



سلطنة عمان
كلية العلوم والآداب
قسم التربية والدراسات الإنسانية

الأمن النفسي وتحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني في مدارس محافظة شمال الشرقية

**Psychological security and the challenge for the
career guidance specialists at Asarqiah North
Governorate School**

رسالة مقدمة من

يعقوب بن محمد بن حمد الغيثي

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص : إرشاد وتوجيه

إشراف

د. محمد نقادي (مشرفاً رئيساً)

د. أحمد حاليو

أ. د. محمد الشيخ حمود

٢٠١٥/٢٠١٦

استمارة توقيع لجنة المناقشة بإجازة الرسالة

اسم الطالب: يعقوب بن محمد بن حمد الغيثي.

التخصص: الإرشاد والتوجيه.

العام الجامعي: 2017/2016م.

- عنوان الرسالة : " الأمن النفسي وتحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني في مدارس محافظة شمال الشرقية " .

- تاريخ المناقشة : 9 نوفمبر 2016م.

توقيع لجنة المناقشة

اسم المناقش	التوقيع
د. فتون محمود خرنوب	
د. ضحى فندي عبود	
د. سعيد بن سليمان الظفري	

الإهداء

إلى أبي،، رحمه الله برحمته الواسعة وأدخله فسيح جناته
وجعل قبره روضة من رياض الجنة...
إلى أمي الغالية،، التي ضحت بالكثير من أجل تربيتنا وتعليمنا
والوصول إلى ما نحن عليه الآن...
إلى زوجتي وأبنائي،، والذين شاطروني مشوار دراستي الجامعية
وقدموا لي مساعدات جليلة في سبيل إكمال دراستي...
إلى رفقاء دربي ... أخواني وأقربائي وأصدقائي والذي كان قربهم الأثر الطيب
والدعم المعنوي الكبير...
إلى أساتذتي الكرام الذين كان لهم الفضل الكبير بعد الله
في انتهائي من هذه الدراسة...
إلى كل من دعوا لي بالتوفيق والنجاح...
إلى كل هؤلاء أهدي هذا الجهد العلمي، سائلاً المولى القدير بأن يجعله خالصاً
لوجهه الكريم، وأن يعم به النفع والفائدة...

الباحث

الشكر والتقدير

بعد أن أعانني الله على إنهاء هذا الجهد المتواضع، أحمد الله عز وجل على توفيقه، فله الحمد حتى يرضى، كما انه لا بد لنا ونحن نخطو خطواتنا الأخيرة في الحياة الجامعية من وقفة نعود إلى أعوام قضيناها في رحاب الجامعة مع أساتذتنا الكرام الذين قدموا لنا الكثير باذلين بذلك جهودا كبيرة في بناء جيل الغد لتبعث الأمة من جديد ...

وقبل أن نمضي تقدم أسمى آيات الشكر والامتنان والتقدير والمحبة إلى الذين حملوا أقدس رسالة في الحياة ...

إلى الذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة ...

إلى جميع أساتذتنا الأفاضل، والذي كان لي شرف النهل من معينهم الذي لا ينضب كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان الى الدكتور محمد نقادي والذي كان لي خير المعين بعد الله عز وجل والوقوف معي الوقفة الصادقة في تذليل كافة الصعاب وإنارة الدرب لي حتى وصلت الى بر الأمان كما وأتقدم بالشكر الجزيل الى الأخ الفاضل حمد بن حمود الحارثي رئيس قسم التوجيه المهني بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الشرقية شمال على كافة الجهود التي بذلها والخدمات التي قدمها لي طيلة فترة الدراسة أيضا اتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى الأخ الفاضل إسماعيل بن محمد البراشدي مدير مدرسة عزان بن تميم على كافة التسهيلات والدعم المعنوي الذي قدمه طوال فترة الدراسة ولا أنسى أن اقدم شكري الى أخصائيي التوجيه المهني بمحافظة الشرقية شمال الذين أبدوا كل الاهتمام بجميع البيانات المطلوبة منهم في سبيل الوصول الى الأهداف المرسومة في هذا البحث.

الباحث

قائمة المحتويات

م	الموضوع	الصفحة
١	إهداء	ب
٢	شكر وتقدير	ج
٣	فهرس المحتويات	د - و
٤	قائمة الجداول	ز - ط
٥	قائمة الملاحق	ي
٦	الملخص باللغة العربية	ك - ل
٧	الملخص باللغة الإنجليزية	b
	الفصل الأول: مشكلة الدراسة	١٠-١
	المقدمة	٢
	مشكلة الدراسة	٣
	تساؤلات الدراسة	٦
	أهداف الدراسة	٧
	أهمية الدراسة	٨
	مصطلحات الدراسة	٩
	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	١١-٦٤
	الإطار النظري	١٢
	مفهوم الأمن النفسي	١٢
	الأمن النفسي من وجهة نظر الإسلام	١٣
	الأمن النفسي من وجهة نظر علماء النفس	١٤
	أهداف الأمن النفسي	١٧
	مصادر الأمن النفسي	١٨
	الأمن النفسي والعمر	١٩
	حاجة المعلم للأمن النفسي	٢٠
	آثار فقدان الأمن النفسي	٢١
	مهددات الأمن النفسي	٢٣

م	الموضوع	الصفحة
	النتائج المترتبة على فقدان الشعور بالأمن النفسي	٢٤
	مفهوم التوجيه المهني	٢٥
	نشأة حركة التوجيه المهني	٢٥
	أهداف التوجيه المهني	٢٧
	أسس التوجيه المهني	٢٧
	خدمات التوجيه المهني	٢٩
	برامج التوجيه المهني	٣٠
	مفاهيم ذات صلة بالتوجيه المهني	٣١
	الأهمية الاجتماعية للتوجيه المهني	٣٣
	التوجيه المهني والإرشاد المهني	٣٣
	مهارات المرشد المهني	٣٤
	أهمية التوجيه المهني	٣٦
	علاقة التوجيه المهني بالتعليم	٤٠
	أهداف الربط بين التعليم وسوق العمل بالمهن المختلفة	٤١
	أخصائي التوجيه المهني	٤٢
	مهام أخصائي التوجيه المهني	٤٢
	كفايات أخصائي التوجيه المهني	٤٤
	العوامل المؤثرة على كفايات أخصائي التوجيه المهني	٤٥
	إعداد وتكوين أخصائي التوجيه المهني	٤٧
	واقع التوجيه المهني في سلطنة عمان	٤٨
	المركز الوطني للتوجيه المهني	٥٠
	المعوقات والتحديات التي تواجه التوجيه المهني	٥٠
	تحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني	٥١
	الدراسات السابقة	٥٣
	التعقيب على الدراسات السابقة	٦٣
	الفصل الثالث: المنهجية والإجراءات	٦٥-٧٦
	منهج الدراسة	٦٦

م	الموضوع	الصفحة
	مجتمع الدراسة	٦٦
	عينة الدراسة	٦٦
	متغيرات الدراسة	٦٧
	أدوات الدراسة	٦٨
	الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة	٦٩
	اجراءات الدراسة	٧٥
	المعالجة الإحصائية	٧٦
	الفصل الرابع: عرض النتائج	١٠٧-٧٧
	مناقشة نتائج الدراسة	٩٧
	التوصيات	١٠٦
	المراجع	١٢٠-١٠٨
	الملاحق	١٣١-١٢١

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	توزيع مجتمع الدراسة وفق المتغيرات الشخصية والوظيفية	٦٧
٢	التعديلات المقترحة من قبل أعضاء لجنة التحكيم على فقرات أداة الدراسة	٧٠
٣	الفقرات التي أُنقِصَ المحكمون على حذفها لتشابه المعنى عند بعضها وعدم انتماء بعضها	٧٠
٤	معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لفقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس	٧١
٥	التعديلات المقترحة من قبل أعضاء لجنة التحكيم على فقرات أداة الدراسة	٧٢
٦	الفقرات التي تم حذفها من أداة قياس تحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني	٧٢
٧	معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لفقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس وبالبعد التي تدرج تحتها	٧٣
٨	معاملات الاتساق الداخلي للمقياسين في الدراسة	٧٤
٩	قيم معامل الثبات لأبعاد الدراسة	٧٤
١٠	معيار مستوى الانطباق	٧٨
١١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الأمن النفسي	٧٩
١٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للأبعاد الخمسة لمقياس تحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني	٨٠
١٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات البعد الأول (التحديات التي تتعلق بالمفاهيم الاجتماعية السائدة)	٨١
١٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الثاني (التحديات التي ترتبط بأطراف العملية التربوية)	٨٢
١٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات البعد الثالث (التحديات التي تتعلق بتوفير التسهيلات والأدوات اللازمة لعمل أخصائي التوجيه المهني).	٨٣

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات البعد الرابع (التحديات الفنية).	٨٤
١٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات البعد الخامس (التحديات التي تتعلق بدور الإعلام).	٨٥
١٨	اختبار "ت" للتباين في المقياس الأول مستوى الأمن النفسي على وفق النوع الاجتماعي	٨٦
١٩	اختبار "ت" للتباين في المقياس الأول مستوى الأمن النفسي وفق العمر	٨٧
٢٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الامن النفسي وفقا لمتغير المؤهل العلمي	٨٧
٢١	تحليل التباين الاحادي: مستويات الامن النفسي وفق المؤهل العلمي	٨٨
٢٢	تحليل التباين الاحادي في مقياس الأمن النفسي وفق عدد سنوات الخبرة كمعلم	٨٨
٢٣	تحليل التباين الاحادي في المقياس الاول : مستويات الامن النفسي وفق عدد سنوات الخبرة كمعلم	٨٩
٢٤	نتائج اختبار (LSD) لمتوسط استجابات افراد العينة على مستوى الأمن النفسي وفق متغير الخبرة كمعلم	٨٩
٢٥	تحليل التباين الاحادي في مقياس الأمن النفسي وفق عدد سنوات الخبرة كأخصائي توجيه مهني	٩٠
٢٦	تحليل التباين الاحادي في المقياس الاول : مستويات الامن النفسي وفق عدد سنوات الخبرة كأخصائي توجيه مهني	٩١
٢٧	نتائج اختبار (LSD) لمتوسط استجابات افراد العينة على مستوى الأمن النفسي وفق متغير الخبرة كأخصائي توجيه مهني	٩١
٢٨	اختبار "ت" للتباين في المقياس الثاني: تحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني وفق النوع الاجتماعي	٩٢
٢٩	اختبار "ت" للتباين في المقياس الثاني: تحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني وفق العمر	٩٣
٣٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في تحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني وفقا لمتغير المؤهل العلمي	٩٤

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
٩٤	تحليل التباين الاحادي: تحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني وفق المؤهل العلمي	٣١
٩٥	تحليل التباين الاحادي في مقياس تحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني وفق عدد سنوات الخبرة كمعلم	٣٢
٩٥	تحليل التباين الاحادي في المقياس الثاني، تحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني وفق عدد سنوات الخبرة كمعلم	٣٣
٩٦	تحليل التباين الاحادي في مقياس تحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني وفق عدد سنوات الخبرة كأخصائي توجيه مهني	٣٤
٩٧	تحليل التباين الاحادي في المقياس الثاني : تحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني وفق عدد سنوات الخبرة كأخصائي توجيه مهني	٣٥

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	قائمة أسماء المحكمين	١٢٢
٢	طلب تحكيم استبانة	١٢٣
٣	الاستبانة بصورتها الاولى	١٢٤
٤	الاستبانة بصورتها النهائية	١٢٨

ملخص الدراسة

الأمن النفسي وتحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني

بمدارس محافظة الشرقية شمال

إعداد: يعقوب بن محمد بن حمد الغيثي

إشراف: د. محمد نقادي

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الأمن النفسي وتحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني بمدارس محافظة الشرقية شمال، تألف مجتمع الدراسة من (٧٧) أخصائي توجيه مهني في مدارس محافظة الشرقية شمال، وتم استخدام أداتي الدراسة من إعداد الباحث، الأداة الأولى تكونت من (١٩) فقرة تم من خلالها قياس مستوى الامن النفسي للأخصائيين بينما تكونت الأداة الثانية من (٣٤) فقرة صنفّت على خمسة أبعاد، الأول التحديات الفنية (تتعلق بأخصائي التوجيه المهني)، والثاني تحديات ترتبط بالعملية التربوية (الإدارة المدرسية، والهيئة التدريسية، والطلبة، وأولياء الأمور)، والثالث التحديات التي تتعلق بالمفاهيم الاجتماعية السائدة، والرابع التحديات المتعلقة بتوفير التسهيلات والأدوات اللازمة لأخصائي التوجيه المهني، والبعد الخامس يتعلق بالتحديات التي تواجه الاخصائي في الجانب الاعلامي.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل الارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي. وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

١. مستوى الأمن النفسي لدى أخصائيي التوجيه المهني بمدارس الشرقية شمال يعد مرتفعاً نسبياً.

٢. وجود تحديات تواجه أخصائيي التوجيه المهني بمدارس محافظة الشرقية شمال بدرجة مرتفعة.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في مستوى الأمن النفسي لدى أخصائيي التوجيه المهني بمدارس محافظة الشرقية شمال تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، العمر، المؤهل الدراسي.

٤. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في مستوى الأمن النفسي لدى أخصائيي التوجيه المهني بمدارس محافظة الشرقية شمال تعزى لمتغير الخبرة كمعلم، والخبرة كأخصائي توجيه مهني.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في مستوى وطبيعة التحديات التي تواجه أخصائيي التوجيه المهني بمدارس محافظة الشرقية شمال تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، العمر، المؤهل الدراسي، والخبرة كمعلم، والخبرة كأخصائي توجيه مهني.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

- المقدمة.
- مشكلة الدراسة.
- أسئلة الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- حدود الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.

المقدمة:

يعد مفهوم الأمن النفسي مفهوماً شاملاً تناولته نظريات علم النفس بشكل عام وركزت عليه دراسات الصحة النفسية بشكل خاص. ويعتبر (ماسلو، ١٩٧٠) أول من تحدث عن مفهوم الأمن النفسي ويعرفه على أنه محور أساسي من محاور الصحة النفسية، فالصحة النفسية كحالة لا تعني غياب الأعراض المرضية فقط بل هو أيضاً قدرة المرء على مواجهة الإحباطات التي يتعرض لها، أي قدرته على التوافق الشخصي. فالأمن النفسي هو الحالة النفسية والعقلية التي من خلالها تتحدد علاقة الفرد بالمجتمع والتي تحقق له القدرة على مواجهة الإحباطات التي يتعرض لها بشكل يضمن له التوافق ويمكنه من تحقيق أهدافه بكفاءة.

ويعتبر الأمن النفسي ضروري جداً ومهم لكل فرد لينعم بحياة مستقرة تؤدي إلى كفاءة وإنتاج عالي في العمل. ففي ظل الأمن النفسي يشعر الفرد بالطمأنينة والراحة النفسية التي تجعله يعمل بكل ثقة وي بذل جهداً كبيراً في مجال عمله.

فالشعور بالأمن النفسي يعني انعدام الشعور بالألم من أي نوع كان أو الخوف. وينطوي الإحساس بالأمن النفسي على مشاعر متعددة تستند إلى مدلولات متشابهة فغياب القلق والخوف المرضي وتبدد مظاهر التهديد والمخاطر على مكونات الشخصية من الداخل أو من الخارج مع الإحساس بالطمأنينة والاستقرار الانفعالي والاستقرار المادي ودرجات معقولة من القبول والتقبل في العلاقة مع مكونات البيئة النفسية والبشرية كلها مؤشرات تدل وفق أدبيات علم النفس على مفهوم الأمن النفسي (العقيلي، ٢٠٠٤).

وفي عصرنا الحالي وفي ظل التطور التكنولوجي الكبير أصبح للأمن النفسي عدة معوقات تحول دون حصول الفرد عليه أهمها زيادة الاهتمامات والالتزامات وتطلعات الفرد نحو الرقي الوظيفي لكل هذه العوامل أثر في كفاءة أداء الفرد.

لذلك يحتل الأمن مكاناً بارزاً وخاصة لدى العاملين والموظفين فتظهر الحاجة إلى الأمن النفسي، فالإنسان يحتاج إلى العيش في سلام عقلي نفسي وإلى التخلص من التهديد والتوتر والقلق،

والى الشعور بأنه محبوب من زملائه ورؤسائه في العمل، وتستمد هذه الحاجة من مصادر من بينها سلامة البدن وخلوه من الأمراض والتمتع بالمكانة الاجتماعية والى غير ذلك من الأمور التي تساعد على تحقيق الأمن والاستقرار النفسيين مما يتيح الإنتاج والابتكار في كل مجالات العمل.

أما من جانب وجود تحديات لوظيفة أخصائي التوجيه المهني في ظل التغيرات التي يشهدها سوق العمل، بفعل ثورة المعلومات، والتي تحتم على أنظمة التعليم والتدريب المهني الاستجابة بكفاءة لمتطلبات العمل.

حيث يقوم أخصائي التوجيه المهني بدورا بارزاً في تحقيق أهداف الطالب ومساعدته في مواجهة مشكلاته، للمساهمة في بناء الوطن. وتكمن مشكلة الدراسة في التعرف على التحديات التي تواجه أخصائيي التوجيه المهني في مدارس محافظة الشرقية شمال، حيث أن حداثة تجربة التوجيه المهني في سلطنة عمان، وسعي وزارة التربية والتعليم في تطوير دور أخصائيي التوجيه المهني بمدارس السلطنة كما ان ومن خلال عمل الباحث كأخصائي توجيه مهني بأحد مدارس المحافظة أتضح له من وجود بعض التحديات والصعوبات التي تواجه وظيفة أخصائي التوجيه المهني، وذلك من خلال الزيارات المتعددة للمدارس والاتصال المباشر والغير المباشر مع باقي أخصائيي التوجيه المهني في مدارس المحافظة.

مشكلة الدراسة:

تضطلع المؤسسات بمسؤولية إعداد الموظف وتكوين شخصيته بما يضمن تحقيق شخصية ناهضة متزنة تستطيع القيام بالأدوار التي توكل إليها في المستقبل. ومن هنا يحتاج الموظف إلى أن يتمتع بالأمن النفسي، في حين ان عدم إشباع حاجة الفرد الى الأمن النفسي يشكل مصدراً للقلق وعدم الارتياح وإشغال الفكر وتوقع الأسوأ مستقبلاً، مما يؤثر على فاعليته ويعمل على شل حركته وتزيد من الصعوبات التي تقف أمامه في سبيل القيام بوظيفة أخصائي توجيه مهني.

ومن منطلق جهود وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان لمواكبة التطور وتوظيف التكنولوجيا في الحقل التربوي سعت السلطنة الى رفد كادرها الوظيفي بالكفاءات العمانية العاملة في الميدان التربوي، وذلك لتلبية الاحتياجات المستجدة في الميدان التربوي من الوظائف المرتبطة بتطوير التعليم، سعياً نحو تحقيق جودة التعليم، حيث أن الوظائف المساندة في الإدارة المدرسية تلعب دوراً كبيراً في مساعدة المعلمين؛ وتحقيقاً لذلك، وبالتعاون مع الجهات الحكومية المعنية، فقد تم استكمال وظائف الهيئات المساندة العاملة في المدارس مثل: أخصائي أنشطة مدرسية، وأخصائي التوجيه المهني وغيرها من الوظائف المساندة الأخرى (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩).

ويشير التوجيه المهني الى مجموعة من الخدمات التربوية والنفسية والمهنية المباشرة وغير المباشرة، التي تقدم للفرد المساعدة في التخطيط لمستقبل حياته المهنية من خلال برنامج معد مسبقاً من قبل هيئة إرشادية للمساهمة في تحقيق الرضا والتوافق بين الفرد ومهنته. ويهدف التوجيه المهني الى توجيه الفرد نحو الوصول الى قرار مهني سليم. حيث يقوم الموجه برسم العالم والمستقبل المهني للفرد، وبالتالي يستطيع ان يقوم بهذه المهمة أياً من الناس طالما توفر لديه هذا البرنامج، وتوفرت لديه الخبرة والمهارة والقدرة، دون إعداد أكاديمي، ويعد التوجيه المهني المظلة التي تتضمن خدمات كثيرة من أهمها خدمة الإرشاد المهني (أبو اسعد، السفاسفة، ٢٠١١).

وتدور هذه الدراسة حول أخصائي التوجيه المهني إذ أن هذه الوظيفة أصبحت من ضمن الوظائف المهمة في الميدان التربوي نظراً لما يُسند للإخصائي من مهام مثل مساعدة الطالب في اختيار المواد الدراسية التي تتناسب مع ميوله ورغباته، وتقديم له كل الدعم من تعريف تفصيلي للمواد واستضافة المختصين للحديث بعمق حول المواد الدراسية وأهم العقبات التي يواجهها الطالب عند اختياره لمادة أو مسار معين، كذلك من المهام المسندة إليه مساعدة الطالب في التعرف على ميوله من خلال الاختبارات المستخدمة في هذا الشأن، أيضاً تعريف الطالبة

بالمؤسسات والكليات والجامعات التي يمكن للطلاب الانضمام إليها بعد إنهائه لدبلوم التعليم العام وتحقيقه المعدل المطلوب لقبوله بهذه الكليات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠).

وتكمن مشكلة هذه الدراسة في أن كل أخصائي التوجيه المهني المتواجدين حالياً في الميدان التربوي هم معلمون سابقون كانوا يدرسون مواد مختلفة وفترات زمنية مختلفة قد تصل عند البعض أكثر من ١٥ عام، ولما سنحت الفرصة لهم بالانتقال من وظائفهم السابقة سارع الأغلبية منهم في تغيير مسماء الوظيفي (هرباً من الواقع التربوي وأملاً في تحقيق طموحات معينة رسمها البعض إلا أنه لم تتأتى وظيفتهم السابقة في تحقيق تلك الطموحات)، أما الأخصائيين الجدد والذين تم تعيينهم في السنوات الأخيرة فهم أيضاً لا يملكون الخبرة الكافية فيما يتعلق بالجانب المهني وكل ما لديهم يتمثل في ثقافة تربوية ومعلومات تتعلق بالتخصص الذي درسوه في فترة حصولهم على شهادة البكالوريوس في التربية؛ ومما لاشك فيه أن عدم توفر المتطلبات العلمية والمهارية اللازمة في شاغلي هذه الوظيفة سوف يؤدي إلى ظهور مشكلات ومعوقات وصعوبات في مسيرتهم المهنية، وهذه المظاهر قد تكون مؤشراً لعدم أمنهم النفسي، حيث تشير بعض الدراسات (السهلي، ٢٠٠٣ والصوافي، ٢٠٠٨) أن الأمن النفسي هو شعور الفرد بالاستقرار والتحرر من الخوف والقلق لتحقيق متطلباته وكفاءته في تحقيق قدراته، وجعله أكثر تكيفاً ونفعاً.

كما أشار (عدس، ١٩٩٦) إلى أن الأمن النفسي هو إيجاد علاقات متوازنة بين الفرد وذاته من ناحية وبينه وبين الأفراد من ناحية أخرى، فإذا توفرت هذه العلاقة المتوازنة فإن سلوك الفرد سوف يميل إلى الاستقرار وبالتالي يصبح أكثر قابلية للعمل والإنتاج. ويرى (الطيب والد، ٢٠٠٢) أن الإحساس بالأمن حاجة ضرورية تمكن الفرد من القدرة على الإنجاز والنجاح في العمل.

ومن خلال ملاحظتي أرى أن أخصائيي التوجيه المهني في وظائفهم الحالية قد واجهوا اختلافاً كبيراً بين تخصصهم الرئيسي الذي درسوه في الجامعات والكليات المختلفة وبين واقع ومتطلبات الوظيفة الحالية، إذ أن كل أخصائيي التوجيه المهني قد درسوا سابقاً تخصصات

مختلفة لا تمت بصلة مباشرة للتوجيه المهني في وظيفتهم الحالية، مما قد تنتج عن ذلك نواتج سلبية أبرزها ضعف الجانب التقني والمهاري لديهم وما يترتب عن ذلك من مشاكل واضطرابات نفسية منها عدم ثقة الأخصائي في نفسه وفي كمية المعلومات والخبرة التي تؤهله بأن يكون ناجحاً في الجانب المهني. أيضاً من المشاكل النفسية الملاحظة تسلل الملل والاكتئاب في نفوس بعض الإخصائيين برؤيتهم لأنفسهم حيث لا يمتلكون ما يقدموه في الجانب الوظيفي الحالي بسبب نقص جانب الخبرة والتأهيل يضاف الى كل ذلك ما جاء في التوصيف الوظيفي لإخصائي التوجيه المهني والذي اشتمل على واجبات ومسؤوليات ومهام كثيرة مما يزيد العبء على أخصائيي التوجيه حيث يشتمل التوصيف الوظيفي على واجبات ومسؤوليات عديدة (مثل المشاركة في وضع الخطة المدرسية وتنمية مهارات الطلبة في التخطيط الدراسي واتخاذ القرارات وتقديم الاستشارات بنوعها الفردي والجماعي للطلبة وإعطاء الطلبة منهج تدريسي شبه أسبوعي بواقع حصة دراسية لكل فصل) ومع كل هذه المهام فقد قامت وزارة التربية والتعليم بإلغاء علاوة التدريس من أخصائيي التوجيه المهني بوصف الوظيفة الحالية هي وظيفة فنية وهذا القرار يزيد من التحديات الوظيفية لدى الأخصائي ويخل بأمنه النفسي مما قد يؤثر في كفاءته وأدائه.

