن انخفاض مفهومه عن ذاته يؤدي لخفض مستوى الطموح لديه.

وعرض كل من بركات (2009) والقطناني (2011) عدداً من الدراسات التي توصلت إلى وجود علاقة قوية وموجبة بين كل من مفهوم الذات ومستوى الطموح كدراسة زوكرمان (Zuckerman, 1985)، الصبان (1998)، بلاكبيرن (Blackburn, 2002)، أنليوف (Anlioff, 2003)، برايس (Brice, 2004)، عبد العال (2004)، (بركات، 2009: 12-13؛ القطناني، 2011: 73-79).

وتوصلت دراستا هوا (Hoa, 1982)، ويونغ (Young, 1998) إلى النتيجة نفسها، كما وجدت دراسة أحمد (2010) علاقة بين تقدير الذات ومستوى الطموح، هذا ويختلف تقدير الذات عن مفهوم الذات، بأن الأول هو تقييم الفرد لذاته بينما يقصد بمفهوم الذات آراء الشخص عن ذاته (أحمد، 2010: 26).

3- الصحة النفسية: إن لمستوى الطموح ارتباطاً وثيقاً بالصحة النفسية، فمن مظاهر الصحة النفسية تقارب مستوى طموح الفرد ومستوى كفاءته أو اقتداره، وفي المقابل فإن التباعد والتباين الكبير بين مستوى الطموح واقتدار الفرد أي بين ما يقدر عليه وما يرغب فيه يولد عند الفرد شعوراً بالعجز، ويقع بعض الآباء في الخطأ عندما يدفعون أبنائهم إلى مستويات طموح لا تتناسب مع قدراتهم وبالتالي يعجزون عن بلوغها، مما يؤثر سلبياً في صحتهم النفسية، ويثير لديهم التوتر النفسي والقلق والشعور بالعجز والإحباط والنقص (شعبان، 2010: 66)، وإن الاتزان الانفعالي، والثقة بالنفس، والشعور بالأمن، والتوافق النفسي والاجتماعي، والانبساط، ومفهوم الذات الايجابي كلها عوامل تساعد على رفع مستوى الطموح بصورة واقعية، في حين أن القلق والاضطراب الانفعالي وفقدان الثقة بالنفس، وعدم التوافق عوامل مساعدة على خفض مستوى الطموح (الذواد، 2002: 129).

والشخص السوي هو الذي يضع نصب عينيه مستويات يسعى للوصول إليها، حتى لو كانت في بعض الأحيان بعيدة المنال، فالتوافق المتكامل ليس معناه تحقيق الكمال، بل معناه الجهاد والعمل المستمر طبقاً لخير ما

يمكن أن يتصوره الفرد من مبادئ، ولكي يتحقق يجب أن تكون الأهداف واقعية في إطار إمكانيات الفرد؛ حتى لا يتعرض للشعور بالإحباط والإخفاق وال فشل (شعبان، 2010: 66).

4- خبرات النجاح والفشل: إن درجة نجاح أو فشل الفرد في عمل ما يؤثر بلا شك في درجة إنجازه للأعمال التي تلي هذا العمل، فإذا حصل الإنسان على النجاح في العمل الذي يقوم بإنجازه وحقق له نوعاً من الإشباع النفسي الداخلي، جعله يفكر في أعمال أخرى تتماشى مع درجة التفوق والنجاح التي حققها، وكأنه يسمو بمستوى طموحه إلى المراتب العليا (بو فاتح، 2005: 86).

إن تأثير النجاح في مستوى الطموح له أهمية كبيرة باعتبار النجاح ميلاً عاماً لرفع مستوى الطموح، ولقد توصلت أبحاث جاكناث (Jucknatt) إلى أن مستوى طموح الأطفال يرتفع كلما حققوا النجاح في عمل سبق لهم أدائه، هذا ويؤثر تاريخ التلميذ من النجاح والفشل تأثيراً تراكمياً في توقعاته، فحالات الفشل المتكرر تزعزع من طموح المرء، فيفقد ثقته في نفسه وفي طموحاته التي آمن بها، وقد يتحول إلى إنسان خامل الفكر والعمل، فمثل تلك الأحداث السلبية تؤثر في شخصيته، وقد يصاب بالإحباط. ومما لا شك فيه أن ارتفاع مستوى الطموح بعد النجاح أعلى من ارتفاعه بعد الفشل هذا من جهة، ومن جهة ثانية أن مستوى الطموح بعد الفشل ينخفض إلى مستويات دنيا.

وقد أشار هوب إلى أن خبرات النجاح والفشل لا تؤثر على مستوى الطموح إذا كان النجاح والفشل جاء بعد عملية سهلة جداً مثل لبس الحذاء عند البالغ، أو جاء بعد عملية صعبة جداً أو مستحيلة وإنما يؤثر النجاح والفشل على مستوى الطموح إذا كانت صعوبة العملية ضمن المدى المقبول للفرد (عبد الفتاح، 1990: 20).

فمنستطيع القول إن النجاح أو الفشل له أهمية كبيرة في تحديد مستوى الطموح، ومعرفة الأشياء التي تؤدي إلى نتائج إيجابية أو سلبية، مما تتولد عليه الرغبة في تكرار الأنماط السلوكية الناجحة، وتجنب الأنماط السلوكية الفاشلة (بو فاتح، 2005: 84-87).

ب- العوامل المحيطة:

إن كلاً من البيئة الاجتماعية المحيطة مباشرة بالفرد، والسياق الاجتماعي الأوسع يؤثران في تشكيل الطموح، وهذا الأثر يتضمن التأثيرات الاجتماعية الثقافية، ودرجة التغيير التي تطرأ على المجتمع، والظواهر المتغيرة كالأزمات الاقتصادية والكساد، التعصب الديني، تغيير دور المرأة، وانتشار وسائل الإعلام، كلها عوامل تؤثر بشكل أو بآخر في محددات الطموح وأهميته وما يقف في وجه تحقيق الطموحات المهنية والاجتماعية من عوائق (6: Leavy & Smith, 2010). كما أشار مارش و سيمون (March & Simon, 1958) أن طموح الفرد يعتمد بشكل كبير على المجموعات المنظمة التي ينتمي إليها كالأُسرة والثقافة والعضويات الاجتماعية، لأن الفرد يقابل أفراداً من محيطه الاجتماعي بشكل متكرر ويتشارك معهم المعلومات، كما أن هناك منافسة بينه وبين

أفراد جماعته تتطلب منه البقاء على مستوى معين مع الأفراد الآخرين، لذا فإن مستوى طموح الفرد يعتمد على معايير جماعته (Lee,2000:23)، وأولى هذه الجماعات هي الأسرة.

1- التنشئة الأسرية: تلعب الأسرة دوراً كبيراً في تشكيل شخصية الطفل، فإذا كانت الأسرة تشعر الطفل بالود والحب والحنان العاطفي والراحة والسكينة، وتهتم وتعتني به نفسياً وعاطفياً وعقلياً، وتشجعه على سلوك الطريق الصواب، وتدفعه للتطلع إلى الأفضل دائماً؛ فإن هذا سيرفع من مستوى طموح الطفل. أما إذا استخدمت الأسرة الأساليب الخاطئة في تربية الطفل من قسوة وضرب وعقاب وتسلط وإهمال وحرمان؛ فإن ذلك سيؤثر سلباً في شخصية الطفل؛ فالأسرة تنمي مستوى طموح أبنائها عن طريق دفعهم إلى الجد والاجتهاد، ومن هنا فإن الحماية الزائدة من الوالدين؛ قد تؤدي إلى خلق مشاعر الاستسلام، والخوف من المواقف والخبرات الجديدة مما قد يؤدي إلى الخجل والهروب من المواقف الاجتماعية، وعدم القدرة على مواجهة المشكلات، وهنا نتوقع انخفاضاً في مستوى الطموح. وحينما يكون دور الأبوين مشجعاً على الاستقلال والسيطرة على البيئة، فإن الطفل يشب على ذات قوية تمكنه من تحقيق النجاح والدخول في المنافسة المرغوبة، وبالتالي نتوقع ارتفاعاً في مستوى الطموح (شبير، 2005: 45).

أي أن البيئة الأسرية تشكل المدعم الأول للإنجاز العالي، ولقد استخلص هاين وجيمويلنس (Hine & Gimoylnes) ثمانية عوامل تدفع الأطفال للإنجاز من قبل أسرهم وهي: الضغط من أجل الإنجاز، الضغط لتطوير اللغة لدى الطفل، الترابط الأسري، مستويات الطموح التعليمية والوظيفية العالية، النظرة التفاؤلية للمستقبل، الشعور بالرضا نحو الدور الاجتماعي والثقافي، الترابط البيئي والاجتماعي، نظام الدعم الأسري القوي (أباطة، 2007: 41-42).

كما أن حجم الأسرة يؤثر في طبيعة تعامل الأهل مع أولادهم، فالأسرة صغيرة العدد أكثر قدرة على توفير الأجواء السليمة لتنشئة أطفال مثابرين طموحين من الأسرة كبيرة العدد والتي قد تعجز عن تلبية الاحتياجات المادية لأطفالها، مما قد يحد من فرصهم في إكمال تحصيلهم فضلاً عن تنمية مواهبهم ومساعدتهم على تحقيق طموحاتهم وتنميتها. هذا ويتأثر طموح أبناء الأسرة بمدى استقرارها في مكان معين وما يتبعه من عدم تنقل الأطفال بين العديد من المدارس والأصدقاء، إذ أن الاستقرار المادي ينعكس على الاستقرار المعنوي مما يساعد على تكوين مستوى مرتفع من الطموح لدى الأبناء (بو فاتح، 2005: 106).

أما عن المستوى التعليمي والمهني للوالدين وأثره على طموح أبنائهما، فقد أجريت العديد من الأبحاث للتحقق من صحة العلاقة بين مستوى الطموح المرتفع والمستوى العالي لتحصيل الوالدين أو أحدهما، ومنها دراسة راموس وآخرون (Ramos et al,1995)، موهيتر وآخرون (Mowhiter et al,1996)، رابرال (Rapral,1997)، الشرعة (1998)، ماداراسوفا وآخرون (Madarasova et al,2010) حيث وجدت هذه الدراسات علاقة موجبة بين المتغيرين (منسي، 2003: 190-192؛ حمزة، 2004: 72؛ البركات وياسين، 2010:

112؛ 4:2010، Madarasova)، بينما لم تجد بعض الدراسات علاقة بين هذين المتغيرين كدراستي مارجوري وآخرين (Marjori et al,1976)، والتويجري (2002)، حيث نتج عن الدراستين علاقة ارتباط سلبية دالة بين الطموح المهني والتعليمي وكل من مهنة الأب وتعليمه (إبراهيم، 1994: 572؛ شبير، 2005: 101).

ويمكن للباحثة تفسير الخلاف بين الدراسات بأن مستوى الطموح لدى الأبناء ينتج عن التنشئة الاجتماعية، وليس بالضرورة إن كان الوالدان من حملة الشهادات العليا أن يشجعا أبناءهما بالطريقة التي تساعد على رفع مستواهم، بل قد يكون العكس هو الصحيح فقد يتأثر الأولاد سلباً وينفرون من الأهل وتوجيهاتهم إن لم تكن علاقتهم بهم سليمة ومشبعة.

هذا وقد وجدت دراسة جل وريبولدز (Gill & Reynolds,1999) أن الأهل الحاصلين على الشهادة الثانوية توقعوا من أبنائهم أن يدرسوا سنة إضافية عما توقعه الأهل الذين لم يكملوا دراستهم الثانوية (Jacob,2010:16). كما وجدت دراستا كوهن (Cohen,1965) وكاهل (Kahl,1953) أن الآباء غير الراضين عن مهنتهم لديهم طموحات أكبر لأبنائهم من الآباء الراضين عن مهنتهم (Sheridan,2001:2).

وقد تحدث بلاو (Blau,1990) عن السمات الأساسية للأسرة كالحالة الاجتماعية والعرق الذي تنتمي إليه وتأثيرها في تقييد إدراك أبنائها لخياراتهم التعليمية والدراسية حيناً، وتوسيع مجال الفرص أحياناً أخرى (Marjoribanks,2005:105)، لأن طموح الآباء ينتقل إلى الأبناء عن طريق التربية، فعندما لا يتجاوز طموح الوالد مستوى بسيطاً من المعيشة أو الدراسة، وليست لديه أهداف مهمة وسامية يسعى إليها، فلن يشجع أبنائه إلا على الرضا بالقليل فلا يسعون إلى أعلى من المستوى الذي هم فيه في كافة المجالات.

ووجدت عدة دراسات ارتباطاً بين توقعات الوالدين من أبنائهم وإنجاز هؤلاء الأبناء على الصعيد الدراسي بشكل خاص كدراسة كارول (Caroll,2000)، ودراسة سنلر وسونغر (Senler & Sungar,2009)، ودراسة مستري وآخرين (Mistrey et al, 2009) كما وجدت أن الطفل ينجز أكثر إذا ما توقع والداه ذلك منه (Gorard et al,2013:25).

كما أن المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة يلعب دوراً في رفع مستوى الطموح أو خفضه، فالأسر ذات الدخل الأعلى تشجع أبنائها على تبني مستوى مرتفع من الطموح (Gutman & Akerman,2008:7)، وقد بينت دراستا ماثيوز (Mathews,1989)، وناصر (2011) عدم وجود ارتباط بين مستوى الطموح والمستوى الاقتصادي الاجتماعي (علي وصاحب، 2010: 303)، ويمكن للباحثة القول بأن التنشئة الأسرية الداعمة والمشجعة على تقبل الجديد والسعي نحو تطوير الذات والقدرات، بعيداً عن الإقلال من أهمية الإنجازات البسيطة التي يحققها الأبناء هي أهم المحفزات العائلية لمستوى طموح مرتفع.

2- جماعة الأقران: تلعب الجماعة التي ينتمي إليها الطفل دوراً كبيراً في تشكيل شخصيته وسلوكه، لأن هذه الجماعة التي يطلق عليها الجماعة المرجعية، تمتلك الكثير من الوسائل التي تستطيع من خلالها السيطرة

على الطفل، وبالتالي فإن الطفل سيحاول القيام بالدور الذي تقوم به الجماعة، وفيها يحتك بالكثير من الأفراد الذين يكون عندهم بعض الانسجام أو التوافق في التفكير، أو يشتركون معاً في مهارة معينة، أو لديهم ميل مشترك، وبالتالي فإذا كانت الجماعة لديها اتجاهات سلبية كالتدخين والسرقة فإنها ستؤثر في الطفل سواء سلباً أو إيجاباً لأن الطفل سيقبل أفراد الجماعة، وإذا كان لديها اتجاهات إيجابية كالعلم والمشاركة في أعمال تطوعية أو رياضية؛ فستؤثر أيضاً على الطفل (شبير، 2005: 40). إن أصدقاء ضمن جماعة الأقران لديهم عادة التدخين في هذا العمر المبكر يتوقع ألا تكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو التفوق الدراسي، بينما إن كانت جماعة الأقران تهتم بالعمل الجاد فهذا يدعم الطالب المتفوق ويبعده عن أثر الطلبة الذين يسخرون من الطلبة المجددين (Christofides et al, 2012:7).

كما أن وجود جو من المنافسة الشريفة بين الأقران في المراهقة والشباب يسهم في رفع مستوى الطموح إذ أنه يحفز الفرد على تحقيق قدر من المساواة مع زملائه في الدراسة والعمل فيشحن ويصقل مستوى طموحه وطموح أقرانه، وخاصة إذا توفرت البيئة والتربية المنزلية المشجعة على الإنجاز والإنتاج.

3- الثواب والعقاب: يعتبر أسلوب التعزيز من أهم الأساليب التي تنمي وترفع من دافعية الفرد والسعي نحو النجاح، ولا نبالغ إذ قلنا إن العمل في هذه الحياة الدنيا وفي الآخرة قائم على التعزيز والعقاب، والتعزيز قد يكون معنوياً وقد يكون مادياً وكذلك العقاب. فالتعزيز كثيراً ما يشكل دافعاً للطالب إلى رفع مستوى الطموح، فشعور الطالب بحلاوة النجاح يجعله يختار أهدافاً أبعد. وهذا الأثر ذو أهمية في نواحي التربية لأن معناه أن الطالب قد قدم نشاطاً ووجهه نحو تحقيق هدف خاص. وكثيراً ما يؤدي النجاح وما يتبعه من تعزيز معنوي إلى ارتفاع مستوى طموحه فيبحث عن هدف أبعد منالاً (شعبان، 2010: 64).

فالتلميذ الذي يطمح في الحصول على معدل جيد، ويحقق أدائه ذلك، ولكنه لا يتلقى أي ثواب أو مدح أو تشجيع من المحيطين به، فمن جراء ذلك قد ينخفض مستوى طموحه كرد فعل على الإهمال الذي حصل له. وكذلك التلميذ الذي يطمح في الحصول على الرتبة الأولى فيحقق في ذلك، يتلقى الكثير من التأييد والثناء، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى طموحه (بو فاتح، 2004: 89).

وقد أكدت فيلوز أن المديح وهو تعزيز لفظي له أثر فعال في استقلال الأطفال ورفضهم للمساعدة مقارنة بالأطفال الذين لم يتلقوا المديح، حيث اعتبرت فيلوز هذه السلوكيات من الأطفال مؤشراً على نمو وارتفاع مستوى الطموح لديهم (عبد الفتاح، 1990: 14)، ويرى (الريماوي، 1993) أن ما يؤول إليه موقف الطفل يعتمد إلى درجة كبيرة على اتجاه الوالدين، فكلما كانا أكثر صبراً وتشجيعاً ومساعدة للطفل، نما لديه الشعور بالكفاءة وقوي لديه الإحساس بالاستقلالية والمبادأة والثقة بالنفس، أما إذا لجأ الوالدان إلى النقد والإحباط وحجب الخبرات، عندئذ ينمو لديه شعور جارف بالخجل والشك والشعور بالذنب، وضعف الثقة والانصراف عن الأداء، وإذا شعر الطفل أو

الفرد بالكفاءة والثقة ارتفع مستوى طموحه، وإن شعر بالنقص والإحباط انخفض سقف طموحه نتيجة لشعوره بعدم الكفاءة.

إن للتعزيز والعقاب تأثيراً واضحاً فالتعزيز يتم استخدامه كي نحث الفرد على تثبيت سلوك معين لديه، وندفعه ونشجعه على تكراره، أما العقاب قد يكون له الأثر البالغ في إحباط الفرد الصغير والكبير على حد سواء، لأن العقاب لا يعلم سلوكيات جديدة، وكذلك يمنع الفرد من المغامرة مرة أخرى، وبالتالي سيمتنع عن تكرار المحاولة، بسبب ما أصابه من إحباط وعدم الثقة بالنفس والخوف من العقاب مرة أخرى (شعبان، 2010: 65).

4- وسائل الإعلام: تستطيع وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة أن تسهم بدور فعال في إحداث ما يتطلع إليه المجتمع وينشده من تغيرات اجتماعية وثقافية وتكنولوجية، فالصورة والصوت يؤثران في عقل الطفل أو الراشد، ويجعلانه يطل على الجديد ويزودانه بالثقافة، وبالتالي تتعدد أمامه اختيارات متنوعة من بين المعلومات والأخبار والمهن وما تقدمه وسائل الإعلام من نماذج يرغب فيها ويريد تقليدها تلقائياً. إن وسائل الإعلام تزود المرء بثقافة متنوعة، تسمح له بحرية أكبر في عمليات الاختيار، ويتأثر بكل هذه الأشياء، يحاول أن يرفع من مستوى طموحه أو يعدله، أو يشكل مستوى من الطموح الجديد في ضوء التغيرات الحاصلة في العالم (بو فاتح، 2005: 127).

وفي دراسة قام بها عدة باحثين من مديرية التربية في إنكلترا (Thornton et al, 2014) هدفوا منها إلى رفع مستوى الطموح الدراسي للطلبة المتفوقين دراسياً، والذين يعانون من نقص في الموارد المادية أو الدعم الاجتماعي الكافي لحثهم على الالتحاق بالتعليم الجامعي، وكانت من أهم الوسائل التي استخدمها الباحثون لرفع مستوى الطموح الدراسي هي تزويد هؤلاء الطلبة وعائلاتهم ومدرسيهم بمعلومات متكاملة عن الجامعات المتاحة، عن طريق التعريف بها وكافة أقسامها وزيارتها وإجراء مقابلات شخصية مع المنتسبين إليها ومدرسيها، مما يصب في أهمية ودور الإعلام في تبصير الأفراد بالفرص المتاحة لهم، والتي قد يفتقرون إلى معرفتها مما يحد من مستوى طموحهم بشكل أو آخر.

ووجدت دراسة (عبد الهادي، 2008) علاقة ارتباطية موجبة بين معدل تعرض المراهقين للإنترنت ومستوى الطموح لديهم، إلا أن وسائل الإعلام لا تحدث تأثيراً كاملاً على طموحات الأفراد إلا إذا ساعدت عوامل أخرى في البنية الاجتماعية على تدعيم ذلك التأثير (الدسوقي وعبد الدايم، 2009: 174). فمستوى الطموح يتأثر بالعديد من العوامل التي تبلوره وتجعله مرتفعاً أو تحد منه وتجمعه.

5- الأزمات:

في ظل الظروف الأمنية ذات التداعيات الاجتماعية-الاقتصادية الصعبة تلاحظ الباحثة أن استجابات الأفراد لهذه الظروف تأخذ اتجاهين متعاكسين، فقد يستسلم الشخص لهذه الظروف ويرى عدم إمكانية تغييرها والتغلب عليها، لكن أفراداً آخرين يعيشون ظروفاً مماثلة يقررون تحديها والتغلب عليها، ويسعون لهذا الأمر

ويفلحون في تحقيق أهدافهم. ويتدخل في تحديد نمط استجابة الشخص للظروف الصعبة كظروف الأزمات والحروب والفقر عدة عوامل تتضافر لتحديد اتجاه هذه الاستجابة إقداماً أو إجماماً، ومنها نمط التربية الأسرية والمبادئ التي يستند إليها الأبوان في هذه التربية ويسعيان لغرسها في نفوس أبنائهم، كما يلعب مستوى تعليم الوالدين وثقافتهما دوراً في تشجيع ومساعدة أبنائهم على تنمية مستواهم التعليمي وبالتالي الرغبة في الرقي بمستواهم الاجتماعي، ويأتي نوع جماعة الأقران ليكمل هذه التربية الأسرية الجيدة، أو يشذ عنها، كما يلعب الضغط الاجتماعي ومستوى تقبل المجتمع لأفراده دوراً في تشجيع هؤلاء الأفراد على السعي نحو طموحاتهم، والمتابرة للوصول إليها.

تاسعاً- العوائق والعوامل التي تحد الطموح:

- 1- آراء أو توقعات الوالدين أو القائمين على رعاية المراهق.
 - 2- آراء المجتمع وتوقعاته.
 - 3- الظروف الأسرية كإهمالة المراهق لطفل أو اضطراب المراهق للعمل في سن مبكرة لكسب الرزق.
 - 4- التوقعات المبنية على خبرة سابقة لا تمثل إمكانات المراهق الحقيقية.
 - 5- نصائح حول المهنة المناسبة مبنية على توقع لقدرة المراهق على الإنجاز لا يعكس الإمكانيات الحقيقية له.
 - 6- نمط حياة غير صحي كتعاطي المخدرات أو مشاكل الصحة النفسية.
 - 7- خيارات خاطئة لنمط الحياة الحالي كالعسوية في إحدى جماعات رفاق السوء.
 - 8- معلومات جزئية أو غير دقيقة أو حتى مغلوطة عن الفرص المتاحة كتمويل الدراسة.
 - 9- التوقعات المنخفضة للمعلمين أو تنبؤاتهم المستندة إلى صور نمطية محددة سلفاً أو المبنية على تقدير غير دقيق لدرجات المراهق.
 - 10- استخفاف المعلمين بإمكانات المراهق الدراسية أو تعزيز مفاهيم سلبية ومثبطة له.
 - 11- التعميم المستند إلى تاريخ العائلة، الأصول العرقية، تصرفات سابقة للمراهق.
 - 12- التشاؤم الشديد.
 - 13- نقص المعلومات عن المهن أو الفرص المهنية.
 - 14- قلة النماذج الناجحة في محيط المراهق.
 - 15- انخفاض مستوى التحدي أو التحفيز من الآخرين.
 - 16- وجود ضغط من الأقران على المراهق للتماشي معهم بخفض أدائه (LSIS,2010:21).
- ومنه نخلص إلى تحديد سمات الشخص الطموح بما يلي:

أ- لا يفتن بالقليل، ولا يرضى بمستواه الزاهن ويعمل دائماً على النهوض به، أي لا يرى أن وضعه الحاضر هو أفضل ما يمكن أن يصل إليه.

- ب- لا يؤمن بالحظ، ولا يعتقد أن مستقبل الإنسان محدد لا يمكن تغييره، ولا يترك الأمور للظروف.
- ج- لا يخشى المغامرة، والمنافسة، أو المسؤولية، أو الفشل، أو المجهول.
- د- يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه، ولا يثنيه الفشل عن معاودة جهوده، ويؤمن بأن الجهد والمثابرة كفيلان بالتغلب على الصعاب.
- هـ- النظرة المتفائلة إلى الحياة، والاتجاه نحو التفوق، والميل نحو الكفاح، وتحديد الأهداف والخطة، وتحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس، والمثابرة، وعدم الإيمان بالحظ (شعبان، 2010: 75).

عاشراً- الميول المهنية ومستوى الطموح:

قد يؤدي اختيار الشخص لمهنة ما دون معرفة مدى ملاءمتها لقدراته وميوله وطموحاته ولو بعد فترة من الزمن؛ إلى عدم التكيف الوظيفي الذي يعد من أهم مقومات النجاح المهني، مما قد يجعله عرضة للاضطرابات النفسية والسلوكية، وكلما توفر الانسجام بين ميول الفرد وقدراته وطموحاته كلما تحقق التوافق المهني الفعال والارتياح الوظيفي ومن ثم زيادة الإنتاجية (الزهراني، 2014: 17). حيث أن وضع الشخص المناسب في المكان المناسب له يشعره بقيمة ما ينجزه، ويدفعه إلى تحقيق النجاح تلو النجاح في المجال الذي يناسبه ويميل إليه، بينما يحدث العكس عندما يقوم الفرد بعمل أو مهنة لا تناسب ما لديه من قدرات وميول، حيث يشعر بالإحباط فإما أن يستمر في هذا المجال مما يقف عائقاً في وجه نجاحه وتميزه، أو أنه يبذل جهوداً لئلا يتحقق بما يرغب من مجالات العمل، وقد ينتج عن هذا الانتقال هدر لوقته وطاقته، مما يجعل من الأهمية بمكان مساعدة الشخص منذ بداية حياته المهنية، وما يسبقها من تحضير لها يتجلى في الدراسة أو التدريب، على اختيار ما يلائمه ويحقق ذاته.

هذا وقد تحدث سوبر عن رضى الفرد عن عمله وأنه يتوقف على المدى الذي يجد فيه الفرد منفذاً مناسباً لقدراته وميوله وسمات شخصيته وقيمه (الشهري، 2002: 30)، فعندما تتوفر للفرد القدرات الملائمة لتخصص دراسي أو مهنة معينة، ويمتلك ميولاً نحوها تدفعه إلى صقل هذه القدرات وبلورتها، وتحديد طموحات وظيفية متجددة، يستثمر الكثير من طاقته الكامنة والتي قد تتعرض لإساءة الاستخدام إن كان قد أساء الاختيار الدراسي أو المهني، واستمر في الاتجاه الخاطئ، مما قد يؤدي إلى هدر طاقاته وبالتالي إلى عدم رضاه عن حياته المهنية وعن نفسه، وما يمكن أن يترتب على عدم الرضا من اضطرابات نفسية كالاكتئاب.

وفي ختام هذا المحور نكون قد ألقينا نظرة على مفهوم مستوى الطموح وتعريفاته، وأنواعه ومستوياته وعوامله.

التعليم المهني والثانويات المهنية

يعتبر المورد البشري العمود الفقري الذي تقوم عليه ومن أجله سياسة التنمية الاقتصادية والاجتماعية بوصف الإنسان صانع التنمية وهدفها. ولهذا فإن المؤشرات المتعلقة بتنمية الموارد البشرية تعتبر مؤشرات واقعية للدلالة على مرحلة النمو في أي مجتمع، ومن تلك المؤشرات ما يتعلق بالتعليم المهني بشكل خاص، كونه المعني بتزويد العملية الإنتاجية في أي مجتمع بالمهارات والقدرات الإنتاجية المختلفة في شتى المجالات، ولهذا فقد أصبح سمة من سمات العصر الحديث، خصوصاً في ظل ما يشهده العالم من تفجر معرفي وتقني في المجالات كافة، وما يترتب عنه من تغيرات متسارعة في أساليب العمل والإنتاج، تجعل من عملية التأهيل وإعادة التأهيل التحدي الأساسي الذي تواجهه وستواجهه الأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية كافة.

أولاً- موقع التعليم المهني في نظام التعليم في الجمهورية العربية السورية:

عند إلقاء نظرة على نظام التعليم في سوريا لتحديد موقع التعليم المهني ضمنه نجد أنه ينقسم إلى:

1. رياض الأطفال وهي مرحلة غير إلزامية مدتها من سنتين إلى ثلاث سنوات.
2. مرحلة التعليم الأساسي (6-14) سنة، وهو إلزامي ومجاني لجميع المقيمين في الجمهورية العربية السورية وتضم:

الحلقة الأولى: من الصف الأول وحتى الصف الرابع.

الحلقة الثانية: من الصف الخامس حتى الصف التاسع، وتنتهي هذه المرحلة بنيل شهادة التعليم الأساسي.

3. مرحلة التعليم الثانوي (15-17) سنة ويضم:

أ- التعليم الثانوي العام وينقسم إلى الفرعين العلمي والأدبي.

ب- التعليم المهني.

ج- التعليم الشرعي.

وتنتهي هذه المرحلة بنيل شهادة التعليم الثانوي.

4. التعليم العالي:

أ- الجامعات الحكومية (الدوام الكامل والنظامين الموازي والمفتوح) والجامعات الخاصة.

ب- المعاهد المتوسطة والعالية التابعة للوزارات المختلفة (حيدر، 2010: 1).

ثانياً- مفهوم التعليم المهني:

يمكننا النظر إلى التعليم المهني من جهة المعنى اللغوي لكلمة المهنة (بفتح الميم) وهي الخدمة، وحكى

أبو زيد الكسائي: المهنة بكسر الميم، و(الماهن) الخادم، والمهنة هي مجموعة من الأعمال المتشابهة التي تنتمي

إلى عائلة مهنية واحدة، بحيث يستطيع الشخص الذي مارس إحداها أن يمارس سواها من نفس العائلة؛ بعد تدريب طفيف لامتلاكه المعرفة التي تربط بين تلك الأعمال.

وقد حددت منظمة اليونسكو التعليم المهني على أنه ذلك النوع من التعليم الذي يشمل جميع ميادين العملية التربوية، ويتضمن دراسة التقنيات والعلوم المرتبطة بالتربية على اختلافها، واكتساب المهارات والاتجاهات والمعارف المتسمة كلها بالطابع العملي في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية كافة، وهو جزء لا يتجزأ من التعليم العام، وهو السبيل للالتحاق بالقطاعات المهنية، وهو نوع من أنواع التربية المستدامة (مؤسسة النيزك، 2011: 19)، كما عرفه الخطيب (1995) بأنه التعليم الذي يجعل فرداً ما قابلاً للعمل في مجموعة من المهن أفضل من قابليته للعمل في مجموعة أخرى (أبو عصب، 2005: 31).

ثالثاً - التعليم المهني في المراحل المختلفة:

يكتسب الفرد معلومات حول المهن والتخصصات وأنواعها ومتطلباتها في مراحل مختلفة من مسيرته التعليمية تسبق التحاقه بالتعليم العام أو المهني، وتسهم هذه الخبرات في صياغة وبلورة ميولهم المهنية. ففي مرحلة التعليم ما قبل المدرسة يتم تناول نشاطات لغوية ورياضية وعلمية وتدريبات سلوكية وتعبيرات موسيقية وتشكيلية تتم من خلال اللعب والتطبيق العملي بهدف تنمية شاملة لشخصية الطفل للتعليم اللاحق والتطبيق العملي. تشكل هذه المرحلة أهمية كبرى في تنمية ميول الأطفال وقدراتهم وحسهم المهني إذا ما شملت جميع الأطفال ونفذت برامجها بنجاح.