هذه المشكلات هي التي دعت فضول الباحث إلى دراسة في ظاهرة الأمن النفسي وتحديات وظيفة أخصائيي التوجيه المهني بمدارس شمال الشرقية، وذلك انطلاقاً من التساؤلات التالية:

تساؤلات الدراسة:

١. ما مستوى الأمن النفسي لدى أخصائيي التوجيه المهني في مدارس شمال الشرقية

من وجهة نظرهم؟

٢. ماهي أهم مؤشرات التحديات التي تواجه أخصائيي التوجيه المهني في مدارس

شمال الشرقية؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى أخصائيي التوجيه

المهني بمدارس شمال الشرقية تعزى الى متغيرات (النوع الاجتماعي، العمر،

المؤهل العلمي، سنوات الخبرة كمعلم، سنوات الخبرة كأخصائي توجيه مهني)؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مؤشرات التحديات التي تواجه أخصائيي

التوجيه المهني في مدارس الشرقية شمال تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، العمر،

المؤهل العلمي، سنوات الخبرة كمعلم، سنوات الخبرة كأخصائي توجيه مهني)؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى الأمن النفسي لدى أخصائيي التوجيه المهني بمدارس محافظة الشرقية شمال.

- التعرف على مؤشرات التحديات التي تواجه وظيفة أخصائيي التوجيه المهني بمدارس محافظة الشرقية شمال.

- البحث في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لأخصائيي التوجيه المهني بمدارس محافظة الشرقية شمال تعزى الى متغيرات (النوع الاجتماعي، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة كمعلم، سنوات الخبرة كأخصائي توجيه مهني).

- البحث في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مؤشرات التحديات التي تواجه أخصائيي التوجيه المهني بمدارس محافظة الشرقية شمال تعزى الى متغيرات (النوع الاجتماعي، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة كمعلم، سنوات الخبرة كأخصائي توجيه مهني).

أهمية الدراسة:

• الأهمية النظرية:

هناك ندرة في الدراسات التي تناولت الأمن النفسي لأخصائيي التوجيه المهني وبناء على ذلك فإن هذه الدراسة تعتبر خطوة علمية للاهتمام بهذا الموضوع في المجتمع العماني تحديدا ومحاولة لفتح باب للدراسات المتعلقة بذات السياق.

لا توجد دراسات -على حدود علم الباحث- ربطت بين الأمن النفسي وتحديات وظيفة أخصائيي التوجيه المهني في سلطنة عمان، وقد تسهم هذه الدراسة في تقديم إضافة علمية تتعلق بالأمن النفسي لأخصائيي التوجيه.

• الأهمية التطبيقية:

يمكن أن تقدم هذه الدراسة من خلال نتائجها بعض الحلول والتوصيات للمسؤولين في المركز الوطني للتوجيه المهني وأقسامه المختلفة في المحافظات التعليمية في سلطنة عمان، أيضا تعريف الأخصائيين بالأمن النفسي وتأثيره على التحديات الوظيفية ومحاولة إيجاد برامج تدريبية وتنقيفية من أجل رفع الروح المعنوية لدى الأخصائيين وتحفيزهم نحو الأداء الأفضل.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: أخصائيو التوجيه المهني بالمدارس التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الشرقية شمال.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من عام ٢٠١٥-٢٠١٦م.

الحدود المكانية: مدارس محافظة الشرقية شمال.

الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على قياس مستوى الأمن النفسي وتحديات وظيفة أخصائيي التوجيه المهني وفقا لبعض المقاييس.

مصطلحات الدراسة:

تناولت هذه الدراسة مصطلحات هامة تم تحديدها نظريا وإجرائيًا كالتالي:

- الأمن النفسي: هو شعور مركب يحمل في طياته شعور الفرد بالسعادة والرضا عن حياته بما يحقق له الشعور بالسعادة والاطمئنان وإنه محبوب ومتقبل من الآخرين بما يمكنه من تحقيق قدر أكبر من الانتماء للآخرين مع إدراكه لاهتمام الآخرين به وتفهمهم له حتى يشعروا بقدر كبير من الدفء والمودة ويجعله في حالة من الهدوء والاستقرار ويضمن له قدرا من الثبات الانفعالي والتقبل الذاتي واحترام الذات (شقيير، ٢٠٠٥).

ويعرف مستوى الأمن النفسي إجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الأمن النفسي.

- التحديات: جمع تحدّ، وهو كل تغيّر أو تحوّل كمي أو نوعي، يفرض متطلبًا أو متطلبات محددة تفوق إمكانيات المجتمع الآنية، بحيث يجب عليه مواجهتها، واتخاذ الإجراءات الكفيلة بتحقيقها (المصيلحي، ١٩٩٨).

ويقصد الباحث إجرائيًا "بالتحديات" في هذه الدراسة، تلك الجوانب المعضلة (المعرفية والمهارية والنفسية والاجتماعية والمادية) التي تفرض متطلبات معينة لا بد من توفرها لدى أخصائي التوجيه المهني لمزاولة وظيفته بشكل يحقق له الأمن النفسي ويحفزه على الأداء الكفؤ والإنتاج المرضي.

- إخصائي التوجيه المهني: تختص هذه الوظيفة بتقديم خدمة التوجيه المهني في مدارس السلطنة الحكومية وتعريف الطلاب ومساعدتهم على اكتشاف قدراتهم ومهاراتهم كذلك التعرف على ميولهم أيضا مساعدة الطلبة وإرشادهم في الاختيار الصحيح للمواد الدراسية في الصفوف ما بعد الأساسي كما يقع على عاتق الأخصائي مهام

ومسؤوليات أخرى يتم تنفيذها على مدار عام دراسي كامل (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩).

التوجيه: "عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد لمساعدتهم على فهم أنفسهم، وإدراك المشكلات التي تواجههم، بما يؤدي الى التوافق بينهم وبين البيئة التي يعيشون فيها للوصول الى نمو وتكامل في شخصيتهم". (الحراشة، ٢٠٠٦: ٤٢).

التوجيه المهني (Vocational Guidance): لقد تعددت تعريفات التوجيه المهني بتعدد الباحثين الذين تناولوا المفهوم، ويعرف التوجيه المهني بأنه "عملية مساعدة الأفراد بتزويدهم بالمعلومات والبيانات التي تساعدهم وتهيئ لهم فرص النجاح على الصعيد المهني، وذلك ليساعدهم في التوافق المهني والوصول الى أعلى مستوى من التوافق النفسي للوصول لسعادة الفرح وسعادة المجتمع ككل". (الداهري، ٢٠٠٥، ٢٢).

ويمكن تعريف التوجيه المهني في هذه الدراسة بأنه "عملية فنية إنسانية ترمي الى تنمية شخصية الفرد وحياته المهنية، عن طريق توفير المعلومات والبيانات ومساعدته في اتخاذ القرار الذي يتعلق بخياراته التعليمية أو التدريبية والعملية بحرية ومسؤولية شخصية، وبما يلائم استعداداته وقدراته ورغباته من جهة، ومتطلبات المهن والفرص المتاحة من جهة أخرى".

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

- أولاً: الإطار النظري.

- ثانياً: الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تهدف الدراسة الحالية الى الكشف عن مستوى الأمن النفسي وتحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني لدى الأخصائيين وانطلاقاً من هذا الهدف يتناول الباحث في هذا الفصل عرضاً للأسس النظرية للمفاهيم الأساسية التي تركز عليها الدراسة الحالية، والتي تتعلق بالأمن النفسي وتحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني، وبالتالي يرى الباحث ضرورة التطرق في الإطار النظري بشيء من التفصيل إلى الموضوعات التالية:

أولاً: الإطار النظري:

• الأمن النفسي:

- مفهوم الأمن النفسي واشتقاقه:

يشترك من الأمن معاني كثيرة أهمها الأمانة والإيمان، وهي معانٍ متقاربة أو متشابهة فالأمن يفيد الاطمئنان والسكينة ونقيضه الخوف.

والأمانة تفيد الاطمئنان والثقة ونقيضها الخيانة (Cai,2002). فالأمن طمأنينة قلبية تسلم الى السكون النفسي والرخاء القلبي، والأمانة طمأنينة والإيمان طمأنينة وتصديق وتسليم عن يقين (أقرع، ٢٠٠٥).

يسعى الإنسان الى تحقيق الأمن النفسي له وأن تكون الأجواء التي يعيش فيها متسمة بالود والتآخي والإيثار، وهذه الأجواء هي التي تدفع الفرد لأن يكون إيجابياً ومنجزاً ومتفاعلاً في حياته اليومية (عوض، ١٩٨٩).

إن تحقيق التوازن النفسي لا يعني احتلال نقطة متوسطة بين طرفين، وإنما يعني الجمع بين مزايا الطرفين دون عيوبها فهو يعتمد على تحقيق التوازن بين جوانب النفس الإنسانية

ومحاولة التوفيق بين النزعات المتقابلة في الطبيعة البشرية من قلق واطمئنان وتشاؤم وتفاؤل وخضوع وسيطرة (قطب، ١٩٨٣: ١٦٣).

والأصل اللغوي للأمن النفسي في المعجم فإنه يعني اطمأن ولم يخف، ومعنى البلد اطمأن فيه أهله، أي سلم من الشر، (والأمن) ضد الخوف ومن لم يتوقع مكروها أو شرا فهو آمن.

والأمن النفسي يعني الأمان والعهد والحماية والضمان وسكون القلب والاطمئنان والبعد عن الخوف، والقدرة على مواجهة المفاجآت المتوقعة وغير المتوقعة دون أن يترتب على ذلك اختلال أو اضطراب في الأوضاع السائدة بما يعنيه ذلك من شعور بالخطر وعدم الاستقرار (أحمد الزكي، ٢٠٠٣: ٨٧).

ويتحمل أن يكون الفرد مطمئناً أو غير مطمئن في الوقت نفسه وعلى هذا لا يمكن الحكم على الأمن من خلال ظروفه الاجتماعية والاقتصادية المحيطة به، وقد يسلك سلوكا مضادا وهذا ما ذهب إليه يونك بقوله من المحتمل ان يكون الشخص منبسطا ومطمئنا متفائلا بالنسبة لإحدى الوظائف ومنطويا متشائما، قلقا بالنسبة لوظيفة أخرى (جعفر، ١٩٧٢: ٣٩٤).

- الأمن النفسي من وجهة نظر الإسلام:

أما الأمن النفسي من وجهة النظر الإسلامية حيث يؤكد الفكر العربي الإسلامي والمعاني الروحية من غير أن يهمل المعاني المادية لذا فإنه يوازن بين الماديات والروحيات في حياة الفرد إذ ينظر الى الإنسان ككل متكامل مثلما لجسده مطالب وحاجات فإن لروحه مطالب وحاجات أيضا (التكريتي، ١٩٨٢: ٨٦)، أي أن ينظر الى أنه كيان جسمي وروحي معا ينفصل عنصر عن آخر (قطب، ١٩٨٣: ٤٧).

وقد خلق سبحانه وتعالى الإنسان على هذه الطبيعة إذ قال في القرآن الكريم:

﴿إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَكَةِ إِنِّي خَلَقْتُ بَشَرًا مِّن طِينٍ ﴿٧١﴾ فَإِذَا سَوَّيْتُهُ، وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ ﴿٧٢﴾﴾

(سورة ص، الآيتان: ٧١-٧٢).

ويؤكد الإسلام بأن الشعور بالأمن -النفس مطمئنة- تستمد قوتها من الإيمان وإيثار النفس والتضحية والعمل الصالح وقدرة الإنسان على تحقيق التوازن بين حاجاته وفقا لطبيعته البشرية (فهيم، ١٩٧٠: ٢٣٠).

وإن الإسلام يعطي أهمية كبيرة للإيمان في تحقيق الشعور بالأمن النفسي والطمأنينة ويبعد عنها الهم والقلق والاضطراب، وينمي فيها الصبر وتحمل الشدائد والمصائب، إذ قال الله تعالى في كتابه الكريم: ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾ (سورة الرعد، الآية: ٢٨)، وقد أشار القرآن الكريم الى الصبر سبعين مرة والتي تعد منبع الثبات وأم الفضائل التي تربي الخير في النفس وقوة التحمل من دون ضجر أو خوف، فالإيمان بالله يجعل الإنسان قويا مطمئنا، لأنه يتيقن في قرارة نفسه بأنه لا توجد قدرة فوق قدرة (العافية، ١٩٨٣: ٢٢).

إذ أن الشعور بالأمن لا يكون كافيا إلا بعد الإيمان بالله لأن حقيقة الأمن لا تكون إلا باطمئنان القلب، والقلب لا يطمئن إلا بالقوة العظمى (الحماس، ١٩٩٣: ٢٠٧).

- الأمن النفسي من وجهة نظر علماء النفس:

١. **سيجموند فرويد (Sigmund Freud):** ينظر فرويد Freud الى الإنسان على أنه حيوان باحث عن اللذة، تحركه الرغبة في اللذة وتجنب الألم. فالسلوك يرجع أساسه إلى حالة من التوتر المؤلم، ويرمي الى تخفيض ذلك التوتر وبلوغ حالة التوازن (غنيم، ١٩٧٣: ٥٣٩).

إن الإنسان يكتسب الإحساس بالواقع الخارجي والإحساس بالمسؤولية عن رؤية الواقع الداخلي والخارجي وتنظيم السلوك وضبط الاندفاعات والإحساس بوجود المثل العليا والمعايير والقيم (جورارد، ١٩٦٥: ٣٣).

٢. **الفريد أدلر (Alfred Adler):** يربط أدلر أمن الإنسان النفسي بمدى قدرته على تحقيق التكيف والسعادة في ميادين العمل والحب والمجتمع ويتم ذلك من خلال قدرة الإنسان على تجاوز الشعور بالدونية لأن أي قصور اجتماعي أو معنوي ينتج عنه عدم الشعور

بالاطمئنان وهكذا فإن الأمن النفسي للفرد يتوقف على إدراك حقيقي لمسألة الشعور بالنقص وأسلوب حياته مدفوعاً بمستوى طموح معقول (سعد، ١٩٩٩: ٢٧).

٣. **وليم بلاتز (W. Platz):** أشار في نظريته عن الأمان، إلى أن الأمان شيء طبيعي للمرء ولا يمكن تجنب هذا الأمر وعندما يواجه الفرد حالة الأمان يستطيع التغلب عليها بطريقة اتكالية أي الاستعانة بالآخرين للتدخل في صالحه فيحقق الأمان الاتكالي (Dependent security) ولكن المطلوب للنمو الناضج هو البحث عن الأمان المستقل أي حالة من الوعي تصاحب الرغبة في قبول نتائج قرارات الفرد وأفعاله ويستلزم ذلك تعلم مهارة جديدة كي يشبع المرء حاجاته ويحل مشكلاته باستقلال عن الآخرين حيث أن (بلاتز) لم يجعل من الاعتماد على النفس معبوداً بل أعترف أن الإنسان لا يستطيع مواجهة الحياة بدون مساعدة الآخرين وحبه فقد أكد أن الأمان المستقل هدف يسترشد به الآباء والمعلمون في جهودهم وفي كفاحهم من أجل التأثير في نمو الطفل بطرق سليمة، لقد ميز (بلاتز) بين الأمان الاتكالي غي الناضج الذي يبدو على الذين لا يخرجون عن الأنماط الطفولية من الاتكال على الوالدين أو على من يقوم مقام الوالدين وممن يمثلون السلطة خلال حياتهم كلها عن الأمان الاتكالي الناضج الذي يظهر في علاقات الحب المتبادل إذ يتكل كل شخص على الآخرين لتلبية تلك الاحتياجات التي لا يمكن إشباعها في العزلة أو دون مساعدة الآخرين مثل الحب والرفقة والتي تبحث على الرضا (جورارد، ١٩٨٨: ٣٩).

٤. **كارن هورني (Karn Horney):** إن الحاجة إلى الأمن من أهم القوى الدافعة للسلوك البشري، وإن الشعور بالأمن من الحاجات الضرورية في تكوين الشخصية التي تبدأ جذورها من السنوات الأولى للطفولة، فضلاً عن حاجة الرضا التي ترتبط بالمتطلبات البيولوجية التي تكون أقل أهمية في تكوين الشخصية من الحاجة للشعور بالأمن التي تنشأ من أساليب المعاملة الوالدية أكثر مما تنشأ من إشباع الحاجات البيولوجية (شلتز، ١٩٨٣: ٩٦).

لذا فإن عدم شعور الفرد بالأمن نتيجة سوء أساليب المعاملة الوالدية يؤدي بالفرد الى محاولة استعادة الأمن والطمأنينة بإحدى الأساليب التوافقية العصابية الآتية:

- خضوع يتمثل في التحرك نحو الناس.
- عدوان يتمثل في التحرك ضد الناس.
- ابتعاد يتمثل في التحرك بعيداً عن الناس (غنيم، ١٩٨٣).

ووفقاً لهذه الاتجاهات الثلاث فسرت هورني Horney سلوك تكنيز الممتلكات بأنه أسلوب للحصول على الأمن والتحرر من الخوف، وقد يصبح أسير الكثير من القلق خوفاً من فقدان تلك الممتلكات بوصفها الضمان الوحيد ضد تهديد القلق (Arndt,1974:206).

٥. أبراهام ماسلو (Abraham Maslow): تحدث ما سلو Maslow أكثر من غيره من الباحثين عن الحاجة الى الأمن النفسي ووضع اختباراً لقياس الأمن وعدم الأمن النفسي وقد جاء هذا الاختبار حصيلة للبحث العيادي والنظري حول المفهوم النفسي للأمن، ويعتقد ما سلو هناك ١٤ عرضاً وجانباً للأمن النفسي وإن العناصر الثلاث الأولى من هذه الجوانب لها جانب إيجابي وهي الشعور بالحب والانتماء والأمن، ثم الجانب السلبي وهو الشعور بالذنب والعزلة والتهديد وتمثل العناصر الثلاث الأولى (الحب، الانتماء، الأمن) حاجات أساسية ويعد إشباعها مطلباً أساسياً لأمن الفرد النفسي. (دواني وديراني، ١٩٨٣).

٦. وأشار باندورا (Bandura,1982:1175-1184): إلى أن إدراك الطفل للأمن النفسي يشعره بالقيمة والكفاية الجسدية والاجتماعية واللغوية، ويظهر ذلك في نجاح الطفل الدراسي، ونجاحه في علاقاته مع أقرانه، ونجاحه في حل مشكلاته بمفرده، بينما يؤدي الشعور بعدم الأمن النفسي إلى الاعتمادية واعتقاد الطفل بعدم قدرته على التحكم في مجرى أمور حياته، مما يؤدي الى شعوره بالعجز في الحاضر واليأس والتشاؤم من المستقبل.

٧. كما أشار بولبي (Bowlby,1989:121) في كتابه "قاعدة أمن"

(secure Base A) عن التعلق بالأمن: وهو يشير إلى أن من أول أسس الصحة

النفسية للطفل أن تكون علاقة صحيحة مستمرة بأمه، والتي تعطي كليهما إشباعاً ومتعة،

وهو يعادل في إشباعه أهمية الفيتامينات والبروتينات بالنسبة لصحته الجسمية، وإن إشباع

حاجات الطفل الأساسية وإشعاره بالحب والحماية والرعاية والبعد عن التهديد والخطر

والاهتمام واللعب، وفرض الضوابط المعقولة والمقبولة عليه تجعله يكون رابطة تعلق بأمه.

- أهداف الأمن النفسي:

الإنسان الذي يشعر بالأمن يسعد في عمله وينتج، ويمارس حياته الطبيعية

(Cheung,2008)، "وتختلف الحاجة إلى الأمن وخدماته من شخص إلى آخر، بالنسبة للفرد

والمجتمع والدولة، فبالنسبة للفرد فإن خدمات الأمن هي الضمان لحريته، وبالنسبة للمجتمع،

فهي تحافظ على سلامته من العوامل التي تهدد مقوماته النظامية، بالنسبة للدولة، فإن الأمن

يحافظ على كيانها واستقرار الحال في ربوعها"(زهران، ٢٠٠٢:٤٢).

إن الأمن النفسي مسؤولية جماعية ومجتمعية تتحقق من خلال ما يلي (Davis,1998):

- إزالة عوامل الخوف من الإجرام والانحراف والشعور بعدم الأمن، يحقق الرغبة

الأكيدة في التعاون من أجل تحقيق الوقاية والتخلص من مثل هذه الأحاسيس من خلال

تطبيق مضامين الأمن الشامل.

- توعية وتنقيف الجمهور وضمان اطلاعه على الوضعية الأمنية من واقع الإحصائيات

والجهود المبذولة وما تم تحقيقه من نتائج إيجابية وما تم توفيره من إمكانيات المشاركة

للدعم والمؤازرة.

- خلق رادع ذاتي، من خلال تنشئة المواطن وتعويدته على الالتزام بأحكام التشريعات

النافذة وتوفير عوامل التحصين الذاتي بجهد متكامل من الأسرة والمدرسة والمسجد

والهيئات المجتمعية وغيرها.

وقد وجد أن بلوغ الأهداف يعتبر أحد العوامل الهامة لتحقيق أمن الفرد واستقراره، فبلوغ الأهداف يحقق للفرد حاجة من أهم حاجاته الأساسية وهي تحقيق الذات وتأكيدا وفهمها، فالإنسان عندما يضع لنفسه أهدافا ويسعى إلى تحقيقها فإنه يدرك معنى الحياة والهدف منها وتصبح صورته عن ذاته أكثر إيجابية مما يحقق له قدرًا من الاستقرار والأمن النفسي (حسن، ١٩٨٣).

- مصادر الأمن النفسي:

يرتبط الشعور بالأمن النفسي بحالة الفرد العضوية، وعلاقاته الاجتماعية ومدى إشباعه لدوافعه الأولية وحاجاته الثانوية، والعوامل الثقافية والاقتصادية المحيطة، وإيضاً التنشئة الاجتماعية وحالة الفرد النفسية، والمهارات التي يمتلكها والخبرات والمواقف التي يمر بها أو يتعرض لها الفرد، والخدمات التي تقدم له (جبر محمد جبر، ١٩٩٦).

وقد أظهرت نتائج كل من دراسة "شيرنج وآخرون" (Cheung et al., 1997) وكذلك دراسة "لو" (Lu, 1997) إلى أن الأفراد يتمتعون بالصحة النفسية ويشعرون بالأمن النفسي وعدم التهديد والخوف في وجود التأثير الإيجابي للمساندة الاجتماعية، أي عند شعور الفرد بأنه مهتم به من قبل الآخرين وأنه ذو قيمة، وفي ضوء ما يتلقاه من صور للمساعدة من الآخرين. فقد ارتبطت المساندة الاجتماعية ارتباطاً سلبياً بكل من القلق والاكتئاب والخوف، بينما ارتبطت إيجابياً بدرجات الصحة النفسية والشعور بالأمن والاستقرار والسعادة، وبكل من البهجة والهدوء والاسترخاء والاهتمام والمشاركة والانتباه والوعي كمشاعر موجبة تدل على الصحة النفسية والشعور بالأمن النفسي والاستقرار (Janine, 1991:58).

وأكدت نتائج دراسة جانن (JANINE, 1991:58) إلى أن المساندة الاجتماعية ارتبطت سالباً مع مشاعر الخوف والقلق والتوتر والإحباط، وأن المشكلات الجامعية لدى الطلاب قد تعددت في غياب المساندة الاجتماعية والعاطفية من الأسرة، وانعكس ذلك على نقض الشعور بالأمن النفسي والاستقرار لديهم.

وقد وجد أن وعي الفرد بذاته والذي يتمثل في وعي الفرد بذاته والذي يتمثل في الوعي بمشاعره وانفعالاته وعواطفه وكذلك الوعي بأفكاره المرتبطة بهذه الانفعالات وإدارة العواطف التي تجعله قادراً على تهدئة النفس وتخلصه من القلق والخوف وسرعة الاستثارة (دانيال جولمان، ٢٨-٢٠٠٠:٩٦). فوعي الفرد بذاته وإدراكه لمواطن القدرة والضعف في شخصيته وقدرته على تقديم ما فيه صالح وطنه من خلال المشاركة الإيجابية كلها من العوامل التي تزيد من استقرار الفرد وشعوره بالأمن والانتماء لوطنه وحمايته (Elisa & Tobias, 2000:47) إلى أن طلاب الجامعة الذين يلقون القبول الاجتماعي Social Approval لسلوكهم والمساندة الاجتماعية والعاطفية من أسرهم هم الأفراد الذين يستطيعون مواجهة ظروف الحياة الضاغطة مع البيئة المحيطة، ولديهم القدرة على التوافق السريع معها، فضلاً عن الشعور بالراحة والهدوء والاستقرار بما يحقق لهم الطمأنينة والشعور بالأمن النفسي في بيئاتهم المختلفة.