وتعتبر مرحلة التعليم الأساسي بداية التعليم النظامي الذي يهدف إلى اكتساب الطلبة المعارف النظرية والمهارات العملية، ومساعدتهم على النمو الفكري والجسمي والوجداني وتزويدهم بال قاعدة الأساسية للتعليم اللاحق في مراحل التعليم الأعلى أو سوق العمل. تشكل هذه المرحلة نقطة افتراق رئيسة يتحول الطالب بعدها إما إلى التعليم الثانوي أو الالتحاق بسوق العمل على مستوى العمالة غير الماهرة أو محدودة المهارة، ولكنه يكون مؤهلاً للتدريب على أعمال ومهام محددة، وهو على رأس العمل أو من خلال مراكز التدريب والتلمذة المهنية، وثمة توجه بدأت ملامحه تتبلور في أنظمة التعليم العربية يجعل مرحلة التعليم الأساسي مرحلة تعليم مشترك ومرحلة تأسيس قاعدة علمية وثقافية عامة، يبني عليها الطالب مستقبه المهني إذ يدخل التعليم المهني في هذه المرحلة بوصفه جزءاً من التعليم العام، يساعد الطالب على اكتشاف ميوله وقدراته وإعداد بنائه المهني الأولي.

ويعاني التعليم الثانوي من مشكلة الفصل القسري بين التعليم الأكاديمي والتعليم المهني والمفاضلة بينهما، فطلبة التعليم الأكاديمي يطمحون للالتحاق بالتعليم الجامعي، إلا أن ما يقارب (17%) من الطلبة يحققون هذا الطموح، أما الباقيون فيدخلون سوق العمل وهم غير مؤهلين بما فيه الكفاية، ويتعرض الكثير منهم للبطالة. أما بالنسبة للتعليم المهني فإنه لا يمثل الخيار الأول لمن يلتحقون به (حوالي 45%)، وإنما اضطروا إليه لأنهم لم يوقفوا في التعليم الأكاديمي، ولذلك فإنهم بالإضافة إلى إحساسهم بالدونية عن أقرانهم، فهم يتلقون تعليماً غير

متلائم مع متطلبات سوق العمل، بسبب الخلل في التنسيق بين مؤسسات التعليم ومؤسسات الاستخدام، أو بسبب عدم توفر البنى التحتية والبرامج التدريبية الملائمة لمتطلبات سوق العمل.

وتكون النتيجة أن نسبة كبيرة من خريجي التعليم المهني لا يجدون أعمالاً مناسبة، فينتهون إلى البطالة كما انتهى أقرانهم من خريجي التعليم الأكاديمي (الغضبان، 2012: 1). هذا ونعرض فيما يأتي الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها التعليم المهني.

رابعاً- أهداف التعليم المهني:

على الرغم من أن التعليم المهني هو أحد فروع التعليم الأكاديمي، إلا أنه يأخذ منحى مختلفاً من حيث أهدافه وأهمها:

1- إعداد الأيدي العاملة الماهرة وتأهيلها في مختلف التخصصات التي تحتاجها برامج ومشاريع التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تشهدها أقطار الوطن العربي.

2- تصحيح الخلل في هيكل القوى العاملة الذي تعانيه الأقطار العربية والناجم عن النقص الكبير في فئة العمال الماهرين، والتقليل من الاعتماد على الأيدي الماهرة الأجنبية، وما يترتب عليها من آثار اجتماعية واقتصادية وثقافية.

3- المساهمة في تحقيق التقدم الاجتماعي والاقتصادي والعلمي والمهني للمجتمع عن طريق الارتباط العضوي لهذا النمط من التعليم باحتياجات المجتمع المرحلية.

4- المساهمة في تحقيق أهداف المجتمع في مجال تحقيق مزيد من التقدم الاجتماعي والثقافي والاقتصادي مع تنمية طاقات الفرد الكامنة، تمهيداً لمشاركته الإيجابية في تحديد هذه الأهداف والسعي لتحقيقها.

5- أن يقود إلى التعرف على الجوانب العلمية والتقنية للحضارة المعاصرة، بحيث يفهم الناس بيئتهم، ويقدرن على التأثير فيها (الحسنية، 1997: 116).

خامساً- تخصصات التعليم المهني التابعة لوزارة التربية:

هذا ويصنف التعليم الثانوي المهني التابع لوزارة التربية في سوريا إلى عدة تخصصات تسعى مجتمعة لتحقيق أهداف التعليم المهني وهي:

أ- الثانوية المهنية الصناعية للذكور والإناث: وتهدف إلى إعداد الفنيين في المهن التالية: تقنيات الحاسوب، صيانة الحواسيب والتجهيزات الحاسوبية، أنظمة التشغيل والبرمجة، الشبكات الحاسوبية، صيانة الأجهزة الطبية، التقنيات الالكترونية، التقنيات الكهربائية، التصنيع الميكانيكي، اللحام وتشكيل المعادن، ميكانيك المركبات، كهرباء وإلكترون المركبات، الآليات والمعدات الزراعية، النماذج والسباكة، النسيج، الغزل، التصنيع الميكانيكي (تعليم مزدوج)، صناعة الألبسة (تعليم مزدوج)، نجارة الأثاث، نجارة الخيط العربي، النسيج اليدوي والبروكار، التبريد والتكييف، التدفئة والتبريد (وزارة التربية، 2012: 1).

ب- الثانوية المهنية التجارية للذكور والإناث. حيث يهدف التعليم التجاري إلى إكساب الطلاب المعلومات الأساسية في مجال إدارة الأعمال والتجارة، وتزويدهم بمعلومات اقتصادية وتجارية عن المجتمع، ومن جهة أخرى إكسابهم بعض المهارات الإدارية مثل الطباعة على الآلة الكاتبة، والاختزال وإجراء القيود المحاسبية (الحسنية، 1997: 17).

ج- الثانوية المهنية النسوية: بفرعيها خياطة الملابس، وتفصيل الملابس، وهي إحدى أنواع الثانويات المهنية في سوريا، وتستمر الدراسة فيها لثلاثة أعوام يتم فيها تعليم الطالبات وتدريبهن، وفقاً لمنهج متخصص يتضمن مواداً نظرية وعملية، تؤهلن لتعلم تصميم الأزياء وتفصيلها وخياطتها وصيانتها وتسويقها، وتعلم التطريز والتريكو والرسم والزخرفة، إضافة إلى بعض المواد الأساسية كاللغة العربية والإنكليزية أو الفرنسية والمعلوماتية (مديرية التربية بحلب، 2009: 1).

وبأتي التعليم العالي المتوسط أو التعليم التقني بعد الثانوية المهنية، ويستمر لمدة سنتين أو ثلاث سنوات، ووظيفة هذا النوع من التعليم إعداد تقنيين لحفظ التوازن في سلم العمالة بين الاختصاصيين والعمال المهرة، ويتم هذا الإعداد في المعاهد المتوسطة وأحياناً في الجامعات. غير أن المشكلة التي تعانيها المعاهد هي الفصل بين التعليم العالي الجامعي والتعليم العالي المتوسط وانعدام التنسيق والتعاون بينهما. وانعكس هذا سلباً على كل منهما، وتسبب في ضعف كفاءة التعليم الجامعي من جهة، وفقر إقبال الشباب على التعليم المهني دون الجامعي من جهة أخرى. لذلك تتطلب العملية جعل التعليم الجامعي تعليماً شاملاً وتخصصياً في آن واحد، وإعادة هيكلة الخطط الدراسية الجامعية، والعمل على تجسير وفتح قنوات بين برامج التعليم العالي المتوسط وبرامج التعليم الجامعي، حتى يتاح للتقنيين متابعة دراساتهم للدرجات الجامعية في تخصصاتهم (الغضبان، 2012: 1).

سادساً- خصائص التعليم المهني الفعال:

تتميز برامج التعليم الصناعي الناجح بعدد من الخصائص التي لا بد من توفرها لضمان الفاعلية والكفاءة، ولعل من أهم هذه الخصائص:

1. أن تكون وثيقة الصلة بالأهداف التعليمية والتربوية من ناحية ويعالم العمل والإنتاج من ناحية أخرى.
2. أن تتسجم برامج التعليم الصناعي مع العملية التربوية بإطارها الواسع وهيكلها الشامل فتشكل عنصراً من عناصر التنمية المتوازنة والمستمرة لقدرات الفرد.
3. الاستمرارية في التحديث والتطوير في الوسائل والأساليب ومواكبة التطورات التكنولوجية.
4. التكامل والمزج بين التدريب في مواقع العمل (التدريب اللامؤسسي) والتدريب في المؤسسة التعليمية (التدريب المؤسسي).
5. أن يكون اقتصادياً وذا مردود عال، وينعكس ذلك عادة على كفاءة الأساليب التدريبية المستخدمة ونوعية التجهيزات وطرائق الاستفادة من التسهيلات التدريبية المختلفة.

6. التكامل والتفاعل بين المهارات الأدائية والتطبيقات العلمية من جهة، وبين المعلومات النظرية الفنية والأسس العلمية التي تدعم هذه المهارات وتشكل قاعدة لها من جهة أخرى.

7. التعليم المهني الناجح يكون منسجماً مع البيئة في التخطيط له، وتصميمه وتنفيذه، ويحافظ عليها ويبتعد عن تلويثها، ويوفر السلامة والأمن للعاملين والتجهيزات (حتاوي، 2009: 55-56).

لكن هذه الخصائص لا تنطبق على الواقع العلمي لثانوياتنا المهنية، حيث تثير جدوى التعليم الفني والمهني في المرحلة الثانوية في سوريا، الكثير من الجدل في الأوساط التعليمية والتربوية.

سابعاً- واقع التعليم المهني في سوريا:

يعول أنصار التعليم الثانوي المهني على جدواه المادية للطالب المنتسب إليه بعد المرحلة الإعدادية، إذ يغلب أن يتاح لخريجي هذا الفرع من التعليم، فرص عمل مقبولة وبنسب عالية في معظم تخصصاته.

ويعتقد بعض المتحمسين لهذه الاستراتيجية في التعليم أن الفرص المتاحة لخريجي الثانويات الفنية والمهنية، قد تكون أوفر حظاً وأكثر جدوى من تلك المتاحة للحاصلين على الثانوية العامة بفرعها الأدبي والعلمي، الذين عادة ما يعانون لسنوات، في معالجة قضية اجتياز الثانوية العامة بمعدل مناسب يتيح لهم الانتساب إلى كلية أو معهد مقبول من طرفهم، في ظل المعدلات المتصاعدة سنة تلو الأخرى في مجال القبول الجامعي في سوريا.

وإضافة إلى ما سبق، يذكر المتحمسون للتعليم الفني والمهني بالفائدة الاقتصادية - الاجتماعية العالية التي تتال المجتمع عموماً عبر تأمين أيدي عاملة مدربة ومحترفة، وتتمتع بعقلية علمية مقبولة، لتغطية المهن المطلوبة في السوق السورية.

لكن أبرز سلبيات هذا التعليم هي الخاصة بالجانب النفسي والاجتماعي، فالطالب الدارس في فروع التعليم المهني وخاصة الذكور، حسبما يلاحظ الكثير من المختصين والمدرسين العاملين في هذا المجال، يعانون بالإجمال من النظرة الفوقية لمجتمعهم حيال المهن اليدوية، إذ لا يكاد أن ينتسب طالب ما إلى التعليم المهني نتيجة درجاته المنخفضة في الشهادة الإعدادية، سرعان ما يبدأ الأثر السلبي للمجتمع ينعكس عليه، إذ يُنظر إليه على أنه فاشل لذا التحق بالتعليم المهني، والمشكلة أن تلك النظرة عادة ما تنعكس على أهل الطالب فيعامل البعض ابنه على هذا الأساس، أي أنه فاشل، مما يولد الكثير من الآثار النفسية السيئة على شخصية الطالب، الذي يكون وقتها في أخطر مراحل عمره من ناحية التكوين النفسي والشخصي.

لذا يلاحظ الكثير من المختصين والعاملين في حقل التربية، أن طلاب هذا الفرع من التعليم يغلب عليهم العنف والتمرد واللامبالاة وضعف الثقة بالنفس، حتى أن مدارس التعليم المهني، تعرف عادة بكثرة الشغب والمشكلات المتعلقة بتمرد الطلاب وبعنادهم على بعضهم، وتكثر فيها حالات الانحراف النفسي والسلوكي.

والحصول على التعليم الفني والمهني بصورته الحالية، يخرج أجيالاً أقل منهم من يستفيد من العلوم المهنية التي تلقاها في المدرسة، نظراً لأن الجانب السلبي يغلب على أجواء التعليم المهني ليضعف من حصيلته العملية التعليمية في مجملها (فياض، 2011: 1). ويتحدث المهتمون بهذا النوع من التعليم عن المشكلات التي يعاني منها، ويسعون لرسم استراتيجيات لإصلاح الخلل المتواجد فيه لنقله إلى حال مشابه لنظيره في البلدان المتقدمة تكنولوجياً وعلمياً، الذي يحظى باهتمام القائمين على السياسات التربوية، مما ينعكس على اهتمام الطلبة به وإقبالهم على الالتحاق به.

ثامناً - مشكلات التعليم المهني:

حدد الحكيم (2012) في بحثه عن سبل تطوير التعليم المهني بعض مشكلاته:

- أ- كون الدراسة نظرية بنسبة كبيرة بسبب قلة الإمكانيات في الثانويات المهنية، فيخرج الطلاب منها دون الإلمام بالجوانب العملية في التخصص، مما ينتج منه العمل في أعمال أكثر سهولة وبعيدة عن تخصصهم.
- ب- إقبال أولياء أمور الطلاب على إلحاق أولادهم بتخصصات معينة، قد لا تتناسب مع اتجاهاتهم وميولهم مواهبهم، ويعود ذلك إلى جهلهم بأهمية هذه الأقسام أو عدم معرفتهم باحتياجات سوق العمل.
- ج- عدم ارتباط مناهج التخصص العلمية بمناهج التخصص العملية.
- د- عدم تطبيق حصص النشاط الرياضي والثقافي والموسيقي داخل المدرسة، على الرغم من وجودها في الجداول المدرسية مما يؤدي إلى عدم تفرغهم لطاقتهم.
- هـ- عدم ربط المناهج المهنية بتطورات السوق واحتياجاته، حيث أن أغلب المناهج القديمة لم يتم تطويرها، وإذا طورت فربما يتغير تصميم الغلاف والتوزيع الداخلي للصفحات ويعاد توزيع المحتوى، فيخرج الطالب ويجد أن ما تعلمه منفصل تماماً عن سوق العمل.
- و- أسلوب تدريس المنهج يعتمد على الأسلوب التقني القديم دون تطوير للعملية التعليمية، وذلك لعدم توفير وسائل تعليمية مناسبة، وإن وجدت فهي عهدة لا يتم التعامل معها، بسبب وجودها مع الشخص غير المناسب وغير المؤهل لاستخدامها في الغرض الذي خصصت من أجله، مما يجعلها عرضة للتلف والتعطل.
- ز- عدم التطبيق العملي في التخصصات المختلفة للطلاب، حيث يستعين المدرس أثناء التطبيق بمجموعة صغيرة من الطلاب مع اكتفاء باقي الطلاب بالمشاهدة، وربما يتم إبعادهم لإتمام العمل بهدوء، ويأتي ذلك بسبب حرص المدرس على أن يتم التمرين بصورة جيدة ودون أخطاء أكثر من حرصه على اكتساب الطلاب للمعرفة العملية.

ح- عدم عرض المنتجات النافعة للطلاب والتي يمكن أن تباع بالسوق المحلي، إلا مرة كل عام في معرض المدرسة السنوي، مما يسبب عدم ربط المدرسة المهنية بسوق الإنتاج، وجعل التعليم المهني بصورة غير

مقصودة بعيداً عن المنظومة الاقتصادية والاجتماعية، ولا يخلق شباباً قادراً على التفكير العلمي والابتكار، كما لا يساعد ذلك على تنمية الثقة بالنفس اللازمة للاستقلالية في مشاريع خاصة بهم في المستقبل.

- ط- عدم تبني الهيئات المعنية لابتكارات واختراعات الشباب الممثلة بها مراكز تسجيل براءة الاختراع في الدول العربية، مع عدم اهتمام رجال الأعمال بهذه الاختراعات والابتكارات وعدم دعمها مادياً.
- ي- عدم تأهيل الخريجين تكنولوجياً أو تدريبهم في المصانع دورياً، للتعرف على آخر ما توصل إليه العلم الحديث في مجال تخصص كل منهم (الحكيم، 2012: 1).

هذا وأضافت الباحثة بعض مشاكل التعليم المهني في مدينة حلب والتي عاينتها أثناء زيارتها للثانويات

المهنية ومنها:

- 1- عدم وجود اختبار قبول يقيس مهارات الطلاب قبل إلحاقهم بأي تخصص في التعليم المهني، مما ينتج عنه عدم معرفة الطالب لما يناسبه مما يؤثر في تحصيله، وقد ينتقل إلى تخصص آخر في عامه الدراسي الأول لعدم وجود معلومات كافية عن التعليم المهني لديه أثناء دراسته في مرحلة التعليم الأساسي.
- 2- عدم الاهتمام بالمباني المدرسية التي تحتضن التعليم المهني وتجهيزاتها من مخابر وأدوات، مما يجعلها بيئة منفرة للطلبة والذين يتميزون عموماً بضعف تحصيلهم الدراسي، وضعف علاقتهم بالمدرسة ونظامها، مما يبعدهم عن المدرسة بدرجة أكبر.
- 3- الإهمال من قبل الطلاب فيما يخص التزامهم بالدوام والحضور، وعدم تطبيق العقوبات الرادعة لهروب وغياب الطلاب من جانب إدارة بعض المدارس المهنية، مما يجعل الطلاب الملتزمين لا يهتمون بالحضور أيضاً أسوة بالطلاب غير الملتزمين، في ظل غياب المحاسبة على الالتزام بالدوام.
- 4- تفشي ظاهرة الغش الجماعي والترفع الآلي من صف إلى صف، مما يجعل الطلاب لا يهتمون بالمدرسة لعلمهم أن الامتحان ليس إلا وسيلة شكلية للانتقال إلى الصف التالي.
- 5- ضعف اهتمام طلبة التعليم المهني بالتحصيل العلمي ومتابعة الدروس، مما يخيب أمل وحماسة المدرسين ويجعل مهمتهم أصعب، مما يدفع البعض إلى عدم الاكتراث بطلابه من المنتسبين للتعليم المهني.
- 6- انخفاض دخل المعلمين العاملين في الثانويات المهنية مقارنة بزملاتهم العاملين في الثانويات العامة، لقلة الإقبال على الدروس الخصوصية من طلاب التعليم المهني، مما يؤدي إلى إحساسهم بالنبذ، واهتمامهم بمهن أخرى خارجية، مما يؤدي إلى عدم اهتمامهم بالمنهج أو بالناحية التدريسية للطلاب.
- 7- قلة عدد الكليات والمعاهد الجامعية التي تقبل حاملي الشهادات الثانوية المهنية، مما ينجم عنه محدودية الفرص المستقبلية أمامهم في إكمال تعليمهم الجامعي، علماً بأن نسبة من طلاب التعليم المهني قد التحقوا بهذا الفرع من التعليم أملاً في التفوق الذي يؤهلهم للالتحاق بالكليات. وتكون هذه النسبة غالباً من ذوي

المستوى التحصيلي الجيد في دراستهم في مرحلة التعليم الأساسي، مما يجعل فرص زملائهم من المنتسبين للتعليم المهني نتيجة لانخفاض درجاتهم أقل في متابعة التعليم الجامعي.

تاسعاً- سياسات للنهوض بمستوى التعليم المهني:

نورد عدداً من السياسات التي تمكن من رفع مستوى التعليم المهني فيما يأتي:

1. العمل على إيجاد صلة وثيقة بين مؤسسات التعليم المهني والتقني ومؤسسات العمل، عن طريق مشاركة مؤسسات العمل مشاركة مباشرة في تحديد أهداف ووسائل وبرامج وإدارة ومتابعة وتقييم التعليم والتدريب المهني والتقني، ومتابعة توظيف الخريجين والخريجات، وإدخال برامج جديدة ومناهج تعكس احتياجات سوق العمل متنوعة المجالات ومتعددة المستويات.
2. تطوير نظام تمويل حرف يعتمد على تنويع مصادر التمويل، بما يحقق استدامة النظام وتشجيع الاستثمار في الوسائل التقنية المعاصرة.
3. تطوير المناهج التعليمية والتدريبية، وتطوير برامج إعداد معلمي ومعلمات التعليم المهني، وتشجيع الملتحقين به بوضع الحوافز اللازمة لهم، مع التأكيد على حسن الإعداد والتدريب وفق مقتضيات العصر ونحو التقنيات الحديثة.
4. بناء مراكز البحث العلمي في مجال التعليم التقني والمهني لرفد صانعي القرار بالمعلومات في هذا المجال.
5. إنشاء برامج التعليم التقني والمهني للنساء باختصاصات متعددة.
6. تطوير المباني الموجودة حالياً وإضافة مباني جديدة وتوفير الأجهزة.
7. تطوير إطار التشريعات والأنظمة التي تكفل تحقيق الأهداف والمعدات في التخصصات المختلفة وتحديث القائمة منها (وزارة التربية والتعليم، 2000: 21).

وبهذا نكون ألقينا الضوء على أبرز سمات التعليم المهني وأهدافه ومشكلاته وسبل تطويره للوصول به

إلى المرجو منه.

خلاصة الفصل الثاني:

قامت الباحثة بتلخيص ما اطلعت عليه من مراجع متعلقة بمتغيرات هذا البحث، حيث وضحت مفهوم الميل المهني، وطرق قياسه، والعوامل المؤثرة فيه من عوامل ذاتية كالجنس والعمر الزمني، والتباين في القدرات العقلية والدوافع، إضافة للخصائص المرتبطة بالذات، كما عرضت العوامل المحيطة المؤثرة في تشكل الميول المهنية وعلى رأسها العوامل الأسرية، ويليها العوامل الاقتصادية الاجتماعية والوضع الاقتصادي والسياسي للبلاد، وتأثير الكادر التدريسي والنشاطات اللاصفية. كما أشارت إلى بعض النظريات المفسرة للميول المهنية، وتوسعت في نظرية جون هولاند للأنماط والميول المهنية، حيث قسم الميول إلى ستة أنماط هي الميل: الواقعي، التحليلي،

المغامر، التقليدي، الفني، والاجتماعي. ووضع ست بيئات مهنية تطابقها، وتحدثت الباحثة عن علاقة الإرشاد والتوجيه المهني بالمبول ودور المرشد المهني في مساعدة الطلبة على تحديد ميولهم وتنميتها.

أما في الجزء النظري المتعلق بمستوى الطموح فقد قدمت الباحثة مفهومه وتعريفاته من قبل العديد من العلماء والباحثين، وتحدثت عن نموه ومستوياته وأنواعه وأشكاله، وتطرقت إلى طرق قياسه والنظريات المفسرة له، وتناولت العوامل المحددة لمستوى الطموح من عوامل ذاتية كالقدرات العقلية ومفهوم الذات والصحة النفسية، وخبرات النجاح والفشل وعوامل محيطية كاللتنشئة الأسرية وجماعة الأقران، والثواب والعقاب، ووسائل الإعلام والأزمات، ثم تطرقت للعوائق التي تحد من الطموح، وتحدثت عن العلاقة بين الميول المهنية ومستوى الطموح.

وانتقلت في الجزء الثالث من الإطار النظري إلى بيئة عينة هذه الدراسة وهي الثانويات المهنية والتعليم المهني، حيث حددت موقعه ضمن نظام التعليم في الجمهورية العربية السورية، وتحدثت عن مفهوم التعليم المهني ودوره في مختلف مراحل الدراسة، وتطرقت إلى أهدافه وتخصصاته، وخصائصه المطلوبة ليحقق الفعالية المرجوة منه، وتناولت واقعه في الجمهورية العربية السورية ومشكلاته، وسياسات الارتقاء به.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- دراسات تناولت الميول المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات.
- التعقيب على الدراسات المتعلقة بالميول المهنية
- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة المرتبطة بالميول المهنية
- دراسات تناولت مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات
- دراسات تناولت كلاً من مستوى الطموح والميول المهنية
- التعقيب على الدراسات المتعلقة بمستوى الطموح
- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة المرتبطة بمستوى الطموح

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تنوعت الدراسات التي تناولت الميول المهنية، والتي تناولت مستوى الطموح من حيث العينات، والأهداف، ومتغيرات الدراسة، وتعرض الباحثة في هذا الفصل ما توصلت إليه من هذه الدراسات المرتبطة بدراستها من حيث المتغيرات المدروسة والعيّنات، وتعرضها وفقاً لما يأتي:

أ- دراسات تناولت الميول المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

ب- دراسات تناولت مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات.

ج- دراسات تناولت كلاً من مستوى الطموح والميول المهنية.

أ- دراسات تناولت الميول المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

1- دراسة الحارثي (1992):

هدفت لمعرفة دور البرامج الدراسية بالكلية التقنية في تنمية الميول المهنية لدى طلاب الكلية في جدة، وكانت عينتها (295) طالباً منهم (170) طالباً ملتحقاً بالكلية و(125) خريجاً، استخدم الباحث مقياس الميول المهنية من إعداد صالح، وتوصلت الدراسة لوجود فروق دالة إحصائياً في الميول المهنية بين الطلاب المتخرجين والملتحقين لصالح الخريجين ما عدا الميل الأدبي الذي تساوى فيه الملتحقون والمتخرجون مما يدل على أن للتعليم في الكليات التقنية أثراً في الميول المهنية للملتحقين بها. كما لم تجد فروقاً دالة إحصائياً في الميول المهنية بين الطلاب الملتحقين والمتخرجين من قسم التقنية الميكانيكية في كل من الميل (الإقناعي، الخدمة الاجتماعية، والفني)، ووجدت فروقاً بينهما في بقية الميول. كما وجدت فروقاً دالة إحصائياً في الميول المهنية بين الطلاب الملتحقين والمتخرجين من قسم التقنية الالكترونية في الميل الفني والكتابي لصالح الخريجين. بينما لم تجد فروقاً دالة إحصائياً في الميول المهنية بين الطلاب الملتحقين والمتخرجين من قسم التقنية الكهربائية. ولم تجد فروقاً دالة إحصائياً في الميول المهنية بين الطلاب الملتحقين والمتخرجين من قسم المركبات والمحركات في الميل (الخلوي، الحسابي، العلمي والكتابي)، ووجدت فروقاً بينهما في باقي الميول لصالح الخريجين، عدا الميل الأدبي فكان الفرق لصالح الملتحقين.

2- دراسة لوبينسكي وآخرين (Lubinski et al,1995):

هدفت إلى دراسة ثبات الميول المهنية لدى المتفوقين عقلياً من المراهقة للرشد، ودامت الدراسة خمسة عشر عاماً، وكانت عينتها (114) ذكراً و(48) أنثى من المتفوقين في مسابقة أكاديمية للرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية تدعى (SMPY)، حيث أجابوا على قائمة سترونغ للميول المهنية (عشرة أنواع من الميول) عندما كانوا في الثالثة عشرة، وأجابوا عن نفس القائمة بعد خمسة عشر عاماً أي عندما بلغوا الثامنة

والعشرين، وتم تحويل إجاباتهم إلى نموذج ميول هولاند السداسي لتقليل عددها. وكانت نتيجة الدراسة أن الميل المسيطر بين الميول الستة في المراهقة المبكرة وهو الميل التحليلي، بقي مسيطراً أو أقرب للسيطرة في الرشد، وكان الميل التقليدي أقل ثباتاً من باقي الميول.

3- دراسة جياناكوس وسوبيش (Gianakus & Subich,1999):

هدفت للتعرف على العلاقة بين الجنس والدور المرتبط به من جهة، واختبار التخصص في الكلية من جهة أخرى، وتألفت عينة الدراسة من (608) طالباً وطالبة، واستخدم الباحثان مقياس الدور المرتبط بالجنس وقائمة هولاند للتفضيل المهني، وقد نتج من الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الميول الاجتماعية لصالح الإناث، وفي الميول العقلية والتقليدية لصالح الذكور (عياد، 2011: 78).

4- دراسة هميسات والبدور (1999):

هدفت للكشف عن اتجاهات (700) من طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظات جنوب الأردن نحو التعليم المهني وعلاقتها بمستوى تحصيلهم وتفضيلهم المهني ومهن آبائهم، ومعرفة أثر كل من مستوى التحصيل والتفضيل المهني، ومهن الآباء في اتجاهاتهم نحو التعليم المهني، تم استخدام مقياس اتجاهات الطلاب نحو التعليم المهني، واستخدام مقياس هولاند للتفضيل المهني والمعدل للبيئة الأردنية، وقسم الباحثان مهن الآباء حسب دليل اليونسكو لوصف المهن إلى ثلاث فئات هي المهن العلمية والفكرية، المهن الإدارية والفنية، والمهن اليدوية والعملية. ووجدت الدراسة أن الاتجاه الإيجابي يمثل نسبة قليلة من اتجاهات العينة نحو التعليم المهني، وأن لدى الطلاب ذوي نمط الشخصية الواقعية والفنية، والطلاب الذين يعمل آباؤهم في المهن اليدوية العملية اتجاهاً إيجابياً نحو التعليم المهني مقارنة بباقي الطلبة.

5- دراسة بروشيرت (Prochert,2002):

هدفت الدراسة لتقصي العوامل المرتبطة باختيار الطلبة لمهنة المستقبل وقسمت العوامل إلى ثلاث فئات هي: (العوامل الشخصية، العوامل البيئية، الفرص المتاحة)، تكونت عينة الدراسة من (78) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية في ولاية ويسكونسون بالولايات المتحدة الأمريكية، استخدم الباحث استبانة أعدها لعوامل الاختيار المهني، ونتج من الدراسة عدم وجود أثر للترتيب الولادي في الأسرة أو لمستوى تعليم الأهل في اختيار أبنائهم المهني، هذا وقسم الباحث المستويات التعليمية للأهل إلى ثلاث فئات (الحاصلين على الشهادة الثانوية، الذين درسوا في الجامعة، والذين تخرجوا من الجامعة)، هذا وكان الأثر الأكبر للعوامل الشخصية في الاختيار المهني للطلبة.

6- دراسة مشري (2002):

استهدفت الدراسة تقصي علاقة اختيارات التلاميذ الدراسية بميولهم المهنية في ظل التوجيه المدرسي

في الجزائر، كانت العينة (234) طالباً في الصف الأول الثانوي من (19) ثانوية في ولاية الوادي بالجزائر، ومن التخصصين العلمي والأدبي، استخدمت الباحثة بطاقات المفاضلة للتقدم للمرحلة الثانوية، ومقياس الميول المهنية لصالح، ركزت الباحثة فقط على الميول العلمي والأدبي من مجموعة الميول العشرة التي يقيسها مقياس الميول المهنية، ووجدت علاقة ضعيفة بين اختيارات الطلاب وميولهم المهنية؛ أي أن الطالب لا يلتحق في كثير من الأحيان بالفرع الذي يناسب ميوله الظاهرة أو الكامنة.

7-دراسة نزال (2005):

هدفت للتعرف إلى الميول المهنية والاختيار المهني وعلاقته بكل من التكيف الطلابي والرضا عن الحياة والتحصيل لدى (1191) طالباً في الصف الأول الثانوي في الأردن. حيث استخدم الباحث مقياس الميول المهنية لهولاند، وأسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة بين الميول المهنية لطلبة الفرعين العلمي والأدبي بالتخصص الذي التحقوا به، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الحياة بين الطلبة الذين التحقوا بالتعليم الذي يلائم ميولهم والطلبة الذين التحقوا بالتعليم الذي لا يلائم ميولهم وذلك لصالح المجموعة الأولى من الطلبة (الزهراني، 2013: 61).

8-دراسة بروير (Proyer,2006):

هدفت لاكتشاف ثبات العلاقة بين الميول المهنية والذكاء في حال اختلاف طرائق تقييم الميول، واستخدم لهذا الغرض مقياس غير لفظي بالإضافة لاستبيانين للميول المهنية، ومقاييس للذكاء العام واللفظي والعددي والقدرة الفراغية والذاكرة. كانت العينة (138) طالباً من جامعة فيينا تتراوح أعمارهم بين الـ (20-42). وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين كل من الميول الواقعية والاستكشافية بالقدرة الفراغية، وذلك لكل من الاستبيانين والمقياس غير اللفظي، وبالتالي فإن العلاقة ثابتة بين الميول المهنية والذكاء باختلاف طرائق تقييم الميول المهنية لدى العينة.

9-دراسة المعمرى (2006):

هدفت لمعرفة أنماط الشخصية المهنية كما عرفها هولاند وعلاقتها بكل من الجنس والتحصيل الدراسي، حيث تكونت العينة من (650) طالباً وطالبة منهم (285) طالباً و(365) طالبة، من طلبة الصف الثاني عشر بمحافظة مسقط في عمان، وقد استخدم الباحث مقياس التقصي المهني الذاتي لهولاند والذي يتكون من ثلاثة أبعاد (الأنشطة المهنية، الكفايات المهنية، تفضيل المهن). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الذكور غالباً هم من النمط الواقعي، بينما كانت الإناث من النمط الفني والاجتماعي، وكان الطلبة ذوو التحصيل المرتفع من النمط التحليلي، بينما كان الطلبة ذوو التحصيل المنخفض من النمط الواقعي.

10- دراسة مولادوديس (Mouladoudis,2007):

هدفت إلى معرفة الميول المهنية للطلاب اليونان في المرحلة الثانوية والعوامل المؤثرة فيها، وتقصي الفروق في الميول المهنية للطلبة العائدة لتحصيلهم الدراسي وجنسهم وصفهم ومهن كل من آبائهم وأمهاتهم، تألفت العينة من (155) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الأول والثاني الثانوي في المدارس الثانوية في شمال اليونان، واستخدم الباحث استبياناً لقياس المتغيرات الديموغرافية من إعدادة وقائمة روثويل-ميللر للميول المهنية. حيث قسم الباحث مهن الآباء إلى ثماني فئات، ومهن الأمهات إلى سبع فئات، بما يتناسب مع الميول المهنية التي تتناولها قائمة روثويل-ميللر للميول المهنية. ونتج من الدراسة أن الطلبة المتوسطين والمنخفضين تحصيلياً فضلوا المهن التي تتطلب العمل في الهواء الطلق مقارنة بالطلبة المتفوقين تحصيلياً، كما أن الذكور فضلوا العمل في المهن الميكانيكية والحسابية والأدبية، بينما فضلت الإناث العمل في المهن الإنسانية والخدمة الاجتماعية. وفضل طلبة الصف الثاني الثانوي المهن التي تتطلب العمل في الهواء الطلق مقارنة بطلبة الصف الأول الثانوي، ولم تجد الدراسة فروقاً إحصائية في ميول الطلبة تعود لمهن أمهاتهم، بينما فضل الطلبة ممن لا يعمل آباؤهم، المهن التي تتطلب العمل في الهواء الطلق مقارنة بكل الطلبة ممن يعمل آباؤهم في مهن مختلفة.

11- دراسة عبد الوهاب (2008):

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الميول المهنية وكل من الصحة النفسية والمناخ النفسي الاجتماعي لدى طلبة كلية مجتمع تدريب غزة التابعة لوكالة الغوث، كما هدفت إلى الكشف عن فروق في متغيرات الدراسة تعزى لعاملي الجنس والفرع الدراسي (علمي-أدبي). وقد أجريت الدراسة على عينة من (200) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى والثانية في الكلية، استخدم الباحث استبانة الميول المهنية من إعداد هولاند، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الميول المهنية والصحة النفسية والمناخ النفسي الاجتماعي لدى العينة متوسط، وكانت الميول الاجتماعية هي الميول الأكثر انتشاراً بين أفراد العينة، كما وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية في تباين درجات عينة الدراسة على مقياس الميول المهنية تعزى لعاملي الجنس والفرع الدراسي، بينما لم تجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الميول المهنية والصحة النفسية، ووجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الميول المهنية والمناخ النفسي الاجتماعي.

12- دراسة مطر (2008):

هدفت إلى معرفة الاتجاه نحو التعليم المهني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، وقد شملت العينة (123) طالباً في الصف الثاني الثانوي من كلا الجنسين ومن الفرعين العلمي والأدبي، حيث أعد الباحث كلاً من مقياسي الاتجاه نحو التعليم المهني، الوعي المهني، الاهتمامات المهنية (الميول). وكان من نتائج الدراسة أن الاتجاه العام للطلبة نحو التعليم المهني كان متوسطاً، وكانت

الاهتمامات المهنية للنسبة الأكبر من العينة تتجه نحو التعامل مع الأشخاص، ولم تجد الدراسة علاقة دالة إحصائياً بين الاتجاه نحو التعليم المهني وكل من الاهتمامات المهنية والوعي المهني، كما لم تجد فروقاً دالة إحصائياً بين الطلبة في الاتجاه نحو التعليم المهني تعود للجنس أو التخصص.

13- دراسة راي (Ray,2010):

هدفت إلى معرفة العلاقة بين ميول الأطفال المهنية وإدراكاتهم حول المهن، حيث تكونت العينة من (86) طفلاً و(143) طفلة من الصفين الثالث والخامس الابتدائي في ولاية ماريلاند في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت أداتا الدراسة قائمتين إحداهما للمهن والثانية للأنشطة، وتبين من نتائج الدراسة أن لدى الأطفال معلومات ضئيلة عن الوظائف النمطية، كما أنها لم ترتبط إلا نادراً باختياراتهم وميولهم المهنية. أما بالنسبة للجنس فقد اختار أغلب الذكور من الصف الخامس مهناً واقعية (حسب تصنيف هولاند للميول المهنية والبيئات المهنية)، بينما اختارت الإناث من الصف نفسه مهناً اجتماعية، واختار ذكور الصف الثالث المهن البحثية غالباً بينما فضلت بنات الصف نفسه المهن الفنية.

14- دراسة عبد الحسين (2010):

هدفت لمعرفة الأنماط الشخصية والتفضيلات المهنية السائدة لدى الطلبة الموهوبين وأقرانهم الاعتياديين وفق نموذج هولاند. حيث استخدمت الباحثة مقياس هولاند الذي أعدته للبيئة العراقية والذي يتكون من ستة مقاييس فرعية للأنماط الشخصية وقائمة للتفضيل المهني، وطبقت المقياس على عينة من (120) طالباً وطالبة، نصفهم من الطلبة الموهوبين والنصف الآخر من الطلبة الاعتياديين في المرحلتين الإعدادية والثانوية. وقد وجدت الدراسة سيادة لنمطي الشخصية البحثي والإقناعي، والبيئة المهنية البحثية والإقناعية لدى الطلبة الموهوبين. كما وجدت فروقاً دالة إحصائياً بحسب متغير الجنس في الأنماط الشخصية والتفضيلات المهنية لدى الطلبة الموهوبين، إذ كان النمط الإقناعي والمهن الإقناعية هي السائدة بين الذكور بينما النمط البحثي والمهن البحثية هي السائدة بين الإناث. وسيادة نمط الشخصية التقليدي والبيئة المهنية التقليدية لدى الطلبة الاعتياديين. ولم تجد فروقاً دالة إحصائياً في الأنماط الشخصية والتفضيلات المهنية بحسب متغير الجنس لدى الطلبة الاعتياديين. كما لم تجد فروقاً دالة إحصائياً بين الطلبة الموهوبين وأقرانهم الاعتياديين في الأنماط الشخصية والتفضيلات المهنية.

15- دراسة علي (2010):

هدفت لدراسة الذكاء الشخصي (الذاتي-الاجتماعي) وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والميول المهنية لدى (650) طالبة في المرحلة الثانوية بقسميها العلمي والأدبي بمدينة مكة المكرمة، واستخدمت الباحثة مقياس الميول المهنية لأثاناسو، وكان من نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء الشخصي الاجتماعي والميلين المكتبي والخلوي، وعلاقة موجبة دالة إحصائياً بالميل للتواصل مع الناس بينما لا توجد

علاقة له بالميول (العلمي - العملي - الإبداعي والتجاري). كما وجدت علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء الشخصي الذاتي والميل الخلوي، وعلاقة موجبة بالميل العلمي، ولا توجد علاقة بينه وبين كل من الميول (المكتبي-التواصل مع الناس-العلمي-الإبداعي والتجاري). ووجدت علاقة سلبية دالة بين المهارات الاجتماعية وكل من الميل (المكتبي-الخلوي-العلمي)، وعلاقة موجبة مع كل من (التواصل مع الناس-التجاري)، بينما لم تجد علاقة بينها وبين الميل العلمي والإبداعي. كما وجدت فروقاً دالة إحصائياً بين أفراد العينة من تخصصين دراسيين مختلفين (علمي -أدبي) في (الميل للتواصل مع الناس -الإبداعي -التجاري) لصالح التخصص الأدبي وفي الميلين (العلمي -العلمي) لصالح التخصص العلمي، بينما لم تجد فروقاً بينهما في كل من الميل المكتبي والميل الخلوي.

16- دراسة العنزي (2011):

هدفت لدراسة العلاقة بين الميول المهنية والقيم الشخصية والتحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (1141) طالباً وطالبة، وقام الباحث باستخدام قائمة التفضيلات المهنية لهولاند، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين الميول المهنية والقيم الشخصية تختلف باختلاف القيم الشخصية، حيث بلغت أعلى قيمة لمعامل الارتباط للنمط الاجتماعي مع القيم الدينية، وللنمط العقلي مع القيم العلمية، وللنمط الاجتماعي مع القيم الاجتماعية، وللنمط الواقعي مع القيم السياسية، وللنمط التقليدي مع القيم الاقتصادية، وللنمط الفني مع القيم الجمالية، كما أظهرت النتائج أن الميول المهنية تختلف باختلاف الجنس والتحصيل الدراسي، فكان الذكور أكثر ميلاً للأنماط (الواقعي، الإقناعي، الذكورة، الندرة)، وكانت الإناث أكثر ميلاً للأنماط (العقلي، الفني، الاجتماعي، الأنوثة، المكانة والخضوع)، وأن الميول المهنية تختلف باختلاف مستوى التحصيل الدراسي، فكان الطلبة ذوو التحصيل الممتاز أكثر ميلاً للتمطين (العقلي والمكانة)، والطلبة ذوو التحصيل الجيد وما دونه أكثر ميلاً لنمط الندرة.

17- دراسة عياد (2011):

هدفت للتعرف على العلاقة بين كل من الميول المهنية والقيم وتصورات المستقبل، وإيجاد الفروق في الميول المهنية والقيم وتصورات المستقبل لدى طلبة كلية مجتمع غزة تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، ومستوى تعليم الأب والأم، والانتماء السياسي. استخدم الباحث أسلوب المسح الشامل لمجتمع الدراسة الذي تكون من (204) طالباً وطالبة، واستخدم مقياس الميول المهنية لهولاند، ونتج من الدراسة أن الميول الفنية احتلت المرتبة الأولى بين أفراد العينة، ولم توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الميول المهنية إلا في الميول الاجتماعية لصالح الإناث، ووجد الباحث فروقاً دالة إحصائياً في الميول المهنية تعزى لمتغير التخصص في كل من الميول الواقعية والفنية لصالح الأقسام الهندسية، والميول الاجتماعية والتقليدية لصالح العلوم المالية والإدارية، ولم يجد فروقاً دالة إحصائياً في الميول المهنية تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب وتعليم

الأم، والانتماء السياسي باستثناء وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية الواقعية لصالح الانتماء السياسي لـ حماس.

18- دراسة مقداد وعبد الله (2014):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الميول المهنية وأنماط الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمملكة البحرين، ودراسة العلاقة بين الميول المهنية وأنماط الشخصية، والفروق وفقاً لكل من الجنس والصف الدراسي: (أول ثانوي-ثاني ثانوي-ثالث ثانوي) في كل من الميول المهنية وأنماط الشخصية، أعد الباحثان مقياساً للميول المهنية وفقاً لنظرية هولاند، ومقياساً لأنماط الشخصية وفقاً لتصنيف مايرز-برجز. وطبقت الدراسة على (546) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن الميول الستة التي أشارت إليها نظرية هولاند موجودة كلها لدى أفراد العينة، وكان الميل التقليدي هو السائد لدى العينة ككل بنسبة (20,7%)، يليه الميل الإقناعي بنسبة (20%)، كما وجدت فروقاً في الميول المهنية تعزى للجنس في الميول الواقعية لصالح الذكور، وفي الميول الفنية لصالح الإناث، بينما لم تجد فروقاً في الميول المهنية بين الطلبة تعزى لمتغير الصف الدراسي، وكشفت عن وجود علاقات متعددة بين الميول المهنية وأنماط الشخصية، إذ ارتبط كل نمط من أنماط الشخصية بأكثر من ميل مهني واحد.

أولاً- التعقيب على الدراسات المتعلقة بالميول المهنية:

أ- من حيث المنهج: اتبعت كافة الدراسات المذكورة المنهج الوصفي، وهو المنهج المستخدم في الدراسة الحالية، وهو المنهج الأكثر استخداماً في الدراسات النفسية والتربوية.

ب- من حيث العينات:

كانت العينة ممثلة لعينة الدراسة الحالية من ناحية العمر (طلاب المرحلة الثانوية) في كل من دراسة العنزي (2011)، عبد الحسين (2010)، علي (2010)، مطر (2008)، المعمرى (2006)، نزال (2005)، مشري (2002)، هميسات والبدور (1999)، ولويينسكي وآخرين (1995). بينما اختلفت عن عينة كل من دراسة عياد (2011)، عبد الوهاب (2008)، بروير (2006)، جياناكوس وسوبيش (1999)، والحرثي (1992) إذ كانت عينتهم من طلبة المرحلة الجامعية، بينما تناولت دراسة راي (2010) أطفال المرحلة الابتدائية.

ج- من حيث الأدوات:

وضع مطر (2008) مقياساً للميول المهنية، بينما استخدم الحرثي (1992) ومشري (2002) مقياس الميول المهنية من إعداد صالح (1971)، واستخدم لويينسكي وآخرون (1995) قائمة سترونغ للميول المهنية، واستخدمت دراسة علي (2010) مقياس الميول المهنية لأثاناسو، واستخدم مولادوديس (2007) قائمة روثويل-

ميللر للميول المهنية، بينما استخدمت دراسات كل من عياد (2011)، العنزى (2011)، راي (2010)، عبد الحسين (2010)، عبد الوهاب (2008)، المعمري (2006)، بروير (2006)، نزال (2005)، هميسات والبدور (1999)، جياناكوس وسوبيش (1999) مقاييساً مستندة لتقسيم هولاند للميول المهنية، وهو ما استند إليه المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

د- من حيث النتائج:

1- ظهر تباين في نتائج الدراسات وذلك تبعاً للمتغيرات التي تم ربطها بالميول المهنية فوجد العنزى (2010) علاقة بين الميول والقيم الشخصية وبين الميول والتحصيل، ووجد كل من عبد الحسين (2010) ومولادوديس (2007) فروقاً في الميول بين الطلبة الموهوبين والطلبة الاعتياديين، ووجدت دراسة المعمري (2006) فروقاً في الميول بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض، وتوصلت دراسة علي (2010) إلى ارتباط ميول مهنية محددة بالذكاء الشخصي والاجتماعي والمهارات الاجتماعية، ووجد عبد الوهاب (2008) علاقة بين الميول المهنية والمناخ النفسي الاجتماعي، بينما لم يجد علاقة بين الميول والصحة النفسية، ووجد بروير (2006) علاقة إيجابية بين كل من الميول الواقعية والاستكشافية والقدرة الفراغية خصوصاً والذكاء عموماً، ووجد نزال (2008) فروقاً ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الحياة بين الطلبة الذين التحقوا بالتعليم الذي يلائم ميولهم والطلبة الذين التحقوا بالتعليم الذي لا يلائم ميولهم.

2- الفروق في الميول المهنية التي تعزى لمتغير الجنس: في دراسة العنزى (2011) كان الذكور أكثر ميلاً للنمطين (الواقعي، الإقناعي) وكانت الإناث أكثر ميلاً للأنماط (التحليلي، الفني، الاجتماعي)، ولم تجد دراسة عياد (2011) فروقاً دالة إحصائية بين الجنسين إلا في الميول الاجتماعية لصالح الإناث، بينما وجدت دراسة راي (2010) وعبد الحسين (2010) أن الإناث أكثر ميلاً للنمط التحليلي، والذكور أكثر ميلاً للنمط الإقناعي، ووجدت دراسة المعمري (2006) أن الذكور غالباً هم من النمط الواقعي، بينما كانت الإناث من النمطين الفني والاجتماعي، ووجد مولادوديس (2007) أن الذكور فضلوا العمل في المهن الميكانيكية والحسابية والأدبية بينما فضلت الإناث العمل في المهن الإنسانية والخدمة الاجتماعية، كما وجد جياناكوس وسوبيش (1999) فروقاً بين الجنسين في الميل الاجتماعي لصالح الإناث، وفي الميلين العقلي والتقليدي لصالح الذكور.

3- لم يجد نزال (2005) علاقة بين الميول المهنية لطلبة الفرعين العلمي والأدبي بالتخصص الذي التحقوا به، ووجدت مشري (2002) علاقة ضعيفة بين اختيارات التلاميذ الدراسية وميولهم المهنية أي أن الطالب لا يدخل في كثير من الأحيان الفرع الذي يناسب ميوله. كما وجد الحارثي (1992) في دراسته أثراً للدراسة في الكليات التقنية في تعديل ميول الطلاب المهنية.

ثانياً- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة المرتبطة بالميول المهنية:

ركزت الدراسة الحالية على طلبة المرحلة الثانوية أسوة بمعظم الدراسات التي تم استعراضها، هذا واستفادت الباحثة من استعراض الدراسات السابقة المرتبطة في تحديد طريقة قياس الميول المهنية، حيث وجدت اهتماماً كبيراً وتركيزاً من الباحثين على نظرية هولاند حول الميول المهنية، لأنها تحصر الميول المهنية في ستة ميول تناسب أربعة منها التخصصات الدراسية لعينة هذا الدراسة، حيث يلائم الثانويات الفنية النسوية الميل الفني، ويلائم الثانويات الصناعية الميل الواقعي، ويلائم الثانويات التجارية الميل التقليدي والإقناعي، بينما يلائم ثانوية تقنيات الحاسوب الميل التحليلي. مما يساعد على استقصاء ملاءمة الميل المهني للطلبة الملتحقين بالتعليم المهني لتخصصهم الدراسي.

ب-دراسات تناولت مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات

1-دراسة المساعيد (1983):

استهدفت تعرف مستوى الطموح وعلاقته بالانفعال والجنس والتخصص الدراسي لدى عينة من (350) من طلبة الصف الثالث الثانوي العلمي والأدبي والتجاري والصناعي في مدارس إربد في الأردن. أعد الباحث مقياساً للطموح، ووجدت الدراسة علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح والانفعال، كما وجدت فروقاً دالة في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجدت أن طلاب التخصص العلمي هم الأعلى طموحاً بشكل عام، وأعلى بشكل دال إحصائياً من طلاب التخصص التجاري، ووجدت الدراسة أن مستوى الطموح لدى طالبات التخصص العلمي أعلى منه لدى طالبات التخصص الأدبي والتجاري، وأن طالبات التخصص الأدبي يتفوقن على طالبات التخصص التجاري في مستوى الطموح.

2-دراسة هنسون (Hinson,2002):

وهدف للتعرف على الفروق بين الطموح والإنجاز في مادة الرياضيات وفقاً للإقليم، والمنهج، والجنس لدى عينة من (1500) طالباً أسود البشرة و(9500) طالباً أبيض البشرة من خريجي المرحلة الثانوية الذين لم يغيروا منطقتهم الدراسية طيلة دراستهم الثانوية في أربعة أقاليم في الولايات المتحدة الأمريكية. اعتبر الباحث رغبة الطلبة في الدراسة حتى نهاية المرحلة الثانوية أو أقل دلالة على طموح منخفض، ورغبتهم في الدراسة حتى الثانوية وفي كليات تتطلب أربع سنوات أو أقل من الدراسة دلالة على طموح متوسط، بينما كانت رغبة الطلبة في الدراسة في كليات تتطلب أربع سنوات أو أكثر دلالة على طموح مرتفع، كما استند إلى توقعات الأهل والمرشد المدرسي لما يناسب الطالب من دراسة جامعية، واعتمد على نتائج اختبارات الرياضيات. وأوضحت نتائج الدراسة أن (70%) من العينة ذات طموح مرتفع ولم توجد فروق تذكر بين الطلبة تعزى للعرق أو الإقليم، كما تبين للباحث أن (13%) من الطلبة البيض، و(16%) من الطلبة السود قد انخفض

طموحهم بين الصف الأول والثالث الثانوي من المستوى المرتفع إلى المستوى المتوسط، بينما ارتفع طموح (31%) من الطلبة البيض، و(46%) من الطلبة السود من المنخفض إلى المرتفع في هاتين السنتين، وكان طموح الفتيات أعلى من طموح الفتيان بنسبة ضئيلة.

3- دراسة منسي (2003):

هدفت لتقصي الفروق في مستوى الطموح وفقاً للتخصص الدراسي والجنس، ومستوى تعليم الوالدين لدى (750) طالباً وطالبة في الصف الثاني الثانوي في مدينة إربد بالأردن. أعد الباحث استبانة لقياس الطموح، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تعزى للجنس لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات تعزى للتخصص لصالح طالبات التخصصات العلمية والأدبية مقارنة بطالبات تخصص الاقتصاد المنزلي والتجاري، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمستوى العلمي للوالدين لصالح المستوى الجامعي والدبلوم وما فوق ثم الثانوي مقارنة بالمستوى الإعدادي والابتدائي والأمي.

4- دراسة حمزة (2004):

هدفت إلى معرفة الفروق في مستوى الطموح بين الذكور والإناث ووفقاً للمستويات التعليمية المختلفة لأبائهم. أعد الباحث مقياساً لمستوى الطموح، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبة في مدارس القاهرة والجيزة، تراوحت أعمارهم بين (9-15) عاماً بمتوسط قدره (12) عاماً. قسم الباحث المستويات التعليمية للأباء إلى ثماني فئات (أمي، يقرأ ويكتب، ابتدائية، إعدادية، مؤهل متوسط، مؤهل فوق المتوسط، مؤهل جامعي، دراسات عليا)، ونتج من الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الطموح لصالح الإناث، ولصالح الأبناء الذين حصل آباؤهم على الدراسات العليا.

5- دراسة بدر (2005):

هدفت إلى تعرف مستوى القلق من المستقبل والطموح الأكاديمي والطموح المهني، ومعرفة العلاقة بين كل من مستوى القلق من المستقبل، ومستوى الطموح الأكاديمي، ومستوى الطموح المهني، ومتغيرات الجنس والتخصص (أدبي وعلمي)، وتوفر خدمات الإرشاد في المدرسة أو عدمها، لدى عينة من الصف الثالث الثانوي في مدارس بغداد بلغت (720) طالباً وطالبة، وأعدت الباحثة مقياسين لكل من الطموح المهني والأكاديمي، ووجدت أن عينة الدراسة تمتلك مستوى عالياً من الطموح الأكاديمي والطموح المهني، في حين لم يكن هناك أية فروق دالة إحصائية بين متغيرات الدراسة في مستوى الطموح الأكاديمي أو المهني، وكانت العلاقة بين مستوى القلق من المستقبل، ومستوى الطموح الأكاديمي، ومستوى الطموح المهني لدى العينة إيجابية ومرتفعة، بغض النظر عن الاختلاف في الجنس والتخصص، وتوفر خدمات الإرشاد في المدرسة.

6- دراسة شبير (2005):

هدفت لمعرفة مستوى الطموح والذكاءات المتعددة، ومعرفة العلاقة بينهما، ومعرفة الفروق بين (الذكور والإناث، طلبة الكليات العلمية والأدبية، طلاب السنة الأولى والرابعة، المستوى الاقتصادي المرتفع والمنخفض) في مستوى الطموح والذكاء لدى (370) طالباً وطالبة في الجامعة الإسلامية بغزة. تم استخدام استبيان عبد الفتاح لمستوى الطموح، وقد وجدت الدراسة مستوى مرتفعاً لكل من الذكاء والطموح لدى أفراد العينة، كما وجدت علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح ومستوى الذكاء، بينما لم تجد فروقاً بين متوسطي درجات العينة تعزى لمتغيرات الدراسة في مستوى الطموح، ووجدت فروقاً في مستوى الطموح تعزى للمعدل الدراسي التراكمي (منخفض، مرتفع) لصالح ذوي المعدل المرتفع، بالإضافة لوجود علاقة ارتباطية عكسية بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي ومستوى الطموح.

7- دراسة فراج ومحمود (2006):

هدفت إلى دراسة قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع، لدى (232) طالباً وطالبة من السنة الثانية بكلية التربية من أقسامها الأدبية والعلمية، ومن مستويات اقتصادية اجتماعية ثقافية مختلفة. استخدم الباحثان مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب من إعداد أباطة، وقد وجدت الدراسة علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى العينة، وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين طلبة كلية التربية ذوي المستويات الاجتماعية الاقتصادية الثقافية المختلفة في مستوى الطموح لصالح الطلبة من ذوي المستويات المرتفعة، وبين الذكور والإناث لصالح الذكور، وبين الأقسام الأدبية والعلمية لصالح طلبة الأقسام العلمية.

8- دراسة مظلوم (2008):

استهدفت التعرف على مستوى كل من الطموح الأكاديمي وحوادث الحياة الضاغطة والعلاقة بينهما لدى عينة تكونت من (100) طالب من كلية التربية بجامعة بغداد، أعد الباحث مقياساً للطموح الأكاديمي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين حوادث الحياة الضاغطة ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية، كما أن مستوى الطموح الأكاديمي لديهم منخفض عن المتوسط للمقياس المستخدم.

9- دراسة بركات (2009):

هدفت إلى التعرف على علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى (378) طالباً وطالبة في جامعة القدس المفتوحة في ضوء متغيرات (الجنس، والتخصص، والتحصيل الأكاديمي). أعد الباحث مقياساً لمستوى الطموح. ووجدت الدراسة أن مستوى الطموح لدى أفراد الدراسة متوسط، وأن هناك ارتباطاً موجباً بين مفهوم

الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة. كما وجدت فروقاً دالة إحصائياً في كل من مفهوم الذات ومستوى الطموح، تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي لصالح فئة الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في كل من مفهوم الذات ومستوى الطموح تبعاً للجنس والتخصص.

10- دراسة شعبان (2010):

هدفت إلى التعرف على الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح، ومعرفة مستوى تلك المتغيرات لدى (61) طالباً وطالبة من المعاقين بصرياً في المرحلتين الإعدادية والثانوية في مدينة غزة، كانت أدوات الدراسة من إعداد الباحث، وأشارت النتائج إلى أن هناك مستوى عالياً من الطموح، ولم تجد علاقة دالة إحصائياً بين الخجل ومستوى الطموح، كما لم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تعزى لمتغيرات (الجنس، درجة الإعاقة، سبب حدوث الإعاقة) .

11- دراسة علي وصاحب (2010):

هدفت إلى قياس أساليب التفكير ومستوى الطموح، ومعرفة العلاقة بينهما، ودلالة الفروق في أساليب التفكير ومستوى الطموح، ودلالة الفروق في العلاقة بينهما وفق متغير السنة الدراسية لدى (115) طالبة في السنتين الأولى والرابعة في قسم رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية، وقد تبنت الباحثتان مقياس عايد لمستوى الطموح. وتوصلت الدراسة إلى أن طالبات قسم رياض الأطفال يتمتعن بمستوى عال من الطموح. لكنها لم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح وأساليب التفكير وفق متغير المرحلة. ووجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير ومستوى الطموح لدى العينة، بينما لم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائية للعلاقة بين أساليب التفكير ومستوى الطموح لدى طالبات رياض الأطفال وفق متغير المرحلة.

12- دراسة ماداراسوفا وآخرون (Madarasova et al, 2010):

هدفت لمعرفة العوامل المؤثرة في الطموح التعليمي لدى (1992) من الطلبة المراهقين في (24) ثانوية في سلوفاكيا تدرج تحت فئات (التعليم العام، التعليم التخصصي الفني، والتعليم المهني الحرفي)، وضع الباحثون استمارة لقياس كل من (الحالة الصحية المدركة، المستوى الاجتماعي الاقتصادي، المستوى التعليمي لكل من الأب والأم، عمل الأب والأم، القدرة المادية على متابعة التعليم، الدعم الاجتماعي المدرك من الأب والأم والأصدقاء، المناخ المدرسي، الاتجاه نحو المدرسة)، ونتج من الدراسة أن (80%) من طلبة التعليم العام، و(56%) من طلبة التعليم التخصصي، و(28%) من طلبة التعليم المهني رغبوا في متابعة دراستهم حتى المرحلة الجامعية، ورغبت الطالبات في متابعة دراستهم أكثر من الطلاب، كما وجد الباحثون ارتباطاً دالاً إحصائياً بين المستوى التعليمي للأب والطموح التعليمي لطلبة التعليم العام، وبين المستوى التعليمي للأب والطموح التعليمي لطلبة التعليم التخصصي والمهني، وارتبطت بطلالة الأب بالطموح التعليمي المرتفع للأبناء.

13-دراسة المشيخي (2010):

هدفت لدراسة قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى (720) طالباً من كليتي العلوم والآداب بجامعة الطائف. استخدم الباحث مقياس مستوى الطموح من إعداد معوض وعبد العظيم وجدت الدراسة علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل ومستوى الطموح، كما وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل بين مرتفعي مستوى الطموح ومنخفضيه لصالح منخفضي مستوى الطموح، ووجدت علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات ومستوى الطموح، كما وجدت فروقاً في مستوى الطموح بين طلاب كليتي الآداب والعلوم لصالح طلاب كلية العلوم. كما تمكنت الدراسة من التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء فاعلية الذات ومستوى الطموح.

14-دراسة العباسي (2011):

هدفت إلى تعرف مستوى الطموح والغرور واستراتيجيات التعلم، لدى الطلبة المتميزين ذوي التحصيل العالي والتحصيل المنخفض، ودلالة الفروق في مستوى الطموح والغرور واستراتيجيات التعلم لدى الطلبة المتميزين تبعاً لمتغيرات الجنس والمرحلة (إعدادي، ثانوي) والتحصيل الدراسي (عالي، منخفض). كانت عينة الدراسة (500) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل العالي والمنخفض من الصف الثاني الإعدادي وحتى الثالث الثانوي في مدارس المتميزين، استخدمت الباحثة مقياس مستوى الطموح من إعداد رسول، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة المتميزين ذوي التحصيل العالي والمنخفض، وفي المرحلتين الإعدادية والثانوية يتمتعون بمستوى عالٍ من الطموح، وأن الإناث أعلى طموحاً من الذكور، وكان الطلبة المتميزون ذوو التحصيل العالي أعلى طموحاً من أقرانهم ذوي التحصيل المنخفض، وكان طلبة المرحلة الثانوية أعلى طموحاً من أقرانهم في المرحلة الإعدادية.