- الأمن النفسي والعمر:

وجد أن تقدم الفرد في العمر مرتبطاً ارتباطاً موجباً بالأمن النفسي، فكلما تقدم الفرد في العمر كلما كان أقل خوفاً وأكثر إحساساً بالأمن، ويرجع ذلك إلى أن شعور الفرد المتقدم في العمر - كالمسن - بأنه سيموت يجعله يلجأ إلى الله تعالى بالأعمال الصالحة، كما قد يرجع إلى زيادة خبرة الفرد الذاتية وتجاربه في الحياة، مما يجعله أقل تعرضاً لكثير من المخاوف (زهور، ٢٠٠١:١٩).

وقد وجد أن الشعور بالأمن يتحدد في الطفولة وأن مصادر التهديد في مرحلة المراهقة لا تساهم كثيراً في هذا الشعور، ففي دراسة على الأطفال والراشدين وجد أن الإنسان في الرشد مرتبط بتوافقه في الطفولة بحيث يمكن أن نستنتج ما سيكون عليه توافقه في المستقبل من دراسة شخصيته وهو صغير (جبر، ١٩٩٦:٨٩).

وعلى الرغم من أن الدراسات سابقة الذكر قد أكدت على وجود علاقة بين الأمن النفسي والعمر، فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات الأخرى عدم وجود فروق في الأمن النفسي بين

الفئات العمرية المختلفة كدراسة (جبر، ١٩٩٩: ٨٢) حيث يرى ان الأمن النفسي حاجة فطرية ملحة لا ترتبط بعمر معين، يسعى الإنسان الى تحقيقها دائما سواء كان طفلاً رضيعاً أو راشداً كهلاً. فإحساس الفرد بالأمن النفسي له جذوره العميقة في طفولته حيث تنمو هذه الحاجة في أحضان الأسرة بين علاقة الطفل بأمه وأفراد أسرته، ثم تعززها أو تحبطها بعد ذلك التجارب التي يمر بها الفرد (عبد الخالق، ١٩٨٣).

كما أشار (Maccoby, 1991: 19) إلى أن الآثار السلبية للشعور بنقص الأمن تزداد بتقدم العمر. وإذا كان العمر قد أعتبره بعض الباحثين من مصادر الأمن النفس إلا أن هناك مصادر أخرى للشعور بالأمن النفسي كوجود الشخص مع أفراد يعتنون به ويشاركون الذوق وطريقة التفكير وأساليب السلوك المختلفة يحقق له اكبر قدر من الإحساس بالراحة والاسترخاء وبقدر أقل من التوتر والقلق، ويشعر بقدر من الأمن النفسي، وأتفق ذلك مع نتائج (هابسال والتونين) (Haopsal & Altonen, 1999: 55-59).

- حاجة المعلم للأمن النفسي:

يشير (حمدان، ٢٠٠٠) إلى ان الأمن النفسي للمعلم يعني شعوره بالأمن والتحرر من الخوف والقلق والتهديد والغبن والحماية من الأخطار والظلم النفسي، ويمكن للمشرف التربوي أن يستجيب لحاجات أمن المعلمين من خلال ما يلي:

- معاملته الإنسانية مع المعلمين المتميزة بلغتها غير المباشرة، وابتعادها عن الأوامر والنواهي الكثيرة.
- قيامه بمسؤولياته التربوية بدرجة عالية من الموضوعية والعلمية بعيداً عن الأهواء والعلاقات الشخصية.
- استخدام معايير عامة وواضحة وشائعة لدى كافة المعلمين في الإشراف والتعليم والتقييم والتوجيه، ومحاسبتهم إيجاباً أو سلباً على أساسها.

- المساهمة في توفير احكام وقوانين تربوية مركزية تحمي المعلمين من التهديد والظلم الخارجي أيا كانت صيغته وانواعه، أي توفير حماية قانونية رسمية للمعلمين ومتابعتهم والدفاع عن قضاياهم كلما لزم الأمر.
- تكليف المعلمين بمسؤوليات وظيفية مناسبة لقدراتهم وخصائصهم ورغباتهم، دون تحميلهم فوق طاقتهم، أو مالا يستطيعون، دون الإملاء بأوامر فوقية متعالية.
- توفير بيئة مدرسية هادفة منظمة وواضحة في كل مسؤولياتها، وأساليب تفاعلها وأنشطتها، يعرف المعلمون تماما منها ما يتوقع منهم.
- إن الحالة النفسية التي يعيشها الإنسان تنعكس على تصرفاته وحركاته ومستوى أدائه، فكلما كان المعلم مطمئن البال ساكن القلب، ارتفع مستوى أدائه، مما ينعكس بالتالي على تلاميذه.
- فالأمن النفسي يحفز المعلم لتوجيه تدريسه وتطوره، ليعمل على زيادة إنتاجيته التربوية ورفع درجة استجابته لحاجات التلاميذ.
- ويتوقف نجاح العملية التربوية وتطورها على المعلم، فلم لا يعطى الوقت الأمثل، والجهد الأكبر، والحوافز الأكثر، وتوفر له أسباب الراحة والأمن والاطمئنان.
- إن محافظة المعلم على اتزانه ووقاره، وشعوره بعدم التهديد والتردد، وتحكمه بعواطفه ومشاعره، وبنوعيه أرائه وقراراته في المواقف الغامضة او الجديدة، تساعد سلوكه بوجه عام لأن يكون مفيدا ذا معنى، وتجعل قيامه بمسؤولياته مثمرًا.

- آثار فقدان الأمن النفسي:

أوضح "ما سلو" أن توافق الفرد في مراحل نموه المختلفة يتوقف على مدى شعوره على الأمن والطمأنينة في طفولته، وان فقدان الشعور بالأمن مصدر للاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية، وهناك بعض الدراسات التي أشارت نتائجها إلى ان المراهقين والراشدين المضطربين نفسيا والمنحرفين سلوكيا قد حرموا من الأمن النفسي في مرحلة الطفولة بسبب تصدع أسرهم وأساليب الإهمال أو القسوة أو غيرها من أساليب التنشئة الوالدية الخاطئة، وفي علم النفس

المرضي شواهد كثيرة على ان العصابين والجانحين كانوا يعانون من فقدان العور بالأمن، فقد أوضح "ما سلو" أن أنماطا معينة من الراشدين العصابين يكونون مدفوعين بدرجة كبيرة للبحث عن إشباع حاجاتهم للأمن (محمود عطا حسين، ١٩٨٨).

ويرى كل من (أحمد عبد الخالق، ١٩٩٥) و(عماد مخيمر وعزيز بهلول، ٢٠٠٣) إلى أن علامات فقدان الشعور بالأمن النفسي أن يكون الشخص متوجسا هيبا من كل شيء من الناس، ومن المنافسة ومن الإقدام والمغامرة والابتكار، والجهر بالرأي وتحمل التبعات، ويبدو ذلك في صور شتى منها الخجل والتردد والشك والارتياح والانطواء والحرص الشديد والذعر من شبح الفشل، والعجز عن إبداء الرأي والدفاع عن النفس، ويبدو في صور تحدي وعدوان ولامبالاة، وبهذا يعتبر الخوف قرين الشعور بالنقص وضعف الأمن والثقة بالنفس، فشعور الفرد بالنقص والعجز عن حل مشاكله اليومية من أقوى عوامل فقدان الشعور بالأمن واضطراب الشخصية عند الراشدين.

وهذا ما أكدته دراسة (محمود عطا حسين، ١٩٨٧) والتي أظهرت وجود فروق دالة بين الطلاب الأكثر أمنا والأقل أمنا في الاضطرابات الوجدانية وفي مفهوم الذات، فالأقل أمنا لديهم مفاهيم سلبية عن ذواتهم. وتشير كارين هورني (Horney) إلى أن الشعور بفقدان الأمن النفسي يؤدي إلى القلق الأساسي Basic Anxiety، وقد أطلقت عليه القلق الأساسي لأنه أساس القلق، ولأنه ينشأ في المرحلة الأولى من حياة الطفل نتيجة اضطراب العلاقة بين الطفل والديه، كما ترى أن هذا القلق يرجع الى العجز والعدوان والعزلة، وهذه عوامل ناشئة عن شعور الفرد بعدم الأمن النفسي (Dicaprio, 1994: 317-319).

وقد يتعثر الإنسان في إحساسه بالأمن لأسباب متعددة تعمل بمجموعة أو بصورة منفردة منها: إخفاق الفرد في إشباع حاجاته، وعدم القدرة على تحقيق الذات وعدم الثقة بالنفس، والشعور بعدم تقدير المجتمع، والقلق والمخاوف الاجتماعية والضغط النفسي، وتوقع الفشل،

وتهديد الذات وعدم الاستمتاع بالحياة، وأساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة، والأساليب غير التربوية في التدريس(عبد الفتاح دويدار، ١٩٩٠).

- مهددات الأمن النفسي:

يصبح تهديد الأمن النفسي خطيرًا على مستوى المجتمع حينما يتعرض لعوامل ضاغطة متنوعة ويزداد هذا الخطر في ظروف الحروب والكوارث والانهيارات في منظومة القيم والجوانب الاقتصادية والسياسية، وبالتالي فإنه يخرق الأمن النفسي والأمن الاجتماعي.

وأشار (غريب، ١٩٩٨) في إن ما يهدد الأمن النفسي كل ما من شأنه أن يؤدي ويكون نتيجة لحالة الشعور بالنبذ وعدم المحبة والعزلة والوحدة، والشعور الدائم بالتهديد والخطر إضافة إلى إشاعة الخوف والفوضى ويمكن أن نحمل جملة من العوامل المهددة للأمن النفسي ونشير إلى الآتي منها:

١. العوامل الاقتصادية حيث يعد الوضع الاقتصادي ضغطا يهدد حياة الأفراد بالخطر، إذ يشار إلى أن قلة الدخل الشهري تخلق لدى الأفراد مشاعر عدم الاطمئنان في إشباع حاجاته المعيشية اليومية ورغباته الذاتية، وهذه المشاعر من عدم الكفاية، وإرضاء الحاجات المادية تولد له نوعا من القلق والاضطراب نتيجة عدم الاطمئنان، على إشباع حاجاته الشخصية وحاجات أسرته.

٢. التغير في القيم حيث إن القيم تشير إلى الايدلوجية أو الفلسفة العامة للمجتمع، فالقيم ماهي إلا انعكاس للأسلوب الذي يفكر به الأشخاص في ثقافة معينة، وكذلك تحدد القيم أشكال الأسلوب غير المرغوب، فغذا حدث تغير في أشكال السلوك الذي يتم اختيارها لإشباع الحاجة الى الأمن النفسي، فإن الفرد يتبنى قيما تعمل على تبرير السلوك غير المقبول اجتماعيا وشخصيا، فيبرر العدوان مثلا على إنه دفاع عن النفس وإذا ما حصل تغير في القيم فإنه يؤدي الى تغير الايدلوجية السياسية والدينية والاقتصادية والاجتماعية.

٣. الحروب والنزاعات والتي تؤدي إلى إحداث تغيرات اقتصادية واجتماعية تؤدي إلى تفكك العلاقات الاجتماعية، وارتباك الأوضاع الاقتصادية، وظهور أنماط عمل مختلفة، تترتب عليها نشوء حاجات جديدة لأفراد المجتمع، وظهور أنماط جديدة من ردود الأفعال والسلوك، وهذه التغيرات تكون نتيجة لشعور الفرد بالخوف من المستقبل لعدم قدرته على التنبؤ، مما يجعل الفرد يغير من قيمه ومبادئه في سبيل إزالة ما يهدد بقائه.

٤. العوامل الثقافية والتنشئة الاجتماعية المضطربة وتعتبر هذه العوامل سرعان ما تتحول مستقبلاً إلى تناقضات وصراعات تهدد الفرد في حالة مواجهته لها أو الانتقال إلى بيئات أخرى مختلفة في أنماط بنائها فيحدث خلل في سلم إشباع الحاجات وطرق إشباعها.

إن ما ذكر سابقاً من تصنيفات كمهددات للأمن النفسي هي تقسيمات وفق الأسباب المؤدية لها، فالتهديدات النفسية والاقتصادية والاجتماعية غير قابلة للفصل وهي متداخلة مع كافة أنواع التهديدات الداخلية والخارجية للبيئة (غريب، ١٩٩٨).

- النتائج المترتبة على فقدان الشعور بالأمن النفسي:

تشير (هدى الشميمري وآسيا بركات، ٢٠١١) في إن انخفاض شعور الأفراد بالأمن النفسي وافتقاده له يؤدي إلى ظهور انفعالات، أو أنماط سلوكية منحرفة ويعتقد الأفراد إنهم بهذه السلوكيات يدافعون عن أمنهم، ومن أمثلة هذه السلوكيات، أو الانفعالات ما يلي:

- السلوك الانسحابي.
- التوحد بالمعتدي.
- العدوان.
- الكذب.
- السرقة.

أما القسم الثاني من الإطار النظري فيتناول التحديات التي تقف عائق أمام وظيفة أخصائي التوجيه المهني.

• التوجيه المهني:

- مفهوم التوجيه المهني:

يقصد بالتوجيه المهني، المساعدة الفردية أو الجماعية التي يقدمها الموجه أو المرشد التربوي والمهني للفرد الذي يحتاج لها، حتى ينمو في الاتجاه الذي يجعل منه مواطناً منتجاً وناجحاً ومنجزاً وقادراً على تحقيق ذاته في الميادين الدراسية المهنية وغيرها بحيث يشعر بالسعادة والرضا (عبد الهادي والعزة، ٢٠١٤). والتوجيه المهني هو تقديم المعلومات والخبرة النصيحة التي تتعلق باختيار المهني والإعداد لها والالتحاق بها أو التقدم فيها. أو هو عملية مساعدة الفرد على اختيار مستقبله والمهنية التي يرغب أن يكون فيها في المستقبل.

ويعرف سوبر التوجيه المهني بأنه عملية مساعدة الفرد على إنماء وتقبل صورة لذاته متكاملة ومتلائمة لدوره في عالم العمل، وكذلك مساعدته على أن يختبر هذه الصورة في العالم الواقعي وأن يحولها إلى حقيقة واقعة بحيث تكفل له السعادة ولمجتمعه المنفعة (عبد الهادي والعزة، ٢٠١٤)

- نشأة حركة التوجيه المهني:

بدأت حركة التوجيه المهني في الولايات المتحدة عام ١٩٠٨ عندما نشر فرانك بارسونز (Parsons) مؤسس حركة التوجيه المهني تقريره عن التوجيه المهني وتأسيسه مكتباً متخصصاً للتوجيه المهني لفئات الشباب الباحثين عن عمل، ويعتبر كتابه اختيار مهنة (Choosing a Vocation) من أهم الكتب التي كتبت في هذا المجال (Gladding, 1988).

ويأتي أثر بارسونز أنه أعطى هذه الحركة أهمية اجتماعية كما أنه دعا إلى إتباع أساليب معينة في التوجيه المهني، وإلى ادخاله في المدارس العامة باعتبار أن من وظائفها إعداد الشباب للحياة المهنية وتوجيههم إلى المهن الملائمة (الداهري، ٢٠٠٥).

وتقوم فلسفة التوجيه المهني لدى بارسونز على دراسة الفرد من حيث إمكاناته واستعداداته وطاقاته وميوله من جهة، ودراسة عالم المهن أو عالم العمل من حيث متطلباتها،

وظروفها، وامتيازاتها، وشروط الالتحاق بها من جهة أخرى، ثم تأتي الخطوة الأخيرة وهي الموازنة بين الذات وما يناسبها من مهنة (Zunker,1986).

ويرى (الرشدي والسهل، ٢٠٠٠) أن التوجيه المهني يعمل على تعريف الشخص بالمهنة التي تناسبه بناء على قدراته وميوله واستعداداته وظروفه الشخصية والاجتماعية، كما يعمل التوجيه المهني على تعريف الأشخاص بالفرص المتاحة في مجال العمل، ومزايا وعيوب كل مهنة ومتطلباتها، ومدى الحاجة إليها، وظروف التدريب المتاحة للتأهيل لمهن معينة.

ولقد مرت نشأت التوجيه المهني بثلاثة مراحل أساسية هي:

١. مرحلة حركة التوجيه المهني (The Career-Guidance Movement): من الستينيات حتى الآن: خلال السنوات الماضية وسعت حركة التوجيه المهني دورها ومنظورها فأصبح هناك تركيز أكثر على الوجهة الإنسانية والوجودية وما تتضمنه من ضرورة جعل الحياة أو العمل ذا معنى للفرد ومساعدته على إدراك أهميته كعضو في المجتمع ومساعدته على استخدام ما لديه من قدرات وطاقات لكي يستطيع بالتالي تحقيق ذاته وتأكيدا وشق طريقه بنفسه (Francis,2007)، وعلاوة على ذلك صدرت في الولايات المتحدة مثلاً عدة تشريعات كان لها الأثر على تسريع حركة التوجيه المهني وتكلفت الحكومة بدفع تكاليف إنشاء مراكز كثيرة للتوجيه المهني مثل برنامج (Headstart) وغيره وكانت تلك البرامج توجد أحياناً في المدارس الابتدائية والثانوية والكليات المهنية وكليات المجتمع وغيرها (Francis,2007).

٢. مرحلة التربية المهنية (Career Education): في بداية السبعينات بدء في ما يسمى بالتربية المهنية نتيجة لانتقادات وجهت لنظام التعليم مثل أنه لا يعد الفرد للعمل بطريقة مناسبة. برامج التربية المهنية ركزت على قضايا مثل الوعي بالمهن أو معرفة المهن، استكشاف المهن، مهارات اتخاذ القرار، التوجيه المهني، الاستعداد للمهنة (Francis, 2007).

٣. مرحلة احتراف المرشدين المهنيين: في عام ١٩٧٢ بدأت عملية وضع معايير لإعداد المرشدين وتأهيلهم لممارسة المهنة وبدأت عملية المطالبة بإعطاء رخصة لمن

يرغب في العمل كمرشد نفسي مهني. في عام ١٩٨٤ صدرت في الولايات المتحدة الشروط الواجب توافرها في الفرد لكي يحصل على رخصة للعمل كمرشد مهني (Zunker,2001).

- أهداف التوجيه المهني:

يرى كلا من (عبد الهادي والعزة، ٢٠١٤) أن التوجيه المهني يسعى لتحقيق عدة أهداف وتبع هذه الأهداف من خلال تقديم خدمة التوجيه المهني في كافة المستويات المختلفة ومن أبرز الأهداف:

١. مساعدة الفرد على التعرف على ذاته وتكوين صورة واقعية وموضوعية ودقيقة عنها وتقبلها بما فيها من قدرات وميول واتجاهات وقيم.
٢. مساعدة الفرد على التعرف على عالم المهن والبيئات المهنية المختلفة التي تتوفر في المحيط الذي يعيش فيه، ومتطلبات هذه المهن من تعليم وتدريب والمهارات التي تتطلبها، وجميع الفرص المتوفرة فيها من ترقى وتقاعد وعوائد عمل وبعثات وغيرها.
٣. مساعدة الفرد على اتخاذ قرارات مناسبة تمكنه من اختيار المهنة التي تحقق له افضل توافق بين ذاته من جهة، وبين عالم العمل من جهة ثانية بشكل يضمن له الشعور بالرضا والسعادة والكفاية.
٤. مساعدة الفرد على تنمية اتجاهات إيجابية عن عالم المهن والعمل اليدوي.
٥. إحاطة الفرد علما بالمعاهد والمؤسسات المختلفة التي تقوم بتقديم التعليم والتدريب المهني لراغبي الالتحاق بالوظائف المختلفة وكذلك شروط الالتحاق بهذه المعاهد ومدة الدراسة فيها.
٦. مساعدة الأفراد على التكيف الأسري والمدرسي والمهني، فكثير من الأفراد يواجهون مشكلات عند التحاقهم بالعمل أو متابعة الدراسة أو التدريب. ويظهر التكيف المهني من خلال:

- الرضا عن المهنة: الاقتناع بالمهنة دون استسلام أو خضوع مع تمتع الفرد بحرية الاختيار وتحمله مسؤولية هذا الاختيار.

- الالتزام بالمهنة: نجاح الفرد في مهنته وتطويرها.

- الاهتمام: وهذا دليل على الارتباط بين الفرد والمهنة.

- الانتماء: ويقصد به العطاء بصدق والريح بمعقولية والإخلاص في العمل.

٧. المساهمة في رعاية الطلبة المتفوقين دراسيا ومهنيًا للحفاظ على تفوقهم وتنظيم البرامج المناسبة لهم. ومن هنا يتضح بأن عملية التوجيه المهني يجب ألا تقتصر على الجانب التحصيلي للطالب ولكن يجب أن تتناول الجوانب التربوية والاجتماعية والنفسية والصحية.

- أسس التوجيه المهني:

إن عملية التوجيه المهني ليست بالعملية التي تعتمد على الرغبات الشخصية وإنما على عملية منظمة تستند إلى أسس عدة (عبد الهادي والعزة، ١٩٩٩) أهمها:

١. أن التوجيه ليس إرغاماً من جانب وخضوع من الجانب الآخر. إنما هو عمل مشترك بين شخصين يقدم فيه أحدهما ما لديه من معلومات وخبرات ووسائل، لشخص يشعر إنه إزاء مشكلة لا يستطيع أن يتغلب عليها بنفسه، ولا يعني أن الأول ملزم بتقديم النصيحة وأن الخير مكلف بالالتزام بها.

٢. النظر إلى الفرد على إنه ذاتية متميزة. وبالرغم من التشابه بين البشر جميعاً في شخصياتهم فإن ثمة فروق بينهم في النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية.

٣. احترام الفرد والاعتراف بكرامته وحقه في اختيار المهنة المناسبة.

٤. مساعدة الأفراد على تبني الموضوعية والعلمية في تفكيرهم وسلوكهم بدلاً من الطموح الذي لا يستند إلى أساس واقعي.

٥. مساعدة الأفراد على معرفة مصادر قوتهم وضعفهم عند اتخاذ القرار المناسب لاختيار المهنة.

٦. التعريف بالخيارات المتوفرة أمام الشباب بعد إكمال تعليمهم ومنها مشكلات البطالة.

٧. التوجيه عملية مستمرة في النظام التربوي بمفهومه الشامل، وعلى ذلك يجب أن يكون هناك توجيه مهني في المدرسة ثم في الجامعة ثم في المجتمع بعد التخرج من الجامعة.

- خدمات التوجيه المهني:

- أشار (عقل، ٢٠٠٠) إلى أن للتوجيه المهني مجموعة خدمات يمكن تحديدها على النحو التالي:
١. تقديم المعلومات المهنية من خلال تبصير الأفراد بالمهن الموجودة ومتطلباتها والمؤهلات المطلوبة لها، ومستقبلها.
 ٢. تعريف الأفراد بقدراتهم واستعداداتهم من خلال استخدام وسائل القياس المتاحة من اختبارات ومقابلات حتى يتمكنوا من الاختيار المهني المناسب.
 ٣. المواءمة بين قدرات وطموحات الفرد وبين متطلبات المهن، مما يمكنه من العطاء فيها والتكيف معها.
 ٤. إعداد الفرد للمهنة نظريا وعمليا واكتسابه المهارات اللازمة التي تعمل على رفع كفاءته والارتقاء بها.
 ٥. مساعدة الفرد التي تساعد على حل مشكلاته التي تتعلق بالعمل أو علاقته مع الآخرين أو التوافق مع المهنة مما يشعره بالرضا وقد يزيد من فعاليته الإنتاجية.

ويضيف (أبو أسعد والهوري، لمياء، ٢٠٠٨) ما يلي:

١. تشغيل الأفراد بعد تأهيلهم للعمل المناسب لهم.
٢. متابعة الأفراد من خلال القيام ببعض الدراسات للتعرف على رضاهم ومدى توافقتهم وقدراتهم على الاستمرار في العمل.
٣. مما سبق يتضح أنه ليس من السهل تطبيق خدمات التوجيه المهني دون التخطيط لها أو وضع آلية تنظمها وتحدد مهامها ولذلك فإنه لا بد من أن تكون هذه الخدمات تحت برامج معينة تشرف عليها مؤسسات متخصصة حتى تقوم بدورها على الشكل المطلوب.