15-دراسة القطناني (2011):

هدفت لمعرفة العلاقة بين الحاجات النفسية ومفهوم الذات وارتباطهما بمستوى الطموح في ضوء نظرية محددات الذات لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، كما هدفت إلى التعرف على الفروق في مستوى الطموح لديهم باختلاف مستوى الحاجات النفسية، ومفهوم الذات (مرتفع - منخفض)، ومعرفة إذا ما كان هناك فروق في الحاجات النفسية ومفهوم الذات ومستوى الطموح تعزى إلى (الجنس - الكلية - المستوى الدراسي)، بالإضافة إلى معرفة ما إذا كان هناك أثر دال للتفاعل بين الحاجات النفسية ومفهوم الذات على مستوى الطموح. كانت العينة (530) طالباً وطالبة جامعياً موزعين على جميع المستويات والتخصصات، استخدم الباحث مقياس الطموح من إعداده في ضوء نظرية محددات الذات. وكان من النتائج وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الطموح الداخلي لصالح الطالبات، ووجود فروق بين مجموعة الكليات الأدبية والعلمية لصالح المجموعات الأدبية، وعدم وجود فروق في مستوى الطموح تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، كما توصلت الدراسة

إلى أن مرتفعي الحاجة لكل من (الاستقلال، الانتماء، الكفاءة) أعلى طموحاً من منخفضي الحاجة لكل من (الاستقلال، الانتماء، الكفاءة)، ووجدت فروقاً بين مرتفعي ومنخفضي مفهوم الذات في الطموح لصالح مرتفعي مفهوم الذات.

16-دراسة الشافعي (2012):

وهدفت لدراسة العلاقة بين الضغوط (النفسية- الأسرية) ومستوى الطموح (الأسري- الدراسي- المهني)، ودراسة الفروق بين الذكور والإناث في الضغوط ومستوى الطموح لدى عينة من (160) طالباً وطالبة في الصف الحادي عشر في ثانويتين عامتين في محافظة القليوبية في مصر، وأعدت الباحثة مقياساً لمستوى الطموح، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط سلبية دالة إحصائياً بين الضغوط ومستوى الطموح بأشكالهما كافة، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح لصالح الذكور في الطموح الأسري والمهني والعام، بينما لم تجد فروقاً في الطموح الدراسي بين الجنسين.

17-دراسة أفزالور ودولوموني (Afzalur & Dulumoni,2013):

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين مستوى الطموح والجنس والمستوى الاجتماعي الاقتصادي لدى عينة عشوائية من (148) طالباً وطالبة جامعيين في سنتهم الأخيرة في جامعة ناوغونغ في مدينة أسام في الهند، استخدم الباحثان مقياس مستوى الطموح من إعداد بارغافا وشاه (Phargafa & Shah)، ونتج من الدراسة أن الطلاب أكثر طموحاً من الطالبات، وأن هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مستوى الطموح والمستوى الاجتماعي الاقتصادي لدى الطلاب بينما لم تكن هذه العلاقة واضحة لدى الطالبات.

18-دراسة علوان (2013):

هدفت لتعرف مستوى الطموح عند طلبة المرحلة الإعدادية، وتعرف الفروق في مستوى الطموح تبعاً لمتغير الجنس، وتعرف العلاقة الارتباطية بين دعم وعدالة المدرسين ومستوى الطموح. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة في مدينة بغداد، وقامت الباحثة بإعداد مقياس دعم وعدالة المدرسين، وتبنت مقياس بدر لمستوى الطموح، وأظهرت النتائج أن المدرسين يقدمون الدعم والعدالة لعينة الدراسة ولاسيما الذكور منهم، كما أظهرت النتائج أن العينة تتمتع بمستوى طموح فوق المتوسط، وأنه ليس هناك فروق ذات دلالة في مستوى الطموح تبعاً لمتغير الجنس، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين دعم وعدالة المعلمين ومستوى الطموح.

19-دراسة يوسف (2013):

هدفت لتوضيح طبيعة العلاقة بين القلق الاجتماعي ومستوى الطموح ومستوى كل منهما، ودلالة الفروق بين الجنسين والتخصصين (علمي، أدبي) في هذين المتغيرين، تكونت عينة الدراسة من (160) طالباً وطالبة في الصف الثاني الثانوي من بعض الثانويات الموجودة ببلدية المسيلة في الجزائر، وتم تطبيق مقياس

مستوى الطموح من إعداد معوض وعبد العظيم (2005)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة سالبة بين القلق الاجتماعي ومستوى الطموح، كما كان مستوى القلق الاجتماعي متوسطاً، بينما كان مستوى الطموح عالياً لدى العينة، ولم تجد الباحثة فروقاً دالة في مستوى الطموح تعود لمتغيري الجنس أو التخصص الدراسي.

ج- دراسات تناولت كلاً من مستوى الطموح والميول المهنية

دراسة الزهراني (2013):

هدفت للتعرف إلى العلاقة بين مستوى الطموح والميول المهنية ودلالة الفروق في مستوى الطموح لدى (240) طالباً في الصف الثالث الثانوي من الفرعين العلمي والأدبي، في مدارس الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية في المملكة العربية السعودية، أعد الباحث مقياساً للميول المهنية، واستخدم مقياس مستوى الطموح لمعوض وعبد العظيم (2005)، وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية:

- 1- بلغ متوسط مستوى الطموح لدى أفراد العينة (76%) ويعتبر متوسطاً مرتفعاً.
- 2- المهن الأكثر تفضيلاً لدى العينة هي الميول الصناعية ثم التجارية، الميل للعمل اليدوي، الميل للعمل الفني الإبداعي، الاجتماعي، وأخيراً الميل للعمل الإداري.
- 3- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الكلي لمستوى الطموح وجميع مجالات الميول المهنية.
- 4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح الطلبة من التخصص العلمي.

أولاً- التعقيب على الدراسات المتعلقة بمستوى الطموح:

- أ- من حيث المنهج: اتبعت كافة الدراسات المذكورة المنهج الوصفي، وهو المنهج المستخدم في الدراسة الحالية، وهو المنهج الأكثر استخداماً في الدراسات النفسية والتربوية.
- ب- من حيث العينات:

كانت العينة ممثلة لعينة الدراسة الحالية من ناحية العمر (طلاب المرحلة الثانوية) لكل من دراسات يوسف (2013)، علوان (2013)، الشافعي (2012)، العباسي (2011)، شعبان (2010)، بدر (2005)، حمزة (2004)، منسي (2003)، المساعيد (1983). بينما اختلفت عن عينة كل من هنون (2002)، شبير (2005)، فراج ومحمود (2006)، مظلوم (2008)، المشيخي (2010)، القطناني (2011)، أفرالور ودولوموني (2013)، بركات (2009)، إذ كانت عيناتهم من طلبة المرحلة الجامعية.

ج- من حيث الأدوات:

وضع الباحثون: الشافعي (2012)، القطناني (2011)، شعبان (2010)، بركات (2009)، مظلوم (2008)، بدر (2005)، حمزة (2004)، منسي (2003)، المساعيد (1983) مقاييسهم الخاصة لقياس

مستوى الطموح، واستخدمت دراسة علوان (2013) المقياس الذي أعدته بدر (2005)، بينما استخدم شبير (2005) مقياس مستوى الطموح لكاميليا عبد الفتاح (1975)، واستخدم فراج ومحمود (2006) مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب إعداد أمال أباطة، واستخدمت العباسي (2011) مقياس خليل رسول (1984)، واستخدم أفزالور ودولوموني (2013) مقياس مستوى الطموح لبارغافا وشاه، واستخدم المشيخي (2010) ويوسفي (2013) مقياس مستوى الطموح من إعداد معوض وعبد العظيم (2005) وهو المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

د- من ناحية النتائج:

1- ظهر تباين في نتائج الدراسات وذلك تبعاً للمتغيرات التي تم ربطها بمستوى الطموح، حيث وجدت علاقة موجبة بين مستوى الطموح وكل من دعم وعدالة المدرسين، المستوى الاجتماعي الاقتصادي للطلاب الذكور، الحاجات النفسية ومفهوم الذات، فاعلية الذات، مستوى الذكاء، المستوى التحصيلي. بينما وجدت الدراسات علاقة سالبة بين مستوى الطموح وكل من قلق المستقبل، الضغوط، الخجل، وحوادث الحياة الضاغطة.

2- الفروق في مستوى الطموح التي تعزى لمتغير الجنس: وجدت أن الإناث أكثر طموحاً كل من دراسة العباسي (2011)، القطناني (2011)، ماداراسوفا وآخرين (2010)، حمزة (2004)، هنسون (2002). أما دراسات كل من المساعيد (1983)، منسي (2003)، فراج ومحمود (2006)، الشافعي (2012)، أفزالور ودولوموني (2013)، فوجدت أن الذكور أعلى طموحاً. أما الدراسات التالية: علوان (2013)، يوسف (2013)، شعبان (2010)، بركات (2009)، شبير (2005)، بدر (2005) فلم تجد فروقاً في مستوى الطموح يعود لمتغير الجنس.

3- الفروق في مستوى الطموح التي تعزى لمتغير التخصص الدراسي: وجدت دراسة كل من المساعيد (1983)، ماداراسوفا وآخرين (2010)، ومنسي (2003) فروقاً في مستوى الطموح لصالح طلبة الثانوية العامة مقابل طلبة الثانويات المهنية، بينما قارنت دراسات أخرى بين طلبة القسم العلمي والأدبي في الثانوية العامة وكانت الفروق لصالح المجموعات الأدبية في دراسة القطناني (2011)، بينما كانت لصالح المجموعات العلمية في كل من دراسة المشيخي (2010)، فراج ومحمود (2006)، المساعيد (1983). أما دراسات بدر (2005)، شبير (2005) ويوسفي (2013) فلم تجدا فروقاً بينهما.

4- وجدت دراسة العباسي (2011) أن طلبة المرحلة الثانوية أعلى طموحاً من طلبة المرحلة الإعدادية، كما وجد هنسون (2002) أن طلبة الصف الثالث الثانوي أعلى طموحاً من طلبة الصف الأول الثانوي، بينما لم تجد دراسة علي وصاحب (2010) فروقاً في مستوى الطموح بين طلبة السنة الأولى والرابعة في كلية التربية.

ثانياً- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة المرتبطة بمستوى الطموح:

استفادت الباحثة من استعراض الدراسات السابقة في اختيار مقياس للطموح يناسب عينة الدراسة، وهو مقياس معوض وعبد العظيم (2005) بدلاً من إعداد مقياس للطموح. إذ تشابهت المقاييس فرأت الباحثة أن التحقق من الصدق والثبات لمقياس موجود مما يزيد من مصداقيته، أفضل من بناء مقياس قد لا يقدم جديداً في مجال دراسة مستوى الطموح. كما أرادت الباحثة إلقاء الضوء على عينة هذه الدراسة وهم طلبة الثانويات المهنية إذ لاحظت ندرة في دراسة مستوى الطموح لدى هؤلاء الطلبة، مقارنة بطلبة الثانويات العامة وطلبة الجامعات.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
- خطوات إجراء الدراسة

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

وضحت الباحثة في هذا الفصل الخطوات والإجراءات التي تمت في الجانب الميداني من الدراسة ويتضمن تحديد المنهج والمجتمع الأصلي والعينة، ويتضمن كذلك أدوات الدراسة وإجراءات تطبيقها، وتحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً- منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة في هذا الدراسة المنهج الوصفي وهو التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (ملحم، 2007: 370). وسيتم اعتماده كمنهج لهذه الدراسة لمناسبته لأغراض الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، حيث قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة لمعرفة ووصف العلاقة والفروق بين متغيرات الدراسة كما استخدمت دراسة الحالة، وتتضمن الفحص المتعمق والمفصل لحالة فردية أو أسرة أو أية وحدة اجتماعية أخرى كالمجتمع أو الثقافة. ويقوم الباحث في هذا النهج بجمع كل أنواع البيانات: النفسية والفيزيولوجية والسيرة الذاتية والبيئية، وذلك حتى يلقي الضوء على خلفية الشخص (تجاربه وثقافته وبيئته)، وعلاقاته وسلوكه وتوافقه (دويدار، 1999: 99).

ثانياً- مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع الإحصائي للدراسة من كافة طلبة الثانويات المهنية التابعة لمديرية التربية، من الصفين الأول والثالث الثانوي المسجلين في الفصل الأول من العام الدراسي (2014-2015)، وفي اختصاصات (التعليم المهني الصناعي، التعليم المهني التجاري، التعليم الفني النسوي). وقد اختارت الباحثة فصل طلاب تقنيات الحاسوب عن طلاب التخصصات الصناعية المختلفة نظراً لاختلاف المعدل المطلوب للالتحاق بتخصص تقنيات الحاسوب، فدرجة قبول الطلبة في هذا التخصص تبدأ في هذا العام (2014-2015) من الدرجة (216)، بينما تم قبول الطلبة في التخصصات الثانوية الصناعية الأخرى من الدرجة (165) وما دون، مما يعكس اختلافاً شاسعاً في المستوى التحصيلي وما يرتبط به من سمات شخصية. أخذين بعين الاعتبار أن معدل قبول الثانوية العامة في هذا العام الدراسي كان (165) درجة.

ووفق الدليل الإحصائي لمحافظة حلب لعام (2015)، الصادر عن مديرية تربية حلب، بلغ عدد طلبة التعليم المهني في الصفين الأول والثالث الثانوي (1992) طالباً وطالبة، ويبين الجدول الآتي أعداد وتخصصات طلبة التعليم المهني للعام الدراسي (2014-2015):

جدول (1) طلبة التعليم المهني المسجلين في العام الدراسي (2014-2015) في مدينة حلب

المجموع	الفنون النسوية	التجارة		تقنيات الحاسوب		الصناعة		التخصص الدراسي
	إناث	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	الجنس
1239	131	196	210	44	51	15	592	الأول الثانوي
753	87	101	256	43	51	2	213	الثالث الثانوي
1992	218	763		189		822		المجموع

وبالنظر إلى أعداد طلبة الصف الأول الثانوي الصناعي مقارنة بطلبة الصف الثالث الصناعي، نجد تفاوتاً واضحاً بينهما، ويعود هذا التناقص إلى أن التسجيل في الثانويات المهنية غير محدد بعمر الخامسة عشرة كما هو الحال في التعليم العام، مما يدفع بعدد لا بأس به من الطلبة إلى التسجيل فيه للتهرب من خدمة العلم، وعدم متابعة الدراسة حتى نهاية المرحلة الثانوية، كما أن نسب التسرب في التخصص الصناعي هي الأعلى مقارنة بتخصصات التعليم المهني الأخرى.

ثالثاً- عينة الدراسة:

تم اختيار عينة من طلبة الصفين الأول والثالث الثانوي تكونت من (274) طالباً وطالبة بالطريقة الطبقية، حيث تم التطبيق على شعبة مدرسية من الصف الأول الثانوي، وشعبة مدرسية من الصف الثالث الثانوي، بما يمثل (13.8%) من مجتمع الدراسة، وتم التطبيق في كل من الثانويات المهنية الآتية:

- 1- المعهد الفني النسوي حيث تتجمع الثانويات النسوية (الأولى والثانية والثالثة والسادسة والسابعة وثانوية صافية القرشية النسوية) فيه، ويقع في منطقة الجميلية.
- 2- الثانوية الصناعية الثانية حيث تتجمع الثانويات الصناعية الثانية والرابعة والخامسة، والثانوية التجارية الرابعة للبنين، وتقع في شارع فيصل.
- 3- الثانوية التجارية الأولى للبنات، وتقع في منطقة السليمانية، والثانوية التجارية الثانية للبنات وتضم طالبات الثانوية التجارية الرابعة للبنات، وتقع في منطقة الجميلية.
- 4- الثانوية التجارية الأولى للبنين وتضم طلاب الثانوية التجارية الثالثة للبنين، وتقع في منطقة المشاركة.
- 5- ثانوية تقنيات الحاسوب للبنين، وتقع في منطقة حلب الجديدة.
- 6- ثانوية تقنيات الحاسوب للبنات، وتقع في منطقة الفيض.

كما تم اختيار خمسة طلاب بطريقة قصدية من الثانويتين الصناعيتين الرابعة والخامسة، من ذوي الدرجات المرتفعة والتي تؤهلهم للالتحاق بالثانوية العامة، وإجراء مقابلات معهم تم فيها جمع بياناتهم لإجراء دراسة حالة على كل منهم، لتقصي أسباب التحاقهم بالثانوية الصناعية. هذا وقد تم استبعاد أربع أوراق لعدم استكمال الطلبة لبياناتهم والإجابات العشوائية، مما يجعل حجم العينة النهائي (275) طالباً وطالبة، ويصف الجدول الآتي توزع هؤلاء الطلبة وفقاً للصف والجنس والتخصص الدراسي.

جدول (2) توزع أفراد العينة على التخصص الدراسي والصف والجنس

المجموع	الفنون النسوية	التجارة		الحاسوب		الصناعة	التخصص الدراسي
	إناث	إناث	ذكور	إناث	ذكور	ذكور	الجنس
171	38	34	35	12	18	34	الأول الثانوي
104	17	23	24	10	13	17	الثالث الثانوي
275	55	116		53		51	المجموع

وتم تطبيق أدوات الدراسة في الفترة الواقعة بين (16/تشرين الأول/2014) حتى (13/تشرين الثاني/2014)، وذلك في الفصل الأول للعام الدراسي (2014-2015).

رابعاً- أدوات الدراسة:

أ- مقياس الميول المهنية:

تعددت صيغ اختبارات الميول المهنية المستندة إلى نظرية هولاند، وقد اطلعت الباحثة على ما توفر لها من مقاييس، ثم اختارت مقياس عياد (2011) الموضح في الملحق (1)، لوضوح عباراته وملاءمته لعينة الدراسة الحالية، ولسهولة تصحيحه ووضوح مفتاح التصحيح.

1- وصف المقياس الأصلي:

قام عصفور (1997) بتعريب مقياس الميول المهنية لهولاند (1985) وتقنيته على البيئة الفلسطينية، وأجرى عياد (2011) الكثير من التعديلات على هذا المقياس بحيث يناسب الطلبة الجامعيين، ويتكون من (48) فقرة موزعة بالتساوي على أبعاد الميول المهنية الستة وهي:

1- بعد الميول الواقعية: يميل صاحب هذا الميل نحو النشاطات التي تتطلب تناسبا حركيا وقوة ومهارة جسدية، ويتميز بالقدرات الرياضية والميكانيكية، يفضل العمل خارج نطاق المكاتب ويتجنب المواقف التي تتطلب التعامل مع الآخرين، ويفضل التعاون مع الآلات والمعدات والنباتات والحيوانات.

2- بعد الميول التحليلية: يمتلك صاحب هذا الميل قيما واتجاهات غير تقليدية، يتجنب التفاعل الاجتماعي وتكوين العلاقات، يستمتع بجمع المعلومات أو إيجاد النظريات أو الحقائق وتحليلها وتفسيرها، يفضل التفكير

في حلول للمشاكل أكثر من التصرف بها، يميل إلى التنظيم والفهم ويهتم بالبحث عن علل الأشياء وعلاقتها.

3- بعد الميول الاجتماعية: يفضل صاحب هذا الميل التدريس والخدمات الاجتماعية والنفسية كما أن مهاراته الاجتماعية عالية وقيمه الأساسية إنسانية ودينية، يستمتع من خلال مساعدة الآخرين، ويمتلك مهارات لفظية جيدة بالإضافة إلى مهارات الاتصال التي يتميز بها.

4- بعد الميول الإقناعية: يتميز صاحب هذا الميل بالمقدرة الفائقة على توصيل أفكاره وآرائه إلى الآخرين، لديه قدرة على التأثير وإقناع الآخرين، يتقن مهارة التحدث التي تتطلب جهوداً عقلية، ويهتم بالقوة والمركز ويميل إلى الأعمال غير العادية.

5- بعد الميول التقليدية: يلتزم صاحب هذا الميل ويتقيد بالقوانين والقواعد والأنظمة ويفضل العمل مع أصحاب السلطة، يتجنب المواقف التي تحتاج إلى علاقات شخصية ومهارات جسدية، يمتلك قدرة على ضبط النفس، يفضل النشاطات المتطلبة للتنظيم اللفظي والعددي.

6- بعد الميول الفنية: يتفاعل صاحب هذا الميل مع البيئة ويعبر عن نفسه عن طريق الخلق والإبداع الفني، ويعتمد على انطباعاته وتخيالاته الذاتية في البحث عن الحلول للمشاكل، يفضل المهن الموسيقية، الأدبية، الثقافية، والأنشطة التي تتطلب إبداعاً.

وقد أعطيت كل عبارة (5) بدائل وهي: (درجة عالية جداً، درجة عالية، درجة متوسطة، درجة

منخفضة، درجة منخفضة جداً)، يستجيب المفحوص لها بوضع إشارة تحت البديل المناسب لميوله المهنية.

2- الخصائص السيكومترية للمقياس الأصلي:

عرض عياد (2011) المقياس على عشرة من أساتذة التربية وعلم النفس والمتخصصين بالمجال، وكانت نسبة موافقة المحكمين على فقرات المقياس لا تقل عن (85%)، وتبين أنه توجد ارتباطات دالة إحصائياً بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الميول المهنية والدرجة الكلية للمقياس عند مستوى الدلالة (0,05) مما يدل على درجة عالية من الصدق، وكان معامل الثبات الكلي (0,82) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات أيضاً (عياد، 2011: 100-105).

3- صدق مقياس الميول المهنية في الدراسة الحالية:

قامت الباحثة بوضع تدرج خماسي للبدائل يتألف من: لا تنطبق أبداً (1)، تنطبق قليلاً (2)، تنطبق

أحياناً (3)، تنطبق كثيراً (4)، تنطبق تماماً (5)، ثم قامت بالتحقق من الصدق بطريقتين هما:

3-1 صدق المحكمين: عرضت الباحثة المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص أعضاء

الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة حلب، ويوضح الملحق رقم (2) أسماءهم ودرجاتهم العلمية. وقد حذفنا العبارات ذات الأرقام (6-7-12-24-25-30-32-36-37-38-46-48). وبقيت العبارات ذات

الأرقام (9-10-17-19-39) على حالها، بينما تم تعديل صياغة باقي العبارات بما يحافظ على مضمونها مع توضيح صياغتها، وأضيفت ست عبارات إلى المقياس هي:

أرغب بالعمل في المجال الأدبي (كاتب، شاعر)، أجد إجراء الحسابات، أحب أن أعمل مندوباً للمبيعات، أفضل العمل وحدي بعيداً عن الناس، أفضل العمل في مكان مفتوح على العمل في مكتب، ألاحظ الجمال في كل ما أراه (كالأبنية والشوارع).

واتفق ما لا يقل عن (75%) من المحكمين على هذه التعديلات، وبهذا أصبح عدد بنود المقياس (42) عبارة، ثم طبقت الباحثة المقياس بصورته المعدلة على عينة استطلاعية تكونت من أربعين طالباً وطالبة موضحة في الجدول الآتي:

جدول (3) توزع أفراد العينة الاستطلاعية على الجنس والصف والتخصص الدراسي

المجموع	الفنون النسوية	التجارة		تقنيات الحاسوب		الصناعة	التخصص الدراسي
		إناث	ذكور	إناث	ذكور		
26	2	4	8	2	4	6	الأول الثانوي
14	3	2	3	1	4	1	الثالث الثانوي
40	5	6	11	3	8	7	المجموع

2-3 صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي للبنود وذلك بحساب معاملات

الارتباط المصححة، وهي معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة منه،

وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (4) معاملات الارتباط المصححة لعبارات مقياس الميول المهنية

معامل الارتباط المصحح	رقم العبارة	البعد	معامل الارتباط المصحح	رقم العبارة	البعد	معامل الارتباط المصحح	رقم العبارة	البعد
0.335	5	الميل التقليدي	0.178	3	الميل الاجتماعي	0.184	1	الميل الواقعي
0.269	11		0.376	9		0.093	7	
0.301	17		0.436	15		0.083	13	
0.347	23		0.459	21		0.367	19	
-0.009	29		0.475	27		-0.141	25	
0.184	35		0.232	33		0.224	31	
0.314	41		0.478	39		0.257	37	
0.041	6	الميل الفني	0.273	4	الميل الاستكشافي	0.449	2	الميل التحليلي
0.162	12		0.290	10		0.406	8	
0.360	18		0.092	16		0.310	14	
0.400	24		0.293	22		-0.128	20	
0.477	30		0.173	28		0.354	26	
0.154	36		0.375	34		0.421	32	
0.317	42		0.185	40		0.237	38	

ويتبين من الجدول أن كلاً من العبارات (20) (أفكر في حلول لمشاكل حياتي لكنني لا أنفذها)، والعبارة (25) (أتجنب الأنشطة التي لها علاقة بالتعامل مع الناس)، والعبارة (29) (أفضل العمل وحدي بعيداً عن الناس)، ترتبط ارتباطاً عكسياً مع الأبعاد التي تنتمي إليها، فقامت الباحثة بحذفها. كما تم حذف كل من العبارات (6) (أفضل العمل المستقل بدون رقابة من أحد)، والعبارة (7) (أميل للعمل الذي يتطلب طاقة جسدية)، والعبارة (16) (أحب أن أعمل مندوباً للمبيعات)، لارتباطها الضعيف مع الأبعاد التي تنتمي إليها. وبهذا أصبح مقياس الميول المهنية مكوناً من (36) عبارة موضحة في الملحق رقم (4).

وعند إعادة التحليل بعد حذف العبارات ضعيفة الارتباط، أصبحت معاملات الارتباط المصححة تتراوح

بين (0,17-0,54) وهي معاملات مقبولة.

4- ثبات مقياس الميول المهنية في الدراسة الحالية:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس الميل المهنية بطريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ:

4-1 الثبات بطريقة التجزئة النصفية: بلغ معامل ارتباط نصفي المقياس (0,73)، وعند تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان-براون كان الثبات (0,86)، وهي قيمة مرتفعة وتدل على ثبات مرتفع للمقياس.

4-2 الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات كل بعد من أبعاد المقياس على حدة فبينت النتائج ما يأتي:
جدول (5) معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الميول المهنية

الميل الواقعي	الميل البحثي	الميل الاجتماعي	الميل الاستكشافي	الميل التقليدي	الميل الفني	
5	6	7	5	6	6	عدد فقرات البعد
0.53	0.67	0.65	0.65	0.57	0.59	معامل الثبات

أي أن معاملات ثبات الأبعاد تراوحت بين (0,527) و(0,665)، وبالآتي فإن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مقبولة.

ب- مقياس مستوى الطموح:

اطلعت الباحثة على عدة مقاييس لمستوى الطموح واختارت مقياس الباحثين محمد عبد التواب معوض وسيد عبد العظيم (2005) الموضح في الملحق (5). وذلك لوضوح عباراته وملاءمتها لعينة الدراسة.

1- وصف المقياس الأصلي:

تكون مقياس معوض وعبد العظيم (2005) من (36) بنداً موزعة على أربعة أبعاد هي:

- أ- بعد التفاؤل: يشير محتواه الى النظرة التفاؤلية للمستقبل، والرغبة في الحياة، وعدم الاستسلام للفشل والاستفادة منه، والكفاح لتحقيق ما هو أفضل، وهذا يشير إلى ما ينبغي أن يكون عليه الشخص المتفائل والمتطلع للمستقبل، (العبارات ذات الأرقام: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8).
- ب- بعد المقدرّة على وضع الأهداف: يدور حول القدرة على تحديد الأهداف والسعي لتحقيقها، وهذا يوضح بعض سمات الشخص الذي لديه القدرة على تحديد الأهداف الواقعية وتنفيذها، (العبارات ذات الأرقام: 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17).
- ج- بعد تقبل الجديد: يوضح تقبل الفرد للجديد والرغبة في مسايرة المستجدات العصرية وتوظيفها، من خلال إيمانه بضرورة الاطلاع على كل ما هو جديد، وأن التجديد أساس استمرارية الحياة، (العبارات ذات الأرقام: 18، 19، 20، 21، 22، 23).
- د- بعد تحمل الإحباط: يدور حول الاعتقاد بأن الفشل أول خطوات النجاح، والقدرة على استبدال الأهداف غير المحققة، والإيمان بأن بعد العسر يسراً، ويشير إلى عدم اليأس حينما لا تتحقق الأهداف، (العبارات ذات الأرقام: 24، 25، 26، 27، 28).

وتصحح العبارات بالدرجات دائماً (3) وكثيراً (2)، وأحياناً (1)، ونادراً (صفر)، وتعكس هذه الدرجات في البنود السالبة وهي العبارات ذات الأرقام: 6-23-30-32-36.

2- الخصائص السيكومترية للمقياس الأصلي:

للتحقق من صدق المقياس استخدم معوض وعبد العظيم (2005) الصدق المرتبط بالمحك وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة (المستخدمة في حساب الثبات) على المقياس، ودرجاتهم على استبيان مستوى الطموح للراشدين لكامليليا عبد الفتاح (1975)، فكان معامل الارتباط مساوياً (0,86) وهو دال إحصائياً، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس (0,26) حتى (0,76)، وكذلك الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية (0,74) حتى (0,91).

ويتصف المقياس بدرجة ثبات مرتفعة إذ بلغت (0,78) بطريقة إعادة التطبيق، و(0,97) بطريقة التجزئة النصفية (المشيخي، 2010: 170).

3- صدق مقياس مستوى الطموح في الدراسة الحالية:

تعاملت الباحثة مع المقياس على أساس الدرجة الكلية، وليس على أساس أنه مكون من أبعاد فرعية، وقامت بوضع تدرج خماسي للبدائل يتألف من: لا تنطبق أبداً (1)، تنطبق قليلاً (2)، تنطبق أحياناً (3)، تنطبق كثيراً (4)، تنطبق تماماً (5) ثم تحققت من صدق المقياس بطريقتين:

3-1 صدق المحكمين: عرضت الباحثة المقياس على مجموعة من المحكمين الذين تم عرض مقياس الميول المهنية عليهم، ونتج من التحكيم اقتراح بعض التعديلات على المقياس، تضمنت حذف العبارات ذات الأرقام (1-12-15-16-17-20-22-24-26-33)، وبقيت العبارات ذات الأرقام (2-4-7-10-11-13-19-27-29-30) على حالها، وتعديل صياغة بقية العبارات بما يحافظ على مضمونها مع توضيح صياغتها. وأضيفت ثلاث عبارات إلى المقياس هي: أرغب في التعرف على أصدقاء جدد، أسعى لتحسين وضع عائلتي، أرغب بالالتحاق بالجامعة، واتفق ما لا يقل عن (75%) من المحكمين على هذه التعديلات.

3-2 صدق الاتساق الداخلي: طبقت الباحثة مقياس مستوى الطموح بصورته المعدلة الموضحة في الملحق (6)، على نفس العينة الاستطلاعية التي طبق عليها مقياس الميول المهنية، والموضحة في الجدول (3)، وعند حساب معاملات الارتباط المصححة نتج الجدول الآتي:

جدول (6) معاملات الارتباط المصححة لعبارات مقياس مستوى الطموح

معامل الارتباط المصحح	رقم العبارة	معامل الارتباط المصحح	رقم العبارة	معامل الارتباط المصحح	رقم العبارة
0.305	21	0.681	11	0.286	1
0.448	22	0.757	12	0.136	2
0.557	23	0.477	13	0.419	3
0.591	24	0.478	14	0.566	4
0.653	25	0.561	15	0.669	5
0.444	26	0.524	16	0.420	6
0.504	27	0.164	17	0.362	7
0.231	28	0.436	18	0.119	8
		0.013-	19	0.667	9
		0.521	20	0.606	10

يتبين من الجدول أن العبارة رقم (19) (أرغب في التعرف على أصدقاء جدد) ترتبط ارتباطاً عكسياً مع ما يقيسه المقياس. كما أن العبارة رقم (8) (يشغلني التفكير في مشكلات الماضي) ترتبط ارتباطاً ضعيفاً بالدرجة الكلية للمقياس. وعند حذف العبارتين أصبح عدد عبارات المقياس (26) عبارة، وعند إعادة التحليل بعد حذف العبارتين، أصبحت معاملات الارتباط المصححة تتراوح بين (0,15-0,75) وهي معاملات جيدة. وتغير ترتيب العبارات بعد حذف العبارتين، لتصبح العبارات السلبية للمقياس هي العبارات ذات الأرقام (16، 19، 26)، ويوضح الملحق (7) بنود النسخة النهائية لمقياس مستوى الطموح والتي تم تطبيقها على عينة هذه الدراسة.

4- ثبات مقياس مستوى الطموح في الدراسة الحالية:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس مستوى الطموح بطريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ: 1-4 الثبات بطريقة التجزئة النصفية: بلغ معامل ارتباط نصفي المقياس (0,87)، وعند تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان-براون كان الثبات (0,93)، ويدل على ثبات مرتفع للمقياس.

3-4 الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: بلغت قيمة معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (0,87) وبالتالي فإن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

ج- استثمار دراسة الحالة:

بعد الاطلاع على بعض نماذج استمارات دراسة حالة لكل من زهران (1998)، والعاسمي (2001)، وحماة (2005)، تم تصميم دراسة حالة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية (الملحق 8)، حيث تضمنت الاستثمار بيانات عامة وأسرية وتعليمية، بالإضافة إلى ستة أسئلة تهدف لاستقصاء أسباب ودوافع التحاق الطالب بالتعليم المهني، على الرغم من حصوله على درجات في شهادة التعليم الأساسي تؤهله للالتحاق بالثانوية العامة. هذا وقد تم عرض الاستثمار على لجنة المحكمين سابقة الذكر ولم ترد تعديلات تذكر على محتواها.

رابعاً- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية، لمعرفة أكثر الميول المهنية انتشاراً بين طلبة الثانويات المهنية ومستوى الطموح لديهم.

2- اختبار ت (T-Test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات المستقلة تبعاً للصف والجنس والتخصص الدراسي، ووفقاً لهذا الاختبار الإحصائي فإن قيمة (ت) تكون دالة إحصائياً عند (0,05) أو (0,01) عندما تكون قيمة مستوى الدلالة أقل منها، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، والعكس صحيح (العيسوي، 2000: 56).

3- تحليل التباين الأحادي وهو اختبار النسبة الفائية (تصميم العامل الواحد) ، لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في متغير كمي تبعاً لمتغير تصنيفي، حيث يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، وتكون (ف) دالة إحصائياً عند (0,05) أو (0,01) عندما تكون قيمة مستوى الدلالة أقل منها (العيسوي، 2000: 133).

4- اختبار توكي لدراسة اتجاه الفروق الناتجة عن تحليل التباين الأحادي.

5- تحليل التباين الثنائي لمعرفة أثر تفاعل الميول المهنية والتخصص الدراسي في مستوى الطموح.

خامساً- خطوات إجراء الدراسة:

1- جمع الإطار النظري والدراسات السابقة بالاطلاع على الكتب والدراسات والدوريات العلمية المحكمة.

2- الاطلاع على كل ما أمكن الحصول عليه من أدوات تخدم أهداف الدراسة واختيار الأنسب منها للدراسة الحالية، وتعديلها وعرضها على المحكمين، لجعلها أكثر وضوحاً وملائمة لعينة الدراسة من طلبة التعليم الثانوي.

3- الحصول على الموافقة اللازمة من مديرية التربية لإجراء الدراسة في الثانويات المهنية، وتسهيل القيام بجمع بيانات الدراسة من قبل إدارات الثانويات المهنية.

4- زيارة أربعة من الثانويات المهنية، وتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية من طلبة التعليم المهني.

5- التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، وتعديل بعض عباراتها.

6- زيارة سبع ثانويات مهنية لتطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، حيث تمت زيارة الثانويات المهنية في مطلع العام الدراسي ولمدة شهر تقريباً، ولم يتسن للباحثة الاستعانة بمساعدين لتطبيق المقاييس المستخدمة في هذا البحث، قامت الباحثة بتحديد العدد المطلوب من المفحوصين من طلبة الثانويات المهنية في كل تخصص، بما يمثل نسبة طلبة كل تخصص من طلبة التعليم المهني ككل. ولكن عند زيارة الثانويات المهنية تعذر فصل الطلبة في الشعبة الواحدة، فطبقت الباحثة أدوات الدراسة على شعبتين من كل تخصص من التخصصات الأربعة، إحداهما شعبة من الصف الأول الثانوي والأخرى من الصف الثالث الثانوي. هذا ووجدت الباحثة بعض الصعوبات كتسرب الطلبة أثناء الدوام المدرسي، مما اضطرها لإعادة زيارة الثانوية الصناعية مثلاً عدة مرات حتى تمكنت من جمع بيانات الدراسة. كما واجهت موقفاً من نوع معاكس، حيث تعذر الحصول على حصة فراغ لدى طلبة ثانوية تقنيات الحاسوب للبنات لتطبيق أدوات البحث أثناءها، مما اضطر الباحثة لتكرار الزيارة لهذه الثانوية أيضاً. أما عن الطلبة فكان طلبة الصف الثالث الثانوي أكثر تعاوناً واهتماماً من طلبة الصف اول الثانوي وخاصة التخصص التجاري، حيث تعامل بعض الطلاب الذكور مع أدوات الدراسة ببعض من عدم الجدية، مما اضطر الباحثة لاستبعاد عدة أوراق لملاحظتها لنمط عشوائي من الإجابات، وأخذت الإجابات في إحدى أوراق الإجابة شكلاً هندسياً ثابتاً بدلاً من تنوعها.

7- استخلاص النتائج باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) وتفسير هذه النتائج من وجهة نظر الباحثة بالاستناد إلى بيئة الدراسة الحالية وظروفها، كما تم الاستعانة بالدراسات السابقة والإطار النظري في التفسير.

8- كتابة توصيات مشتقة من نتائج الدراسة، واقتراح بحوث إضافية للتوسع في دراسة متغيرات الدراسة الحالية وعينتها.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

- نتائج التساؤل الأول ومناقشتها.
- نتائج التساؤل الثاني ومناقشتها.
- نتائج التساؤل الثالث ومناقشتها.
- نتائج التساؤل الرابع ومناقشتها.
- نتائج التساؤل الخامس ومناقشتها.
- نتائج التساؤل السادس ومناقشتها.
- نتائج التساؤل السابع ومناقشتها.
- نتائج التساؤل الثامن ومناقشتها.
- نتائج التساؤل التاسع ومناقشتها.
- نتائج التساؤل العاشر ومناقشتها.
- التوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

التساؤل الأول: ما هي الميول المهنية الأكثر انتشاراً بين طلبة التعليم المهني؟

قامت الباحثة بتحديد الميل الأقوى لدى كل طالب وفقاً لإجاباته على أبعاد مقياس الميول المهنية المستخدم، وبإحصاء الطلبة بحسب الميول الستة وفقاً لنظرية هولاند، نتج الجدول الآتي:

جدول (7) التكرارات والنسب المئوية للميول المهنية المقاسة لدى طلبة التعليم المهني

النسبة المئوية	التكرار	الميل المهني
46.5%	128	الاجتماعي
18.5%	51	الإقناعي
14.9%	41	التحليلي
10.5%	29	الواقعي
7.2%	20	الفني
2.1%	6	التقليدي
100%	275	المجموع

يتبين من استجابات طلبة التعليم المهني على مقياس الميول المهنية أن الميل الأكثر انتشاراً لدى طلبة التعليم المهني هو الميل الاجتماعي بنسبة (46.5%)، يليه الميل الإقناعي بنسبة (18.5%)، ثم الميل التحليلي بنسبة (14.9%)، وكان الميل الأقل ظهوراً هو الميل التقليدي بنسبة (2.1%)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المراهقين في هذه المرحلة العمرية يسعون إلى المكانة الاجتماعية والتقبل من الآخرين، لذلك يسعون لتقديم العون والمساعدة للجميع، كما يرغبون في تقوية علاقاتهم الاجتماعية مع الأقران وبناء الصداقات التي تتسم عادة بالرغبة في المثالية والإخلاص التام لجماعة الأصدقاء، مما يعزز من أهمية التواصل الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية وخاصة مع الأقران.

فالمراهق في هذا العمر يدخل ما يسمى بمرحلة النضج الاجتماعي، حيث يخفف من اندفاعه وتهوره، ويميل لمساعدة الآخرين مادياً إن أمكنه، ومعنوياً بزيارة المحتاجين، والعطف على المعاقين، كما ينشغل بموضوعات الظلم الاجتماعي، ويثور على النظم الاجتماعية والسياسية والدينية التي لا تحقق العدالة الاجتماعية (صابر، 1997: 36).

ويمكن للباحثة تفسير بروز الميل الاجتماعي لدى طلبة التعليم المهني بأنهم غالباً ذوو مستوى تحصيلي ضعيف، مما يحدو بالكثير من الطلبة بالالتفات نحو جماعات أقرانهم، والاهتمام الزائد بالأنشطة التي تقوم بها الجماعة على حساب تحصيلهم الدراسي، وبالتالي فإن الميل الاجتماعي لديهم هو الأبرز ما قبل التعليم الثانوي، ولكنه قد لا يتغير كثيراً أثناء الدراسة في الثانويات المهنية نظراً لضعف المستوى التحصيلي لأغلب طلبة هذه الثانويات، مما ينتج عنه استمرار الاهتمام بجماعة الأقران.

كما أن الظروف الناتجة عن الأزمة الأمنية في البلاد قد أدت إلى التقارب بين العديد من العائلات، وتعاطف أفراد المجتمع وتعاضدهم لمواجهة ظروف العيش الصعبة، مما عزز القيم الاجتماعية والإنسانية وزاد من الرغبة في مساعدة الآخرين، وهو ما يرغب فيه ذوو الميل الاجتماعي.

كما تفسر الباحثة ضعف انتشار الميل التقليدي لدى عينة الدراسة، بأن المراهقين يميلون للتجديد والتغيير، بعيداً عن المهن الثابتة المكتنبة التي توحى بالعمل بوصفهم موظفين حكوميين يقومون بمهام متشابهة، ويعيشون على رواتب ثابتة ومحدودة، حيث يرغب كثير من المراهقين في الحركة والتنقل، وينظرون إلى هذه المهن على أنها مملة وروتينية المهام، ولا تلبي رغبتهم في التميز والبروز. ويرغبون فيما يثير اهتمام الآخرين من مهن ذات جاذبية اجتماعية تحقق مكانة مادية راقية، وتكون قليلة الضوابط والقيود ذات هامش واسع الحرية في التحرك والتصرف.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية في سيادة الميل الاجتماعي مع دراسة مطر (2008)، حيث كانت النسبة الأكبر من عينته من طلبة التعليم المهني ذات اهتمامات مهنية تتعلق بالتعامل مع الناس، مقارنة بالتعامل مع الأشياء والأفكار. وفي دراسة المعمري (2006) كان الميل المهني السائد لدى الطالبات في المرحلة الثانوية هو الميل الاجتماعي إضافة إلى الميل الفني.

كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عياد (2011) التي أجراها على عينة من طلاب كلية مجتمع غزة، وهي كلية تطبيقية تسعى لإعداد الفنيين التقنيين، في حين أن الميول التقليدية احتلت المركز الأخير لدى طلاب التعليم المهني، حيث إن التخصصات المهنية تتضمن العمل والإنتاج اليدوي، بعيداً عن الإنجازات الأكاديمية والوظائف المرتبطة بها. لكنها تختلف مع دراستي مقداد وعبد الله (2014)، وعبد الحسين (2010) حيث كان الميل السائد لدى عيني الدراستين وهم طلبة في المرحلة الثانوية العامة هو الميل التقليدي.

التساؤل الثاني: ما هو مستوى الطموح لدى طلبة التعليم المهني؟

تم تطبيق اختبار "ت" للعينة الواحدة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة التعليم المهني على مقياس مستوى الطموح، والمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (78)، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (8) دلالة الفروق بين متوسط درجات مستوى الطموح والمتوسط الفرضي للمقياس

المتوسط الفرضي للمقياس = 78 درجة						
الدالة	مستوى الدلالة	قيمة ت	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة
دالة	0.000	20.335	274	10.25147	90.5709	275

يتبين لنا من الجدول أن مستوى طموح عينة البحث الحالية أعلى من المتوسط، فقد بلغ متوسط درجات طلبة التعليم المهني (90,57) درجة وهو دال إحصائياً حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0,00) وهي أصغر من (0,05) وتفسر الباحثة هذه النتيجة من حيث المرحلة النمائية لعينة الدراسة حيث تراوحت أعمارهم بين (15) و(22) عاماً بمتوسط قدره (16,33) سنة، أي أن العينة في مرحلة المراهقة المتوسطة، التي يبلغ فيها الحماس والنشاط درجات مرتفعة، ويكون المراهق مفعماً بالأمل والتطلعات، حيث يضع خططاً وأهدافاً قريبة وبعيدة، تتميز بالواقعية أحياناً، وتجنح إلى الخيال أحياناً أخرى، فيطمح في الوصول إلى مرتبة اجتماعية بين أصدقائه، ويطمح إلى تحقيق ذاته في عدة مجالات.

هذا وتعد المراهقة مرحلة يكون فيها الفرد مرناً، وعلى استعداد للتغيير، وتذبذب القديم، والاستعداد لتقبل الجديد، كما يتطلع المراهق إلى مستقبله المهني والاجتماعي، فيفكر بما سيكون عليه مستقبله في العمل والزواج، ويحدد أهدافه من خلال نظرتة إلى المستقبل (سعد، 1998: 245). فالمرونة وتحديد الأهداف والتطلع إلى المستقبل من سمات الشخص الطموح (شعبان، 2010: 75).

كما تفسر الباحثة مستوى الطموح الذي يفوق المتوسط بالظروف الحالية الصعبة، والتي تؤثر في كل أفراد المجتمع، صغيرهم وكبيرهم، غنيهم وفقيرهم، فصعوبة الحصول على أشياء بسيطة وحاجات أساسية، تؤدي بالكثير من الأفراد إلى الإحباط واليأس، وتجعل من الصعوبة بمكان أن يحقق الشخص كل مطالبه وأهدافه. لكنها تدفع بجيل الشباب والفتية في مطلع حياتهم إلى التطلع لانتها هذه الظروف السيئة، والتخطيط لما سيأتي بعدها من أيام تنفج فيها أحوال المدينة والأسر وأحوالهم الشخصية، والأمل في بناء مستقبل أفضل من هذا الواقع الذي يعجزون فيه عن تلبية الكثير من حاجاتهم الأساسية.

هذا وقد يبقى الطموح كامناً في أعماق النفس فلا يستغله الإنسان، أو قد يستسلم الإنسان وينحسر نشاطه أمام متطلبات الحياة، وعوائقها ومشاكلها وبلجاً إلى الانحسار والسكون والراحة (شبير، 2005: 31). ولكنه استسلام مؤقت لا يلبث أن يدفع الفرد إلى تحدي ظروف الحياة الصعبة، والسعي إلى تكييف الواقع لتحقيق أهدافه وتطلعاته، وتتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه نتائج دراسات كل من علوان (2013)، يوسف (2013)، هنسون (2002)، الزهراني (2013)، العباسي (2011)، علي وصاحب (2010)، شعبان (2010)، بدر (2005)، بينما كان مستوى طموح العينة في دراسة مظلوم (2008) على طلبة الجامعة في العراق أقل من المتوسط. وتعلل الباحثة اتفاق هذه النتيجة مع أغلب نتائج الدراسات السابقة بالتماثل في العينات،

حيث كانت عينات هذه الدراسات من طلبة المرحلة الثانوية، حيث يكون المرء في بداية عمره، ولديه الكثير من الآمال المرتفعة والطموحات المتعددة، ولم يواجه بكثير من العقبات التي تحد من هذه الطموحات وتقضي على تلك الآمال.

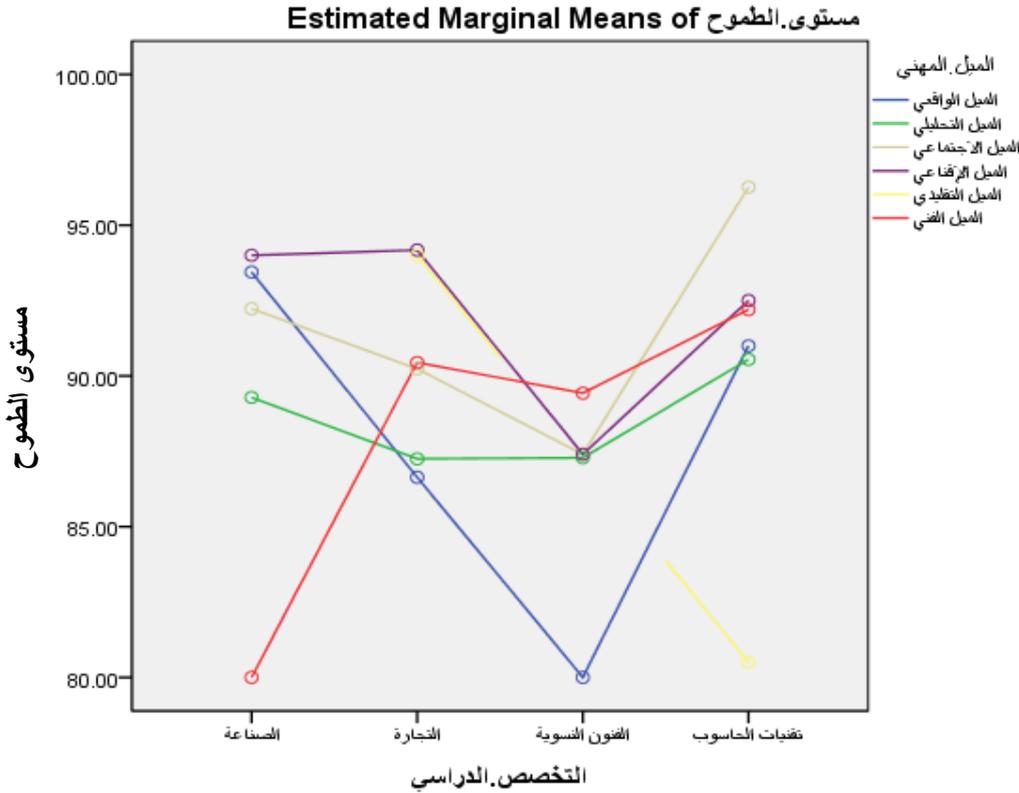
التساؤل الثالث: هل يوجد أثر لتفاعل الميل المهني والتخصص الدراسي في مستوى الطموح؟

لمعرفة أثر تفاعل التخصص الدراسي والميل المهني للطالب في مستوى طموحه، استخدمت الباحثة تحليل التباين الثنائي ونتج الجدول الآتي:

جدول (9) نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة أثر تفاعل الميل المهني والتخصص الدراسي في مستوى الطموح

الدالة	مستوى الدالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	
	0.298	1.149	119.388	21	2507.147	النموذج المصحح
	0.000	5906.939	613766.417	1	613766.417	التفاعل
	0.327	1.156	120.120	3	360.361	التخصص الدراسي
	0.368	1.088	113.000	5	565.001	الميل المهني
غير دال	0.724	0.739	76.801	13	998.414	أثر التفاعل

نتبين من الجدول أن قيمة الدلالة بلغت (0.724) وهي أكبر من (0.05) وبالآتي فهي غير دالة إحصائياً، مما يعني عدم وجود أثر لتفاعل الميل المهني للطالب وتخصصه الدراسي على مستوى طموحه، فقد ارتفع مستوى طموح طلبة جميع التخصصات الدراسية عندما تناسب ميلهم المهني مع تخصصهم الدراسي، ولم يخالف ذلك أي من التخصصات، ويتضح ذلك من خلال الرسم البياني الآتي:



شكل (2) الرسم البياني لتفاعل الميل المهني والتخصص الدراسي في مستوى الطموح

يتبين لنا من الرسم عدة نتائج تتعلق بالتخصصات المهنية الأربعة:

- 1- تخصص تقنيات الحاسوب: كان مستوى طموح جميع الطلبة مرتفعاً بغض النظر عن ميولهم المهنية.
- 2- تخصص الفنون النسوية: كانت الطالبات الأعلى طموحاً هن الطالبات ذوات الميل الفني والذي يتناسب مع التخصص.
- 3- التخصص الصناعي: كان الطلاب الأعلى طموحاً هم الطلاب ذوو الميل الإقناعي ويأتي بعدهم مباشرة الطلاب ذوو الميل الواقعي والذي يتناسب مع التخصص.
- 4- التخصص التجاري: كان الطلاب الأعلى طموحاً هم الطلبة ذوو الميل الإقناعي والطلبة ذوو الميل التقليدي واللدان يتناسبان مع التخصص. وبالتالي فإن مستوى الطموح لدى طلبة التعليم المهني يميل للارتفاع عندما يتناسب الميل المهني للطالب مع التخصص الدراسي الذي التحق به، فعلى الرغم من كون المستوى التحصيلي لطلبة كل تخصص من هذه التخصصات متقارب، إلا أن مستويات طموحهم اختلفت باختلاف ميولهم ومدى تلاؤمها مع تخصصاتهم، مما يتوقع أن يؤثر بالآتي على تحصيلهم حالياً وعلى نجاحهم المهني مستقبلاً، هذا ولم تجد الباحثة دراسة تناولت الميول المهنية والتخصص الدراسي ومستوى الطموح معاً.

التساؤل الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين طلبة التعليم المهني تعزى لمتغير الجنس؟

تم تطبيق اختبار "ت" للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة التعليم المهني على مقياس الميول المهنية والتي تعزى لمتغير الجنس، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول الآتي:

جدول (10) دلالة الفروق بين متوسطات درجات مقياس الميول المهنية والتي تعزى لمتغير الجنس

درجات الحرية = 273							
الميل المهني	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة
الواقعي	ذكر	141	3.4610	0.73249	4.913	0.000	دالة
	أنثى	134	3.0358	0.70267			
التحليلي	ذكر	141	3.5154	0.71378	2.081	0.038	دالة
	أنثى	134	3.3333	0.73577			
الاجتماعي	ذكر	141	3.8936	0.56718	0.217	0.828	غير دالة
	أنثى	134	3.8785	0.58876			
الإقناعي	ذكر	141	3.6156	0.65512	2.182	0.030	دالة
	أنثى	134	3.4418	0.66540			
التقليدي	ذكر	141	3.0485	0.68849	1.828	0.069	غير دالة
	أنثى	134	2.9017	0.64281			
الفني	ذكر	141	3.1915	0.64054	-1.820	0.070	غير دالة
	أنثى	134	3.3333	0.65113			

حيث يتبين من الجدول أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين الذكور والإناث لصالح الذكور في كل من الميل الواقعي والتحليلي والإقناعي، حيث كانت مستويات الدلالة أصغر من (0.05). بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من الميل الاجتماعي والتقليدي والفني، وكانت مستويات الدلالة أكبر من (0.05).

إن من الاختلافات المتوقعة في الميول المهنية والتي تعود لمتغير الجنس أن يميل الفتيان إلى الأعمال الحركية اليدوية أكثر من أقرانهم من الفتيات، إذ يفضل الذكور الأعمال التي تعتمد على الجهد العضلي ويشعرون بإثبات قوتهم فيها كالرياضات الحركية، مقارنة بالفتيات اللواتي تفضلن الأعمال الدقيقة المستندة إلى مهارة استخدام الأصابع كالرسم والتطريز.

وتظهر الإناث اهتماماً بالمهن المتعلقة بالأشخاص بينما يهتم الذكور بالمهن المتعلقة بالأشياء (Pozzebon,2012:19). إذ أن الصبيان يتعلمون منذ سن الروضة التعامل مع السيارات واللعب الميكانيكية المعقدة، بوصفها أشياء سوف يتعاملون معها بوصفهم شباباً أو رجالاً، ويبدأ منذ عمر مبكر التمرن وتطوير خصائص وقدرات طبيعية ظاهرياً، إلا أنها مقدمات من أجل التقسيم الجنسي اللاحق للعمل (شوي،1995: 95). وتبرز الفروق في الميول بين الجنسين وتتضح بفعل مجموعة من العوامل الاجتماعية والثقافية المتميزة لدور كل جنس والتي تحدد الأنشطة التقليدية التي تلائم جنساً دون الآخر كما ظهر في دراسة كينتلي (Kentli,2014) ودراسة تانغ وآخرين (Tang et al,2008) حيث طمح التلاميذ في الصف الخامس الابتدائي إلى مهن ذكورية تقليدية تتطلب قوة جسمانية، بينما طمحت التلميذات إلى مهن أنثوية تقليدية ترتبط بالأشخاص والأنشطة الفنية والتعامل مع البيانات.

وإن وجود فروق دالة إحصائياً في الميل الواقعي لصالح الذكور يتفق مع كل من دراسات مقداد وعبد الله (2014)، وراي (2010)، والمعمري (2006)، وجياناكوس وسوبيش (1999)، وكان الذكور أكثر ميلاً للأنماط (الواقعي، الإقناعي) في دراسة العنزي (2011). ولم تجد بعض الدراسات فروقاً دالة إحصائياً بين الجنسين في الميول المهنية إلا في الميول الاجتماعية لصالح الإناث كدراسة عياد (2011). كما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العنزي (2011) حيث كانت الإناث أكثر ميلاً للأنماط (العقلي، الفني).

أما الميل التحليلي فهو ميل لدراسة واستيعاب المواد العلمية ففي حين يفضل الذكور غالباً التخصصات العلمية، تفضل الإناث التخصصات اللغوية والاجتماعية وتتفوقن فيها، وتظهر هذه الفروق في الميول منذ الصغر، لكنها تتبلور وتتضح في المرحلة الجامعية حيث نرى زيادة في أعداد الطلاب مقارنة بأعداد الطالبات في أغلب الكليات العلمية، بينما تفوق أعداد الطالبات أعداد الطلاب في أغلب التخصصات الأدبية.

وإن وجود فروق دالة إحصائياً في الميل التحليلي لصالح الذكور يختلف مع دراسة عبد الحسين (2010) حيث كان النمط التحليلي والمهن التحليلية هي السائدة بين الطالبات المتفوقات في المرحلة الثانوية، مما يفسر اهتمامهن بالمواد العلمية التي تناسب الميل التحليلي.

ويعني الميل الإقناعي الميل إلى تسويق الأفكار وقيادة الآخرين، وإقناعهم بالقيام بعمل ما، كما يتضمن التسويق التجاري والإقناع باقتناء بضائع معينة، وهو تخصص يميل إليه الذكور مقارنة بالإناث، كما يميل المراهقون إلى موضوع القيادة مقارنة بالمراهقات.

إن وجود فروق دالة إحصائياً في الميل الإقناعي لصالح الذكور يتفق مع دراسة عبد الحسين (2010) حيث كان النمط الإقناعي والمهن الإقناعية هي السائدة بين طلاب المرحلة الثانوية.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق دالة في الميل الاجتماعي بين الذكور والإناث باختلاف نمط الحياة الاجتماعية في هذه الظروف، حيث زاد الاختلاط بين الأسر نتيجة النزوح من بيوتهم والإقامة المشتركة مع

الأهل والأقرباء والمعارف، مما أزال الكثير من الحدود الاجتماعية التي تفصل بين الأسر، وزالت الخصوصية وخاصة في الحياة اليومية للأسر التي تعاني من ظروف اقتصادية سيئة وعلاقات اجتماعية وأسرية مضطربة، كما تدهور وضع كثير من الأسر واحتاجت للمساعدة مما ولد روابط إنسانية من نوع جديد لا تختلف باختلاف الجنس، وأصبح اطلاع الذكور على ظروف الآخرين الاجتماعية ومشكلاتهم لا يختلف كثيراً عن اطلاع الإناث، هذا وكان الذكور جزءاً واضحاً من المشاكل التي برزت نتيجة العيش المشترك مع آخرين يرتبطون بهم بصلات قري في منزل واحد، ومشاركتهم لتفاصيل حياتهم اليومية كافةً.

وتختلف هذه النتيجة مع أغلب الدراسات ففي دراستي راي (2010) ومولادوديس (2007) فضلت الفتيات المهن الاجتماعية، وكانت الفروق الوحيدة في الميول المهنية في دراسة عياد (2011) لدى طلبة الجامعة لصالح الإناث في الميل الاجتماعي، وكانت طالبات المرحلة الثانوية في دراسة المعمري (2006) أغلبهن من النمطين الفني والاجتماعي، وكانت الفروق في الميل الاجتماعي لصالح الإناث في دراسة جياناكوس وسوبيش (1999).

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الميل التقليدي بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الالتحاق بالوظائف الحكومية، التي تمثل المهن التي تتاسب أصحاب الميل التقليدي بما فيها من مهام روتينية كالتعامل مع الأوراق والأرقام، والالتزام بأنظمة ولوائح محددة، مما جعل هذا المجال الوظيفي متاحاً للجنسين بدرجة متساوية أضعفت الفروق بينهما في تفضيله.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مقداد وعبد الله (2014) حيث كان الميل التقليدي هو الأكثر ظهوراً لدى عينة دراستهما من طلبة التعليم الثانوي، ولم تظهر فروق في هذا الميل بين الطلاب والطالبات، بينما كانت الفروق في الميل التقليدي لصالح الطلاب في دراسة جياناكوس وسوبيش (1999).

أما الميل الفني فيتضمن التعبير عن المشاعر والأحاسيس بصورة جميلة كالموسيقا أو الكتابة أو الرسم أو التصميم الفني، وهو أمر إنساني طبيعي ليس حكراً على الذكور أو الإناث، كما أن التوجه الاجتماعي في تربية الذكور على عدم التعبير عن مشاعرهم الرقيقة قد بدأ ينحسر، لتضعف الفروق بين الذكور والإناث في التعبير عن النفس بأساليبه المختلفة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مقداد وعبد الله (2014)، حيث كانت الفروق في الميل الفني لصالح الطالبات، وكان الميل الفني أكثر ظهوراً لدى الطالبات منه لدى الطلاب في دراستي العنزي (2011)، والمعمري (2006).

التساؤل الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين طلبة التعليم المهني تعزى لمتغير الصف الدراسي؟

تم تطبيق اختبار "ت" للعينات المستقلة للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات طلبة التعليم المهني على مقياس الميول المهنية والتي تعزى لمتغير الصف الدراسي، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول الآتي:

جدول (11) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة التعليم المهني على مقياس الميول المهنية والتي تعزى لمتغير

الصف الدراسي

درجات الحرية = 273							
الميل المهني	الصف الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة
الواقعي	الأول الثانوي	171	3.2713	3.82964	0.498	0.619	غير دال
	الثالث الثانوي	104	3.2250	3.59797			
التحليلي	الأول الثانوي	171	3.4590	4.34382	0.945	0.346	غير دال
	الثالث الثانوي	104	3.3733	4.42520			
الاجتماعي	الأول الثانوي	171	3.8847	4.04288	-0.056	0.955	غير دال
	الثالث الثانوي	104	3.8887	4.04815			
الإقناعي	الأول الثانوي	171	3.5251	3.23223	-0.184	0.854	غير دال
	الثالث الثانوي	104	3.5403	3.48333			
التقليدي	الأول الثانوي	171	2.9385	4.07416	-1.220	0.224	غير دال
	الثالث الثانوي	104	3.0400	3.91039			
الفني	الأول الثانوي	171	3.2953	3.70382	1.139	0.256	غير دال
	الثالث الثانوي	104	3.2032	4.17565			

ويتبين لنا من الجدول عدم وجود فروق بين طلبة الصفين الأول والثالث الثانوي في ميولهم المهنية كافة، حيث كانت قيم الدلالة جميعاً أكبر من (0,05)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بعدم دوام طلبة الصف الثالث الثانوي في مدينة حلب منذ عامين بالدوام في مدارسهم لمدة عام دراسي كامل، هو عامهم الأول في المرحلة الثانوية، وكان تطبيق أدوات الدراسة في بداية العام الحالي، أي أن خبرتهم الفعلية في هذه المدارس هي عام واحد، مما أضعف تأثيرها على ميولهم.

وقد ذكرت بعض التقارير أن ميول الطالب نحو المادة أو التخصص الدراسي، غالباً ما كانت ترجع إلى نشاطاته وتفاعلاته الخارجية مع الكتب والمجلات والإذاعة والأفلام (بن أحمد، 2004: 57). ومن المتوقع تأثر هذه الميول بالدراسة في ثانوية مهنية تقدم للطلبة العديد من الخبرات المتعلقة بمجال مهني معين.