- برامج التوجيه المهني:

- يلخص جونسون وزملاءه الخدمات التي يجب أن تتضمنها برامج التوجيه على النحو التالي:
١. الخدمات النفسية: وتتضمن هذه الخدمات تشخيص أسباب الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في تعلم مادة من مواد الدراسة، كذلك مشاكل التكيف وعلاج الطلاب الذين يعانون من هذه المشكلات أفراداً أو جماعات وإعطاء الاستشارات النفسية والتربوية.
 ٢. الخدمات الاجتماعية: ويكون الاهتمام فيها موجهاً إلى مشاكل التكيف بإيجاد التعاون اللازم بين المنزل والمدرسة وبين المدرسة والمجتمع الخارجي خاصة البيئة المحلية التي تعمل فيها المدرسة لحل مثل هذه المشاكل.
 ٣. الخدمات الصحية: وتدور هذه الخدمات حول الطب الوقائي والتربية الصحية وقد تتضمن الخدمات إدارة عيادة لتوجيه الأطفال ويرأسها في العادة طبيب متخصص في الطب العقلي.
 ٤. خدمات الانتظام في الدراسة: وإن كانت هذه العملية من عملية الإدارة المدرسية غير أن تتبع حالات الغياب والتعرف على أسبابها يعتبر من عمل الأخصائي الاجتماعي في المدرسة.
 ٥. خدمات التوجيه: وهي خدمات مستمرة في جميع مراحل التعليم وتتضمن:
 - دراسة الحالات الفردية وهي عملية جمع وتسجيل جميع المعلومات والبيانات الممكن جمعها عن كل تلميذ لاستخدامها في التوجيه، ويشترك في هذه العملية جميع المهنيين المشتركين في دراسة الحالة (المعلم، الأخصائي الاجتماعي، الطبيب، الأخصائي النفسي) ويعتبر برنامج الاختبارات النفسية جزء من هذه الخدمات.
 - خدمات الإعلام وتهدف إلى مد التلاميذ بأحدث المعلومات سواء المهنية أو التربوية أو النفسية أو الاجتماعية، وقد يشترك في هذه الخدمات عدد من الأخصائيين ويدخل النشاط الخاص بتعريف التلاميذ الجدد بالمدرسة ضمن هذه الخدمات.

- خدمات الإرشاد وتتضمن المساعدات الفردية لحل المشاكل الشخصية وتتطلب هذه العملية وجود متخصص للقيام بها، وله مكان خاص للمقابلات الفردية حتى يتمكن من مقابلة التلاميذ بشكل فردي كل على حده وهو إما متفرغ لهذه العملية بعض الوقت أو طوال الوقت.

- خدمات التشغيل وهي الخدمة التي تكون لمساعدة الطلبة الذين هم في حاجة إلى العمل بعض الوقت بعد انتهاء اليوم الدراسي وفي العطلات الصيفية، وتعتبر هذه الخدمات التي يمكن أن تقدم للطلاب ممن هم في حاجة إلى المعونة الاقتصادية.

٦. خدمات التقويم ويطلق عليها أحيانا البحث العلمي وتتضمن الخدمات القيام بتخطيط وتنسيق برامج تطبيق الاختبارات النفسية المختلفة والبحوث التربوية داخل المدرسة وتقوم البرامج المتخصصة التي يتم تطبيقها (أبو حماد، ٢٠٠٨: ٢٧٧).

- مفاهيم ذات صلة بالتوجيه المهني:

توجد هناك بعض المفاهيم التي ترتبط ارتباطا كليا وأحيانا جزئيا بالتوجيه المهني وفي الغالب ما تلازم هذه المفاهيم التوجيه المهني في برامج وأساليبه وأسستعرض بعضا منها:

١. التوجيه والإرشاد التربوي: يعرف التوجيه التربوي بأنه "عملية تهتم بمساعدة الطالب في التوفيق بين ما يمتلك من خصائص مميزة (قدرات واستعدادات ومواهب) وميول ورغبات من ناحية أخرى، والفرص والمسارات الدراسية المختلفة ومتطلباتها المتباينة من ناحية أخرى، وتوفير الظروف والمناخ الملائم لنمو الفرد وتربيته" (المشعان، ٢٠٠٣: ٢٥).

ويعرف الإرشاد التربوي بأنه "عملية مساعدة الطالب على التبصير بمشكلاته التربوية من خلال معرفة ذاته وقدراته للوصول إلى الحل الملائم ليساهم بوضع أهداف مستقبلية تسهم في تحقيق ذاته" (ربيع، ٢٠٠٣: ١٧).

وحول العلاقة أو الصلة القائمة بين التوجيه المهني والإرشاد التربوي نجد أنهما عمليتان مرتبطتان ومتصلتان وتكمل أحدهما الأخرى، فعلى أساس من التوجيه والإرشاد التربوي السليم وحسن اختيار الدراسة المناسبة ووضع الطالب المناسب في مكانه المناسب، على أساس من هذا يتم توجيهه فيما بعد نحو المهنة المناسبة، وبذلك يصبح التوجيه المهني امتداداً للتوجيه والإرشاد التربوي (العيسوي، ١٩٨٦: ٣٤).

٢. **الاختيار المهني:** قد يخلط بعض الناس بين التوجيه والإرشاد المهني، فيظنون أنهما عمليتان متشابهتان وهذا غير صحيح فالاختيار المهني يقصد به انتقاء أصلح الأفراد من المتقدمين لعمل من الأعمال، وهو يرمي إلى نفس الهدف الذي يرمي إليه التوجيه والإرشاد المهني من حيث وضع الشخص المناسب في المكان المناسب. ويرتبط الاختيار المهني مع التوجيه المهني في أغلب الأحيان ويرى (المشعان، ٢٠٠٣) أن التقدم في ميدان الاختيار المهني سيعين أيضاً في تقدم الجهود التي تبذل الآن في مجال التوجيه والإرشاد المهني.

٣. **التوجيه والاختيار التعليمي:** يقصد بالتوجيه التعليمي مساعدة الطالب وإرشاده إلى نوع الدراسة التي تلائمها أو نصحه بامتحان مهنة بدلاً من مهنة ما أو في دراسة ما أي مساعدته على فهم استعداداته وإمكاناته المختلفة ومعرفة متطلبات الدراسة والمهن المختلفة ومما يعني به التوجيه التعليمي أيضاً مساعدة الطلاب الموهوبين والمتخلفين دراسياً وإرشادهم (منسي، وكاظم، ٢٠٠٦).

وحول أوجه الاختلاف بين التوجيه المهني والاختيار المهني بحيث يركز التوجيه المهني على الفرد فيما يركز الاختيار المهني على العمل أو الدراسة.

٤. **التربية المهنية:** تعرف التربية المهنية بأنها "البرنامج التعليمي أو التدريبي الموجه لأعداد الفرد للعمل في مهنة معينة أو لرفع كفاءة الفرد الأدائية في مهنته التي يمارسها بصرف النظر عن التدريب أو التعليم أو مستواه أو أسلوبه" (أبو باسل، ١٩٩٨: ١٧).

- الأهمية الاجتماعية للتوجيه المهني:

للتوجيه المهني أهمية اجتماعية عظيمة الشأن إذ أنه يساعد على محاربة البطالة. وقد تبين من إحدى الدراسات التي أجريت أثناء الكساد الاقتصادي الذي حدث في أمريكا عام ١٩٣٠م أن معظم الشباب المتعطل الذي كان يلجأ إلى طلب المساعدات من الجمعيات الخيرية كانوا من الأفراد الذين لم يتلقوا أي نوع من التوجيه المهني وكانت أهم مساعدة يمكن أن تقدم لهؤلاء الشباب هي التوجيه المهني السليم (نجاتي، ١٩٨٠: ٣٧). وبالرغم من قدم الدراسة السابقة إلا أن هذا بالفعل ما يحدث في الوقت الحاضر ويمكن عرض أهمية التوجيه المهني وقيمتة في حل مشكلات مثل:

١. ارتفاع نسبة البطالة في المجتمع.
٢. تنوع المهن وظهور الجديد منها والتي تكون هناك حاجة للمعلومات عنها.
٣. ارتفاع فرص تغيير المهنة والذي يمكن ان يؤثر على اقتصاد الفرد والمجتمع.
٤. وجود أفراد لا يتلاءم التدريب المهني مع قدراتهم مما يشكل ضعفا في انتاجيتهم.
٥. اتخاذ قرارات مصيرية ترتبط بحياة الفرد.
٦. الاضطرابات والتي تتجم عن العمل وخاصة الضغوط النفسية.
٧. التعلق بالمهنة بصورة مبالغ فيها على حساب شؤون الحياة الأخرى.
٨. تزامم الطلبة على الوظائف الأكاديمية وعزوفهم عن المهن الحرفية (أبو أسعد والهوراري، لمياء، ٢٠٠٨: ٣٥).
٩. كثرة تنقل العمال الذي يترتب عليها زيادة تكاليف الإنتاج وارتفاع أثمان المنتجات، مما يؤدي الى زيادة تكاليف الحياة وخفض مستوى المعيشة (نجاتي، ١٩٨٠).

- التوجيه المهني والإرشاد المهني:

هناك ارتباط بين الإرشاد والتوجيه، حيث أن الإرشاد جزء هام ورئيس من عمليات التوجيه، إذ يشير إلى العملية التفاعلية بين طرفين (مرشد ومسترشد) يقوم المرشد خلالها بمساعدة

المسترشد على فهم ذاته، وتطويرها، فالإرشاد هو الجانب العملي في ميدان التوجيه (السفاسفة، ٢٠٠٣).

وعلى الرغم من أن التوجيه والإرشاد مترابطان وكل منهما يكمل الآخر ويتممه، إلا أنه يوجد فروق بينهما من أهمها (الحراشة، ٢٠٠٦):

أولاً: التوجيه يعتمد بشكل أساسي على إعطاء المعلومات وتنمية الشعور بالمسؤولية لدى الفرد، ويترك الأمر للفرد الذي يطلب التوجيه باستخدام المعلومات للوصول إلى خيارات مناسبة وكل مدير مدرسة أو معلم يمكن أن يمارس التوجيه، وليس كل شخص القيام بعملية الإرشاد.

ثانياً: التوجيه أشمل من الإرشاد، كما أنه يسبق العملية الإرشادية ويعمل على التمهيد لها. ثالثاً: التوجيه يمكن أن يقدم في أماكن مختلفة، بينما الإرشاد يقدم في مكان خاص معد لهذه الغاية.

رابعاً: التوجيه يمارس مع الفرد ومع الجماعة، أي أنه لا يقتصر على فرد أو فصل أو مدرسة، بل يشمل المجتمع كله، بينما الإرشاد يكون مع فرد وجه لوجه.

- مهارات المرشد المهني:

ذكر شاولي (١٩٨٣) أن هناك مهارات يجب توقع توفرها في المرشد وذلك حسب النموذج الذي اقترحه عن التوجيه المهني وذلك على النحو التالي:

١. فهم خصائص الإنسان وخصائص المجتمع الذي يعيش فيه.
٢. مهارة إيصال المعلومات عن الفرص المهنية المتاحة للطلاب ومساعدتهم في توسيع دائرة معرفتهم فيما يتعلق بفرص التدريب المتاحة لطلاب ما فوق المرحلة الثانوية.
٣. مهارة في فهم عملية النمو المهني بصفة خاصة والنمو الإنساني بصفة عامة.
٤. مهارة في جمع وتنظيم ونشر المعلومات المهنية.
٥. مهارة في فهم المبادئ الرئيسة في إدارة الأعمال والإدارة الصناعية.

٦. مهارة في الاستفادة من المواهب والخدمات المتاحة في المجتمع الإداري والصناعي والمحلي في القيام بعملية التوجيه المهني والإرشاد.
٧. ويقترح ستراونج وبيرن مهارات وخبرات تدريبية تتعلق بعمل المرشد المهني منها:
- تطبيق استبانات عن اوضاع اليد العاملة.
 - إجراء مقابلات مع مختلف العاملين لمعرفة خصائص العامل والرضا الوظيفي ومتطلبات الأداء.
 - دراسة التركيب المهني لفهم كيفية ملائمة العامل لبيئة العمل.
 - إجراء دراسات تتبعية عن خريجي المدارس الثانوية وتاركي الدراسة نتيجة الإخفاق.
 - تكوين وتنظيم المعلومات عن متطلبات الالتحاق بالوظائف والتدريب لها.
٨. التقييم المهني والمهارات الضرورية لمساعدة الأفراد في استخدام هذه المعلومات في عملية اتخاذ القرار والاختيار.
٩. فهم وتفسير وإجراء الدراسات المتعلقة بالتوجيه المهني.
١٠. التعرف على المحددات الشخصية والمهنية للمرشد ومن ثم عمل الإحالات المناسبة لجهات الاختصاص.
١١. فهم ديناميكية سلوك الفرد أثناء العلاقة الإرشادية.
١٢. استشارة المدرسين وأولياء الأمور لمساعدة الطلاب في اهتماماتهم المهنية.
١٣. التقييم المستمر لاحتياجات الطلاب من خدمات التوجيه ومن ثم استخدام هذه المعلومات في مراجعة وتطوير برنامج التوجيه المهني.
١٤. تطبيق مبادئ الإحصاء الأساسية ومفاهيم مبادئ القياس والتقييم.
١٥. اختيار وإجراء وتفسير أدوات التقييم والاختبارات.
١٦. القيام بنشاطات التوجيه الجماعي ونشر المعلومات المهنية.
١٧. مساعدة الفرد في اهتماماته التعليمية، والقدرة على تدريس الفرد.

- أهمية التوجيه المهني:

لقد كان الطلاب سابقا يختارون معظم التخصصات في مختلف الجامعات دون الرجوع إلى فرد معين أو توجيه من أحد لديه خبرة في هذا السياق أو انهم يرجعون إلى أفراد غير مختصين في هذا المجال أو لم تكن لديهم الخبرة في توجيه الطلاب وتنقسم الآراء التي يستمع لها الطالب بعد طلبه للتوجيه إلى احتماليين آراء صحيحة -بالصدفة- وأخرى ليست صحيحة لأنها جاءت من أفراد ليس لهم في مجال التوجيه أي فكرة.

وبالتالي تتضح أهمية التوجيه المهني للتلاميذ في مراحل التعليم التي يتم فيها اختيارهم لنوع معين من الدراسة التي ستؤهلهم في المستقبل إلى أعمال معينة. فالتوجيه المهني مفيد جدًا للتلاميذ قبل اختيارهم لفروع التخصص في مرحلة التعليم الثانوي، وقبل اختيارهم للكليات والجامعات والمعاهد العليا (المشعان، ١٩٩٣).

وتبرز أهمية الإرشاد المهني من خلال مشكلات الاختيار المهني التي يواجهها الفرد، حيث كثيرا ما يحدث اختيار المهن عن طريق الصدفة أو جهل الشخص بإمكاناته ومتطلبات المهنة، وقد يحدث الاختيار إجباريا عن طريق الأسرة، وقد يكون نقص المعلومات المهنية المتعلقة بالمهنة والمؤهلات المطلوبة، وقد يكون من باب مسايرة الأصدقاء (عبد الهادي والعزة، ٢٠٠٧). وقد كتبت كير (Keer,1991) مقالة بعنوان "الشباب الموهوب يخطط لاختيار مهنة" أشارت إلى أن اختيار مهنة المستقبل يعتمد على الموهبة والكفاءة والقدرة والهواية، وهذه المهارات ستساعد الموهوب على الإبداع في المهنة مستقبلاً.

ويذكر زونكر (Zunker,2001) أن هناك حاجة ماسة إلى وجود الإرشاد المهني في كل المستويات والمراحل التعليمية، حيث أن كل مرحلة من مراحل التعليم تحتاج إلى طرق إرشاد مختلفة وذلك باختلاف الأهداف التربوية فيها، فبرامج الإرشاد المهني في المرحلة الابتدائية تهدف إلى زيادة وعي ومعرفة الطلاب بالأدوار المهنية المختلفة، وبدور العمل في المجتمع وبالسلوك الاجتماعي والسلوك المسؤول.

أما المرحلة المتوسطة فتهدف برامج الإرشاد المهني فيها إلى مساعدة الطلاب إلى تكوين مفاهيم عن المهارات الأساسية وتعلم مهارات صنع القرار والتعرف على عالم العمل والانتماء النفسي إليه، ويذكر (مورنتس وشمولر، ٢٠٠٥) أن دور المدرسة في المرحلة المتوسطة لا يكون فقط إعداد الطلاب للمرحلة الثانوية، بل يبدأ بالإعداد المهني لتأهيل الطلبة الذين لا تساعدهم قدراتهم واهتماماتهم على متابعة دراستهم الثانوية، لأن الدراسة في هذه المرحلة تساعد على اكتشاف قدرات واهتمامات الطلاب لتوجههم إلى تخصصات تتفق وهذه القدرات والاهتمامات عند الانتقال إلى المرحلة الثانوية.

كما أن التوجيه المهني السليم يؤدي إلى تحقيق الفرد لطموحه واهدافه في مجال الدراسة الجامعية، وفي مجال عمله أيضاً، وبالتالي يتحقق له الرضا المهني، حيث يرى سوبر أن رضا الفرد عن عمله يتوقف على المدى الذي يجد فيه منفذاً مناسباً لقدراته وميوله وسماته الشخصية، ويتوقف أيضاً على موقعه العلمي وعلى طريقة الحياة التي يستطيع أن يلعب الدور الذي يتمشى مع نموه وخبراته (المشعان، ١٩٩٦).

إن عملية التوجيه والإرشاد المهني أساسية في نمو الفرد وصحته النفسية، وتوافقه مع مهنته، إذ يقضي الفرد جزءاً كبيراً من يومه وحياته في مسار العمل المهني الذي اختاره. فإن لم يكن اختياره موفقاً فإنه قد يواجه بعض المشكلات التي قد تؤثر سلباً في مسار حياته العملية والصحية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها من الجوانب الأخرى (أبو غزالة وزكريا، ٢٠٠٢).

ويهدف التوجيه المهني إلى مساعدة الأفراد على فهم أفضل إمكانياتهم وقدراتهم وحل المشكلات التي تعترضهم، وهو لا يقتفي بتقديم الحلول والمقترحات للمستفيدين وإنما يسعى لتمكينهم من اتخاذ القرار المناسب لمستقبلهم المهني من خلال الاختيار الموفق الذي يؤدي إلى تكيفهم مهنيًا تكيفاً سليماً، وهو بذلك يهدف إلى مساعدة الفرد على التعرف على ذاته وتكوين صورة واقعية وموضوعية ودقيقة عنها وتقبلها بما فيها من قدرات وميول واتجاهات وقيم

(بدر خان، ٢٠٠٦)، وتوفير المعلومات المهنية للفرد ومساعدته على التعرف إلى العالم المهني والبيئات المهنية المختلفة التي تتوفر في المحيط التي تعيش فيه، ومتطلبات هذه المهن من تعليم وتدريب، والمهارات التي تتطلبها وجميع الفرص المتوفرة فيها من ترق وتقاعد وعوائد عمل وبعثات وغيرها (عطوي وسعيد، ٢٠٠٤)، ومساعدة الفرد في توفير المتطلبات الأساسية لنمو مختلف جوانب شخصيته، والتوفيق بين ذاته ومتطلبات نموه، ومتطلبات المجتمع الذي يعيش فيه، وتحمل المسؤولية اتجاه نفسه واتجاه مجتمعه (مصطفى، ٢٠٠١). كما يهدف التوجيه المهني إلى مساعدة الفرد على تنمية اتجاهات وقيم إيجابية عن عالم العمل، وإحاطة الفرد بمعلومات عن المعاهد ومؤسسات التعليم العالي التي تقوم بتقديم التعليم والتدريب المهني للراغبين في الالتحاق بالوظائف المختلفة، ومساعدة الأفراد على التكيف الأسري والمدرسي والمهني من خلال مساعدتهم على الرضا عن المهنة، والالتزام بها، والانتماء لها بقصد العطاء بصدق والربح بمعقولية والإخلاص في العمل. والمساهمة في رعاية الطلبة المتفوقين دراسياً ومهنيًا للحفاظ على تفوقهم وتنظيم البرامج المناسبة لهم (أبو أسعد والهوري، ٢٠٠٨).

ويرى ساسي (Sasi) الذي أشارت إليه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠١) إلى أن أهداف التوجيه التربوي والمهني في الوطن العربي تتمثل في المساعدة على إدماج الطلاب في الوسط المهني، وتهيئتهم للانتقال السليم في مراحل الدراسة، والاعداد المهني إلى محيط العمل، وتعزيز تواصل الطلاب مع المؤسسات المهنية والفنية والتقنية، وتحقيق أهداف التنمية وتنمية الموارد البشرية، وإعلام الطلاب بطابع المهن المختلفة والمشاكل التي قد تواجههم عند اختيار التخصص المهني المستقبلي، وتزويدهم بالمعلومات المناسبة للتشغيل الذاتي، والمساعدة في اتخاذ القرار المناسب فيما يتعلق بمهنة المستقبل، وتمكين الطالب من مواجهة المستجدات المهنية والتعليمية بشكل مبكر.

أما على مستوى سلطنة عمان فيعتبر التوجيه المهني من الخدمات الأساسية التي تقدمها المؤسسات التربوية والتعليمية لطلابها ومنها المدارس. وقد نما وتطور هذا الاهتمام حتى أصبح التوجيه المهني جزء لا يتجزأ من النظام التربوي في المدارس العمانية.

لقد أدركت السلطنة ممثلة في وزارة التربية والتعليم أهمية التوجيه والإرشاد المهني، وذلك من خلال التغيير الجذري في نظام التعليم المتبع في السلطنة، وإتباع نظام التعليم الأساسي الذي يركز على الدور الفعال الملقى على الطالب نفسه وليس على المعلم فقط، فالمعلم في نظام التعليم الجديد هو مرشد وموجه، أما المسؤولية الكبرى فتقع على الطالب من حيث التحصيل والبحث عن العلوم، واتخاذ القرارات المصيرية في الاختيار السليم للمسار التعليمي الذي يرسمه لنفسه (الخروصي، ٢٠٠٧).

لقد أحدث التطوير في نظام التعليم في سلطنة عمان إلى إلغاء التشعيب (علمي/أدبي) في الصفين الحادي عشر والثاني عشر، وأصبح الطلبة يدرسون مقررات أساسية، وأخرى اختيارية تتناسب مع ميولهم وقدراتهم من جهة، ومع متطلبات سوق العمل من جهة أخرى، وأصبحت مرتكزات التطوير تسير في محورين: الأول أكاديمي، والثاني تطبيقي مرتبط بسوق العمل والحياة، تمهيدا لمساعدة الطالب على اختيار مهنة المستقبل (البوسعيدي، ٢٠٠٥).

وتذكر (البلوشي، ٢٠٠٩) أن بداية خدمات التوجيه المهني في وزارة التربية والتعليم العمانية بدأت في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م، حيث تم إنشاء المركز الوطني للتوجيه المهني وبدأت الوزارة بتعيين أخصائي التوجيه المهني بجميع المدارس بمراحلها المختلفة، وذلك لمعالجة أوضاع الطلبة ومشاكلهم المتعلقة بالجانب المهني، حيث بدأ بتطبيق أولى برامج الإرشاد والتوجيه المهني في مدارس السلطنة من خلال البرامج التوعوية والإرشادية من الصف الخامس إلى الصف الثاني عشر حيث يترك للطلاب حرية اختيار المواد التي يرغب في دراستها انطلاقاً من ميوله واتجاهاته وقدراته التي تحقق هدفه وتخطيطه لمستقبله المهني، وهذا يلقي على الطالب المسؤولية والحرية في رسم مستقبله العلمي والعمل.

ومن أهداف المركز الوطني للتوجيه المهني (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦) ما يلي:

- توعية مختلف فئات المجتمع بفرص التعليم والتدريب ومجالات العمل.

- تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي للطلاب.

- تحسين مستوى أداء العاملين وزيادة إنتاجيتهم.
- دعم سياسة التعمين (أن يحل العمانيون محل العمالة الوافدة)، وتشغيل القوى العاملة الوطنية في مختلف مجالات العمل.
- تقليل الهادر المادي في مجال التعليم والتدريب والقضاء على البطالة.
- نشر الوعي المهني بين الأفراد - متعلمين وباحثين عن عمل وأولياء الأمور - وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو العمل بكافة أنواعه.
- تعزيز تواصل الطلاب مع المؤسسات التعليمية والتوظيفية العامة منها والخاصة.
- بناء قاعدة بيانات عامة للبيانات الوطنية الخاصة بمجالات التعليم والتوظيف.

وقد تجسد التوجيه المهني في نظام التعليم في السلطنة بشكل واضح في مادة "مسارك المهني" التي تهدف إلى بسط مجموعة من المفاهيم والحقائق التي تتعلق بمستقبل الطلاب المهني، وتنمية مهارات الطلاب في التخطيط واتخاذ القرار والتغلب على الصعوبات المحتملة، إلى جانب تبصير الطلاب بالفرص المتاحة في مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل العماني، علاوة على توعية الطلاب بميولهم وقدراتهم واستعداداتهم، وتعريفهم بالمهارات اللازمة للالتحاق بالمهن (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧)، وهذا يدل على وعي المخططين في المركز الوطني للتوجيه المهني، وهي نقطة إيجابية تحسب لنظام التعليم في السلطنة. وهذا ما أوصت به دراسة (أبو حرب والسالمي والفزاري، ٢٠٠٩) حيث يرون ضرورة ربط الكتب الدراسية بحاجات المجتمع العماني، ومتطلبات سوق العمل المحلي، وإلى ضرورة ممارسة الطلاب لمجموعة من المهارات العملية كي تعينهم على اختيار مهنة المستقبل، وتأكيد تقويم المهارات الأساسية لمتطلبات سوق العمل ومؤسسات التعليم العالي.

- علاقة التوجيه المهني بالتعليم:

التوجيه المهني عملية مركبة تقوم على أسس يتم نقلها إلى المتعلمين، لذلك نجد أن العلاقة وثيقة بين التربية والتوجيه المهني، فالتعليم هو المجال الأقرب والأنسب، والتوجيه هو

جزء مهم من التعليم، سواء في الموضوعات التي تقدم للمتعلمين، أو طرق وأساليب التوجيه وبذلك يكون التعليم عن طريق التوجيه المهني أكثر التصاقا بمتطلبات التنمية من جهة وبحاجات المجتمع وسوق العمل من جهة أخرى، ويتم التوجيه وفق برامج معدة ومدروسة جيدًا (العريني، ٢٠٠٦).