لكن الباحثة تفسر عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة الصفين الأول والثالث الثانوي بضعف تأثير الدراسة في الثانويات المهنية، وخاصة في ظل الظروف الحالية للمدينة، حيث تغيب إمكانية الحصول على متطلبات التدريب المهني كافة من معدات وأدوات، حتى أن بعض الكتب المدرسية لا تتوفر دوماً، ويستعيز عنها الطلبة بالملخصات المعدة من قبل مدرسي المواد المهنية. كما أن الركود العام في المدينة، وانشغال أهلها ومنهم أفراد عينة الدراسة الحالية بأمور الحياة اليومية الضيقة، وعدم التوسع في الاطلاع على مجالات المهنة، وقلة فرص العمل، يحد من إمكانية المراهقين بالقيام بأنشطة تساعد على استكشاف وبلورة ميولهم المهنية.

هذا وتتلور الميول المهنية للفرد بين (15-18) سنة من عمره وفقاً لـ سترونغ، فقد توصل إلى أن ثلثي التغيير في الميول المهنية يقع ما بين الخامسة عشرة والثامنة عشرة، والثلث الآخر يحدث في السنوات السبع الآتية، أي أن الميول تتبلور في الثامنة عشرة من العمر (مشري، 2002: 136).

هذا وقد انفتحت هذه النتيجة مع دراسة مقداد وعبد الله (2014) في عدم وجود فروق في الميول المهنية تعود للصف الدراسي (الأول-الثالث)، بينما اختلفت مع دراسة مولادوديس (2007) حيث فضل طلبة الصف الثاني الثانوي المهنة التي تتطلب العمل في الهواء الطلق، مقارنة بطلبة الصف الأول الثانوي الذين رفضوا هذه المهنة.

التساؤل السادس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية بين طلبة التعليم المهني

تعزى لمتغير التخصص الدراسي؟

لدراسة الفروق في الميول المهنية بين طلبة التعليم المهني في اختصاصات (الصناعة، التجارة، الفنون النسوية، وتقنيات الحاسوب) استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (Anova)، ويبين الجدول (12) متوسطات درجات طلبة كل من التخصصات الدراسية على مقياس الميول المهنية بأبعاده الستة، وجاءت نتائج تحليل التباين في الجدول (13).

جدول (12) متوسطات درجات طلبة كل من التخصصات الدراسية على مقياس الميول المهنية

المتوسط الحسابي	التخصص الدراسي	الميل المهني	المتوسط الحسابي	التخصص الدراسي	الميل المهني	المتوسط الحسابي	التخصص الدراسي	الميل المهني
2.9052	الصناعة	التقليدي	3.8655	الصناعة	الاجتماعي	3.5098	الصناعة	الواقعي
3.0345	التجارة		3.8732	التجارة		3.2034	التجارة	
2.8273	الفنون النسوية		3.9377	الفنون النسوية		3.0218	الفنون النسوية	
3.0755	تقنيات الحاسوب		3.8814	تقنيات الحاسوب		3.3585	تقنيات الحاسوب	
3.1699	الصناعة	الفني	3.5765	الصناعة	الإقناعي	3.5817	الصناعة	التحليلي
3.2141	التجارة		3.4810	التجارة		3.3908	التجارة	
3.3576	الفنون النسوية		3.4255	الفنون النسوية		3.2212	الفنون النسوية	
3.3491	تقنيات الحاسوب		3.7057	تقنيات الحاسوب		3.5692	تقنيات الحاسوب	

جدول (13) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات مقياس الميول المهنية والتي تعزى للتخصص الدراسي

الميل المهني	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الإحصائية	الدالة
الواقعي	بين المجموعات	7.177	3	2.392	4.440	0.005	دال
	ضمن المجموعات	146.026	271	0.539			
	المجموع الكلي	153.203	274				
التحليلي	بين المجموعات	4.773	3	1.591	3.062	0.029	دال
	ضمن المجموعات	140.831	271	0.520			
	المجموع الكلي	145.604	274				
الاجتماعي	بين المجموعات	.188	3	0.063	.187	0.905	غير دال
	ضمن المجموعات	90.967	271	0.336			
	المجموع الكلي	91.155	274				
الإقناعي	بين المجموعات	2.625	3	0.875	2.002	0.114	غير دال
	ضمن المجموعات	118.423	271	0.437			
	المجموع الكلي	121.047	274				
التقليدي	بين المجموعات	2.393	3	0.798	1.795	0.148	غير دال
	ضمن المجموعات	120.406	271	0.444			
	المجموع الكلي	122.799	274				
الفني	بين المجموعات	1.602	3	0.534	1.274	0.284	غير دال
	ضمن المجموعات	113.610	271	0.419			
	المجموع الكلي	115.212	274				

يتبين من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة التعليم المهني على اختلاف تخصصاتهم في كل من الميل الاجتماعي والإقناعي والتقليدي والفني، حيث كانت قيم مستوى الدلالة في هذه الميول أكبر من (0,05)، في حين وجدت فروقاً دالة إحصائية في الميول الواقعي والتحليلي لدى طلبة التعليم المهني تعزى للتخصص الدراسي، حيث كانت قيمتا مستوى الدلالة في هذين الميول أقل من (0,05)، ولمعرفة جهة هذه الفروق طبقت الباحثة اختبار توكي (Tuckey) للمقارنات البعدية للتعرف على اتجاه هذه الفروق في الميل الواقعي، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (14) نتائج اختبار توكي لدلالة الفروق في الميل الواقعي التي تعزى للتخصص الدراسي

الميل الواقعي	الصناعة	التجارة	الفنون النسوية	تقنيات الحاسوب
الصناعة	-	-0.30636	-0.48799*	-0.15131
التجارة		-	-0.18163	0.15504
الفنون النسوية			-	0.33667
تقنيات الحاسوب				-

*دال عند مستوى دلالة (0,05)

نتبين من الجدول وجود فروق دالة إحصائية في الميل الواقعي بين طلبة تخصصي الصناعة والفنون، وذلك لصالح طلاب التخصص الصناعي، فقد بلغ متوسط درجاتهم في الميل الواقعي (3.5) مقارنة بطالبات الثانويات الفنية النسوية، حيث بلغ متوسط درجاتهن (3.02)، كما هو مبين في الجدول (12)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بطريقتين:

1- إن التخصص الصناعي هو تخصص ذكوري في الثانويات المهنية، وتدرس فيه عشرون طالبة في هذا العام بما يعادل (2%) فقط، أما التخصص الفني النسوي فهو حكر على الإناث، وانطلاقاً من هذه النقطة يمكننا أن نفسر هذه الفروق بين التخصصين بالفروق في الميول المهنية بين الذكور والإناث.

2- إن الميل الواقعي يتلاءم مع الأنشطة والمهام المهنية التي يقوم بها الفنيون الصناعيون والتي يتدرب عليها طلبة التخصص الدراسي الصناعي، فيتضمن التعامل مع الآلات وتركيبها وإصلاحها وتشغيلها، وهي من صلب التخصص الصناعي حيث يدرس طلبة هذا الفرع تخصصات مثل (كهرياء والكثرون المركبات، التقنيات الإلكترونية، التقنيات الكهربائية، التصنيع الميكانيكي..الخ)، وهي تخصصات تتطلب ميلاً مهنيًا واقعياً للنجاح فيها إضافة للقدرات الحركية. بينما يتلاءم الميل الفني مع الأنشطة والمهام المهنية لخريجات التعليم الفني النسوي وكلية الفنون الجميلة، ومعاهد التربية الفنية والموسيقية، وهي التخصصات التي تلتحق بها حاملات الشهادة الفنية النسوية، حيث تدرس طالبات هذه الثانويات مواداً مثل تفصيل الثياب وخطاطتها وتزيينها، ويدرسن الرسم والتطريز وهي مواد تتطلب ذوقاً فنياً عالياً، وميلاً فنياً. وبهذا تتناسب كل من ثانويتي تقنيات الحاسوب والفنية النسوية على التوالي مع الميلين الواقعي والفني. ولمعرفة الفروق بين طلاب الثانويات الصناعية وطالبات الثانويات الفنية النسوية، استخدمت الباحثة اختبار توكي للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (15) نتائج اختبار توكي لدلالة الفروق في الميل التحليلي التي تعزى للتخصص الدراسي

الميل التحليلي	الصناعة	التجارة	الفنون النسوية	تقنيات الحاسوب
الصناعة	-	-0.19089	-0.36049	-0.01252
التجارة		-	-0.16959	0.17838
الفنون النسوية			-	0.34797
تقنيات الحاسوب				-

هذا وقد وُجدت فروق في الميل التحليلي بين طلبة التعليم المهني، لكنها لم تكن ذات دلالة إحصائية تساعد في حسمها نحو أي من التخصصات المهنية الأربع.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائية في الميول المهنية بين طلبة التخصصات الدراسية المختلفة ضمن التعليم المهني، بأن أسلوب اختيار التخصص يعتمد على درجات شهادة التعليم الأساسي بشكل جوهري، وأن كثيراً من الطلاب والطالبات لا يضعون التعليم الثانوي المهني في الحسبان عندما تسمح لهم درجاتهم بالالتحاق بالتعليم الثانوي العام، ويلجؤون إليه عندما يتعذر الالتحاق بالتعليم العام، ويخطط بعضهم للتخصير لشهادة التعليم الثانوي العام بدلاً من الشهادة الثانوية المهنية، فيعتبرون الثانوية المهنية محطة عبور ليست إلا لتجنب إعادة العام الدراسي الأخير من المرحلة الأساسية.

التساؤل السابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين طلبة التعليم المهني تعزى لمتغير الجنس؟

استخدمت الباحثة اختبار "ت" للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة التعليم المهني على مقياس مستوى الطموح والتي تعزى لمتغير الجنس، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول الآتي:

جدول (16) دلالة الفروق بين متوسطات درجات مستوى الطموح والتي تعزى لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	الدلالة
ذكر	141	91.9362	10.26103	273	2.283	0.023	دالة
أنثى	134	89.1343	10.08072				

يتبين لنا من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الطموح، فقد بلغت قيمة الدلالة (0,023) وهي أصغر من (0,05)، وذلك لصالح الذكور إذ بلغ متوسط درجاتهم (91,93)، في حين بلغ متوسط درجات الإناث (89,13)، أي أن مستوى طموح طلبة التعليم المهني أعلى من مستوى طموح طالبات التعليم المهني، وتفسر الباحثة هذه النتيجة ضمن السياق الاجتماعي لعينة الدراسة، حيث يبدو المستقبل أكثر وضوحاً وإشراقاً للذكور في مجتمعنا، ويزخر بالتحديات والمشاريع والخطط

والأعمال، كون الشاب هو المسؤول عن إعالة أهله أولاً وعائلته التي سيشكلها ثانياً، وعلى قدر التحديات يكون الطموح، بينما تتأثر حياة الفتيات بعدة مؤثرات تحكمها، ابتداء من عائلتها الأساسية، ونظرة المجتمع إلى عملها وإنجازها، والقيود التي تتوقع مواجهتها في سعيها لتحقيق أي إنجاز اجتماعي أو مهني، وبكل بساطة يتصف مستقبلها بنوع من الغموض حيث أنه مرتبط بالشخص الذي سترتبط به، فهو الذي سيحدد إلى درجة كبيرة نمط حياتها ومستواها الاقتصادي والاجتماعي، وهو أمر خارج عن يدها، بينما يحدد الذكر مستقبله وبينه بيده ويجني ثماره لاحقاً، وعلى قدر مثابرته وإصراره ورغبته في الإنجاز، يحصد النجاح والتميز .

فالفروق المهنية في حياة الجنسين في مجتمعنا هي فروق جوهرية، فالمهنة هي جوهر حياة الرجل، بينما هي مكون جانبي في حياة المرأة، إذ إن مهمتها الأساسية هي الأمومة ومتطلباتها، وعلى الرغم من تغير المفاهيم وفقاً لتطور المجتمع وازدياد الحاجة إلى عمل المرأة، إلا أنها تبقى خياراً وليست واجباً في حال الاكتفاء المادي لأسرة الفتاة العازية، أو الاكتفاء المادي لزوجها. ويرتبط الطموح بشكل كبير بالحياة المهنية وتأسيسها، فقد قسم بو فاتح (2005) الطموح الفردي إلى أربعة أشكال هي الطموح الدراسي والمهني والسياسي والاقتصادي (بوفاتح، 2005: 141-142)، ويظهر الطموح السياسي في مجتمعنا لدى الذكور وليس الإناث، كما يفوق الطموح الدراسي مستقبلاً إلى الطموح المهني والاقتصادي. مما يفسر تفوق الذكور على الإناث في مستوى الطموح في مجتمعنا عموماً وعينة هذه الدراسة والتي هي جزء من هذا المجتمع.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من أفزالور ودولوموني (2013)، الشافعي (2012)، منسي (2003)، وفراج ومحمود (2006) حيث كان الذكور أعلى طموحاً من الإناث. بينما تختلف مع دراسات أخرى كدراسة العباسي (2011)، وماداراسوفا وآخرون (2010)، وحمزة (2004) في اتجاه هذه الفروق حيث وجدت هذه الدراسات فروقاً دالة إحصائياً في مستوى الطموح لصالح الإناث. ولم تجد دراسات أخرى كدراسة علوان (2013)، يوسف (2013)، شعبان (2010)، بركات (2009)، وبدر (2005) فروقاً في مستوى الطموح بين الجنسين.

التساؤل الثامن: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين طلبة التعليم المهني تعزى لمتغير الصف الدراسي؟

استخدمت الباحثة اختبار "ت" للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة التعليم المهني على مقياس مستوى الطموح والتي تعزى لمتغير الصف الدراسي، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول الآتي:

جدول (17) دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات على مقياس مستوى الطموح والتي تعزى لمتغير الصف الدراسي

الصف الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة
الأول الثانوي	171	90.4386	10.41326	273	-0.274	0.784	غير دالة
الثالث الثانوي	104	90.7885	10.02586				

يتبين لنا من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين طلبة الصفين الأول والثالث الثانوي، إذ كان مستوى الدلالة أكبر من (0,05)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة وفقاً للظروف الأمنية والاقتصادية والاجتماعية الخائفة، التي تمر بها المدينة نتيجة لاختلال الوضع الأمني، وما تركه من أثر في مظاهر حياة الأفراد المقيمين فيه كافة، حيث يذكر شبير (2005) أن مستوى الطموح في المرحلة نفسها يختلف من عام إلى عام آخر، لاسيما إذا كان العام الجديد زاخراً بالأحداث السارة، وملئاً بخبرات النجاح. فالإنسان يمر بخبرات جديدة وأحداث ووقائع جديدة؛ وهذا ما يرفع من مستوى طموحه، لاسيما إذا كانت تلك الأحداث والخبرات ايجابية، وإن نمو مستوى الطموح يسير جنباً إلى جنب مع النمو العقلي والاجتماعي والعاطفي، إذا ما توفرت الظروف المناسبة المشجعة أو المهينة لنمو الطموح (شبير، 2005: 31).

لكن أغلب العائلات مرت بظروف صعبة كفقدان أحد أفرادها، أو خسارة ممتلكاتها المادية، وتدهور عمل معيها، وسفر بعض أفرادها وتفرق البعض الآخر في البلاد المختلفة، هرباً من الأخطار المحيطة بهم في مناطق النزاع، أو بحثاً عن الرزق الذي ضاقت فرصه في البلد كما يحدث في كل بلد تمر به النزاعات المسلحة. وقد أثرت كل هذه الظروف ولا زالت تؤثر في حياة الأفراد بشكل سلبي، مما يجعل الرؤية المستقبلية غامضة، هذا ويعتبر التطلع إلى المستقبل والتفاؤل به، ووضع الأهداف وتخطيطها من المكونات الأساسية للطموح، ويواجه أفراد المجتمع في الفترة الحالية صعوبة في هذين الجانبين مما يؤثر سلباً على تطور مستوى طموحهم.

في ظل الوضع الكلي للمدينة يبقى أثر التقدم في الدراسة في المرحلة الثانوية المهنية، والاقتراب من الحصول على الشهادة الثانوية في تخصص مهني يفتح باب العمل للطلاب، يبقى مؤثراً ضعيفاً في مستوى طموحه، إذ إن فرص العمل المتاحة للمتخصصين ذوي الخبرة تضيق بهم ذرعاً.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة القطناني (2011) الذي لم يجد فروقاً في مستوى الطموح تعود للسنة الدراسية لدى عينته من طلبة الجامعة، بينما وجدت بعض الدراسات كدراسة علي وصاحب (2010)، وهنسون (2002) أن مستوى طموح الطلبة يرتفع مع تقدمهم في سني دراستهم.

التساؤل التاسع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين طلبة التعليم المهني تعزى لمتغير التخصص الدراسي؟

استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة التعليم المهني بتخصصاتهم الدراسية المختلفة على مقياس مستوى الطموح، ويبين الجدول الآتي متوسطات درجات طلبة كل من التخصصات الدراسية على مقياس مستوى الطموح، وجاءت نتائج تحليل التباين في الجدول (19).

جدول (18) متوسطات درجات طلبة كل من التخصصات الدراسية على مقياس الميول المهنية

التخصص الدراسي	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي
الصناعة	51	92.0784
التجارة	116	90.3448
الفنون النسوية	55	87.5091
تقنيات الحاسوب	53	92.7925

جدول (19) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات مقياس مستوى الطموح والتي تعزى للتخصص الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	الدلالة
بين المجموعات	899.012	3	299.671	2.911	0.035	دالة
داخل المجموعات	27896.356	271	102.939			
الكلية	28795.367	274				

يتبين لنا من الجدول (19) أن قيمة الدلالة بلغت (0,035) وهي أقل من (0,05) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الطموح تعزى لمتغير التخصص الدراسي، وقد قامت الباحثة بتطبيق اختبار توكي للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه هذه الفروق، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (20) نتائج اختبار توكي لدلالة الفروق في مستوى الطموح والتي تعزى للتخصص الدراسي

مستوى الطموح	الصناعة	التجارة	الفنون النسوية	تقنيات الحاسوب
الصناعة	-	-1.733	-4.569	0.714
التجارة	-	-	-2.835	2.447
الفنون النسوية	-	-	-	-5.283*
تقنيات الحاسوب	-	-	-	-

*دال عند مستوى دلالة (0,05).

حيث يتبين لنا وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات طلبة ثانوية تقنيات الحاسوب وطالبات الثانويات الفنية النسوية على قياس مستوى الطموح، وذلك لصالح طلبة ثانوية تقنيات الحاسوب، إذ بلغ متوسط درجاتهم (92.79) في حين بلغ متوسط درجات طالبات الثانويات الفنية النسوية (87.5)، كما هو موضح في الجدول (18)، أي أن طلبة ثانوية تقنيات الحاسوب هم الأعلى طموحاً بين التخصصات المهنية المدروسة، بينما كانت طالبات الثانويات الفنية النسوية هن الأقل طموحاً ضمن طلبة التعليم المهني، على الرغم من كون مستوى طموح طلبة جميع التخصصات التعليم المهني لدى العينة المدروسة يفوق المتوسط. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن تخصص تقنيات الحاسوب هو التخصص الأعلى درجة في القبول بين التخصصات المهنية، كما أن مستقبله الأكاديمي بعد الثانوية يعتبر الأفضل بين الثانويات المهنية، حيث أن كلية الهندسة المعلوماتية تمثل هدفاً لكثير من طلبة الفرع العلمي للالتحاق بها، لزيادة التوجه المجتمعي عموماً نحو التكنولوجيا الرقمية واهتمام المراهقين بشكل خاص بهذه التكنولوجيا، كما يجد الطلبة الوصول إلى كلية الهندسة المعلوماتية عبر الالتحاق بثانوية تقنيات الحاسوب طريقاً مختصراً، حيث تتخفف المنافسة ويسهل تحقيق التفوق، فعندما يسعى الطالب لإحراز درجة مرتفعة في شهادة التعليم الأساسي، وتؤهله هذه الدرجة للالتحاق بتخصص تقنيات الحاسوب، فهو طالب يسعى نحو التفوق والتميز، ولا يكتفي بدرجة لنجاح أو درجة القبول في الثانوية العامة، مما يدل على رغبة قوية في السعي نحو تحقيق الدرجة الأفضل، وطموح مرتفع نحو التميز والإنجاز المرتفع.

وعلى النقيض من ذلك فإن الالتحاق بالثانويات الفنية النسوية يعد الخيار الأخير للطالبات اللواتي لم يحرزن درجات كافية للالتحاق بالثانوية العامة، وأغلقت أبواب ثانوية تقنيات الحاسوب والثانوية التجارية في أوجههن، فكانت الثانوية الفنية النسوية بديلاً عن الجلوس في المنزل، أو إعادة السنة الأخيرة من التعليم الأساسي. فالطالبة التي حصلت على درجة منخفضة في شهادة التعليم الأساسي؛ هي في أغلب الأحيان طالبة قليلة الاهتمام بتفوقها في التحصيل الدراسي، لا تطمح إلى الكثير لأن التعليم هو بوابة الطموح للطالب في المرحلة الأساسية والثانوية، وفي السنوات الأخيرة ارتبط الإنجاز الأكاديمي المرتفع بالمكانة المرموقة في المجتمع ارتباطاً يكاد يكون حتمياً، فعندما يحقق الطالب الدرجات الأعلى فهو بذلك يضمن المستقبل المشرق، أما الطالب الذي لا يهتم بهذا الأمر فهو طالب يفتقر للطموح والسعي نحو مستقبل أفضل.

كما أن طموح الفرد يعتمد بشكل كبير على المجموعات المنظمة التي ينتمي إليها كالأُسرة والثقافة والعضويات الاجتماعية، لأن الفرد يقابل أفراداً من محيطه الاجتماعي بشكل متكرر ويتشارك معهم المعلومات، كما أن هناك منافسة بينه وبين أفراد جماعته تتطلب منه البقاء على مستوى معين مع الأفراد الآخرين، لذا فإن مستوى طموح الفرد يعتمد على معايير جماعته (Lee, 2000: 23)، فعندما ينتمي الشخص إلى مجموعة ضعيفة التنافس أو الرغبة في التميز، لا يجد غالباً ذلك الدافع للعمل والسعي للتفوق على أقرانه مما يؤثر على مستوى طموحه.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزهراني (2013) حيث وجد فروقاً في مستوى الطموح بين طلاب الثانوية من الفرعين العلمي والأدبي، لصالح طلاب الفرع العلمي، وتوصلت دراستا المشيخي (2010)، وفراج ومحمود (2006) إلى وجود فروق بين طلبة الكليات العلمية والأدبية لصالح الكليات العلمية، ووجدت دراسة بركات (2009) فروقاً لصالح فئة الطلاب ذوي التحصيل المرتفع مقارنة بالطلبة ذوي التحصيل المنخفض، كما وجدت دراسة المساعيد (1983) فروقاً في مستوى الطموح لصالح طلبة الفرع العام العلمي من الثانوية، مقارنة بطلبة الفرع العام الأدبي والتعليم المهني التجاري، وكانت الفروق لصالح طلبة التعليم الأدبي مقارنة بطلبة والتعليم المهني التجاري، بينما وجدت دراسة القطناني (2011) فروقاً في مستوى الطموح لصالح طلبة الكليات الأدبية مقارنة بطلبة الكليات العلمية.

التساؤل العاشر: ما العوامل المؤدية إلى التحاق بعض الطلاب بالثانويات المهنية على الرغم من إمكانية التحاقهم بالثانوية العامة؟

اعتمدت الباحثة في الإجابة على هذا التساؤل على المنهج الوصفي عبر تحليل دراسات الحالة، التي أجرتها مع خمسة من طلاب التعليم الثانوي المهني، والذين سمحت لهم درجاتهم في شهادة التعليم الأساسي بالالتحاق بالثانوية العامة؛ ولكنهم فضلوا الدراسة في الثانويات المهنية، واختارت الباحثة هؤلاء الطلبة من الثانوية الصناعية، كونها الثانوية التي تستقطب أكبر عدد من الطلبة الحائزين على درجات تؤهل للالتحاق بالتعليم العام، وتوفر لـ (3%) من طلابها الأوائل الالتحاق بكليات الهندسة الملائمة لتخصصاتها، وهي كليات مرغوبة مقارنة بكلية الاقتصاد والتجارة التي يلتحق بها خريجو التعليم المهني التجاري، وكلية الفنون الجميلة التي تلتحق بها خريجات التعليم الفني النسوي. تعرض الباحثة في هذا الفصل ملخصاً لدراسات الحالات الخمس، وهم جميعاً طلاب ملتحقون بالصف الأول الثانوي المهني الصناعي في بداية العام الدراسي (2014-2015)، وهم من الذكور حيث تبين من إجراء مقابلات مع الكوادر الإدارية للثانويات المهنية التي تدرس فيها الإناث؛ أنهم لا يلتحقن بالتعليم المهني في حال حصولهن على درجات في شهادة التعليم الأساسي تؤهلن للدراسة في الثانويات العامة.

الحالة الأولى (وليد):

وليد طالب في الصف الأول الثانوي المهني، يدرس تخصص الميكاترونكس في الثانوية الصناعية الرابعة، يبلغ من العمر ستة عشر عاماً، وأحرز (247) درجة في شهادة التعليم الأساسي.

أ- وضع الأسرة الثقافي-الاجتماعي:

وليد هو الولد الأصغر في عائلة مكونة من ولدين وبنات واحدة، والده حاصل على شهادة التعليم الابتدائي ويعمل خياطاً، بينما حصلت والدته على شهادة التعليم الأساسي وتعمل في الخياطة أيضاً، درس أخوه

في الثانوية المهنية والتحق بمعهد تقني، ولكنه لا يعمل بشهادته، بينما حصلت أخته على شهادة التعليم الثانوي، ولم تكمل تعليمها.

ب- التحصيل واختيار التخصص الدراسي:

كان مستوى وليد التحصيلي متوسطاً، وتوقف عن الدراسة لعام دراسي واحد في سنته الأخيرة من التعليم الأساسي، ثم التحق بمعهد تعليمي وحصل على شهادة التعليم الأساسي في العام الآتي، ووجهته والدته إلى الالتحاق بالتعليم المهني رغبة منها في تفوقه فيه والتحاقه بكلية الهندسة، لكن هذه الرغبة هي رغبة الأم إذ أن وليد يرغب في الالتحاق بالكلية الحربية، ليصبح ضابطاً. ولم يتدخل الأب أو أي من أفراد العائلة في هذا الاختيار الدراسي، ورضخ وليد لرغبة والدته، لكنه صمم على الحصول على الشهادة الثانوية العامة وتحقيق طموحه، بعد حصوله على الشهادة الثانوية المهنية وتحقيق طموح والدته له.

ج- الميول المهنية ومستوى الطموح:

عند تطبيق كل من مقياس الميول المهنية ومقياس الطموح على وليد، تبين أن الميل المسيطر لديه هو الميل الواقعي، وهو ميل مناسب للتخصص الذي التحق به (ميكاترونيكس)، ويليه الميل الإقناعي، حيث يعبر فيه عن رغبته بالسيطرة والتحكم بالآخرين مما يتناسب مع رغبته بالالتحاق بالسلك العسكري، كما تبين أن لديه مستوى طموح يفوق المتوسط (90) حيث أن المتوسط الفرضي (78).

فعلى الرغم من رغبة وليد في دراسة الفرع الثانوي العلمي، إلا أن ميوله التي عبر عنها تناسب التعليم الذي شجعت والدته على الالتحاق به، ولربما كان طموحه في الالتحاق بالكلية الحربية رغبة مؤقتة، ناتجة عن الظروف الأمنية السيئة التي يمر بها بلدنا في فترة إجراء الدراسة.

الحالة الثانية (محمد):

محمد طالب في الصف الأول الثانوي المهني، يدرس تخصص الإلكترونيات في الثانوية الصناعية الرابعة، يبلغ من العمر خمسة عشر عاماً، وأحرز (213) درجة في شهادة التعليم الأساسي.

أ- وضع الأسرة الثقافي-الاجتماعي:

محمد هو الولد الثاني في عائلة مكونة من سبعة أبناء، والده حاصل على شهادة التعليم الأساسي ويعمل في تجارة البناء، بينما حصلت والدته على شهادة التعليم الابتدائي وهي ربة منزل، يدرس أخوه الذي يكبره بعامين تخصص الكهرباء في الثانوية المهنية الصناعية، بينما لا يزال إخوته الأصغر منه تلامذة في مرحلة التعليم الأساسي.

ب- التحصيل واختيار التخصص الدراسي:

كان مستوى محمد التحصيلي متوسطاً، ولم يواجه صعوبات دراسية، ومن هواياته إصلاح وتركيب شواحن الإضاءة، دفعته هذه الهواية إلى التخصص فيها والالتحاق بهذا الفرع من التعليم المهني الصناعي، حيث

أن محمد لا يفضل المواد العلمية التي يدرسها طلبة الفرع العلمي من الثانوية العامة، لكنه يطمح إلى دراسة الهندسة الإلكترونية في المرحلة الجامعية، وشجعه أبوه وأخوه الطالب في الثانوية الصناعية على اتخاذ هذا القرار.

ج- الميول المهنية ومستوى الطموح:

عند تطبيق كل من مقياس الميول المهنية ومقياس الطموح على محمد، تبين أن الميل المسيطر لديه هو الميل الاجتماعي يليه الميل البحثي، وتفسر الباحثة هذا الميل بأن لمحمد علاقات اجتماعية واسعة مع كل فتيان الحي وأهله، لكن هذا الميل ليس الأنسب لمن يرغب بدراسة التخصص الدراسي الصناعي، كما تبين أن لديه مستوى طموح مرتفعاً يساعده على تحقيق طموحه في التفوق والالتحاق بكلية الهندسة، حيث أحرز (104) درجات على مقياس الطموح في حين أن المتوسط الفرضي للمقياس (78) درجة.

وفقاً لميول محمد فإن تخصص تقنيات الحاسوب هو التخصص الأنسب لهذه الميول في ضوء رغبته بالالتحاق بالتعليم المهني، حيث تتطلب التعامل مع البرمجيات وإعدادها، مما يلائم ذوي الميل البحثي، كما أن الميل التحليلي يناسب دراسته للهندسة مستقبلاً.

الحالة الثالثة (عدنان):

عدنان طالب في الصف الأول الثانوي المهني، يدرس تخصص الكهرباء في الثانوية الصناعية الرابعة، يبلغ من العمر ثمانية عشر عاماً، وأحرز (224) درجة في شهادة التعليم الأساسي. أ- وضع الأسرة الثقافي-الاجتماعي:

عدنان هو الولد الأول في عائلة مكونة من ولدين وبنيتين، والده حاصل على شهادة التعليم الأساسي ويعمل في الاستيراد والتصدير، كما يدير معملًا صناعياً، بينما حصلت والدته على شهادة التعليم الأساسي وهي ربة منزل، وصلت أختاه في تحصيلهما الدراسي إلى الصف السابع الأساسي، ولم تكملتا تعليمهما.

ب- التحصيل واختيار التخصص الدراسي:

كان مستوى عدنان التحصيلي متوسطاً في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، لكنه كان يشعر بالضجر أثناء الحصص المدرسية، فتوقف عن الدراسة في عمر الثانية عشرة عندما كان تلميذاً في الصف السابع الأساسي، وانتقلت إلى دراسة اللغة الإنكليزية، إذ أن والده كان يشجعه على تطوير مستواه فيها كي يساعده في المستقبل، ويتولى أعماله التجارية، فوصل عدنان إلى مستوى متقدم في اللغة الإنكليزية، لكن عندما وصل إلى عمر الثامنة عشرة، قدم امتحانات شهادة التعليم الأساسي والتحق بالتعليم المهني الصناعي، رغبة في الحصول على شهادة في المجال الذي يحبه، إذ إن والده كان يصحبه إلى مصنعه، وكان عدنان يستمتع بهذه الزيارات ويتعلم بعض الأمور الأساسية عن الآلات، وشجعه والده كثيراً على اتخاذ هذا القرار، كي يكون مؤهلاً لإدارة أعمال الوالد الصناعية والتجارية.