وقد أكد على أهمية التعليم، وأن التربية هي العملية القائمة على تنمية الفرد منذ الطفولة خلقيا وعقليا للارتقاء بالجوانب والمستويات والاستعدادات والقدرات التي هي أساس المهارات التي نحتاج إليها في عصر العولمة، وفي هذا الأمر تأكيد على جانب مهم جدا وهو الجانب المهني من قبل المهتمين بالاقتصاد والصناعة (حبيب، ٢٠٠٧). كما أكد روهرس (Roehrs, 1992) على أن التوجيه المهني للطلبة قد أصبح من المسؤوليات الأساسية للمدرسة التي تسعى إلى تنمية توجه التلاميذ نحو العمل وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو بعض المهن. وقد أكد تايلور (Taylor, 1994) على أهمية التوجيه المهني في مساعدة الفرد على إيجاد العمل المناسب.

ومن منطلق ذلك جاءت أهمية الربط بين التعليم وسوق العمل بالمهن المختلفة لتحقيق مجموعة من الأهداف التربوية، حيث أن تدريب الطلاب على العمل أصبح مقياس مهما لنجاح خطط التنمية والتعليم، فالتدريب يكسب التوجيه المهني الإطار النظري والعملية في نفس الوقت.

- أهداف الربط بين التعليم وسوق العمل بالمهن المختلفة:

يهدف الربط بين التعليم وسوق العمل بالمهن المختلفة إلى ما يأتي ذكرها (حبيب، ٢٠٠٧):

١. إعداد الأيدي العاملة في شتى المجالات للإسهام في خطط التنمية.
٢. ربط التعليم وسوق العمل بخطط التنمية الاقتصادية.
٣. العمل على تأهيل الطلاب والمتدربين وفق قدراتهم وميولهم.
٤. توجيه مناهج وبرامج التعليم والتدريب لتلبي حاجات التنمية الاجتماعية والاقتصادية.
٥. إكساب الفرد المهارات والخبرات النظرية والعلمية بما يسهل أداء العمليات المهنية.

٦. تهيئة الأفراد للاندماج في سوق العمل والإسهام فيه.

وتعترض عملية التوجيه المهني تحديات ومعوقات عديدة بعضها يتعلق بعملية التوجيه نفسها من حيث التخطيط لها، وتحديد الأهداف والتنفيذ والتمويل وبعضها الآخر تتعلق بوظيفة أخصائي التوجيه المهني-موضوع الدراسة الحالية- إذ قد تعترض الوظيفة تحديات كبيرة أثناء ممارسة الأخصائي لها.

- أخصائي التوجيه المهني:

أخصائي التوجيه المهني هو الشخص الذي يفترض أن يكون مؤهل ليقوم بواجبات التوجيه ويؤدي جميع المهام المنوطة إليه بداية من توعية الطلبة باختياراتهم الدراسية ومروراً إلى تكوين شركات طلابية من شأنها تنمي الحس التجاري لدى الطالب كذلك مساعدة الطلبة في اكتشاف قدراتهم وميولهم المهنية وتوجيهها الوجهة الصحيحة لتتلاقى مع أهدافهم وطموحاتهم المهنية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨).

- مهام أخصائي التوجيه المهني:

تشير (المحروقية، ٢٠٠٨) أن لأخصائي التوجيه المهني عدة مهام يقوم فيها في المبنى المدرسي ومن هذه المهام:

١. يقدم خدمات ارشادية مهنية لمساعدة الطلاب في التعرف على ميولهم المهنية واستعداداتهم وقدراتهم الذاتية.

٢. يقدم الاستشارات الفردية والجمعية ذات العلاقة بالتخطيط التعليمي والمهني للطلاب.

٣. يعمل على جمع وتوفير المعلومات عن البرامج الدراسية في المؤسسات التعليمية والتدريبية المختلفة والفرص الوظيفية المتاحة في سوق العمل.

٤. يعمل على تنمية وتطوير مهارات الطلاب الأساسية التي تؤهلهم في عملية اتخاذ القرارات المناسبة في اختيار المواد التعليمية واختيار المسار المهني السليم، وكذلك ينمي لدى الطلاب المهارات الأساسية المطلوبة في سوق العمل.

٥. يساعد الطلاب في اختيار المواد الدراسية المناسبة للصفين الحادي عشر والثاني عشر ويقوم على توعية طلاب الصف الثاني عشر حول آلية التسجيل في مؤسسات التعليم العالي بالتنسيق مع مركز القبول الموحد.
٦. يشجع الطلاب على بناء صورة إيجابية عن الذات والمحافظة على هذه الصورة، والتفاعل بإيجابية مع الآخرين.
٧. يعمل على نشر ثقافة العمل التطوعي وخدمة المجتمع.
٨. يساعد الطلاب على تنمية الاتجاهات والقيم الإيجابية نحو المهن المختلفة .
٩. يتابع ويشرف على تطبيق برامج خبرات العمل للطلاب بمواقع العمل.
١٠. يعمل على مساعدة الطالب في بناء الملف المهني ومتابعة تحديثه.
١١. يقوم بالتنظيم والإشراف على الطلاب أثناء مشاركتهم في مختلف الفعاليات والأنشطة المدرسية التي تخدم أهداف التوجيه المهني والتنسيق مع من يلزم في هذا الأمر.
١٢. يقوم بإدارة وتفعيل برامج غرفة مصادر التوجيه المهني في المدرسة ويعمل على تحديث وتنمية المعلومات بها ويعمل على تطوير مهارات الطلاب في البحث عن المعلومات من مختلف المصادر بالجهود الذاتية.
١٣. يشارك في تنظيم المعارض المهنية والفعاليات الأخرى بالتنسيق مع قسم التوجيه المهني بالمنطقة التعليمية.
١٤. يشارك في تقديم الدعم اللازم للهيئة الإدارية والتدريسية من خلال تزويدهم بمعلومات حول مفاهيم التوجيه المهني لتوظيفها في العملية التعليمية.
١٥. يعمل على بناء صلات مستمرة مع المجتمع المحلي تشمل أولياء الأمور، وجهات التوظيف، ومؤسسات التعليم العالي، وغيرهم وذلك بما يخدم أهداف التوجيه المهني.
١٦. يؤدي ما يسند إليه من أعمال أخرى مماثلة.

- كفايات أخصائي التوجيه المهني:

إن معرفة أخصائي التوجيه المهني لكفايات العمل الذي يقوم به له دور كبير في نجاحه واستمراره في ذلك العمل، وتجعله قادرا على ان يعد نفسه جزءا من الجماعة التي عقد له لواءها، فيرى ان مسؤوليته مساعدة كل فرد في التعبير عن نفسه، والتعرف على كل من يتعامل معهم، والوقوف على جوانب قوتهم وضعفهم ومساعدتهم على تحديد ميولهم وتنمية قدراتهم بشرط أن يتفهم هو شخصا نفسه أولا، وليستطيع أن يساعد أحدا منهم إن لم تكن لديه القدرة والالتزان وحسن التصرف (Traux, 1995).

كذلك لابد أن يكون لدى اخصائي التوجيه المهني فلسفة في الحياة، لا تتناقض ومعايير المجتمع على ان يكون قادرا على إسعاد نفسه وغيره ويميل الى التفاؤل، مقبولا من الاصدقاء، حكيما مع الذين يتعاملون معه بالنسبة لممارسة العمل، وعلى ألا يتجاوز حدود إمكاناته المهنية وألا يفرض التوجيه على الطالب أو يجبره على اتخاذ قرار أو تنفيذ اختبار ما (ملحم، ٢٠٠٧).

كما ان امتلاك اخصائي التوجيه المهني للكفايات ومعرفتها تجعله قادرا على تقرير أي الاتجاهات تؤدي بقدرات الطالب الى النمو المستمر وأيها تؤدي إلى تعطيله، كما يجب على أن يتفهم التلاميذ بوصفهم أفرادا فهما يقوم على العطف يدرك به ما يدور فعلا في أذهانهم (البكري، ٢٠٠٠).

وقد حددت الجمعية الامريكية للإرشاد المهني ستة مجالات من الكفايات الأساسية التي يجب أن تتوفر لدى الموجه المهني وهي (الخطيب، ٢٠٠٣: ٢٢٥):

- مجال الإرشاد العام: ويتطلب ذلك ان يكون لديه معرفة عامة بنظريات الإرشاد وأساليبه وان تتوفر لديه المهارات لبناء علاقات مهنية مع المسترشدين.

- مجال المعلومات: ويتطلب ذلك بأن يكون لدى الموجه المهني معلومات شاملة حول التعليم والتدريب وسوق العمل.

- **التقييم الفردي والجماعي:** ويتطلب ذلك معرفة الموجه بالتقييم وأساليب القياس المختلفة مثل قياس الاستعداد والتحصيل والميول والقيم الشخصية وان تتوفر لديه القدرة على استخدامها.

- **الإدارة:** ويتطلب ذلك معرفة الموجه المهني بإدارة البرامج وفنيات إعدادها.

- **التنفيذ:** ويتطلب ذلك وجود المعرفة المتعلقة بتطبيق البرامج وتخطيط استراتيجيات مرنة لتطبيقها وتنفيذها.

- **الاستشارة:** ويتطلب ذلك معرفة استراتيجيات الاستشارة ونماذجها.

وقد استنبط (الدرمكي، ٢٠٠٨) في دراسته عن كفايات أخصائي التوجيه المهني في سلطنة عمان ووزعها حسب أهميتها في خمسة محاور هي كما يأتي:

- المحور الأول: الكفايات المهنية اللازمة لأخصائي التوجيه المهني تجاه ذاته.
- المحور الثاني: الكفايات المهنية اللازمة لأخصائي التوجيه المهني تجاه الطالب.
- المحور الثالث: الكفايات المهنية اللازمة لأخصائي التوجيه المهني تجاه العمل الدراسي.
- المحور الرابع: الكفايات المهنية اللازمة لأخصائي التوجيه المهني تجاه أولياء الأمور.
- المحور الخامس: الكفايات المهنية اللازمة لأخصائي التوجيه المهني تجاه الموقف الإرشادي.

- **العوامل المؤثرة على كفايات أخصائي التوجيه المهني:**

يشير (الدرمكي، ٢٠٠٨) بأنه توجد الكثير من العوامل التي تؤثر على كفايات وأداء أخصائي التوجيه المهني، منها عوامل خاصة به شخصياً، وأخرى خاصة بالمجتمع الذي يمارس فيه عمله، كما توجد عوامل خاصة بالأفراد الذي يقدم له خدمة التوجيه المهني وسوف نوضح ذلك في ما يأتي:

• **عوامل خاصة بأخصائي التوجيه المهني وتتمثل في:**

أ. **عوامل علمية:** وهي المتمثلة في درجة إعداد أخصائي التوجيه المهني ومؤهلته التعليمي فالاختصاص الذي يجعله مؤهلاً علمياً كالبيكالوريوس يكون أكثر كفاءة في كثير من الأحوال عن الذي يحمل مؤهلاً مثل الدبلوم أو غيره، وهكذا بالنسبة للذي

يحمل مؤهلاً مثل الماجستير أو الدكتوراه يكون أكثر كفاءة وبالتالي فإن الدرجة العلمية الأعلى تؤثر إيجاباً على كفايات اخصائي التوجيه المهني (Tawfek, 1979).

ب. **عامل التدريب:** إن التدريب المستمر لأخصائي التوجيه المهني له دور كبير في التأثير على كفاياته المهنية بشكل إيجابي، ويرى روبرت (Robert, 2002) أن تدريب واعداد اخصائي التوجيه المهني على التطوير المهني الذاتي ومواكبة المستجدات في المجالات المرتبطة بمجال عمله، يؤدي إلى الرفع من المستوى العلمي له.

ج. **عامل الخبرة:** للخبرة دور كبير للتأثير على كفايات اخصائي التوجيه المهني، فكلما كانت سنوات الخبرة طويلة كانت قدرته على ممارسة عمله كبيرة أيضاً (الهيدي، ٢٠٠٢).

د. **عوامل نفسية شخصية:** كذلك العامل النفسي لأخصائي التوجيه المهني مهم جداً بالنسبة لكفاياته المهنية ويؤثر عليها بشكل كبير، فحب الأخصائي للعمل والرغبة فيه يخلصه من أمراض نفسية تؤثر سلباً على أدائه للعمل، مثل القلق وعدم الثقة بالنفس وكرهية التخصص أو العمل (Ellis, 2000، العزة، ٢٠٠٧).

هـ. **عوامل مرتبطة بالبيئة المهنية:** أن البيئة المهنية السليمة لها دور كبير في تحسين أو خفض مستوى كفايات اخصائي التوجيه المهني، وذلك من حيث توفير البيئة المهنية المناسبة التي تتيح لأخصائي التوجيه المهني ممارسة عمله بكل مرونة وسهولة وتساعده على تطوير كفاياته المهنية وإبرازها بالشكل الصحيح، على عكس البيئة المهنية التي تهيأ لذلك (عمر، ١٩٩٢).

و. **عوامل خاصة بالأفراد الذين يوجههم أخصائي التوجيه المهني:** يتأثر اخصائي التوجيه المهني بالعديد من العوامل ومنها: الجنس، واللون، والانتماء العرقي، والوضعية الاجتماعية للأفراد الذين يقوم بتوجيههم (Brown, 2002) ويضيف بور

(Bor,2002) خصوصية أماكن العمل من حيث أنها ريفية أو مدنية، والحالة الصحية للفرد، وجنسه، ويؤكد على طبيعة الأشخاص الذين من المفترض أن يعمل على توجيههم من حيث، جنسهم، الطبقة العمرية، والانتماء العرقي.

ز. **عوامل خاصة بالمجتمع:** تأثر العوامل الخاصة بالمجتمع على أداء أخصائي التوجيه المهني عند قيامه بتوجيه الأفراد إلى مسارهم التعليمي أو المهني، فالنظام الاجتماعي الذي يتيح للفرد سهولة الانتقال من مستوى اجتماعي واقتصادي معين إلى مستوى آخر يختلف من ناحية تأثيره في التوجيه التعليمي عن النظام الذي لا يسمح للفرد بسهولة التنقل هذه (البكري، ٢٠٠٠).

- إعداد وتكوين أخصائي التوجيه المهني:

إن هناك خصائص ومواصفات ومؤهلات علمية وعملية ومهنية يتعين توافرها في الموجه المهني حتى يأتي تقويمه للأفراد والمهن تقويماً موضوعياً، فمن بين هذه الصفات:

١. يجب أن يكون حاصلاً على مؤهل تربوي مهني، وحضر دورات تدريبية مكثفة في مجال تخصصه.

٢. أن يكون ملماً بمعظم التخصصات المهنية حتى يمكنه الإجابة على تساؤلات المدربين والطلاب في التخصصات المختلفة.

٣. أن ملماً بقسط وافر من الثقافة التربوية المهنية والخبرات العلمية.

٤. أن يكون دارساً وملماً بين الفروق بين الأفراد والتي تساعده كثيراً في تحديد نوع التوجيه الواجب رصده للفرد من خلال إمكانيات هذا الفرد وقدراته ومعارفه.

٥. أن يكون ملماً ودارساً للخصائص النفسية والجسمية والعقلية لكل مرحلة من مراحل نمو الفرد.

٦. لديه معرفة ومهارة على حفظ المعلومات وتنظيمها واسترجاعها في أي وقت.

٧. لديه القدرة على اكتساب الخبرات والمهارات اللازمة لتطوير عمليات التوجيه المهني.

٨. القدرة على التخطيط ووضع السياسات وإدارة النقاشات والإقناع والتأثير فيمن حوله.

٩. لديه القدرة على المبادأة والابتكار والمثابرة والطموح (الكواري، ١٩٩٨).

ويذكر سيدر هولم (Sederholm,2002) أن القائم بعمليات التوجيه والإرشاد المهني يجب أن يقضي فترة تدريب مع مرشد محترف ومؤهل وهذا التدريب المهني لا يجب أن يتجاوز في كلا الأحوال مدة ١٠٠ ساعة ويجب أن ينظر الى هذه الفترة كلية ومنظمة تشمل على آليات وتقنيات الإرشاد، ومهارة كتابة التقارير، كما يقترح حاجة المرشد المهني الى التعاون مع مجموعة من المختصين في علم النفس والأطباء والناشطين في مجال الإحاطة والإرشاد الاجتماعي إضافة إلى بقية زملائه.

ويرى روبرت (Robert,2002) أهمية تدريب وإعداد الموجه المهني على التطوير المهني الذاتي ومواكبة المستجدات في المجالات المرتبطة بمجال عمله، وضرورة الرفع من المستوى العلمي له، وتدريبه على أساسيات الإرشاد النفسي كعنصر أساسي لنجاح العملية التوجيهية وفي القدرة على تقييم مدى نجاح العمل التوجيهي الذي يقوم به، وفي أساسيات البحث الاجتماعي.

ويقترح توفيق (Tawfek,1979) برنامجاً أكاديمياً لتكوين المرشد المهني في مستوى الماجستير (سنتين بعد البكالوريوس) تكون السنة الأولى مخصصة لبرنامج يهدف لتزويد الطالب بالمعرفة والمهارات اللازمة لتحقيق أهداف الإرشاد والتوجيه المهني، وتكون السنة الثانية مخصصة لإتمام التكوين الجامعي مع التركيز على الجانب التطبيقي، ويركز البرنامج بشكل عام على إكساب المرشد المهني كفايات مهنية في المجالات التالية: نظرة الإسلام إلى الإنسان والمجتمع، نظريات الإرشاد ودور المرشد المهني، استراتيجيات ومسار ومهارات ومختبر التوجيه والإرشاد المهني، وعلم الإحصاء والبحث العلمي والتقييم، والتعليم البشري والتطوير، وتقنيات التقييم والقياس، وتحليل المتطلبات المهنية وفرص التشغيل، والاختبار النفسي في مجال الإرشاد المهني، وأجراء مقابلات اختبار الأشخاص.

- واقع التوجيه المهني في سلطنة عُمان:

يرى (الصقري، ٢٠١٠) بأن عام ١٩٩٨ يعتبر نقطة تحول في النظام التعليمي بسلطنة عمان حيث بدأت فيه وزارة التربية والتعليم بتطبيق التعليم الأساسي للصفوف (١-١٠) والذي

صاحبه مستجدات مستمرة منها إلغاء التشعيب القديم إلى العلمي والأدبي في الصف الحادي عشر والثاني عشر.

ولقد سخرت وزارة التربية والتعليم لهذا النظام جميع الإمكانيات لضمان تكوين مخرجات تعليمية قادرة على مجابهة التحديات المستقبلية، واستكمالاً لهذا التطوير قامت الوزارة في عام ٢٠٠٠ بوضع خطة لتطوير التعليم للصفيين الحادي عشر والثاني عشر ما بعد الأساسي وإيجاد العديد من الخطوات الهامة التي تضمن تحديد النموذج المناسب للتعليم في هذين الصفيين بما يكفل طرح تعليم نوعي متطور، وذلك بالاستفادة من الخبرات الدولية المختلفة وبمشاركة متنوعة من مختلف شرائح المجتمع (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩).

وبعد أن تمت دراسة المقترحات والتوصيات التي عرضت خلال الندوات والمؤتمرات واللقاءات التعريفية تكللت جهود الوزارة باعتماد النموذج النهائي للتعليم ما بعد الأساسي للصفيين الحادي عشر والثاني عشر وذلك وفقاً للقرار الوزاري رقم ٢٠٠٧/١٦ الصادر بتاريخ ٢٠٠٧/٧/١٦.

ويعرف التعليم ما بعد الأساسي بأنه نظام مدته سنتان من التعليم المدرسي يعقب مرحلة التعليم الأساسي التي تستغرق عشر سنوات دراسية، ويهدف إلى الاستمرار في تنمية المهارات الأساسية ومهارات العمل والتخطيط المهني لدى الطلاب لتهيئهم ليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع، قادرين على الاستفادة من فرص التعليم والتدريب والعمل بعد التعليم المدرسي. ويقوم نظام التعليم ما بعد الأساسي على المبادئ التي تضمنتها وثيقة فلسفة التربية في سلطنة عمان وتم تصميمه لتلبية التوقعات العالمية والوطنية وتتميز النظم التعليمية التي تحظى بالاعتراف الدولي لكفاءتها العالمية بالخصائص التالية:

- تبني مناهج دراسية ومعايير تقويم معترف بها عالمياً تقوم على مخرجات التعليم وعلى التعلم وعلى تقويم حقيق لأداء الطلاب.
- تبني أنشطة تعلم متمركزة حول الطلاب تسمح لهم بتنمية فهمهم وقدراتهم على حل مشكلات يمكن تطبيقها في مواقف مختلفة.

- التركيز على الفروق الفردية وتنمية المواهب والقدرات الخاصة.
- التركيز على تنمية مهارات العمل والكفايات الشاملة.
- وجود المرونة التي تسمح بالتكيف مع الاحتياجات المتغيرة للمجتمع فيما يتعلق بالمتغيرات التي يجب أن يكتسبها الطلاب خريجو الصف الثاني عشر (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨).

- المركز الوطني للتوجيه المهني:

كانت الخلفية التي انطلق منها مشروع المركز الوطني للتوجيه المهني في سلطنة عمان قد تبلورت في اجتماع مجلس التعليم العالي الذي عقد بتاريخ ٣ مايو ٢٠٠٣ حيث طلب المجلس من وزير التربية والتعليم أن يشرع في تنفيذ القرار رقم ٢٠٠٣/١/٤ الذي نص على تقديم خدمات التوجيه المهني والاستشارة المهنية لجميع المواطنين العمانيين على ان تقدم هذه الخدمات من خلال المركز الوطني للتوجيه المهني المقترح والذي يكون مقره في مسقط مع وجود أقسام تمثله في كل المناطق التعليمية في سلطنة عمان وفي جميع المدارس الحكومية، وإن تتولى وزارة التربية والتعليم مسؤولية إدارة المركز المقترح

- المعوقات والتحديات التي تواجه التوجيه المهني:

في ظل التغيرات التي يشهدها سوق العمل، بفعل ثورة المعلومات، تحتم على أنظمة التعليم والتدريب المهني الاستجابة بكفاءة لمتطلبات العمل ومستجدات التقنيات المعلوماتية المتطورة، ووزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان تقرر بأهمية التعليم كعنصر أساسي في تيسير المرحلة الانتقالية إلى العمل لطلاب المدارس وتعتبر هذه الوظيفة جديدة في مدارس السلطنة. والجميع يدرك بأن كل مجال يتعلق بالعنصر البشري تحديات تحتم على القائمين عليه بإعداد برامج منظمة التي تساعد على تجاوز تلك التحديات مع تحقيق الأهداف المأمولة على أكمل وجه. ومع حداثة عهد التوجيه المهني إلا أن فعالياته تبدو ناجحة إلى حد ما في بعض الدول وخاصة المتقدمة منها. وتواجه هذه الفعاليات مشكلات عديدة من أبرزها ما يلي:

(عقيل، ٢٠٠٦):

١. ضعف التخطيط، والنقص في الدعم الإداري لعمليات التوجيه.
٢. عدم مسايرة المناهج لمتطلبات التغيير، وعدم توفر الكوادر المؤهلة للتوجيه المهني.
٣. النقص في برامج التدريب للعاملين في التوجيه.
٤. ضعف القاعدة النظرية للتوجيه المهني، والتباين في برامج وأهدافه لدى القائمين عليه.
٥. النقص الملحوظ في أدوات القياس اللازمة للاختبارات المهنية.
٦. عدم وجود برامج لإعداد العاملين في التوجيه سواء أكان ذلك في أثناء الخدمة أو قبلها.
٧. تدني اقتناع الطلبة بفعاليته بسبب ضعف الأداء، وانعدام التعاون بين المدرسة والمؤسسات ذات الصلة، وعدم تبني الدولة والإعلام هذا الموضوع لترسيخ مفاهيمه وتدعيم فعالياته.

أما (السفاسفة، ٢٠٠٣) فيرى أن من بين معوقات التوجيه المهني ما يلي :

١. الضغوط والاتجاهات السلبية السائدة في المجتمع. والتي تعطل، أو تعيق أي نشاط مستقل في مجال التوجيه المهني.
٢. عدم الفهم الواضح لطبيعة التوجيه المهني لدى الكثير من المختصين، وذوي العلاقة بالتوجيه المهني.
٣. قلة النماذج في الاختيار المهني، التي يمكن ان تساهم في مساعدة الأفراد في اختياراتهم المهنية.
٤. نقص المعلومات اللازمة بشأن قدرات، واستعدادات الأفراد، والمعلومات المهنية المطلوبة، وحاجة سوق العمل.

- تحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني

يلعب أخصائي التوجيه المهني دورا بارزا في تحقيق أهداف الطالب ومساعدته في مواجهة مشكلاته، للمساهمة في بناء الوطن. وتكمن مشكلة الدراسة في التعرف على التحديات التي تواجه أخصائيي التوجيه المهني في مدارس محافظة الشرقية شمال، حيث أن حداثة تجربة التوجيه المهني في سلطنة عمان، وسعي وزارة التربية والتعليم في تطوير دور أخصائيي التوجيه المهني بـمدارس السلطنة كما ان ومن خلال عمل الباحث كأخصائي توجيه مهني بأحد مدارس المحافظة أتضح له

من وجود بعض التحديات والصعوبات التي تواجه وظيفة أخصائي التوجيه المهني، وذلك من خلال الزيارات المتعددة للمدارس والاتصال المباشر والغير المباشر مع باقي أخصائيي التوجيه المهني في مدارس المحافظة. ويلخص الكواري (١٩٩٨) الصعوبات التي تواجه الموجه المهني فيما يأتي:

- صعوبات فنية وتتمثل في ضعف الكفاءة المهنية للموجه المهني وصعوبة البرنامج المطلوب من الموجه تنفيذه من حيث الكم والكيف.

- صعوبات مادية تتمثل في ضعف الامكانيات والوسائل المتوفرة لعملية التوجيه والارشاد المهني.

- غياب الوعي المهني لدى المجتمع او الفرد يصعب احتمالات التجاوب مع عمل ومهمة الموجه المهني.

- عدم وجود خطط واضحة ومبرمجة بالصورة التي تمكن من إجراء عمليات التقويم بناء على التغذية الراجعة من عمليات التوجيه المهني بغرض رصد السلبيات والاختفاء لتفاديها او إزالتها، مما يربك الموجه ويقلل من دافعيته.

- حداثة التوجيه المهني في الدول العربية مما أنعكس على:

• الإعداد المهني للموجه ذاته غير كاف فلا تزال برامج إعداد الموجهين المهنيين في بداياتها بل وإن وجدت.

• النقص في اختبارات القدرات المختلفة التي تتفق مع مجتمع الاقطار العربية.

• صعوبة توفير المعلومات الدقيقة الموثقة عن أسواق العمل وأوضاع المهن فيها من حيث تحليل المهن وتوصيفها وبيان المتطلبات التعليمية والتدريبية لكل منها، وهذا بسبب أن أسواق العمل في العالم العربي بالأخص غير منظمة ولا توجد أنظمة معلومات تغطيها.

• نقص الوعي بين فئات المجتمع بأهمية التوجيه المهني وما يقدمه من خدمات.

• عدم تفهم العاملين في المؤسسات التعليمية والتدريبية لمهام عمل الموجه او المرشد.

• عدم تفهم وتعاون أولياء أمور الطلبة مع الموجه المهني لقلة معرفتهم بهذا المجال.

ويضيف (الداهري، ٢٠٠٥) الضغوط والتقاليد السائدة في المجتمع والتي تعيق جميع أو بعض نشاطات التوجيه المهني مما تمثل تحدياً كبيراً للتوجيه والارشاد المهني.

ويتم التغلب على تلك التحديات والصعوبات من خلال توعية أفراد المجتمع بأهمية هذا العلم وأعداد الدراسات في هذا المجال وأعداد البرامج التدريبية لتطوير القائمين بعملية التوجيه والاهتمام بالاختبارات والمقاييس والاهتمام بعالم المهن والسوق من خلال أعداد قاعدة بيانات لوصف المهن وسوق العمل إلى غير ذلك من الحلول.

١. الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الأمن النفسي:

- دراسة دواني وديراني (١٩٨٣) هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس وشعور المعلمين بالأمن النفسي، وإلى معرفة أثر الجنس والتأهيل للمديرين في شعور المعلمين بالأمن النفسي بمحافظة عمان بالمملكة الأردنية الهاشمية.

وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها ٤٢ معلماً ومعلمة تم اختيارهم من ٦٤ مدرسة حسب المناطق التي تضمها محافظة عمان، وتم استخدام الأدوات التالية:

اختبار وليم بفيفر (Pfeiffer)، لتصنيف سلوك القياديين إلى النمط المهتم بالعمل، والنمط المهتم بالعاملين، واختبار ماسلو للتعرف على مدى شعور المعلمين بالأمن والذي قام الباحثان بتعريبه وحساب صدقه وثباته في البيئة الأردنية، كما استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

معامل الارتباط، تحليل التباين، اختبار "ت" وقد كشفت الدراسة عن وجود علاقة جوهريّة بين نمط القيادة التي تهتم بالعاملين وشعور المعلمين والمعلمات بالأمن، بينما لم تكشف عن أثر مهم للجنس والتأهيل لدى المديرين والمديرات في شعور المعلمين والمعلمات بالأمن النفسي.

- دراسة السلطان (١٩٩٥) هدفت الى الكشف عن درجة تحقق حاجة الاحساس بالأمن لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية الرسمية، وأثر كل من الجامعة، والتخصص، والرتبة الاكاديمية، وسنوات الخبرة، والجنس، في درجة تحقق حاجة الاحساس بالأمن، واستخدمت الدراسة اختبار ماسلو للإحساس بالأمن وعدمه. وتكونت عينة الدراسة من

(٢٧٣) عضو هيئة تدريس، تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية من مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة الى أن درجة الاحساس بالأمن لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية متوسطة وفق مقياس ماسلو، وكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقق حاجة الاحساس بالأمن لديهم، تعزى لاختلاف الجامعة، ولصالح الجامعات المدروسة عدا مؤتة، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقق حاجة الإحساس بالأمن تعزى إلى كل من: التخصص، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، والجنس.

- دراسة (Robert and John, 1996) هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الشعور بالأمن النابع من الارتباط بالوالدين وأعراض الاكتئاب النفسي، ودور الشعور بالأمن في الاختلال الوظيفي وانخفاض مستوى تقدير الذات. وتكونت العينة من (481) طالب وطالبة جامعية من ثلاث جامعات أمريكية واستخدم الباحث مقياس للأمن النفسي من إعداد شيفر، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين العلاقات غير الحميمة والنقص في الشعور بالأمن، وتوصل الباحث إلى أن انعدام الأمن يؤدي إلى ظهور أعراض مرض الاكتئاب.

- دراسة كفاقي (2001) وتناولت العلاقة بين الأمن النفسي تقدير الذات وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية، التي يمكن أن ترتبط به ارتباطاً سببياً، وهي التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء والشعور بالأمن النفسي وأظهرت النتائج أن التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء، تؤثر في درجة تقدير الفرد لذاته وأن هذا التأثير يتم عبر متغير الأمن النفسي، بمعنى أن التنشئة الوالدية الصحيحة تؤدي إلى أن يشعر الطفل بالأمن.

- دراسة عباس (٢٠٠٥) والتي جاءت بعنوان درجة تحقيق حاجة الاحساس بالأمن النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الرياضية جامعة القادسية وكانت تهدف لقياس درجة الشعور بالأمن النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الرياضية جامعة القادسية وتكونت عينة الدراسة من (٢٩) عضو هيئة تدريس، واستخدمت الباحثة مقياس ماسلو المعدل للباحث (الخزاعي). وقد جاءت النتائج كالتالي:

١. إن الغالب على أعضاء هيئة التدريس هو عدم الشعور بالأمن النفسي مما يدل على أن معززات الشعور بعدم الأمن هي السائدة في تفاصيل حياتهم اليومية.

٢. لا يختلف الشعور بالأمن النفسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً لمتغير الجنس.

- دراسة المهندس (2006) بعنوان "أساليب المعاملة الوالدية والشعور بالأمن النفسي والقلق لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة" هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية للأب والأم والأمن النفسي والقلق ووفقاً للمتغيرات السابقة فقد اعتمدت الباحث "T-test واختبار" One way ANOVA أحادي الاتجاه وقد انتهت الدراسة إلى الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضات مرتفعات القلق في أسلوب التوجيه والإرشاد للأب - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضات ومرتفعات القلق في أساليب معامل سحب الحب - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضات ومرتفعات القلق في أسلوب التوجيه والإرشاد للأم - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضات ومرتفعات الأمن النفسي في الأسلوب العقابي للأب.

- دراسة الطهراوي (٢٠٠٧) بعنوان التعرف على الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات في محافظة غزة وعلاقته باتجاهاتهم نحو الانسحاب الإسرائيلي، حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٥٩) طالبا وطالبة من ٣ جامعات غزية (الجامعة الإسلامية، جامعة الأقصى، جامعة القدس المفتوحة) وأستخدم الباحث أداة الدراسة من إعدادة، وكام من أهم نتائجها الكشف عن وجود ارتباط دال إحصائياً بين الأمن النفسي والاتجاه نحو الانسحاب، وإن مستوى الأمن النفسي ارتبط طردياً بإيجابية الاتجاهات وأشارت النتائج بأن معدل الأمن النفسي بعد الانسحاب كان (٧٨,٧٠ %) وأتسم الاتجاه العام نحو الانسحاب بالإيجابية والقبول وفسره (٩٠,٨ %) كانتصار للمقاومة الفلسطينية، وعزا (٨,٣ %) فقط لأسباب أخرى كالمفاوضات والضغوط الدولية كما أظهرت النتائج فروقا دالة إحصائية في الأمن النفسي بين الطلبة، تبعاً لخطورة منطقة سكن الطالب لصالح سكان المناطق

الحدودية والمناطق القريبة من المستوطنات والمناطق التي اجتاحت أكثر من مرة، في حين لم توجد فروقا دالة إحصائية، حسب متغيري الجنس (طالب/طالبة) وتعرض أفراد أسرة الطالب لأخطار الاحتلال (متضررين/غير متضررين).

- **دراسة الصوافي (٢٠٠٨)** وهدفت الى التعرف على مستوى الأمن النفسي لدى عينة من طلبة جامعة نزوى وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٣٨) طالبا وطالبة وأستخدم الباحث مقياس ما سلو للشعور بالأمن النفسي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وإن الإناث أكثر شعورا بالأمن النفسي من الذكور.

- **دراسة الدبلجي (٢٠٠٩)** وهدفت الى التعرف على الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز في العمل لدى معلمي المرحلة الثانوية العامة بمدينة الرياض وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٤٤) معلم، وأظهرت الدراسة النتائج التالية. أن معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض يتمتعون بمستوى عالي جدا من الطمأنينة والأمن النفسي.

- **دراسة بركات (٢٠١٠)** والتي كانت بعنوان الأمن النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها بمركز السيطرة وانعكاساتها التربوية وقد هدفت الدراسة الى معرفة مستوى الأمن النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة البلقاء التطبيقية بمركز الضبط لديهم. تكونت العينة من ٢١٦ من أعضاء هيئة التدريس تم اختيارهم بالطريقة القصدية. وقد تم تطبيق مقياسين أحدهما لقياس الأمن النفسي والآخر لقياس مركز السيطرة، وقد أظهرت الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس لديهم شعور واضح بعدم الأمن النفسي ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الأحداث الضاغطة في الحياة اليومية وعدم وضوح التعليمات والأنظمة المطبقة. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالأمن النفسي يتناسب طرديا مع مدة الخدمة. وتوضح هذه النتيجة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الشعور بالأمن النفسي ومركز السيطرة لدى أعضاء الهيئة التدريسية.

- دراسة الشحري (٢٠١٣) بعنوان الأمن النفسي وعلاقته بكفاءة الأداء لدى أخصائي قواعد البيانات في مدارس محافظة ظفار. فقد هدفت إلى الكشف عن الأمن النفسي وعلاقته بكفاءة الأداء لدى أخصائي قواعد البيانات في مدارس ظفار، وتألفت عينة الدراسة من (١٤٠) أخصائي قواعد بيانات، وتم استخدام أداة الدراسة من إعداد الباحثة. وجاءت النتائج بأن مستوى الأمن النفسي لدى عينة الدراسة مرتفع بشكل نسبي، وأن هناك علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي وكفاءة الأداء، كما أنه لا توجد فروق في مستويات الأمن النفسي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

- دراسة رمضان (٢٠١٤) وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الأمن النفسي والولاء للوطن لدى طلاب الجامعة، كما هدفت إلى معرفة تأثير الجنس (الذكور/ الإناث) في الأمن النفسي، وكذلك الولاء للوطن لدى هؤلاء الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٣) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلتي التربية والآداب - جامعة بنها منهم (١٧٤) طالباً، و(١٩٩) طالبة، وتتراوح أعمارهم بين (٢١ - ٢٣) عاماً، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الأمن النفسي من إعداد الباحث ومقياس الولاء للوطن من إعداد الباحث. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات عينة الدراسة على مقياس الأمن النفسي وأبعاده، ودرجاتهم على مقياس الولاء للوطن وأبعاده، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الأمن النفسي وأبعاده، وكذلك على مقياس الولاء للوطن وأبعاده.

- دراسة السعدي (٢٠١٥) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الأمن النفسي والأداء الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كليات محافظة شمال الباطنة والعلاقة بينهما، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجات الأمن النفسي والأداء الوظيفي تعزى لصفة تعيين عضو هيئة التدريس، والنوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، وتم استخدام مقياس الأمن النفسي من إعداد (الصرايرة، ٢٠٠٧) ومقياس

الأداء الوظيفي من إعداد (العقلة، ٢٠١١). وشملت عينة الدراسة (٣٢٧) عضو هيئة تدريس من كليات محافظة شمال الباطنة، طبق عليها أداتي الدراسة بعد التحقق من صدقهما وثباتهما، وقد توصل الباحث الى النتائج التالية:

١. بلغ متوسط الأمن النفسي لدى عينة الدراسة (٣,٩٠) درجة وهذا يمثل مستوى مرتفعاً من الشعور بالأمن.

٢. بلغ متوسط الأداء الوظيفي ككل لدى عينة الدراسة (٣,٨٧) درجة وهذا يمثل مستوى مرتفعاً من الأداء.

- الدراسات التي تناولت مواضيع تتعلق بالتوجيه المهني:

- دراسة الشيدي (٢٠١٠) هدفت الدراسة الى التعرف على طبيعة الصعوبات التي تواجه أخصائيي التوجيه المهني في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في منطقة الباطنة بسلطنة عمان من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت لباحثة استبانة تكونت من (٤٨) فقرة تم التأكد من صدقها وثباتها، وصنفت على خمسة محاور، الأول الصعوبات الفنية (تتعلق بأخصائيي التوجيه المهني)، والثاني صعوبات ترتبط بالعملية التربوية (الإدارة المدرسية، والهيئة التدريسية، والطلبة، وأولياء الأمور)، والثالث الصعوبات التي تتعلق بالمفاهيم الاجتماعية السائدة، أما الخامس صعوبات تتعلق بدور الإعلام. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٤) أخصائي وأخصائية من محافظتي الباطنة شمال والباطنة جنوب. وقد كشفت نتائج الدراسة كما يأتي:

أ. وجود صعوبات تواجه أخصائيي التوجيه المهني بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمنطقة الباطنة بسلطنة عمان بدرجة مرتفعة.

ب. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في طبيعة ومستوى

الصعوبات تواجه أخصائيي التوجيه المهني بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمنطقة

الباطنة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

ج. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في طبيعة ومستوى الصعوبات تواجه أخصائيي التوجيه المهني بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمنطقة الباطنة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح فئة الدبلوم.

د. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في طبيعة ومستوى الصعوبات تواجه أخصائيي التوجيه المهني بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمنطقة الباطنة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

- دراسة (الجامودي، ٢٠٠٧) هدفت إلى التعرف على إسهام مديري مدارس التعليم العام والأساسي بسلطنة عمان في مجال التوجيه المهني من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين وهدفت أيضا إلى التعرف على درجة اختلاف استجابات الأخصائيين الاجتماعيين باختلاف كل من المنطقة التعليمية والنوع وسنوات الخبرة. واشتملت عينة الدراسة على (١٥٥) أخصائي اجتماعي وأخصائية اجتماعية، وقد أظهرت النتائج أن مديري مدارس سلطنة عمان يسهمون بدرجة كبيرة في مجال التوجيه المهني للطلاب، وأنه توجد فروق بين استجابات عينة الدراسة تعزى لخبرتهم الوظيفية.

- دراسة (العادلي، وعلي، ٢٠٠٦) هدفت إلى التعرف على الحاجات الإرشادية لطلبة الشهادة العامة، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٢٣٧) طالبا وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية، وقد استخدمت استبانة مكونة من (١٢٠) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي المجال الشخصي والمجال التربوي والمجال الاجتماعي والمجال المهني والاقتصادي وقد أظهرت نتائج الدراسة إن أكثر المجالات حاجة للإرشاد من حيث عدد مشكلاته الحادة المجال الاقتصادي، يليه المجال التربوي، ثم المجال الاجتماعي والذاتي الشخصي، وفي ضوء النتائج تم تقديم عدد من التوصيات من بينها إعداد برامج توجيه مهني تهدف إلى تعزيز قيم العمل والإعداد للمهن المستقبلية وتعريف الطلبة بالفرص المتاحة لهم مستقبلا.

- دراسة السفاضة (٢٠٠٥) هدفت إلى الكشف عن إدراك المرشدين التربويين لأهمية العمل في مجالات الإرشاد (النمائي والوقائي والعلاجي) وممارستهم للعمل في هذه المجالات، والكشف عن الفروق في الاستجابات باختلاف متغيرات الدراسة (جنس المرشد، خبرته تخصصه)، والتفاعل بين هذه المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٢) مرشدا ومرشدة في المدارس الحكومية في إقليم الجنوب في الأردن. وقد اشارت النتائج إلى إدراك المرشدين لأهمية العمل في مجالات الإرشاد المختلفة كان عاليا، وكان ترتيب هذه المجالات حسب الأهمية هو: المجال النمائي، والمجال العلاجي ثم المجال الوقائي، وكانت ممارسة المرشدين للعمل في مجالات الإرشاد جيدة، فهي عالية في المجال النمائي ومقبولة في المجالين الوقائي والعلاجي، ولم تصل إلى مستوى الطموح. كما أشارت النتائج أيضا إلى أنه يمكن لمتغيرات الجنس والخبرة والتخصص والتفاعل بينهم أثر في إدراك المرشدين لأهمية العمل في مجالات الإرشاد المختلفة، وممارستهم للعمل في هذه المجالات باستثناء المجال النمائي في إدراك أهمية العمل حيث ظهرت فروق تعزى لمتغيرات الجنس لمصلحة الإناث، كما ظهرت فروق تعزى للجنس أيضا ولمصلحة الإناث في ممارسة المرشدين للعمل في مجالات الإرشاد على المقياس ككل، في المجال العلاجي ولمصلحة الإناث من تخصص الإرشاد والصحة النفسية، إضافة لتفاعل الجنس والخبرة في المجال العلاجي ولمصلحة الإناث من ذوات الخبرة المتوسطة في العمل الإرشادي

- دراسة أبو عصب (٢٠٠٥) هدفت هذه الدراسة التعرف على مشكلات التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين والطلبة، إضافة إلى تحديد أثر المتغيرات: (النوع، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمحافظة) بالنسبة للمعلمين المهنيين، وأثر المتغيرات (النوع، والصف، والفرع المهني والمحافظة) بالنسبة للطلبة على تحديد درجة مشكلات التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية. ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية من المعلمين المهنيين

قوامها (١٣٢) معلماً/ ومعلمة تشكل (٤٨,٥%) من المجتمع الأصلي، وعلى عينة عشوائية طبقية من الطلبة في المدارس الثانوية المهنية قوامها (٤٧٩) طالباً/وطالبة تشكل (٩,٤%) من المجتمع الأصلي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن الدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه التعليم المهني في المدارس المهنية من وجهة نظر المعلمين المهنيين كانت كبيرة حيث وصلت النسبة المئوية (٧٢%)، كما توصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) من حيث مشكلات التعليم المهني في المدارس المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين يعزى لمتغيرات النوع، وسنوات الخبرة، والمحافظة، بينما كانت الفروق دالة احصائياً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح البكالوريوس.

- دراسة (العنزي، ٢٠٠٤) والتي هدفت إلى التعرف على إدراك مديري المدارس المتوسطة والثانوية بخصوص دور المرشد الطلابي، وقام المرشد بإعداد استبيان يتكون من (٦٧) فقرة موزعة على ستة أبعاد هي: الإرشاد والتوجيه الديني والتربوي والاجتماعي، والنفسي، والوقائي، والمهني. وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) مديراً اختبروا بطريقة قصدية وهي تمثل جميع مديري المدارس المتوسطة والثانوية بإدارة التربية والتعليم بمنطقة الحدود الشمالية بالسعودية. وخلصت الدراسة إلى أن من بين أقل الوظائف التي يقوم بها المرشد الطلابي كما يدركها مديرو المدارس المتوسطة والثانوية هي تطبيق بعض الاختبارات لمساعدة الطلاب في التعرف على ميولهم وقدراتهم، والإسهام في تكوين اتجاهات إيجابية للطلاب نحو التعليم الفني والمهني وتوفير بعض الكتب والنشرات الخاصة بأنواع التعليم المهني وتعريف الطلاب بالمهن والفرص المتاحة في سوق العمل ومساعدتهم على اتخاذ القرار في اختيار مهنة المستقبل، وكانت من بين النتائج أيضاً أن أقل الأبعاد إدراكاً من قبل مديرو المدارس هو بعد التوجيه المهني. أما متغيرات المرحلة التعليمية والتخصص الأكاديمي وسنوات الخبرة فلم يكن لها علاقة في إدراك مديري المدارس لدور المرشد الطلابي.

- دراسة مساعدة، وسموره، والشاوي (٢٠٠١) هدفت إلى التعرف على واقع خدمات التوجيه والإرشاد المهني لدى طلبة جامعة اليرموك. إذ استخدمت استبانة تضمنت أربعة مجالات هي: التخصص الدراسي بالجامعة، والتوجيه المهني المدرسي السابق للالتحاق بالجامعة، والتوجيه المهني بجامعة اليرموك، والمعلومات المهنية المتوفرة لدى الطلبة، في ضوء عدد من المتغيرات المختلفة كما اشتملت عينة الدراسة على ١١٢١ طالبا وطالبة، وقد أظهرت النتائج تقصيرا واضحا في مستوى خدمات التوجيه المهني سواء أكان ذلك في مرحلة التعليم المدرسي، أم في التعليم الجامعي. بالإضافة إلى وجود تأثير للتوجيه المهني المدرسي السابق للالتحاق بالجامعة في المستوى الدراسي.

- دراسة (المعشني، ٢٠٠١) هدفت إلى التعرف على نوع خدمات الإرشاد النفسي والتوجيهي الدراسي والمهني التي تقدم في مدارس التعليم الثانوي وفي الكليات الجامعية في محافظة ظفار في سلطنة عمان، والصعوبات التي تواجهها هذه الخدمات لدى عينة مكونة من (٨) أخصائيين اجتماعيين من العاملين في مدارس المرحلة الثانوية، و(٥) من الاخصائيين الاجتماعيين ومشرفي خدمات طلابية من المرحلة الجامعية، و(٢٠٣٦) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية، و(١٠٦٥) طالبا وطالبة من الكليات الجامعية في محافظة مسقط، وقام الباحث بإعداد استبانتين، أحدهما مكونة من (١٩) سؤال مفتوح موجهة إلى الجهات المختصة بتقديم الإرشاد والتوجيه الدراسي والمهني في المدارس الثانوية والكليات الجامعية في محافظة ظفار، والثانية مكونة من (١٤) فقرة موجهة إلى طلاب ذات المدارس والكليات، وجاءت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فلسفة محدودة معروفة الملامح والأسس التي يمكن أن تكون إطارا مرجعيا تنطلق منه خدمات الإرشاد النفسي والتوجيه الدراسي والمهني، وغياب التشريعات والقوانين، وأن هذه الخدمات لا تستجيب لحاجات الطلاب ولا تحل مشاكلهم، كما أظهرت الدراسة أيضا عدم رضا الطلاب عن تخصصاتهم العلمية، وجهلهم بالمهارات الدراسية، وافتقارهم إلى معرفة ما يجري في سوق العمل الذي ينتظرهم، كما أظهرت غياب التنسيق بين واقع واحتياجات سوق العمل

وبين التعليم في مختلف مراحله في ظل غياب خدمات التوجيه المهني الذي يتمثل في
جهل الطلاب بمختلف مراحلهم بالمعلومات الأساسية حول التخطيط الدراسي والمهني.

التعقيب على الدراسات السابقة وجوانب الاستفادة منها:

١. الدراسات المتعلقة بالأمن النفسي:

في محاولة لاستعراض الدراسات السابقة يتضح أن الدراسات انصب اهتمامها على
محاولة التعرف على الأمن النفسي (الصوافي، ٢٠٠٨؛ الطهراوي، ٢٠٠٧)، ومن المعروف أن
الغرض أو الهدف الأساسي من سرد الدراسات السابقة هو الاستفادة من الأهداف التي جاءت
بها، والتعرف على منهج الدراسة من حيث كونه دليل يعتمد عليه الباحث في العلاقة بين
الدراسة، وكذلك انتقاء الأساليب الإحصائية الأنسب لتحليل نتائج الدراسة، وصياغة أسئلة أو
فروض الدراسة. فضلا عن الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة ومقارنتها مع ما تتوصل إليه
الدراسة، كما أسهمت الدراسات السابقة في بلورة العديد من مفاهيم البحث وأسهمت في توجيه
العلمي للباحث في عملية تحديد الإجراءات المنهجية لدراسته، ومراعاة بعض الجوانب المهمة
التي قد تكون هذه الدراسات لم تعطيها الاهتمام الكافي.