ج- الميول المهنية ومستوى الطموح:

عند تطبيق كل من مقياس الميول المهنية ومقياس الطموح على عدنان، تبين أن الميل المسيطر لديه هو الميل الإقناعي، وهو ميل مناسب للأعمال التجارية، أكثر من التخصصات الصناعية، ويليه في الظهور الميل الاجتماعي مما يعزز رغبة عدنان في التعامل مع الأشخاص ويصب في النجاح في المجال التجاري، كما تبين أن لديه مستوى طموح يفوق المتوسط فأحرز (98) درجة على مقياس الطموح في حين أن المتوسط الفرضي هو (78) درجة.

فعلى الرغم من تأخر عدنان في إكمال تعليمه، إلا أن لديه هدفاً واضحاً ومحددًا من التحاقه بتخصص الكهرباء في الثانوية المهنية الصناعية، ولديه مستوى من الطموح يساعده على تحقيق أهدافه الأكاديمية والمهنية مستقبلاً. لكن وفقاً لميوله فالثانوية التجارية هي الخيار الأنسب.

الحالة الرابعة (عبد الرحمن):

عبد الرحمن طالب في الصف الأول الثانوي المهني، يدرس تخصص الكهرباء في الثانوية الصناعية الرابعة، يبلغ من العمر خمسة عشر عاماً، وأحرز (226) درجة في شهادة التعليم الأساسي.

أ- وضع الأسرة الثقافي-الاجتماعي:

عبد الرحمن هو الولد الثاني في عائلة مكونة من ثلاثة أولاد وبنيتين، درس والده في المعهد الصناعي بعد التحاقه بالثانوية المهنية الصناعية، ويعمل كموظف في مديرية الإسكان العسكري، بينما حصلت والدته على شهادة التعليم الأساسي وهي ربة منزل، درس أخوه الذي يكبره بعامين المرحلة الابتدائية، ثم ترك التعليم ويعمل خياطاً، ولديه إخوة صغار دون سن التعليم.

ب- التحصيل واختيار التخصص الدراسي:

كان مستوى عبد الرحمن التحصيلي فوق المتوسط في التعليم الأساسي، وكانت حياته المدرسية مستقرة، ولديه هواية في مساعدة والده الذي يصلح الأجهزة الكهربائية كعمل ثان، مما شجعه على الالتحاق بالتعليم الصناعي ودراسة تخصص الكهرباء، رغبة منه في دراسة التخصص الذي يحبه ويتقن بعضاً من أساسياته، وسعيًا نحو الالتحاق بكلية الهندسة الكهربائية، كما شجعه والده على اتخاذ هذا القرار.

ج- الميول المهنية ومستوى الطموح:

عند تطبيق كل من مقياس الميول المهنية ومقياس الطموح على عبد الرحمن، تبين أن الميل المسيطر لديه هو الميل الاجتماعي، وترى الباحثة أن استجابته على البنود الخاصة بالميل الاجتماعي، تعكس رغبة الطالب المستقبلية وليست الحالية في توسيع نشاطه الاجتماعي، إذ يغلب عليه الخجل والانطواء، ويليه في

الظهور الميل الواقعي وهو يناسب التخصص الدراسي الذي اختاره، كما تبين أن لديه مستوى طموح مرتفعاً حيث أحرز (103) درجة على مقياس الطموح، حيث أن المتوسط الفرضي للمقياس هو (78) درجة. ويرى عبد الرحمن في والده قدوة له يرافقه ويمارس هوايته المفضلة بصحبته، ويطمح إلى دراسة التخصص الذي درسه الأب، بينما لا يظهر لأمه دور مؤثر في حياته. ورغم خجله لكنه يتمتع بمستوى طموح مرتفع يساعده على تحقيق هدفه من الالتحاق بالتعليم المهني.

الحالة الخامسة (غيث):

غيث طالب في الصف الأول الثانوي المهني، يدرس تخصص الكهرباء في الثانوية الصناعية الرابعة، يبلغ من العمر خمسة عشر عاماً، وأحرز (264) درجة في شهادة التعليم الأساسي. أ- وضع الأسرة الثقافي-الاجتماعي:

غيث هو الولد الثاني في عائلة مكونة من ولدين وبنات، درس والده حتى الصف السادس، ويعمل موظفاً، وحصلت والدته على شهادة التعليم الابتدائي وهي ربة منزل، يحضر أخوه الذي يكبره بعامين للفرع العلمي في شهادة الثانوية العامة، كما تحضر أخته لشهادة التعليم الأساسي.

ب- التحصيل واختيار التخصص الدراسي:

كان مستوى غيث التحصيلي جيداً في التعليم الأساسي، ويحب المواد العلمية، التحق ثمانية فتيان من أبناء عمومته بالتعليم المهني، وكانت خبراتهم مع هذا النوع من التعليم إيجابية، إذ كانوا من المتفوقين والتحقوا بكليات الهندسة وتخرج بعضهم، مما حفز غيث على خوض نفس التجربة، والالتحاق بكلية الهندسة الكهربائية التي يطمح إليها عن طريق التفوق في الثانوية الصناعية، لأنه يهتم بأرائهم ويقدرها، كما أن والديه شجعا على أخذ هذا الخيار.

ج- الميول المهنية ومستوى الطموح:

عند تطبيق كل من مقياس الميول المهنية ومقياس الطموح على غيث، تبين أن الميل المسيطر لديه هو الميل الإقناعي، ويليه في الظهور الميل التحليلي كما تبين أن لديه مستوى طموح يفوق المتوسط (89) درجة، حيث أن المتوسط الفرضي (78). ويناسب الميل الإقناعي الأعمال التجارية والإدارة وهو بعيد عن التخصص الدراسي الذي اختاره غيث، بينما يناسب الميل التحليلي المهن البحثية والعلمية، ما يناسب دراسة فروع الهندسة المختلفة.

ويتوقع غيث لنفسه التفوق في الثانوية الصناعية، وسهولة المنافسة على الدرجات العليا، مقارنة بالدراسة في الفرع العلمي الذي يدرسه أخوه، حيث يرى الطريق ممهداً إلى كلية الهندسة الكهربائية، مما يضمن له مكانة اجتماعية جيدة.

تعقيب على دراسات الحالات:

بالنظر إلى أسباب الالتحاق بالتعليم المهني على الرغم من إمكانية الالتحاق بالتعليم العام، الذي يضمن خيارات واسعة بعد نيل شهادة التعليم الثانوي، مقارنة بالخيارات المحدودة للدراسة الجامعية بعد التعليم الثانوي المهني؛ نرى أن التحاق أشخاص يعرفهم الطالب بالتعليم المهني يؤثر في تفكيره بهذا الخيار وإقباله عليه، كما نلاحظ أهمية توجيه الأسرة لابنها نحو هذا التعليم وتشجيعها له على الالتحاق به، ويظهر أثر هوايات الطلاب المتعلقة بالتخصص الدراسي كإصلاح الأدوات الكهربائية، وتركيب أشكال بسيطة منها في هذا الاختيار، بينما لم يكن الميل المهني المناسب للتخصص وهو الميل الواقعي في هذه الحالة، من العوامل الأساسية إذ كانت ميول الطلاب متنوعة ولم يكن الميل الواقعي هو الميل الأكثر بروزاً.

وإذا قمنا بترتيب العوامل المؤثرة وفقاً لتكرارها لدى الطلبة الذين أجريت عليهم دراسات حالة، نجد

الترتيب الآتي:

1- التحاق أحد أفراد الأسرة بالتعليم المهني كالأخوة الأكبر سناً أو الوالد.

2- نصيحة الأهل وتشجيعهم.

3- ملاءمة التخصص لهوايات الطالب.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة شومبا وناونغ (Shumba & Naong,2012) حيث وجد أن أفراد العائلة هم الأشخاص الأكثر تأثيراً في الاختيار المهني لطلبة السنتين الأولى والثانية في كلية التربية، تلاهم في التأثير المعلمون، ثم الأصدقاء والمعارف. كما تتفق مع دراسة العصيمي (1994) حيث كانت الأسرة من أبرز العوامل الاجتماعية المرتبطة باختيار طلاب الصف الثالث الثانوي للمهن، يليها الأصدقاء، وكان دخل المهنة وحوافزها من أبرز العوامل الاقتصادية المرتبطة بالاختيار المهني (الزهراني،2009: 52)، هذا وكانت القناعة الشخصية ورغبة الوالدين وتأثير الأصدقاء لدى طلبة التعليم المهني الزراعي في دراسة المالكي (1995) هي العوامل الأهم في الاختيار المهني (المخضوب،2008: 80).

في حين أنها تختلف مع دراسة فيشر وكريغ (Fisher & Greg,1995) حيث وجدا بعد إجراء مقابلات

مع عشرين طالباً وطالبة أن العامل الشخصي احتل المرتبة الأولى في اختيارهم المهني، تلاه دور العائلة، ثم المدرسة والأقران، واحتل المجتمع المكانة الأخيرة (Grygo,2006:19).

التوصيات والمقترحات:

توصي الباحثة في ضوء نتائج هذه الدراسة بما يأتي:

1- إدخال مقرر التربية المهنية ضمن المناهج التعليمية ومنذ المرحلة الأولى في التعليم الأساسي، وذلك لمساعدة التلاميذ على التعرف على المهن وتخصصاتها من جهة، واختيار ما يناسبهم منها من جهة أخرى، مما يساعد في توجيههم نحو معرفة ميولهم المهنية وتمييزها عن طريق الأنشطة اللاصفية المناسبة،

وتشجيعهم على متابعة دراستهم الثانوية في الثانويات التي تتناسب ميولهم، وذلك بمساعدة المعلمين والمرشدين الاجتماعيين والنفسيين.

2- الأخذ بميول الطلبة المهنية في عين الاعتبار عند قبولهم في الثانويات العامة أو الثانويات المهنية، وعند توزيعهم على التخصصات المهنية ضمن التعليم المهني، بدلاً من الاكتفاء بمعيار درجاتهم في شهادة التعليم الأساسي، وتعميم اختبار موحد للميول المهنية من قبل مديريات التربية على مرشدي مرحلة التعليم الأساسي، لتطبيقه على طلبة الصف التاسع الأساسي، ومساعدتهم على تحديد ميولهم المهنية.

3- توجيه الاهتمام نحو قطاع التعليم المهني باختصاصاته كافة، ومساعدة طلبته على تحقيق أهدافه في رفق البلد بالكوادر الفنية المؤهلة، مما يسهم في دفع عجلة التطور والنمو الاقتصادي والاجتماعي، وتوجيه المزيد من العناية والاهتمام إلى الثانويات الفنية النسوية بما يجعلها هدفاً للطالبات ذوات الميول الفنية، بدلاً من كونها الملاذ الأخير عند الفشل في إحراز درجات تؤهل للالتحاق بالتعليم الثانوي العام.

4- ربط مخرجات التعليم المهني بسوق العمل مما يجعل المستقبل المهني لطلبة التعليم المهني أقرب إلى الوضوح والاستقرار، وإلقاء المزيد من الضوء على التعليم المهني في وسائل الإعلام لتزويد الأهل والمربين بمعلومات واقعية إيجابية عنه، وتحسين صورته الشائعة من حيث أنه منفي للطلبة المتأخرين دراسياً. وتضيف الباحثة عدة مقترحات للنهوض بالتعليم المهني في سوريا هي:

1- نشر الوعي بالتعليم المهني وتزويد طلبة المدارس الإعدادية بنشرات عنه، وتبسيط الضوء عليه في وسائل الإعلام، مما يسهم في تحسين صورة المجتمع عنه، وزيادة نسبة الطلبة الملتحقين به بناء على رغباتهم.

2- تعديل آلية الالتحاق بالتعليم المهني لتصبح معتمدة على رغبات الطلبة وقدراتهم وميولهم المهنية، بدلاً من الاكتفاء بدرجاتهم في شهادة التعليم الأساسي.

3- تعديل آلية الالتحاق بالتعليم الجامعي للطلبة حاملي الشهادات الثانوية المهنية، بحيث تعتمد على ما يحرزها الطلبة من درجات في هذه الشهادات، بدلاً من الاكتفاء بنسبة ثابتة (3٪) وتم رفعها إلى 5٪) من الطلبة الأعلى تحصيلاً بغض النظر عن درجاتهم، مما يدفع عدداً أكبر من طلبة الثانويات المهنية لبذل الجهد في دراستهم، ويجعل فرصة الالتحاق بالكليات الملائمة لتخصصاتهم أكثر عدالة، واعتماداً على المستوى التحصيلي للطلبة نفسه، وليس على مرتبته بين زملائه، وذلك أسوة بآلية الالتحاق بالتعليم الجامعي لحملة الشهادة الثانوية العامة.

4- إلزام الطلبة بالدوام ومحاسبتهم على الغياب والهروب من الحصص، لضمان أكبر قدر من الاستفادة مما يقدم لهم من معلومات وخبرات.

5- تأمين مرشدين نفسيين في كل الثانويات المهنية، للحاجة الماسة إلى الدور الإرشادي، وذلك أسوة بالثانويات العامة والتي قد يوجد فيها أكثر من مرشد.

كما تقترح إجراء الأبحاث الآتية لاستكمال البحث في هذا المجال:

- 1- دراسة تتبعية لمستوى طموح طلبة التعليم المهني بعد تخرجهم والتحاقهم بالكليات والمعاهد المناسبة لتخصصاتهم.
- 2- دراسة متغيرات أخرى في تأثيرها بتفاعل التخصص الدراسي والميل المهني كالتوافق النفسي والمهني، ومفهوم الذات، والدافعية للإنجاز، والثقة بالنفس.
- 3- دراسة مقارنة لمستوى طموح طلبة التعليم المهني مقارنة بطلبة التعليم الثانوي العام.
- 4- مسح الميول المهنية لطلبة التعليم الثانوي العام.
- 5- دراسة الميول المهنية بأكثر من طريقة لقياسها.
- 6- الطموح المهني لدى طلبة التعليم المهني.
- 7- التأثيرات الاجتماعية للالتحاق بالتعليم المهني على طلبته، والضغوطات التي قد تقع عليهم نتيجة هذه التأثيرات.
- 8- المشكلات النفسية الاجتماعية التي يعاني منها طلبة التعليم المهني مقارنة بطلبة التعليم العام.
- 9- أسباب وعوامل التسرب المدرسي من التعليم المهني.

المراجع

- المراجع باللغة العربية
- المراجع باللغة الإنجليزية

المراجع باللغة العربية:

1. أباطة، أمال (2007). البيئة الأسرية للأطفال الموهوبين ودورها في الوصول إلى إنجاز عالي (دراسة إكلينيكية)، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية بكلية تربية جامعة بهنا، مصر.
2. إبراهيم، إبراهيم (1994). العلاقة بين الطموح الأكاديمي وأساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي (دراسة إمبريقية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة قطر)، حولية كلية التربية، جامعة قطر، (10)، 570-591.
3. أبو حرب، محمد خير (2007). المعجم المدرسي، وزارة التربية، سوريا، ط2.
4. أبو عصب، مي (2005). مشكلات التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين والطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
5. أبو ندي، خالد (2004). التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
6. أحمد، هدى (2010): تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طالبات كلية المعلمات بجدة، مجلة كلية المعلمات، 16 (1)، 11-60.
7. أسعد، يوسف ميخائيل (1992). الانتماء وتكامل الشخصية، دار الغريب، القاهرة، مصر.
8. إنجلر، ب (1990). مدخل إلى نظريات الشخصية، (ترجمة فهد عبد الله)، دار الحارثي للطباعة والنشر، الطائف، السعودية.
9. بدر، سناء (2005). الفلق من المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.
10. بركات، زياد (2009). علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة، 1 (2)، 219-255.
11. البركات، صالح وياسين، عمر (2010). العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد، مجلة الدراسات البيئية، (3)، 109-120.
12. بن أحمد، سعاد (2004). علاقة الاختيارات المدرسية والمهنية بمشروع الحياة (دراسة ميدانية على طلاب الجامعة وطلاب التكوين المهني)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.
13. بو فاتح، محمد (2005). الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.

14. جابر، جابر (1990). نظريات الشخصية (البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث، التقييم)، دار النهضة العربية، مصر.
15. جريو، صادق كاظم (2001). دراسة مقارنة في مستوى الطموح والتحصيل الدراسي عند طلبة الدراساتين الصباحية والمسائية في جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.
16. جلال، سعد (1998). المراهقة، دار الفكر العربي، الرياض، السعودية، ط2.
17. الجوعاني، مجبل (2011). أثر استخدام دورة التعلم المعدلة 7E' S على التحصيل ومستوى الطموح لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات، مجلة ديالى، (47) 357-408.
18. الحارثي، راشد (1992). دور البرامج الدراسية بالكلية التقنية في تنمية الميول المهنية لدى طلاب الكلية بمدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.
19. حتناوي، واثق (2009). دور المعلوماتية في تنمية الأداء المهني للمعلمين المهنيين في المدارس الثانوية الصناعية في فلسطين من وجهة نظر المديرين والمعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
20. الحسنية، سليم (1997). طرائق تدريس العلوم الاقتصادية والتجارية (الجزء الأول)، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
21. الحكيم، عمرو (2012). هيا نجاهد لتطوير التعليم الفني، تاريخ الحفظ: 2012/03/26، من: <http://www.egyedu.com/vb/entry.php/1744>
22. حمزة، جمال (2004). تأثير مستوى الطموح وفقاً لمتغير جنس الأطفال ومستوى تعليم الأب، مجلة العلوم التربوية، (1)، 53-83.
23. حيدر، رجاء (2010). التعليم المهني في سوريا إلى أين؟ تاريخ الحفظ: 2014/12/20 من: <http://bara-sy.com/news-view-5719.html>
24. الدسوقي، زكريا وعبد الدايم، صفاء (2009). علاقة مشاهدة المراهقين للدراما الأجنبية المقدمة بالفتوات الفضائية بمستوى الطموح لديهم، مجلة دراسات الطفولة، عدد تشرين الثاني، 169-188.
25. دويدار، عبد الفتاح (1999). مناهج البحث في علم النفس، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط2.
26. الذواد، الجوهرة (2002). وجهة الضبط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى بعض طالبات الجامعة السعودية والمصريات (دراسة عبر ثقافية)، مجلة دراسات عربية في علم النفس، 1 (3)، 119-156.
27. زغبنة، عمار (2005). التوجيه المدرسي والجامعي والتحصيل وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة منتوري-قسنطينة، الجزائر.

28. زهران، حامد (1998). التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط3.
29. الزهراني، سعيد (2013). مستوى الطموح وعلاقته بالميول المهنية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الهيئة الملكية بالجبل الصناعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، البحرين.
30. الزهراني، سلطان (2009). التفضيل المهني واتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الكليات المهنية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
31. السويط، فواز (2008). الاختيار المهني وعلاقته بالتوافق النفسي لدى ضباط قاعدة الملك فهد الجوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
32. السيد، فؤاد (1998). الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط4.
33. الشافعي، سهير (2012). الضغوط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بينها، (92)، 317-348.
34. شبير، توفيق (2005). دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
35. شعبان، علي عبد ربه (2010). الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصرياً، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
36. الشهري، علي (2002). الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية (دراسة تطبيقية لموظفي جمارك منطقة الرياض)، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.
37. شوي، أورزولا (1995). أصل الفروق بين الجنسين، (ترجمة بوعلي ياسين)، دار الحوار، اللاذقية، سوريا، ط2.
38. صابر، جوزيف (1997). مراهقة بلا مشاكل، مطبوعات إيجلز، مصر.
39. العباسي، شيماء (2011). دراسة مقارنة في بعض المتغيرات النفسية والمعرفية بين ذوي التحصيل العالي والتمتدني من الطلبة المتميزين، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين، 15-16/10/2011، 139-172.
40. عبد الحسين، هبة (2010). الأنماط الشخصية والتفضيلات المهنية السائدة لدى الطلبة الموهوبين وأقرانهم الاعتياديين على وفق أنموذج هولاند (دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.
41. عبد الفتاح، كاميليا (1990). دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية، نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط3.

42. عبد الوهاب، أحمد (2007). العلاقة بين الميول المهنية وبعض المتغيرات النفسية لدى طلبة كلية مجتمع / تدريب غزة، تاريخ الحفظ: 2012/03/28، من: <http://www.edu.gov.sa/papers/index.php>
43. العزازمة، ناصر (2012). العلاقة بين التماسك الجماعي للفريق ومستوى الطموح لدى لاعبي كرة القدم في الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
44. العزيزي، سيف (2011). فاعلية برنامجي إرشاد جمعي يستندان لنظرية هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لطلاب التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، عمان.
45. عليوة، بشير (2007). المشكلات التي تواجه التعليم الزراعي في مناطق السلطة الفلسطينية من وجهة نظر معلمي المدارس الزراعية وسبل علاجها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
46. العنزي، عياش (2011). الميول المهنية وعلاقتها بالقيم الشخصية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في إدارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، مؤتة، الأردن.
47. علام، صلاح الدين (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)، دار الفكر العربي، مصر.
48. علوان، سالي (2013). دعم وعدالة المدرسين وعلاقتها بمستوى الطموح عند طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، 24 (2)، 386-402.
49. علي، بشرى وصاحب، وجدان (2010). أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات قسم رياض الأطفال كلية التربية الأساسية، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، (63)، 279-330.
50. علي، خيرية (2010). الذكاء الشخصي (الذاتي-الاجتماعي) وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والميول المهنية، لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بقسميها العلمي والأدبي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.
51. عوض، سامية (1989). العلاقة بين التحصيل الدراسي وبعض سمات الشخصية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات بالرياض، الرياض، السعودية.

52. عياد، وائل (2011). الميول المهنية والقيم وعلاقتها بتصورات المستقبل لدى طلبة كلية مجتمع غزة بوكالة الغوث الدولية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
53. العيسوي، عبد الرحمن (1995). دراسات نفسية حديثة ومعاصرة في البيئة والصناعة والمهن والأعمال والتدريب والتسويق والإدارة، الجزء الأول، دار المعارف، القاهرة، مصر.
54. العيسوي، عبد الرحمن (2000). الإحصاء السيكولوجي التطبيقي، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.
55. الغضبان، جرجس (2012). التعليم والتدريب المهني، تاريخ الحفظ: 2012/03/26 من: http://www.mafhoum.com/syr/articles_06/ghadban.htm
56. فراج، محمد أنور ومحمود، هويدة (2006). قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية من ذوي المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المختلفة، مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، 16 (2)، 60-154.
57. فرويد، سيجموند (1982). الأنا والهو، (ترجمة محمد عثمان نجاتي)، دار الشروق، بيروت، لبنان، ط4.
58. فياض، علي (2011). مشاكل التعليم المهني والفني (التقني) في سوريا، <http://forum.noor.com/t44883.html>، تاريخ الحفظ: 2012-03-27.
59. القاسم، بديع (2001). علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن.
60. القطناني، علاء (2011). الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
61. كراجه، عبد القادر (1997). القياس والتقويم في علم النفس (رؤية جديدة)، دار اليازوري العلمية، عمان.
62. مؤسسة النيزك للتعليم المساند والإبداع العلمي واليونيسف (2011). خلاصة أبحاث الطلائع في نظرة الطلائع في فلسطين للتعليم المهني والصناعي، كتيب رقم (19)، القدس، فلسطين.
63. محمد، محمد والشحات، مجدي (2004). دراسة لبعض المتغيرات العقلية (السرعة الإدراكية -الغلق اللفظي) والانفعالية (مستوى الطموح -تحمل الغموض) الفارقة بين الطلاب العاديين وبطيئي التعلم في المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية بجامعة بنها، 16 (68)، 123-164.

64. محمود، ابراهيم (1981). المراهقة خصائصها ومشكلاتها، دار المعارف، القاهرة، مصر.
65. المخضوب، بدور (2008). العوامل المؤثرة على التحاق الطالبات بالمعاهد الثانوية المهنية للبنات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات والمديرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.
66. مديرية البحوث (د.ت). الإرشاد المهني لطلبة التعليم الثانوي، دائرة الإرشاد النفسي التربوي والاجتماعي في وزارة التربية السورية.
67. مديرية التربية بحلب (2009). نشرة التعليم المهني، دائرة التعليم المهني والتقني.
68. المساعيد، عصلان (1983). مستوى الطموح وعلاقته بالاتزان الانفعالي والجنس والتخصص الدراسي عند طلبة الصف الثالث الثانوي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
69. مشري، سلاف (2002). علاقة اختيارات التلاميذ الدراسية بميولهم المهنية في ظل التوجيه المدرسي في الجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.
70. المشيخي، غالب (2010). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.
71. مطر، محمود (2008). الاتجاه نحو التعليم المهني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، بحث مقدم لمؤتمر التعليم التقني والمهني في فلسطين. (12-13/10/2008)
72. مظلوم، علي (2008). مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بحوادث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة، مجلة جامعة بابل، 18 (1)، 201-214.
73. المعمرى، سليمان (2006). أنماط الشخصية المهنية وعلاقتها بكل من النوع والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظة مسقط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عمان.
74. مقداد، محمد وعبد الله، كامل (2014). أنماط الشخصية وعلاقتها بالميول المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مملكة البحرين، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (14)، 211-224.
75. ملحم، سامي (2007). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، الأردن.
76. منسي، حسن (2003): مستوى الطموح لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدينة إربد بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 12 (24)، 183-215.
77. هارون، عبد السلام وآخرون (1993). المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مصر، ط3.

78. هميسات، حمد والبدور، عبد الحميد (1999). اتجاهات طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظات جنوب الأردن نحو التعليم المهني وعلاقتها بمستوى تحصيلهم وتفضيلهم المهني ومهن آبائهم، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، 8 (16)، 189-222.
79. وزارة التربية السورية (2012). برنامج الامتحان العام للشهادة الثانوية المهنية دورة عام 2012، تاريخ الحفظ: 2012/04/17 من: www.syrianeducation.org.sy
80. وزارة التربية والتعليم (2000). التجربة الفلسطينية في التعليم والتدريب المهني والتقني (الواقع والتطلعات)، رام الله، فلسطين.
81. يوسف، دلال (2013). القلق الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي (دراسة ميدانية ببعض الثانويات المتواجدة ببلدية المسيلة)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

المراجع باللغة الإنجليزية:

1. Ackerman, P.L., & Beier, M.E. (2009). **Intelligence, personality, and interests in the career choice process**, Journal of Career Assessment, 11 (2), 205-218.
2. Azubuike, O.C. (2011). **Influential factors affecting the attitude of students towards vocational/Technical subjects in secondary schools in southeastern Nigeria**, Journal of Educational and Social Research, 1 (2), 49-56.
3. Afzalur, R., & Dulumoni, G. (2013). **Level of aspiration of undergraduate students in relation to their sex and socio-economic status**. International Journal of Humanities and Social Sciences, 2 (1), 79-86.
4. Allen, L.J. (2005). **The appropriates of Holland's interest code typology for south african field guides**, unpublished master's thesis, Faculty of Health Sciences, Nelson Mandela Metropolitan University, South Africa.
5. Bloye, E.J. (2007). **Vocational interest and other non-cognitive factors as predictors of academic performance in high school**, unpublished master's thesis, University of Johannesburg, South Africa.
6. Brochert, M. (2002). **Career choice factors of high school students**, Unpublished master's thesis, The Graduate College, University of Wisconsin-Stout, United States of America.
7. Christofides, L.N., Hoy, M., Milla, J., & Stengos, T. (2012). **Grades, aspirations and post-secondary education outcomes**, Discussion Paper (6867). IZA.
8. Floyd, N. (2012). **Validity evidence for the use of Holland's vocational personality types in college student populations**, unpublished doctoral dissertation, University of South Carolina, United States of America.
9. Gale, T., Parker, S., Piper, R., Stratton, G., Sealey, T., & Moore, T. (2013). **Student aspirations for higher education in central Queensland: A survey of school students' navigational capacities**. Report submitted to CQ University, Australia. Centre for Research in Education Futures and Innovation (CREFI), Deakin University, Melbourne, Australia.
10. Gianakos, I., & Subich, L. (1999). **Student sex and role in relation to college major choice**. The career development quarterly, 36(3), 33-39.
11. Gorard, S., See, B.H., & Davies, P. (2012). **The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation**, Joseph Rowntree Foundation, York, England.
12. Gottfredson, G.D., & Johnstun, M.L. (2009). **John Holland's contributions: A theory-ridden approach to career assistance**, the Career Development Quarterly, (58), 99-107.
13. Gottfredson, L.S., & Richards, J.M. (1999). **The meaning and measurement of environments in Holland's theory**, Journal of vocational behavior, (55), 57-73.

14. Grygo, M. (2006). **An examination of selected factors influencing the career decisions of aboriginal university students**, Unpublished master's thesis, University of Lethbridge, Canada.
15. Gutman, L.M., & Akerman, R. (2008). **Determinants of aspirations**, Research report (27), Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, University of London, England.
16. Hansen, J. C. (2005). **Assessment of interests**. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling* (pp. 281-304). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
17. Hinson, K.E. (2002). **Black and white adolescents' aspirations and achievement in mathematics: A regional comparison**. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, United States of America
18. Hirschi, A (2010). **Vocational interests and career goals: Development and relations to personality in middle adolescence**. *Journal of Career Assessment*. In press doi:10.1177/1069072710364789.
19. Hogan, J., & Hogan R. (1996). **Motives, values, preferences inventory manual**, Hogan Assessment Systems, Oklahoma, united states of America.
20. Igbinedion, V.I. (2011). **Perception of factors that influence students' vocational choice of secretarial studies in tertiary institutions in Edo state of Nigeria**, *European Journal of Educational Studies*, 3 (2), 325-337.
21. Jacob, M.J. (2010). **Parental expectations and aspirations for their children's educational attainment: An examination of the college-going mindset among parents**, Unpublished master's thesis, University of Minnesota, United States of America.
22. Kantamneni, N., & Fouad, N.A. (2013). **Contextual factors and vocational interests in south Asian Americans' vocational development**, *Journal of Career Assessment*, 21 (1), 57-72.
23. Kiani, S. (2010). **Personality and vocational interests in high school students**, unpublished doctoral dissertation, Quaid-i-Azam University, Islamabad, Pakistan.
24. Kentli, F.D. (2014). **Influential factors on students' vocational aspiration in Turkish elementary schools**, *Educational Research and Reviews*, 9 (1), 34-40.
25. Leavy, J. & Smith, S. (2010). **Future farmers: Youth aspirations, expectations and life choices**, Discussion Paper (13), Retrieved June 5, 2014, from <http://www.future-agricultures.org>.
26. Lee, J. (2000). **Aspiration level, labor market evaluation, and decision to become an entrepreneur**, Working Paper No.01-05, University of Virginia, Retrieved February 4, 2013, from: http://www.papers.ssrn.com/paper.taf?abstract_id=275179.

27. Lubinski, D., & Benbow, C.P., & Ryan, J. (1995). **Stability of vocational interests among the intellectual gifted from adolescence to adulthood: A 15-years longitudinal study**. *Journal of Applied Psychology*, (80), 196-200.
28. LSIS. (2010). **Introduction to reaching potential by raising aspirations workshop**, The Learning and Skills Improvement Service (LSIS), England.
29. Madarasova Geckova, A., Tavel, P., Dijk, J.P., Abel, T., & Reijneveld, S.A. (2010). **Factors associated with educational aspirations among adolescents: cues to counteract socioeconomic differences?** Retrieved June 11, 2012, from: <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/10/154>.
30. Marjoribanks, K. (2005). **Family background, adolescents' educational aspirations and australian young adults' educational attainment**, *International Education Journal*, 6(1), 104-112.
31. Mattoo, M.I. (2011). **Vocational interests and academic achievement of secondary school students at different levels of creative thinking ability– A comparative study**, *Indian Educational Review*, 49 (2), 117-129.
32. Mogi, M., & Wang, K. (2006). **Illusion of career development theories (for the departure of developing a demonstrative career development theory)**, *The Economic journal of Takasaki city University of Economics*, 49 (2), 17-30.
33. Mouladoudis, G. (2007). **Vocational interests of Greek senior secondary school students and factors that can affect them**, *VOCAL*, (6), 64-69.
34. Momberg, C. (2005). **The relationship between personality traits and vocational interests in a south African context**, Unpublished master's thesis, University of Pretoria, South Africa.
35. Mumme, D. (1997). **Holland's theory of vocational personalities and work environments applied to students majoring in family and consumer science**, Unpublished Doctoral dissertation, Graduate Faculty of Texas Tech University, United states of America.
36. Ohiwerei, F.O., & Nwosu, B.O. (2009). **Vocational choices among secondary school students: Issues and strategies in Nigeria**, *Asian Journal of Business Management*, (1), 1-5.
37. Otta, F.E., & Williams, N.O. (2012). **Self-Concept and vocational interest among secondary school students (adolescents)**, *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 1 (4), 37-48.
38. Parveen, S. (2010). **Self-identity, value preferences, level of aspiration and personality characteristics among professional and non-professional students**, Unpublished doctoral dissertation, Aligarh Muslim University, India.
39. Patton, D. & McMahon, M. (2006). **Career development and system theories (Connecting theory and practice)**, Sense Publishers, Rotterdam, The Netherlands, Second edition.

40. Pizzuto, D. (2009). **Vocational interests in Indian country: an examination of rural public education and culture**, unpublished master's thesis, The Faculty of Humboldt State University, Berlin, Germany.
41. Pozzebon, J. (2012). **Vocational interests: Construct validity and measurement**, Unpublished doctoral dissertation, Department of Psychology, Brock University, Ontario, Canada.
42. Proyer, R.T. (2006). **The relationship between vocational interests and intelligence: Do findings generalize across different assessment methods?** *Psychology Science*, (48), 463-476.
43. Quaglia, R.J., & Cobb, C.D. (1996). **Toward a theory of student aspirations.** *Journal of Research in Rural Education*, 12 (3), 127-132.
44. Ray, K.E. (2010). **The Relationship between children's vocational interests and their knowledge and perceptions about occupations**, Doctoral dissertation, Purdue University, United States of America, proquest LLC.
45. Reardon, R.C., & Lenz, J.G. (1999). **Holland's theory and career assessment**, *Journal of Vocational Behavior*, (55), 102-113.
46. Region VIII Rehabilitation Continuing Education Program (RPCEP) (1998). **Vocational guidance and counseling**, University of Northern Colorado.
47. Schroeder, D.H, Haier, R.J, & Tang, C.Y. (2012). **Regional gray matter correlates of vocational interests**, *BMC Research Notes*, 5:242.
48. Sheridan, J. (2001). **The effects of parent's unrealized educational aspirations on children's educational outcomes**, Working Paper No. 99-33, Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin-Madison, United States of America.
49. Shumba, A., & Naong, M. (2012). **Factors influencing students' career choice and aspirations in South Africa**, *Journal of Social sciences*, 2(33), 169-178.
50. Steele, J., & Barling, J. (1996). **Influence of maternal gender-role beliefs and role satisfaction on daughters' vocational interests**, *Sex Roles*, 34 (9/10), 637-648.
51. Strawinski, P. (2011). **Educational aspirations**, Working Papers No 10/2011 (50), Faculty of Economic Sciences, Warsaw University.
52. Tang, M., Pan, W., & Newmeyer, M.D. (2008). **Factors influencing high school students' career aspirations**, *Professional School Counseling*, 11 (5), 285-295.
53. Thompson, R., Donnay, D., Morris, M., Schaubhut, N. (2004). **Exploring Age and Gender Differences in Vocational Interests**, Poster presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, Honolulu, HI, July 28-August1, 2004.
54. Thornton, A., Pickering, E., Peters, M., Leathwood, C., Hollingworth, S., & Mansaray, A. (2014). **School and college-level strategies to raise aspirations of**

-
- high-achieving disadvantaged pupils to pursue higher education investigation** (Research Report), Department of Education, England, Retrieved June 5, 2014, from: <http://www.gov.uk/government/publications>.
55. Timothy, C., & Thomason, Ed. D. (1999). **Basics of career development**, American Indian Rehabilitation Research and Training Center, Northern Arizona University, United States of America.
56. Trumper, R. (2006). **Factors affecting junior high school students' interest in physics**, Journal of Science Education and Technology, 15 (1), 47-58.

الملاحق

- مقياس الميول المهنية من إعداد هولاند (1985) وتعديل عياد (2011)
- قائمة بأسماء السادة محكمي أدوات الدراسة
- مقياس الميول المهنية من إعداد هولاند (1985) وتعديل عياد (2011) بعد تعديلات المحكمين
- النسخة النهائية التي تم تطبيقها من مقياس الميول المهنية
- مقياس مستوى الطموح من إعداد معوض وعبد العظيم (2005)
- مقياس مستوى الطموح من إعداد معوض وعبد العظيم (2005) بعد تعديلات المحكمين
- النسخة النهائية التي تم تطبيقها من مقياس مستوى الطموح
- استمارة دراسة الحالة المستخدمة في الدراسة

ملحق (1) مقياس الميول المهنية من إعداد هولاند (1985) وتعديل عياد (2011)

الرقم	العبرة	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
1	أميل للنشاطات التي تتطلب مهارات حركية.					
2	أميل للعمل الذي يكون فيه تحدٍ جسمي.					
3	أستمتع بعمل الأشياء وتركيبها وتصليحها.					
4	أستمتع بتعلم كيفية عمل الأدوات المختلفة.					
5	أتجنب المواقف التي لها علاقة بالتعامل مع الآخرين.					
6	أتميز بأني عملي في التعامل مع مشاكل الحياة.					
7	أفضل الأعمال اليدوية.					
8	أفضل التعامل مع الآلات والمعدات والنباتات.					
9	أفضل الأعمال التي فيها تحدٍ لقدراتي العقلية.					
10	أستمتع بالعمل الذي يتطلب أساليب تفكير جديدة.					
11	أميل للعمل المعتمد على الأدلة والبراهين.					
12	أستمتع بجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.					
13	أفضل التفكير في حلول للمشاكل قبل التعامل معها.					
14	أميل إلى الموضوعات التي تتطلب القدرة على التنظيم والفهم.					
15	أهتم بالبحث عن علل الأشياء وعلاقتها.					
16	أفضل المهن القائمة على التفكير العلمي.					
17	أفضل العمل ضمن مجموعة أو فريق.					
18	أميل إلى المهن التي تهتم بمساعدة الآخرين.					
19	أميل للعمل الذي يحسن من واقع المجتمع.					
20	أميل للعمل الذي يلبي حاجات الآخرين.					
21	أتميز بمهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين.					
22	أستطيع أن أشرف على أنشطة اجتماعية.					
23	أمتلك مهارة تدريب وتعليم الآخرين.					
24	أمتلك مهارة إدارة المناقشة الجماعية.					

					25	أميل للعمل الذي يسمح لي بالتفاوض مع الآخرين.
					26	أميل إلى وضع مهاراتي وقدراتي في منافسة الآخرين.
					27	أتقن مهارة التحدث التي تحتاج إلى جهود عقلية.
					28	أميل للعمل الذي أستطيع من خلاله حل مشكلات الآخرين.
					29	أميل لأن أكون قائدا لمجموعة من الناس.
					30	أميل إلى الأعمال التي تؤدي إلى الربح.
					31	أفضل صنع القرارات التي تؤثر على الآخرين.
					32	أستمتع بالنشاطات التي تتطلب مهارة عالية في المتابعة
					33	أفضل الأعمال التي تتماشى مع القانون.
					34	أفضل العمل المكتبي ذا الساعات الثابتة.
					35	أميل للعمل ذي البرنامج المحدد.
					36	أميل للعمل ذي الساعات الثابتة.
					37	أفضل مواقف العمل الروتينية.
					38	أفضل أن أكون مسؤولا عن تفاصيل العمل.
					39	أميل إلى العمل في مكان ثابت طوال اليوم.
					40	أستطيع أن أنجز الكثير من الأعمال المكتبية في وقت قصير.
					41	أميل للعمل المستقل مع قليل من المراقبة.
					42	أميل إلى الأعمال التي أكون فيها متميزا.
					43	أرغب بالعمل ضمن مسؤوليات تتغير باستمرار.
					44	أفضل الأعمال التي تعبر عن المشاعر بدرجة عالية.
					45	أميل للعمل الذي يتطلب الدقة والانتباه للتفاصيل.
					46	أميل للعمل ذي الإثارة.
					47	أستمتع بعمل التصميمات ذات الطابع الفني.
					48	أميل للأعمال غير المقيدة لحرיתי.

ملحق (2) قائمة بأسماء السادة محكمي أدوات الدراسة

الاسم	التخصص
أ.د. محمد قاسم عبد الله	الأستاذ في قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة حلب.
د.مصطفى طيفور	المدرس في قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة حلب.
د.منصور الأش	المدرس في قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة حلب.
د.حنان لطوف	المدرس في قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة البعث.
د.عبد الله قدور	المدرس في قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة حلب.
أ.بنان كيالي	المدرس في قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة حلب.
أ.عطيفة صقال	المدرس في قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة حلب.
أ.محمد شريف غريب	المدرس في قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة حلب.
أ.هديل قباني	المدرس في قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة حلب.

ملحق (3) مقياس الميول المهنية من إعداد هولاند (1985) وتعديل عياد (2011) بعد
تعديلات المحكمين

الرقم	العبارة	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا
1	تعجبنى الأنشطة التي تتطلب مهارة حركية					
2	أفضل الأعمال التي فيها تحدٍ لقدراتي العقلية					
3	أفضل العمل ضمن مجموعة أو فريق					
4	أحب الإشراف على عمل الآخرين					
5	أجيد إجراء الحسابات					
6	أفضل العمل المستقل بدون رقابة من أحد					
7	أميل للعمل الذي يتطلب طاقة جسدية					
8	أستمتع بالعمل الذي يتطلب أساليب تفكير جديدة					
9	أحب المهن التي تقدم المساعدة للآخرين					
10	أتحمس للعمل عند وجود منافسين لي					
11	أفضل العمل المكتبي ذي الساعات الثابتة					
12	أميل إلى الأعمال التي أظهر فيها تميزي					
13	أستمتع بفك الأشياء وتركيبها وإصلاحها					
14	أميل للعمل المستند على الأدلة والبراهين المثبتة					
15	أميل للعمل الذي يحسن من واقع المجتمع					
16	أحب أن أعمل مندوباً للمبيعات					
17	أميل للعمل ذي المهام الواضحة المحددة					
18	أرغب بعمل يتضمن مسؤوليات تتغير باستمرار					
19	أجد متعة في معرفة آلية عمل الأدوات المختلفة					
20	أفكر في حلول لمشاكل حياتي لكنني لا أنفذها					
21	ألتزم بالقيم الأخلاقية والدينية في حياتي					
22	أستطيع إقناع الناس بوجهة نظري					
23	أحب التعامل مع الأوراق والسجلات					
24	أرغب بالعمل في المجال الأدبي (كاتب، شاعر..)					
25	أتجنب الأنشطة التي لها علاقة بالتعامل مع الناس					
26	أميل إلى مشاهدة البرامج التلفزيونية التي تتطلب التفكير (مثل حل الألغاز)					

					علاقاتي جيدة مع الناس المحيطين بي	27
					أرغب بأن أكون قائداً لمجموعة من الناس	28
					أفضل العمل وحدي بعيداً عن الناس	29
					ألاحظ الجمال في كل ما أراه (كالأبنية والشوارع..)	30
					أفضل العمل في مكان مفتوح على العمل في مكتب	31
					أفكر في أسباب الأحداث وعلاقاتها ببعضها	32
					أرغب في العمل مستقبلاً في تدريب وتعليم الآخرين	33
					أستلم زمام المبادرة عندما نتخذ أنا واصدقائي قراراً	34
					أهتم بالتفاصيل الدقيقة وألاحظها	35
					أعبر عن مشاعري بطريقة فنية كالكتابة أو الرسم	36
					أحب التعامل مع الحيوانات والنباتات	37
					أرغب بالعمل في البحث العلمي	38
					أساهم في حل مشاكل أصدقائي وعائلتي	39
					أتقن مهارة التحدث إلى الآخرين	40
					أميل إلى العمل في مكان ثابت طوال اليوم	41
					أضفي لمستى الخاصة على كل ما أقوم به	42

ملحق (4) النسخة النهائية التي تم تطبيقها من مقياس الميول المهنية

الرقم	العبرة	لا تنطبق أبداً	تنطبق قليلاً	تنطبق أحياناً	تنطبق كثيراً	تنطبق تماماً
1	تعجبني الأنشطة التي تتطلب مهارة حركية					
2	أفضل الأعمال التي فيها تحدٍ لقدراتي العقلية					
3	أفضل العمل ضمن مجموعة أو فريق					
4	أحب الإشراف على عمل الآخرين					
5	أجيد إجراء الحسابات					
6	أستمتع بالعمل الذي يتطلب أساليب تفكير جديدة					
7	أحب المهن التي تقدم المساعدة للآخرين					
8	أتحمس للعمل عند وجود منافسين لي					
9	أفضل العمل المكتبي ذي الساعات الثابتة					
10	أميل إلى الأعمال التي أظهر فيها تميزي					
11	أستمتع بفك الأشياء وتركيبها وإصلاحها					
12	أميل للعمل المستند على الأدلة والبراهين المثبتة					
13	أميل للعمل الذي يحسن من واقع المجتمع					
14	أميل للعمل ذي المهام الواضحة المحددة					
15	أرغب بعمل يتضمن مسؤوليات تتغير باستمرار					
16	أجد متعة في معرفة آلية عمل الأدوات المختلفة					
17	ألتزم بالقيم الأخلاقية والدينية في حياتي					
18	أستطيع إقناع الناس بوجهة نظري					
19	أحب التعامل مع الأوراق والسجلات					
20	أرغب بالعمل في المجال الأدبي (كاتب، شاعر..)					
21	أميل إلى مشاهدة البرامج التلفزيونية التي تتطلب التفكير (مثل حل الألغاز)					
22	علاقاتي جيدة مع الناس المحيطين بي					
23	أرغب بأن أكون قائداً لمجموعة من الناس					
24	ألاحظ الجمال في كل ما أراه (كالأبنية والشوارع..)					
25	أفضل العمل في مكان مفتوح على العمل في مكتب					
26	أفكر في أسباب الأحداث وعلاقتها ببعضها					
27	أرغب في العمل مستقبلاً في تدريب وتعليم الآخرين					

					أستلم زمام المبادرة عندما تتخذ أنا واصدقائي قراراً	28
					أهتم بالتفاصيل الدقيقة وألاحظها	29
					أعبر عن مشاعري بطريقة فنية كالكتابة أو الرسم	30
					أحب التعامل مع الحيوانات والنباتات	31
					أرغب بالعمل في البحث العلمي	32
					أساهم في حل مشاكل أصدقائي وعائلتي	33
					أتقن مهارة التحدث إلى الآخرين	34
					أميل إلى العمل في مكان ثابت طوال اليوم	35
					أضفي لمستني الخاصة على كل ما أقوم به	36

ملحق (5) مقياس مستوى الطموح من إعداد معوض وعبد العظيم (2005)

الرقم	العبرة	دائماً	كثيراً	أحياناً	نادراً
1	أسعى لتحقيق الأهداف التي رسمتها.				
2	أعرف جيداً ما أريد أن افعله.				
3	إنني واثق من تحقيق أهدافي.				
4	أستطيع التغلب على ما يواجهني من عقبات.				
5	من الأفضل أن يضع الفرد أهدافاً بديلة.				
6	يشغلني التفكير في المستقبل.				
7	أرى أن الحياة ستستمر مهما حدث.				
8	أستطيع وضع أهداف واقعية في حياتي.				
9	ينبغي الاستفادة من التجارب الفاشلة.				
10	أحدد أهدافي في ضوء إمكاناتي.				
11	أشعر بالرغبة في الحياة.				
12	أنتزع إلى المستقبل.				
13	أسعى لتحقيق ما هو أفضل.				
14	لدي القدرة على تعديل أهدافي حسب الظروف.				
15	أعتقد أن توظيف التطورات التكنولوجية مطلوب.				
16	لدي المقدرة على تحديد أهدافي.				
17	أستطيع توجيه إمكاناتي والاستفادة منها.				
18	ينبغي عدم الاستسلام للفشل.				
19	أشعر بالتفاؤل نحو المستقبل.				
20	أستطيع استبدال أهدافي التي لا تتحقق.				
21	أعتقد أن الفشل أول خطوات النجاح.				
22	أؤمن بالقول " رب ضارة نافعة ".				
23	ينتابني الشعور باليأس.				
24	ينبغي أن يستعد الإنسان لمواجهة المستقبل بتحدياته.				
25	أعتقد أنه لا يوجد وقت يشبه الحاضر.				
26	أعتقد أن المعاناة تكون دافعاً للإنجاز.				
27	أؤمن بأن بعد العسر يسر.				

				لدي الرغبة في مواكبة التحولات الجوهرية التي يشهدها العالم.	28
				أدرك أن الحياة متغيرة.	29
				أجد صعوبة في تقبل كل ما هو جديد.	30
				أرى أن التجديد أساس استمرارية الحياة بشكل جديد.	31
				يشغلني التفكير في الماضي بمشكلاته.	32
				أؤمن أن كل ما هو جديد ناتج لمجهودات سابقة.	33
				أسعى وراء المعرفة الجديدة.	34
				أرغب في الاطلاع على كل ما هو جديد ومثير.	35
				أجد صعوبة في تخطيط ما أقوم به من نشاط.	36

ملحق (6) مقياس مستوى الطموح من إعداد معوض وعبد العظيم (2005) بعد تعديلات المحكمين

الرقم	العبارة	لا تنطبق أبداً	تنطبق قليلاً	تنطبق أحياناً	تنطبق كثيراً	تنطبق تماماً
1	أستفيد من التجارب الفاشلة					
2	أطيل التفكير في المستقبل					
3	أرى أن الحياة ستستمر مهما حدث					
4	أشعر بالرغبة في الحياة					
5	أسعى لتحقيق ما هو أفضل					
6	أشعر بالتفاؤل نحو المستقبل					
7	أعيش أفضل أيامي حالياً					
8	يشغلني التفكير في مشكلات الماضي					
9	أضع لنفسي أهدافاً واقعية					
10	أعرف جيداً ما أريد أن أفعله					
11	أثق في إمكانية تحقيق أهدافي					
12	أستطيع التغلب على ما يواجهني من عقبات					
13	أسعى لتحسين وضع عائلتي					
14	أحدد أهدافي في ضوء إمكانياتي					
15	أستطيع تعديل أهدافي حسب الظروف					
16	أرغب بالالتحاق بالجامعة					
17	أجد صعوبة في التخطيط لما سأقوم به من أعمال					
18	أتابع أخبار التطورات العلمية والتكنولوجية					
19	أرغب في التعرف على أصدقاء جدد					
20	أدرك أن الحياة متغيرة					
21	أجد صعوبة في تقبل كل ما هو جديد					
22	أرى أن التجديد أساس استمرارية الحياة					
23	أرغب في الاطلاع على كل ما هو جديد					
24	لدي أهداف بديلة في حال فشلت في تحقيق أهدافي					
25	أؤمن بأن بعد العسر يسراً					

					أعتقد أن الفشل يوصل إلى النجاح	26
					عندما أفشل أستفيد من تجربتي في تحقيق الأفضل مستقبلاً	27
					ينتابني الشعور باليأس عندما تتأخر نتائج عملي في الظهور	28

ملحق (7) النسخة النهائية التي تم تطبيقها من مقياس مستوى الطموح

الرقم	العبرة	لا تنطبق أبداً	تنطبق قليلاً	تنطبق أحياناً	تنطبق كثيراً	تنطبق تماماً
1	أستفيد من التجارب الفاشلة					
2	أطيل التفكير في المستقبل					
3	أرى أن الحياة ستستمر مهما حدث					
4	أشعر بالرغبة في الحياة					
5	أسعى لتحقيق ما هو أفضل					
6	أشعر بالتفاؤل نحو المستقبل					
7	أعيش أفضل أيامي حالياً					
8	أضع لنفسي أهدافاً واقعية					
9	أعرف جيداً ما أريد أن أفعله					
10	أثق في إمكانية تحقيق أهدافي					
11	أستطيع التغلب على ما يواجهني من عقبات					
12	أسعى لتحسين وضع عائلتي					
13	أحدد أهدافي في ضوء إمكانياتي					
14	أستطيع تعديل أهدافي حسب الظروف					
15	أرغب بالالتحاق بالجامعة					
16	أجد صعوبة في التخطيط لما سأقوم به من أعمال					
17	أتابع أخبار التطورات العلمية والتكنولوجية					
18	أدرك أن الحياة متغيرة					
19	أجد صعوبة في تقبل كل ما هو جديد					
20	أرى أن التجديد أساس استمرارية الحياة					
21	أرغب في الاطلاع على كل ما هو جديد					
22	لدي أهداف بديلة في حال فشلت في تحقيق أهدافي					
23	أؤمن بأن بعد العسر يسراً					
24	أعتقد أن الفشل يوصل إلى النجاح					
25	عندما أفشل أستفيد من تجربتي في تحقيق الأفضل مستقبلاً					
26	ينتابني الشعور باليأس عندما تتأخر نتائج عملي في الظهور					

ملحق (8) استمارة دراسة الحالة المستخدمة في الدراسة

تاريخ إجراء دراسة الحالة: رقم الحالة:

1-معلومات عامة:

الاسم (اختياري): الجنس: السن:
الصف الدراسي: نوع التعليم: مجموع درجات الشهادة الإعدادية:

2-الأب: هل هو على قيد الحياة؟

إذا كانت الإجابة بنعم: العمر: العمل: المستوى التعليمي:

3-الأم: هل هي على قيد الحياة؟

إذا كانت الإجابة بنعم: العمر: العمل: المستوى التعليمي:

4-الأخوة والأخوات: بما فيهم الحالة

العمل/ الدراسة	المستوى التعليمي	العمر	الجنس	
				1
				2
				3
				4
				5

5- الخلفية التاريخية لبيئة الفرد الأسرية والاجتماعية: مكان السكن الحالي والسابق، نزوح الأسرة أو

عدمه، طبيعة بيئة منطقة السكن.

6- الخبرات التعليمية:

- سنه عند دخول المدرسة: نوع المدرسة:
- كيف كانت ردود فعله أثناء التحاقه بهذه المدرسة؟
- المدارس السابقة التي التحق بها:
- المواد التي يحبها:
- المستوى التحصيلي:
- ما هي الصفوف الدراسية التي أعادها (رسب فيها)؟
- الصعوبات الأكاديمية:
- الصداقات في المدرسة: (كثيرة، قليلة، عميقة)
- علاقته بالأصدقاء: (سيئة، عادية، جيدة)
- المشكلات السلوكية في المدرسة: (غياب متكرر، هروب، عدوانية، انطواء، نشاط زائد.....الخ)
- الهوايات وأنواع النشاط في المدرسة (ثقافي، اجتماعي ورياضي، فني).

- الطموحات المستقبلية للمسترشد:

7- المظهر الحالي للمسترشد والسلوك العام:

- العادات الحركية:
- المظهر العام للمسترشد:
- الحالة المزاجية الدائمة:

8- المقاييس المطبقة:

اسم المقياس	النتيجة	التاريخ	ملاحظات أخرى
الميول المهنية			
مستوى الطموح			

9- العلاقات الأسرية:

- ما هي الوسائل الترويجية بالنسبة للأسرة:
- ما هي مصادر التوتر عامة في الأسرة:
- ما هو الوضع الاقتصادي العام للأسرة:
- اذكر من فضلك العلاقة الأسرية داخل منزلكم من حيث التفاهم.
- المعاملة الأسرية: (من حيث الطاعة، القسوة، المساواة، الألفة)

10- أسئلة مفتوحة:

- ما السبب الأساسي في التحاقك بالثانوية المهنية بشكل عام وما سبب اختيارك لهذا الفرع بالتحديد؟
- هل أنت راض عن التحاقك بهذا الفرع من التعليم المهني؟
- هل تجد في نفسك المهارات والقدرات الملائمة للتعليم المهني الذي التحقت به؟ ما هي؟
- هل تجد التعليم العام صعباً بالمقارنة مع التعليم المهني؟ ما الفرق بينهما؟
- هل كنت تملك معلومات حول التعليم في الثانويات المهنية؟ كيف حصلت عليها (قراءة، مشاهدة وسائل إعلام، زيارة لإحدى الثانويات..)؟
- هل هناك أشخاص محددون من معارفك (صديق، معلم، مرشد نفسي..) أو عائلتك (أب، أم، أخ، قريب..) شجعوك على اتخاذ قرار الالتحاق بالتعليم المهني؟ من هم؟ وكيف اقتنعت بالفكرة؟

ملخص الدراسة

الميول المهنية ومستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات

دراسة ميدانية على عينة من طلبة الثانويات المهنية في مدينة حلب

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كل من الميول المهنية ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات الثانويات المهنية التابعة لمديرية التربية في مدينة حلب، ودراسة الفروق في الميول المهنية ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة، والتي تعزى لمتغيرات (الجنس، الصف الدراسي، التخصص الدراسي)، وتبين وجود أثر لتفاعل الميل المهني والتخصص الدراسي في مستوى الطموح، تم اختيار العينة بشكل عشوائي من سبعة ثانويات مهنية في مدينة حلب من التخصصات الأربعة الموجودة والتابعة لمديرية التربية وهي: الثانوية المهنية الصناعية والتجارية والفنية النسوية، وثانوية تقنيات الحاسوب، بواقع (141) طالباً و(134) طالبة في الصفين الأول والثالث الثانوي. تم استخدام مقياس الميول المهنية المستند إلى نظرية هولاند، ترجمة عصفور (1995) وإعداد عياد (2011)، وتم تعديله من قبل الباحثة، كما تم استخدام مقياس مستوى الطموح من إعداد معوض وعبد العظيم (2005) وتم تعديله من قبل الباحثة، كما قامت الباحثة بتصميم استمارة دراسة حالة طبقتها على خمسة من الطلاب، سمحت لهم درجاتهم في شهادة التعليم الأساسي بالالتحاق بالثانوية العامة، ولكنهم التحقوا بالثانوية المهنية الصناعية، وذلك لمعرفة العوامل التي دفعتهم للالتحاق بالتعليم المهني.

تم تطبيق أدوات الدراسة في مطلع العام الدراسي (2014-2015)، وعالجت الباحثة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، واختبار "ت" للعينة الواحدة، والعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي، واختبار توكي للمقارنات البعدية، وتحليل التباين الثنائي، كما قامت بتحليل دراسات الحالات كفيماً، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- 1- الميل الاجتماعي هو الميل المهني الأكثر انتشاراً لدى طلبة التعليم المهني.
- 2- مستوى طموح طلبة التعليم المهني فوق المتوسط.
- 3- عدم وجود أثر لتفاعل الميل المهني والتخصص الدراسي في مستوى الطموح، مما يعني ارتفاع مستوى طموح الطلبة الذين تتلاءم ميولهم المهنية مع التخصص الدراسي الذي يدرسونه.
- 4- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في كل من الميل الواقعي والتحليلي والإقناعي لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في كل من الميل الاجتماعي والتقليدي والفني بين الجنسين.
- 5- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في الميول المهنية بين طلبة الصفين الأول والثالث الثانوي.
- 6- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في الميل الواقعي بين طلبة التخصص الصناعي، وطالبات الثانوية الفنية النسوية، وذلك لصالح طلبة التخصص الصناعي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة التخصصات المختلفة في بقية الميول المهنية.

7- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الطموح بين الذكور والإناث، وذلك لصالح الذكور.

8- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الطموح بين طلبة الصفين الأول والثالث الثانوي.

9- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الطموح بين طلبة ثانوية تقنيات الحاسوب، وطالبات الثانوية الفنية النسوية، وذلك لصالح طلبة ثانوية تقنيات الحاسوب، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة التخصصات الدراسية الأخرى.

10- العوامل المؤثرة في الالتحاق بالتعليم المهني على الرغم من إمكانية الالتحاق بالتعليم الثانوي العام وفقاً لتكرارها لدى الطلبة الذين أجريت عليهم دراسات الحالة:

أ- التحاق أحد أفراد الأسرة بالتعليم المهني كالأخوة الأكبر سناً أو الوالد.

ب- نصيحة الأهل وتشجيعهم.

ج- ملاءمة التخصص لهوايات الطالب.

Industrial vocational students, but there were no statistical indicative differences between other vocational specification students in their vocational interests.

- 7- There were statistical indicative differences in the level of aspiration due to the gender on behalf of male students.
- 8- There were no statistical indicative differences between first and third secondary school students in their level of aspiration.
- 9- There were statistical indicative differences in the level of aspiration between Computer Technics vocational students and artistic vocational students, on behalf of Computer Technics vocational students, but there were no statistical indicative differences between other vocational specification students in their level of aspiration.
- 10-The factors that made high achievers join vocational school were:
 - A family member had joined vocational school like father or elder brother.
 - Parents encouragement
 - Hobbies of the student which get along with the vocational specification he chose.

This research recommends consideration students vocational interests by before they start their secondary schools, and helping younger students to identify and develop their vocational. Also this research suggest a number of studies in this field such as: a longitudinal study on the level of aspiration of vocational schools students, psycho-social problems of the vocational school students and social effects of joining the vocational high school.

Research Summary

The Vocational Interests and the Level of Aspiration in the Light of Some Variables (A field Study on a Sample of Vocational Secondary School Students in the City of Aleppo)

The current research aimed to study the Vocational Interests and Level of Aspiration among a sample of vocational high school students (141 male, 134 female) in Aleppo city. This study also aimed to identify the differences in Vocational Interests and Level of Aspiration within the sample according to Gender (male/female), Class (first secondary year/third secondary year) and Vocational Specification (Industrial, Commercial, Artistic, and Computer technics), it also aimed to specify if there was an effect of the Vocational Interests interacting with Vocational Specification on The level of Aspiration.

The sample consisted of (275) vocational high school students whom were chosen randomly from seven vocational high schools in Aleppo city. The researcher modified Holland's scale which was translated to Arabic by Asfor (1995) and modified by Aiad (2011). The researcher also modified Moawad & Abdulazeem Level of Aspiration scale (2005), and built a case study form to collect information about the reasons which made five high achiever students join the vocational high school instead of Public secondary schools.

Research was conducted at the start of (2014-2015) academic year, SPSS program was used to extract results, and the researcher analyzed case studies.

The results of this research were:

- 1- The social interest was the most frequent vocational interest among the sample of the study (%42).
- 2- The sample level of Aspiration was above the hypothetical mean of the used level of aspiration scale.
- 3- There were no effect of the Vocational Interests interacting with Vocational Specification on The level of Aspiration which means whenever the student join the appropriate vocational specification for his vocational interests, his level of aspiration tends to get higher.
- 4- There were statistical indicative differences in each of Realistic, Analytical, and Enterprising interests due to the gender on behalf of male students, but there were no statistical indicative differences between males and females in each of Social, Conventional, and Artistic interests.
- 5- There were no statistical indicative differences between first and third secondary school students in their Vocational interests.
- 6- There were statistical indicative differences in the Realistic interest between Industrial vocational students and artistic vocational students, on behalf of

Declaration

I hereby certify that this work has not been accepted for any degree or it is not submitted to any other degree

Candidate
Hebatullah Khayata

Testimony

We witness that the described work in this treatise is the result of scientific search conducted by the candidate Hebatullah Khayata under the supervision of doctor Fayeز Alhosien (main supervisor) professor at the department of Psychological Counseling, Faculty of Education, University of Aleppo, and doctor Manar Toman (assistant supervisor), professor at the department of Psychological Counseling, Faculty of Education, University of Aleppo. Any other references mentioned in this work are documented in the text of the treatise.

Candidate	Main supervisor	Assistant supervisor
Hebatullah Khayata	Fayeز Alhosien	Manar Toman

**Syrian Arab Republic
University of Aleppo
Faculty of Education
Psychological Counseling Department**



**The Vocational Interests and the Level of Aspiration in the Light
of Some Variables
(A field Study on a Sample of Vocational Secondary School
Students in the City of Aleppo)**

A Thesis Submitted for Attaining Master Degree in Psychological Counseling

Prepared by

Hebatullah Khayyata

Supervision

Dr. Fayez Alhussien

Psychological Counseling
Department

Dr. Manar Toman

Psychological Counseling
Department

Academic year

2014-2015