٢. الدراسات المتعلقة بالتوجيه المهني:

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة، أهمية التوجيه المهني في المجال
التربوي والتعليمي، كما تتضح أهميته أيضا في مواكبة التطور العلمي، حيث ركزت دراسة
(العنزي، ٢٠٠٤) و(الجامودي، ٢٠٠٨) على فاعلية مديري المدارس وإدراكهم لدور المرشد
الطلابي وإسهاماتهم في مجال التوجيه المهني.

أما دراسة (السفاسفة، ٢٠٠٥) فقد ركزت على الأدوار التي يقوم بها المرشد المهني.
بينما ركزت دراسة (العادلي، وعلي، ٢٠٠٦) و(المعشني، ٢٠٠١) على الحاجات الإرشادية
المهنية للطلاب وطبيعتها وواقع التوجيه المهني في بعض الدول والصعوبات التي تواجهه.

ويلاحظ أيضا من خلال الدراسات السابقة استخدامها للاستبانة كأداة لجمع البيانات وإن اختلفت في عدد فقراتها، كذلك يلاحظ اختلاف في حجم العينة بين الدراسات حيث تراوحت بين (٦٦) في دراسة (العنزي، ٢٠٠٤) و(٣١١٤) في دراسة (المعشني، ٢٠٠١).

وتبين أن بعض الدراسات قد توصلت إلى أن معظم الطلبة بحاجة للخدمات التي يقدمها أخصائي التوجيه المهني كما جاء في دراسة (العادلي، وعلي، ٢٠٠٦)، كما توصلت بعض الدراسات الى وجود العديد من الصعوبات التي تواجه القائمين على التوجيه المهني في المدارس والجامعات مثل دراسة (الشبيدي، ٢٠١٠)، و(المعشني، ٢٠٠١)، و(العادلي، وعلي، ٢٠٠١).

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تتبع نشأة وصعوبات التوجيه المهني في المدارس والجامعات بشكل عام، كما استفادت من دراسة (المعشني، ٢٠٠١) في تحديد مداخل التوجيه المهني، بالإضافة إلى الاستفادة من خلال الاطلاع على تلك الدراسات في بناء أداة الدراسة.

الفصل الثالث

المنهجية والإجراءات

- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- أداة الدراسة.
- الأساليب الإحصائية.

الفصل الثالث

المنهجية والإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لإجراءات الدراسة الميدانية، بما في ذلك وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة المستخدمة وصدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة، وخطوات تطبيق الدراسة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، حيث تم الجمع البيانات حول التحديات التي تواجه أخصائي التوجيه المهني في جميع مدارس محافظة الشرقية شمال التي يوجد بها أخصائيين التوجيه المهني، من خلال الرجوع إلى المراجع، والكتب والدوريات، وبناء على البيانات التي تم جمعها عن طريق الدراسة الاستطلاعية، والأداة المستخدمة في الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أخصائيي التوجيه المهني في مدارس محافظة الشرقية شمال بسلطنة عمان التي يوجد بها أخصائيين توجيه مهني والبالغ عددهم حوالي (٧٧) أخصائياً، منهم (٤١) من الذكور و(٣٦) من الإناث للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م، وفقاً للبيانات التي قدمها قسم التوجيه المهني بالمديرية العامة للتربية والتعليم بالمحافظة.

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة المستهدف بحيث تشمل جميع مدارس محافظة شمال الشرقية البالغ عددهم (٧٧) أي ١٠٠% من هذا المجتمع نظراً لصغر حجمه.

حيث يوضح الجدول (١) توزيع مجتمع الدراسة وفق المتغيرات الشخصية والوظيفية لأخصائيي التوجيه المهني.

الجدول (١)

توزيع مجتمع الدراسة وفق المتغيرات الشخصية والوظيفية

المتغير	المستويات	العدد	النسبة المئوية		
النوع الاجتماعي	ذكر	٤١	٥٣,٢		
	أنثى	٣٦	٤٦,٨		
	المجموع	٧٧	١٠٠		
المؤهل العلمي	ذكر	أنثى	المجموع		
	ماجستير	٨	٤	١٢	١٥,٥
	بكالوريوس	٢٨	٣٠	٥٨	٧٥,٣
	دبلوم	٥	٢	٧	٩,٢
	المجموع	٤١	٣٦	٧٧	١٠٠
العمر	٢٦-٣٥ سنوات	١٢	١٨	٣٠	٣٨,٩
	٣٦-٤٥ سنوات	٢٩	١٨	٤٧	٦١,١
	المجموع	٤١	٣٦	٧٧	١٠٠
سنوات الخبرة	٦ فأقل	١٢	٦	١٨	٢٣,٤
	٧-١٠ سنوات	٩	١٢	٢١	٢٧,٣
	أكثر من ١٠	٢٠	١٨	٣٨	٤٩,٣
	المجموع	٤١	٣٦	٧٧	١٠٠
كأخصائي توجيه مهني	أقل من ٤ سنوات	٨	٦	١٤	١٨,٣
	٥-٧ سنوات	١٣	٥	١٨	٢٣,٣
	أكثر من ٨ سنوات	٢٠	٢٥	٤٥	٥٨,٤
	المجموع	٤١	٣٦	٧٧	١٠٠

متغيرات الدراسة:

١. الأمن النفسي.
٢. تحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني.
٣. المؤهل الدراسي.
٤. النوع الاجتماعي.
٥. سنوات الخبرة كمعلم.
٦. سنوات الخبرة كأخصائي توجيه مهني.

أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في التعرف على الأمن النفسي وتحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني، فقد تبنى الباحث مقياسا لقياس الأمن النفسي، ومقياسا آخر لقياس تحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني.

- إجراءات بناء أداة الدراسة:

١. الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة التي تناولت الأمن النفسي مع متغيرات مختلفة.
٢. مراجعة التعريفات والمفاهيم ذات الصلة بمتغير الأمن النفسي وتحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني لتحديد بنية المقياس.

٣. مراجعة بعض المقاييس النفسية ذات الصلة بالأمن النفسي للاستفادة منها في اقتباس بعض العبارات ولتحديد مضامين العبارات ومن هذه المقاييس.

- مقياس الشعور بالأمن النفسي (ما سلو / Maslow) والذي اشتمل على (٧٥) فقرة، حيث أن المقياس قام بتعريبه كل من (دواني وديراني) عام (١٩٨٣)، وهو معد للبيئة الأردنية وقد قام الباحث بتبني نفس المقياس بما يتناسب مع البيئة العمانية وتم عرضه بعد ذلك على المحكمين.

- مقياس الطمأنينة النفسية، إعداد: (فهد الدليم، ٢٠٠٣).

٤. بناء على ما سبق تم بناء مقياس الأمن النفسي حيث تكونت الصورة الأولى (الملحق ٣) من (٢٨ فقرة) وقد تكونت الصورة النهائية من (١٩ فقرة) تقيس مستوى الأمن النفسي للمبحوثين.

٥. تضمن مقياس الأمن النفسي عبارات تم صياغتها بطريقة سالبة وأرقامها هي (١) و(٢) و(١١) و(١٢) و(١٣) و(١٤) و(١٨) و(١٩). وحسب استجابة المبحوث تعطي تقديرات المقياس (موافق بشدة) و(موافق) و(محايد) و(غير موافق) و(غير موافق بشدة) القيم التالية (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي.

أما فيما يتعلق بمقياس تحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني فقد قام الباحث ببناء أداة للدراسة بعد الاطلاع على بعض الدراسات التي بحثت في مجال التوجيه المهني، كما قام الباحث بإجراء استطلاع عام (ملحق) للتحديات التي تواجه أخصائيي التوجيه المهني، وتم توزيع الاستطلاع على أفراد من خارج أفراد العينة بلغ عددهم (٢٧) أخصائي وأخصائية توجيه مهني كما استفاد الباحث من مجال عمله كأخصائي توجيه مهني وقد تكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (٤٤) (الملحق ٣) فقرة وتكونت في صورتها النهائية من (٣٤) فقرة (الملحق ٤)، موزعة على خمسة محاور رئيسية وهي:

أ. التحديات الفنية، وتمثله الفقرات (٢٠-٢٧).

ب. التحديات التي ترتبط بأطراف العملية التربوية وتمثله الفقرات (٤٣-٢٨).

ج. التحديات التي تتعلق بالمفاهيم الاجتماعية السائدة وتمثله الفقرات (٤٦-٤٤).

د. التحديات التي تتعلق بتوفير التسهيلات والأدوات اللازمة لعمل أخصائي التوجيه

المهني وتمثله الفقرات (٥٠-٤٧).

هـ. التحديات التي تتعلق بدور الإعلام وتمثله الفقرات (٥٣-٥١).

• الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

أ. أداة قياس الأمن النفسي:

أولاً: الصدق:

١. الصدق الظاهري:

للتأكد من صدق فقرات هذا المقياس، قام الباحث بعرض الصيغة الأولية لهذا المقياس ملحق (٣) على لجنة من المحكمين المختصين في مجال علم النفس والإرشاد، والتوجيه المهني في كل من جامعة السلطان قابوس وجامعة نزوى ووزارة التربية والتعليم والمركز الوطني للتوجيه المهني والجامعة العربية المفتوحة وجامعة ظفار، وكلية العلوم التطبيقية بالرساتاق (ملحق ١)، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول الصياغة اللغوية للفقرات ومناسبتها وانتمائها للموضوع، بالإضافة إلى حذف أو تعديل أو إضافة أي فقرات جديدة يرونها مناسبة، وقد تم

الأخذ بآراء أعضاء لجنة التحكيم بنسبة اتفاق لا تقل عن (٨٠%) وبناء على ذلك فقد تم تعديل وإعادة صياغة بعض الفقرات والجدول (٢) يوضح الفقرات التي تم تعديلها.

الجدول (٢)

التعديلات المقترحة من قبل أعضاء لجنة التحكيم على فقرات اداة الدراسة

م	الفقرة (في الأصل)	الفقرة (بعد التعديل)	رقم الفقرة
١	أفضل أن أكون بين زملائي على أن أكون لوحد	أفضل أن أكون بين زملائي في العمل على أن أكون وحيداً	٤
٢	أشعر بالأمان وندرة مشاعر التهديد والقلق	أشعر بالأمان في أغلب الأحيان	٨
٣	أشعر دائماً بأنه يمكنني الثقة بمعظم الناس	أشعر بالثقة في معظم الناس	١٠
٤	لدي شعور بأنني عبء على الآخرين	أشعر بأنني عبء على الآخرين	١٣
٥	أخشى من السخرية عندما يتعلق بمهارة	أخشى من سخريه الآخرين	١٩
	تتصل بعملتي		

ويوضح الجدول (٣) الفقرات التي تم حذفها من المقياس.

الجدول (٣)

الفقرات التي أُنْفَقَ المحكمون على حذفها لتشابه المعنى عند بعضها وعدم انتماء بعضها

م	الفقرة	رقم الفقرة
١	أميل الى الشعور بعدم الرضا النفسي.	٢
٢	كثيراً ما أتضايق من الآخرين وبدرجة كبيرة.	٣
٣	يوجد لدي تخوف من المستقبل.	٥
٤	يوجد لدي فكرة بأن الناس يراقبونني في الشارع.	٦
٥	افتقر في بعض الأحيان إلى الثقة بالنفس.	٧
٦	أشعر بالقلق من بعض الإهانات التي أتعرض لها.	١٥
٧	اتضايق من إلحاح المشرفين على إنجاز العمل بشكل سريع.	٢١
٨	أفضل أن يراني الآخرون على حقيقتي دائماً.	٢٥
٩	أشعر بالقلق بما لدي من ذكاء.	٢٦

٢. صدق المفردات:

للتحقق من صدق البناء للمقياس بين كل فقرة من فقرات المقياس تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة مع الدرجة الكلية وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، بين كل بند في المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٤) يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول (٤)

معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لفقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
١	**٠,٣٩٣	١١	**٠,٤٢٧
٢	**٠,٦٢١	١٢	**٠,٥٦٧
٣	**٠,٦٨٢	١٣	**٠,٥٣٢
٤	**٠,٣٨٠	١٤	**٠,٥٢٢
٥	**٠,٤٥١	١٥	**٠,٦٥٨
٦	**٠,٥٢٦	١٦	**٠,٦٤١
٧	**٠,٥٦٦	١٧	**٠,٤٠١
٨	**٠,٦٦٠	١٨	**٠,٣٩٩
٩	**٠,٦٠٦	١٩	**٠,٥٤٦
١٠	**٠,٤٧٩		

** عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0,01$

ب. أداة قياس تحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني

٣. الصدق الظاهري:

للتأكد من صدق فقرات هذا المقياس، قام الباحث بعرض الصيغة الأولية لهذا المقياس ملحق (٣) على لجنة من المحكمين المختصين في مجال علم النفس والإرشاد، والتوجيه المهني في كل من جامعة السلطان قابوس وجامعة نزوى ووزارة التربية والتعليم والمركز الوطني للتوجيه المهني والجامعة العربية المفتوحة وجامعة ظفار، وكلية العلوم التطبيقية بالرسناق(ملحق ١)، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول الصياغة اللغوية للفقرات ومناسبتها وانتائها للموضوع،

بالإضافة إلى حذف أو تعديل أو إضافة أي فقرات جديدة يرونها مناسبة، وقد تم الأخذ بآراء أعضاء لجنة التحكيم بنسبة اتفاق لا تقل عن (٨٠%) وبناء على ذلك فقد تم تعديل وإعادة صياغة بعض الفقرات والجدول (٥,٦) يوضح الفقرات التي تم تعديلها.

الجدول (٥)

التعديلات المقترحة من قبل أعضاء لجنة التحكيم على فقرات اداة الدراسة

م	الفقرة	بعد التعديل	رقم الفقرة
١	عدم الإلمام في المجال التقني والذي يتمثل في عدم معرفة إعداد البرامج الإلكترونية المتعلقة بالجانب المهني.	عدم المامي تقنيا في مجال البرامج.	٢٣
٢	قلة عدد الدورات والورش التدريبية.	قلة عدد الدورات والورش التدريبية الخاصة بالتوجيه المهني.	٢٤
٣	عدم وجود المعرفة الكافية في التعامل مع الطلبة من ناحية تحديد المهارات والميول لدى الطلاب.	ضعف مهارات الاختصاصي في اساليب قياس ميول الطلبة.	٢٥
٤	قلة إلمام الهيئة التدريسية بمهام اختصاصي التوجيه المهني.	ضعف إلمام الهيئة التدريسية بمهام اختصاصي التوجيه المهني.	٣٣
٥	عدم وجود الوعي الكافي لدى أولياء الأمور بدور اختصاصي التوجيه المهني في المدرسة.	قلة الوعي الكافي لدى أولياء الأمور بدور اختصاصي التوجيه المهني في المدرسة.	٤٤

الجدول (٦)

الفقرات التي تم حذفها من أداة قياس تحديات وظيفة اختصاصي التوجيه المهني

م	الفقرة	رقم الفقرة
١	حصر اهتمام الطلبة فيما يتعلق باختيار المواد الدراسية والتسجيل في القبول الموحد فقط.	٢٣
٢	قلة زيارة الطلبة لمركز مصادر التوجيه المهني للاستشارة والاطلاع على المطويات المتوفرة.	٢٦
٣	من النادر جدا زيارة أولياء الأمور لأخصائي التوجيه المهني للتناقش حول المستقبل المهني للطلاب.	٢٩
٤	شروع فكرة عدم وجود عمل للأخصائي في المدرسة.	٣٢
٥	المكان المخصص لمركز مصادر التوجيه المهني غير كاف من ناحية المساحة.	٣٨
٦	ضعف شبكة الانترنت يجعل الطالب لا يرتاد غرفة مصادر التوجيه المهني.	٣٩

٤. صدق المفردات:

للتحقق من صدق البناء للمقياس بين كل فقرة من فقرات المقياس تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، بين كل بند في المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٧) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

الجدول (٧)

معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لفقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس وبالبعد التي

تندرج تحتها

رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	ارتباط الفقرة مع البعد	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	ارتباط الفقرة مع البعد
٢٠	**,٥١٧	**,٥٦٦	٣٧	**,٥٩٦	**,٧١٧
٢١	**,٥٨٨	**,٦٤٩	٣٨	**,٤٧٠	**,٤٩٦
٢٢	**,٣٧٢	**,٥٣٠	٣٩	**,٥٣٥	**,٥٦٨
٢٣	**,٣٥٠	**,٤٧٤	٤٠	**,٤٨٨	**,٤٨٩
٢٤	**,٣٨١	**,٦٤٧	٤١	**,٤١٦	**,٤٢٠
٢٥	**,٤١٦	**,٦٣٦	٤٢	**,٥٤٥	**,٥١٣
٢٦	**,٤٧٢	**,٥٠٨	٤٣	**,٤٦٤	**,٤٣٣
٢٧	**,٥٣٦	**,٥٨٢	٤٤	**,٥٩٩	**,٩٤٨
٢٨	**,٣٦٥	**,٣٦٠	٤٥	**,٥٣٩	**,٩١٩
٢٩	**,٥٩٩	**,٧٣٥	٤٦	**,٥٤٠	**,٨٦٧
٣٠	**,٤٩٧	**,٥٩٣	٤٧	**,٥٦٥	**,٦٧٤
٣١	**,٦٦٣	**,٦٣٢	٤٨	**,٥٦١	**,٧٩٠
٣٢	**,٣٥٥	**,٣٥٦	٤٩	**,٣٨٥	**,٨١٢
٣٣	**,٥٣٧	**,٦٧٤	٥٠	**,٤٦٥	**,٨٤٨
٣٤	**,٧٠٩	**,٧٨٥	٥١	**,٥٩٠	**,٨٥١
٣٥	**,٦٦٩	**,٧٢٣	٥٢	**,٤١٧	**,٨٢٧
٣٦	**,٥٦٥	**,٦٨٥	٥٣	**,٦٢٦	**,٨٧٤

** عند مستوى دلالة $\alpha \geq ٠,٠١$

ثانيًا: الثبّات:

وللتحقّق من ثبات مقياس الأمن النفسي ومقياس تحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني قام الباحث بحساب معامل كرونباخ - الفا للاتساق الداخلي (Cronbach's alpha). والجدول (٨) يوضح قيم هذه المعاملات.

الجدول (٨)

معاملات الاتساق الداخلي للمقياسين في الدراسة

الأدوات	اسم المقياس	معامل كرونباخ الفا
الأداة الاولى	الأمن النفسي	٠,٨٣
الأداة الثانية	تحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني	٠,٩٠

يتضح من الجدول السابق أن نتيجة معامل كرونباخ - الفا (Cronbach's Alpha) للمقياسين: الأمن النفسي بلغ (٠,٨٣)، وتحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني بلغ (٠,٩٠). وبناء عليه فإن المقياسين يتمتعان بقدر مرتفع من الثبات، وهو كاف لأغراض الدراسة. ويوضح الجدول (٩) قيم معامل الثبات لأبعاد الدراسة.

الجدول (٩)

قيم معامل الثبات لأبعاد الدراسة

م	البعد	معامل الثبات
١	التحديات الفنية	٠,٧٠
٢	التحديات التي ترتبط بأطراف العملية التربوية	٠,٨٦
٣	التحديات التي تتعلق بالمفاهيم الاجتماعية السائدة	٠,٩٠
٤	التحديات التي تتعلق بتوفير التسهيلات والأدوات اللازمة لعمل أخصائي التوجيه المهني	٠,٧٩
٥	التحديات التي تتعلق بدور الإعلام	٠,٨٠
٦	الكلي	٠,٩٠

يشير الجدول (٩) إلى أن معامل الثبات الكلي للمقياس بلغ (٠,٩٠)، وهي قيمة عالية في هذا النوع من الدراسات، أما بالنسبة لمحور الاستبانة الأول بلغ (٠,٧٠) والمحور الثاني بلغ (٠,٨٦) والمحور الثالث قد بلغ (٠,٩٠) أما المحور الرابع فقد بلغ (٠,٧٩) والمحور الخامس بلغ (٠,٨٠) وجميعها قيم عالية، وبناء عليه تعتبر الاداة مناسبة وصالحة لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة:

تم إتباع الخطوات الآتية في تطبيق إجراءات الدراسة الحالية:

١. بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة، واخراجها في صورتها النهائية، تم التواصل مع قسم التوجيه المهني والذي قدم بدوره كل الدعم اللازم لإيصال الاستبانات إلى أخصائيي التوجيه المهني في المحافظة سواء كان في مدارسهم او من خلال استغلال اللقاءات التدريبية التي تجمع بعض الاخصائيين في نفس المكان
 ٢. التواصل مع مشرفي التوجيه المهني للمساعدة أيضًا لإيصال الاستبانات الى بعض الاخصائيين الذين لم يحضروا المشاغل التربوية أثناء توزيع الاستبانات.
 ٣. بعد تعبئة الاستبانات من قبل الاخصائيين تم تسليمها للمشرفين ومن ثم تم تسليمها للباحث.
 ٤. بعد جمع الاستبانات تم التأكد من عدم وجود أي قيمة مفقودة. وتم ادخال (٧٧) استبانة الى برنامج (SPSS) الحاسوبي لتحليلها بعد اعطاء كل استبانة رقم خاص بها للحصول على النتائج وفقا لمتطلبات الدراسة، مع ملاحظة أن التدرج المستخدم في الدراسة خماسي حسب مقياس (ليكاتر LIKERT) لتحديد درجة الموافقة على مدى انطباق الفقرات على اخصائي التوجيه المهني وذلك على النحو التالي:
- الموافقة بدرجة (موافق بشدة = ٥، موافق = ٤، محايد = ٣، غير موافق = ٢، غير موافق بشدة = ١). كما اعتمدت الدراسة خمس مستويات في تقديرها لنتائج استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبيان، بناء على معيار مدى المتوسط كما يوضحها الجدول (١٠):

الجدول (١٠)

مقياس التطابق

مدى الفئة	المستوى
٥ - ٤,٢	مرتفع جدًا
٤,١٩ - ٣,٤	مرتفع
٣,٣٩ - ٢,٦	متوسط
٢,٥٩ - ١,٨	منخفض
١,٧٩ - ١	منخفض جدًا

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات استخدم الباحث جملة من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS)، وفيما يلي مجموعة من الأساليب الإحصائية التي قام الباحث باستخدامها:

١. معامل كرونباخ- ألفا "Alpha Crombach"، لقياس ثبات أدوات الدراسة "مقياس الأمن النفسي ومقياس تحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني".

٢. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الصفات الشخصية لمفردات الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات التي تضمنها أداة قياس الأمن النفسي وتحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني.

٣. اختبار (ت) للعينات المستقلة "Independent Samples T-test"، واختبار (ف) أو تحليل التباين الأحادي (ONE-WAY ANOVA)، للتعرف على دلالة الفروق في آراء أفراد الدراسة حول المحاور المختلفة باختلاف خصائصهم الشخصية والوظيفية.

٤. اختبار (LSD) للمقارنة بين متوسطين.

الفصل الرابع

عرض النتائج

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.
- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتناول هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة الميدانية بعد تحليل البيانات المجمعة من المقاييس المطبقة، باستخدام عدد من الأدوات الاحصائية المتوزعة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وبرنامج الحزم الاحصائية SPSS.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول: ما مستوى الأمن النفسي لدى أخصائيي التوجيه المهني في مدارس شمال الشرقية من وجهة نظرهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمقياس ككل، ثم قام الباحث بترتيب الأبعاد الخمسة تنازليا حسب قيمة المتوسطات الحسابية وتم تحديد درجة الانطباق حسب معيار "مدى الفئة" والجدول (١٠) يوضح مستوى درجة الموافقة.

كما يوضح الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الأمن النفسي مرتبة ترتيبا تصاعديا.

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الأمن النفسي

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	المستوى
١٣	أشعر بأنني عبء على الآخرين.	٤,١٢	١,٠٥	١	مرتفع
١٩	أخشى من سخرية الآخرين.	٤,٠٧	٠,٨٥	٢	مرتفع
٧	أشعر بمحبة الآخرين وقبولهم ومودتهم.	٤,٠٣	٠,٦٥	٣	مرتفع
٩	أحس بالقدرة على مواجهة جميع مشكلاتي	٤,٠٣	٠,٦٩	٤	مرتفع
١٢	أعتبر نفسي عصبي المزاج أثناء تعاملتي مع زملائي في العمل.	٤,٠٣	٠,٨٩	٥	مرتفع
٣	أشعر بأنني شخص ناجح في العمل او الوظيفة.	٣,٩٦	٠,٩٠	٦	مرتفع
١٥	أثق في نفسي في مواجهة المواقف المتعددة في عملي.	٣,٨٩	٠,٨٨	٧	مرتفع
٨	أشعر بالأمان في أغلب الأحيان.	٣,٨٨	٠,٩٠	٨	مرتفع
١٨	يوجد لدي خوف من المنافسة مع زملائي في العمل.	٣,٨٦	٠,٨٣	٩	مرتفع
١٤	أشعر بأنني غير متكيف في أداء مهام وظيفتي الحالية.	٣,٧٩	٠,٩٦	١٠	مرتفع
٥	أقبل النقد الموجه الي من قبل زملائي في العمل.	٣,٧٧	٠,٩٨	١١	مرتفع
٤	أفضل أن اكون بين زملائي في العمل على أن أكون وحيداً.	٣,٧١	١,٢٢	١٢	مرتفع
٢	أشعر بالحرج الشديد في كثير من الأحيان.	٣,٧١	٠,٩٥	١٣	مرتفع
١	أشعر بقلّة الارتياح في أغلب الأوقات.	٣,٦١	٠,٩٨	١٤	مرتفع
١٠	أشعر بالثقة في معظم الناس.	٣,٥٥	٠,٨١	١٥	مرتفع
٦	أشعر دائماً بأنني أتلقي قدراً كافياً من المديح والثناء.	٣,٤٥	٠,٨٩	١٦	مرتفع
١١	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري.	٣,٣٨	١,٤١	١٧	متوسط
١٦	أشعر انني حققت طموحي الوظيفي في هذا العمل.	٣,٢٥	١,١٢	١٨	متوسط
١٧	أشعر بأنني اعمل في المكان المناسب لمؤهلي وخبرتي.	٢,٩٨	١,١٤	١٩	متوسط
الأمن النفسي / الكلي		٣,٧٤	٠,٤٨		مرتفع

يبين الجدول (١١) أن المتوسط الحسابي للأمن النفسي لدى أخصائيي التوجيه المهني

في محافظة شمال الشرقية بلغ (٣,٧٤) درجة، وهو يمثل مستوى مرتفعاً من الشعور بالأمن النفسي،

وأن الانحراف المعياري بلغ (٠,٤٨). وقد تراوحت متوسطات الأمن النفسي بين (٢,٩٨) للفقرة

(١٧) "أشعر بأنني اعمل في المكان المناسب لمؤهلي وخبرتي" و(٤,١٢) للفقرة (١٣)

"أشعر بأنني عبء على الآخرين"، ويلاحظ من خلال المتوسطات في الجدول (١١) أن (١٦)

فقرة جاءت بمستوى مرتفع بينما جاءت (٣) فقرات بمستوى متوسطاً.

نتائج السؤال الثاني: ماهي أهم مؤشرات التحديات التي تواجه أخصائي التوجيه

المهني في مدارس شمال الشرقية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمقياس ككل. ثم قام الباحث بترتيب الأبعاد الخمسة تنازلياً حسب قيمة المتوسطات الحسابية. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات كل بعد على حدة. وتم تحديد درجة الانطباق حسب معيار "مستوى الانطباق" جدول (١٠) ويمثل الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للأبعاد الخمسة لمقياس تحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني حسب استجابات أفراد عينة الدراسة.

الجدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للأبعاد الخمسة لمقياس تحديات

وظيفة أخصائي التوجيه المهني

الرتبة	البعد	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
١	التحديات التي تتعلق بالمفاهيم الاجتماعية السائدة	(٤٤-٤٦)	٣,٦٥	٠,٩٨	مرتفع
٢	التحديات التي ترتبط بأطراف العملية التربوية	(٢٨-٤٣)	٣,٥٦	٠,٦٢	مرتفع
٣	التحديات التي تتعلق بتوفير التسهيلات والأدوات اللازمة لعمل أخصائي التوجيه المهني	(٤٧-٥٠)	٣,٥٠	١,٠٣	مرتفع
٤	التحديات الفنية	(٢٠-٢٧)	٣,٣٢	٠,٦٧	متوسط
٥	التحديات التي تتعلق بدور الإعلام	(٥١-٥٣)	٣,١٦	١,٠٣	متوسط
	المقياس ككل	(٢٠-٥٣)	٣,٤٤	٠,٥٧	مرتفع

ويبين الجدول (١٢) ان متوسط مقياس تحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني ككل

بلغ (٣,٤٤) درجة، بانحراف معياري مقداره (٠,٥٧) وقد جاءت ابعاد التحديات التي تتعلق

بالمفاهيم الاجتماعية السائدة بمتوسط (٣,٦٥) والتحديات التي ترتبط بأطراف العملية التربوية

بمتوسط (٣,٥٦) والتحديات التي تتعلق بتوفير التسهيلات والأدوات اللازمة لعمل أخصائي

التوجيه المهني بمتوسط (٣,٥٠) جميعها بمستويات مرتفعة بينما جاء البعد التحديات الفنية بمتوسط (٣,٣٢) والبعد التحديات التي تتعلق بدور الإعلام بمتوسط (٣,١٦) في المستوى المتوسط.

ولمعرفة مستوى الانطباق في كل بعد من الابعاد الخمسة للمقياس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة لفقرات كل بعد على حدة. ويمثل الجدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على فقرات البعد الأول (التحديات التي تتعلق بالمفاهيم الاجتماعية السائدة).

الجدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات البعد الأول (التحديات التي تتعلق بالمفاهيم الاجتماعية السائدة).

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	المستوى
٤٤	قلة وعي المجتمع بأهمية التوجيه المهني في المدارس.	٣,٧٩	١,١٣	١	مرتفع
٤٥	عدم ادراك دور اخصائي التوجيه المهني بالمدرسة	٣,٥٩	١,٠٣	٢	مرتفع
٤٦	عدم تعاون المجتمع مع أخصائي التوجيه المهني.	٣,٥٥	١,٠٧	٣	مرتفع

ومن خلال الجدول (١٣) يتضح بأن المتوسط الحسابي لتحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني في البعد الأول (التحديات التي تتعلق بالمفاهيم الاجتماعية السائدة) جاءت جميع الفقرات بمستوى مرتفع.

ويمثل الجدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات البعد الثاني (التحديات التي ترتبط بأطراف العملية التربوية).

الجدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الثاني (التحديات التي ترتبط
بأطراف العملية التربوية).

م	الفقرات	المتوسط ط	الانحراف	الرتبة	المستوى
٤٣	ضعف مشاركة أولياء الأمور عند دعوتهم للتعريف بمهام الأخصائي في المدرسة.	٤,٠٤	١,٠٦	١	مرتفع
٣٣	ضعف معرفة الهيئة التدريسية بمهام اخصائي التوجيه المهني.	٣,٩٠	٠,٩٩	٢	مرتفع
٣٤	عدم إدراك الهيئة التدريسية بأهمية التوجيه المهني في المدارس.	٣,٧٨	١,٠١	٣	مرتفع
٣٨	عدم اهتمام الطلبة بمقرر مسارك المهني.	٣,٧٣	١,١٣	٤	مرتفع
٣٥	ضعف مشاركة الهيئة التدريسية في الأنشطة والفعاليات المتعلقة بالتوجيه المهني في المدرسة.	٣,٦٩	١,٠٤	٥	مرتفع
٣٠	تكلفي بحصص الاحتياط بالمدرسة.	٣,٦٨	١,١٥	٦	مرتفع
٢٨	تكلفي بمهام إدارية غير متعلقة بمهامي الأساسية.	٣,٦٥	١,١٧	٧	مرتفع
٣٧	ضعف اهتمام وتقدير الهيئة التدريسية للأعمال التي يقوم بها أخصائي التوجيه المهني.	٣,٦١	٠,٩٨	٨	مرتفع
٤٢	قلة الوعي من قبل أولياء الأمور بدور اخصائي التوجيه المهني في المدرسة.	٣,٥٧	١,٠٥	٩	مرتفع
٢٩	عدم المام الإدارة بمهام اخصائي التوجيه المهني الموجودة في جدول توصيف الوظائف.	٣,٥٦	١,٢١	١٠	مرتفع
٣٩	عدم إدراك الطلاب بأهمية التوجيه المهني.	٣,٣٥	١,٠٧	١١	متوسط
٣٦	عدم تعاون بعض المعلمين مع اخصائي التوجيه المهني.	٣,٢٩	١,٠٩	١٢	متوسط
٣١	توزيع حصص التوجيه المهني في نهاية الجدول الدراسي اليومي.	٣,٢٩	١,٣٢	١٣	متوسط
٤٠	عدم معرفة الطلبة بمهام اخصائي التوجيه المهني في المدرسة.	٣,١٣	١,٠٨	١٤	متوسط
٤١	استعانة الطلبة بالآخرين دون اللجوء لأخصائي التوجيه المهني فيما يتعلق باختيار المواد الدراسية.	٢,٨٧	١,١١	١٥	متوسط
٣٢	يقدر المدير وظيفة الاخصائي ويقدم له الدعم اللازم.	٢,٣١	١,٠٠	١٦	منخفض

يتضح من الجدول (١٤) أن المتوسط الحسابي لتحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني

في البعد الثاني (التحديات التي ترتبط بأطراف العملية التربوية) قد تراوحت متوسطات فقراته

بين (٢,٣١) للفقرة (٣٢) " يقدر المدير وظيفة الاخصائي ويقدم له الدعم اللازم" و(٤,٠٤) للفقرة

(٤٣) "ضعف مشاركة أولياء الأمور عند دعوتهم للتعريف بمهام الأخصائي في المدرسة"

ويلاحظ من خلال المتوسطات أن معظم المتوسطات كانت مرتفعة باستثناء الفقرات (٤١، ٤٠، ٣١، ٣٦، ٣٩) إذ يعد مستوى التحديات متوسطا فيما جاءت الفقرة (٣٢) "يقدر المدير وظيفة الاخصائي ويقدم له الدعم اللازم" بمتوسط منخفض.

ويمثل الجدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات البعد الثالث (التحديات التي تتعلق بتوفير التسهيلات والأدوات اللازمة لعمل أخصائي التوجيه المهني).

الجدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات البعد الثالث (التحديات التي تتعلق بتوفير التسهيلات والأدوات اللازمة لعمل أخصائي التوجيه المهني).

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	المستوى
٤٩	قدم الأثاث والتجهيزات في غرفة مصادر التوجيه المهني (تجاوز مدة الصلاحية).	٣,٥٥	١,٣٥	١	مرتفع
٤٧	قلة الوسائل التعليمية المختلفة المساندة لعمل الأخصائي.	٣,٥٤	١,١٥	٢	مرتفع
٥٠	النقص في توفير أجهزة الحاسوب في غرفة مصادر التوجيه المهني.	٣,٥٢	١,٢٨	٣	مرتفع
٤٨	الدعم المالي المخصص لجودة الأداء المهني بالمدارس لا يكفي لكل المتطلبات.	٣,٣٨	١,٣٨	٤	متوسط

يتضح من الجدول (١٥) أن المتوسط الحسابي لتحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني في البعد الثالث (التحديات التي تتعلق بتوفير التسهيلات والأدوات اللازمة لعمل أخصائي التوجيه المهني) قد تراوحت متوسطات فقراته بين (٣,٥٥) للفقرة (٤٩) "قدم الأثاث والتجهيزات في غرفة مصادر التوجيه المهني (تجاوز مدة الصلاحية)" و(٣,٣٨) للفقرة (٤٨) "الدعم المالي المخصص لجودة الأداء المهني بالمدارس لا يكفي لكل المتطلبات" حيث أن متوسطات جميع فقرات المقياس في هذا البعد جاءت بمستوى مرتفع باستثناء الفقرة (٤٨) "الدعم المالي المخصص لجودة الأداء المهني بالمدارس لا يكفي لكل المتطلبات" جاءت بمستوى متوسط.

ويمثل الجدول (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على فقرات البعد الرابع (التحديات الفنية).

الجدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات البعد الرابع (التحديات الفنية).

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	المستوى
٢٠	صعوبة الحصول على المعلومات المتعلقة بسوق العمل.	٣,٩٠	١,١٣	١	مرتفع
٢١	عدم وجود دليل رسمي لتوصيف الوظائف.	٣,٨٦	١,٢٨	٢	مرتفع
٢٢	صعوبة الالتزام بالمهام المحددة في توصيف وظيفة أخصائي التوجيه المهني.	٣,٨٢	١,١٣	٣	مرتفع
٢٧	قلة الوسائل المعينة التي تساعد الاخصائي في إتمام عمله.	٣,١٦	١,٢٢	٤	متوسط
٢٣	عدم إلمامي تقنيا في مجال البرامج.	٣,١٠	١,٣٠	٥	متوسط
٢٥	ضعف مهارات الاخصائي في أساليب قياس ميول الطلبة.	٣,٠٢	١,١٤	٦	متوسط
٢٦	عدم وجود خطة عمل موحدة لجميع أخصائيي التوجيه المهني.	٢,٩٠	١,١٣	٧	متوسط
٢٤	قلة عدد الدورات والورش التدريبية الخاصة بالتوجيه المهني.	٢,٧٨	١,٠٦	٨	متوسط

يتضح من الجدول (١٦) أن المتوسط الحسابي لتحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني في البعد الرابع (التحديات الفنية) قد تراوحت متوسطات فقراته بين (٣,٩٠) للفقرة (٢٠) "صعوبة الحصول على المعلومات المتعلقة بسوق العمل" و(٢,٧٨) للفقرة (٢٤) "قلة عدد الدورات والورش التدريبية الخاصة بالتوجيه المهني" حيث أن متوسطات الفقرات (٢٠، ٢١، ٢٢) جاءت بمستويات مرتفعة بينما متوسطات الفقرات (٢٦، ٢٤، ٢٥، ٢٧) جميعها جاءت بمستوى متوسط.

فقرات المقياس في هذا البعد جاءت بمستوى مرتفع باستثناء الفقرة (٤٨) "الدعم المالي المخصص لجودة الأداء المهني بالمدارس لا يكفي لكل المتطلبات" جاءت بمستوى متوسط.

ويمثل الجدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على فقرات البعد الخامس (التحديات التي تتعلق بدور الإعلام).

الجدول (١٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات البعد الخامس (التحديات التي تتعلق بدور الإعلام).

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	المستوى
٥٣	ندرة التوعية الاعلامية التي تتناول أدوار أخصائي التوجيه المهني.	٣,٢٥	١,٠٨	١	مرتفع
٥٢	ندرة الإصدارات والكتيبات المساندة لعمل أخصائي التوجيه المهني.	٣,١٤	١,١٧	٢	متوسط
٥١	صعوبة التواصل مع الإعلاميين لنشر الفعاليات التي تتعلق بالتوجيه المهني.	٣,٠٨	١,٣٥	٣	متوسط

يتضح من الجدول (١٧) أن المتوسط الحسابي لتحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني في البعد الخامس (التحديات التي تتعلق بدور الإعلام) قد تراوحت متوسطات فقراته بين (٣,٢٥) للفقرة (٥٣) "ندرة التوعية الاعلامية التي تتناول أدوار أخصائي التوجيه المهني" و (٣,٠٨) للفقرة (٥١) "صعوبة التواصل مع الاعلاميين لنشر الفعاليات التي تتعلق بالتوجيه المهني" حيث أن المتوسط الحسابي للفقرة (٥٣) "قد جاء بمستوى مرتفع في حين جاء متوسط الفقرتين (٥٢) و (٥٣) بمستوى متوسط.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى أخصائيي التوجيه المهني بمدارس شمال الشرقية تعزى الى متغيرات (النوع الاجتماعي، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة كمعلم، سنوات الخبرة كأخصائي توجيه مهني)؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينيتين مستقلتين، لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الامن النفسي يعزى الى متغير النوع الاجتماعي والعمر كذلك استخدام تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) لمعرفة وجود فروق

ذات دلالة إحصائية تعزى الى متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة كمعلم، سنوات الخبرة كأخصائي توجيه مهني).

الفروق وفق النوع الاجتماعي:

يوضح الجدول (١٨) نتيجة الفرق في مستوى الأمن النفسي على وفق متغير النوع الاجتماعي:

الجدول (١٨)

اختبار "ت" للفروق في المقياس الأول مستوى الأمن النفسي على وفق النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	درجات الحرية	الدالة الاحصائية
ذكور	٤١	٣,٦٤	٠,٥٣	-٢,٠٤٨	٧٥	٠,١٧
إناث	٣٦	٣,٨٦	٠,٣٩			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق بين متوسطي اخصائي التوجيه المهني في استجاباتهم في المقياس الأول: مستوى الأمن النفسي، حيث بلغ المتوسطين (٣,٦٤) (٣,٨٦) على التوالي وانحرفهما المعياري (٠,٥٣) و(٠,٣٩) على التوالي. كما يتضح أن قيمة (t) لهذا الفرق بلغت (-٢,٠٤٨) وأن قيمة مستوى الدلالة الاحصائية المصاحبة لها عند درجات الحرية (٧٥) تساوي (٠,١٧) وهي أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية عند مستوى ($\alpha < 0,05$) وبالتالي لا توجد فروق دالة احصائية وفقا لمتغير النوع الاجتماعي.

الفروق وفق العمر:

يوضح الجدول (١٩) تباين معدلات استجابات أخصائيي التوجيه المهني موزعين على الفئات العمرية (٢٦-٣٥ سنة، و٣٦-٤٥ سنة) حيث تم استخدام اختبار (ت) لفحص تباين معدلات استجابات هذه الفئات في هذا المقياس.

الجدول (١٩)

اختبار "ت" للتباين في المقياس الأول مستوى الأمن النفسي وفق العمر

الفئة العمرية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدالة الاحصائية
(٣٥-٢٦)	٣٠	٣,٦٦	٠,٥٢	-١,١٩٧	٧٥	٠,٥٠
(٤٥-٣٦)	٤٧	٣,٧٩	٠,٤٥			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق بين متوسطي أخصائيي التوجيه المهني في استجاباتهم في مقياس الأمن النفسي وفق العمر، وبلغ المتوسطين (٣,٦٦) و(٣,٧٩) على التوالي وانحرافهما المعياري (٠,٥٢) و(٠,٤٥) على التوالي كما يتضح أن قيمة (ت) لهذا الفرق بلغت (-١,١٩٧) وأن قيمة مستوى الدلالة الأحصائية المصاحبة لها عند درجات حرية (٧٥) تساوي (٠,٥٠) وهي أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية عند مستوى $(\alpha \leq ٠,٠٥)$ وبالتالي لا توجد فروق دالة احصائية تبعا لمتغير العمر.

الفروق وفق المؤهل العلمي:

يوضح الجدول (٢٠) تباين استجابات أفراد عينة البحث وفق المؤهل العلمي موزعة على (الدبلوم، البكالوريوس، الماجستير) وقد تم استخدام أسلوب تحليل التباين الاحادي لفحص تباين استجابات هذه الفئات.

الجدول (٢٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الأمن النفسي وفقا لمتغير

المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
دبلوم	٧	٣,٨٥	٠,٤٤
بكالوريوس	٥٨	٣,٧٤	٠,٤٧
ماجستير	١٢	٣,٦٣	٠,٦٧
المجموع	٧٧	٣,٧٤	٠,٤٨

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات استجابة المؤهل العلمي (دبلوم، وبكالوريوس، وماجستير) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٦٣) و (٣,٨٥) وانحرافات المعيارية بين (٠,٦٧) و (٠,٤٤) ويوضح الجدول (٢١) نتائج تحليل التباين الاحادي لهذه المتوسطات.

الجدول (٢١)

تحليل التباين الاحادي: مستويات الأمن النفسي وفق المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية F	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	٠,١٦٧	٢	٠,٠٨٣	٠,٣٤٨	٠,٧٠٧
داخل المجموعات	١٧,٧٠٣	٧٤	٠,٢٣٩		
المجموع	١٧,٨٦٩	٧٦			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة النسبة الفائية F لتباين متوسطات المؤهل العلمي في مستوى الأمن النفسي كانت (٠,٣٤٨) وأن الدلالة الاحصائية المصاحبة لها عند درجات حرية بسط (٢) ومقام (٧٤) تساوي (٠,٧٠٧) وهي أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية عند ($\alpha \leq 0,05$). وبالتالي لا توجد فروق دالة احصائية تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

الفروق وفق عدد سنوات الخبرة كمعلم:

يوضح الجدول (٢٢) تحليل التباين الاحادي لاستجابات أخصائيي التوجيه المهني في مستوى الأمن النفسي وفق عدد سنوات الخبرة كمعلم.

الجدول (٢٢)

تحليل التباين الاحادي في مقياس الأمن النفسي وفق عدد سنوات الخبرة كمعلم

عدد السنوات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
٦ سنوات فأقل	١٨	٣,١٧	٠,٦٤
٧-١٠ سنوات	٢١	٣,٨٠	٠,٤٥
أكثر من ١٠ سنوات	٣٨	٣,٨١	٠,٤١
المجموع	٧٧	٣,٧٤	٠,٤٨

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات استجابة مجتمع الدراسة وفق عدد سنوات خبرتهم كمعلمين (٦ سنوات فأقل، و٧-١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات) في المقياس الأول مستوى الأمن النفسي، حيث تراوحت المتوسطات بين ٣,١٧ و ٣,٨١ وانحرافاتهما المعيارية بين ٠,٤١ و ٠,٦٤ ويوضح الجدول (٢٣) نتائج تحليل التباين الاحادي لهذه المتوسطات.

الجدول (٢٣)

تحليل التباين الأحادي في المقياس الأول: مستويات الامن النفسي وفق عدد سنوات الخبرة كمعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية F	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	٢,٩٥٢	٢	١,٤٧٦	٧,٣٢١	٠,٠٠١
داخل المجموعات	١٤,٩١٨	٧٤	٠,٢٠٢		
المجموع	١٧,٨٦٩	٧٦			

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الفائية لتباين المتوسطات في الأمن النفسي وفق عدد سنوات الخبرة كمعلم (٧,٣٢١) وأن مستوى الدلالة الاحصائية المصاحبة لها عند درجات حرية بسط (٢) ومقام (٧٤) تساوي (٠,٠٠١) وهي أصغر من المستوى عند ($\alpha \leq 0,05$) وبالتالي توجد فروق دالة احصائية تبعا لمتغير الخبرة كمعلم.

الجدول (٢٤)

نتائج اختبار (LSD) لمتوسط استجابات افراد العينة على مستوى الأمن النفسي

وفق متغير الخبرة كمعلم

الخبرة كمعلم	أقل من ٦ سنوات	من (٧-١٠) سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
المتوسط الحسابي	٣,١٧	٣,٨٠	٣,٨١
الانحراف المعياري	٠,٦٤	٠,٤٥	٠,٤١
عدد المستجيبين	٨	٢١	٤٨
أقل من ٦ سنوات	—	*٠,٦٣—	*٠,٦٤—
من (٧-١٠) سنوات	*٠,٦٣—	—	٠,٠١٤—
أكثر من ١٠ سنوات	*٠,٦٤—	٠,٠١٤	—

جدول متوسطات الفروق حيث وجود * على العدد يعني وجود فرق معنوي بين المتوسطين

يتضح من الجدول (٢٤) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير الخبرة كمعلم بين مدة الخبرة أقل من ٦ سنوات، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,١٧)، ومدة الخبرة من (٧-١٠) سنوات والذي بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٨٠) لصالح مدة الخبرة كمعلم من (٧-١٠) سنوات، مما يعني أن أصحاب الخبرة من (٧-١٠) سنوات أعلى في مستوى الأمن النفسي عن زملائهم اصحاب الخبرة أقل من ٦ سنوات، ايضا وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات تقديرات افراد العينة تعزى لمتغير الخبرة كمعلم بين مدة الخبرة أقل من ٦ سنوات، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,١٧)، ومدة الخبرة أكثر من ١٠ سنوات والذي بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٨١) لصالح مدة الخبرة كمعلم أكثر من ١٠ سنوات ، مما يعني أن اصحاب الخبرة أكثر من ١٠ سنوات اعلى في مستوى الأمن النفسي عن زملائهم أصحاب الخبرة أقل من ٦ سنوات.

الفروق وفق عدد سنوات الخبرة كأخصائي توجيه مهني:

يوضح الجدول (٢٢) تحليل التباين الاحادي لاستجابات أخصائيي التوجيه المهني في مستوى الأمن النفسي وفق عدد سنوات الخبرة كأخصائي توجيه مهني.

الجدول (٢٥)

تحليل التباين الاحادي في مقياس الأمن النفسي وفق عدد سنوات الخبرة

كأخصائي توجيه مهني

عدد السنوات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
أقل من ٤ سنوات	١٤	٣,٦٥	٠,٥٥
٥-٧ سنوات	١٨	٣,٤٦	٠,٦٥
أكثر من ٨ سنوات	٤٥	٣,٨٣	٠,٣٨
المجموع	٧٧	٣,٧٤	٠,٤٨

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات استجابة مجتمع الدراسة وفق عدد سنوات خبرتهم كأخصائيي توجيه مهني (٤ سنوات فأقل، و ٥-٧ سنوات، وأكثر من ٨ سنوات)

في المقياس الأول مستوى الأمن النفسي، حيث تراوحت المتوسطات بين ٣,٦٥ و ٣,٨٣ وانحرافات المعيارية بين ٠,٥٥ و ٠,٣٨ ويوضح الجدول (٢٦) نتائج تحليل التباين الاحادي لهذه المتوسطات:

الجدول (٢٦)

تحليل التباين الاحادي في المقياس الاول: مستويات الامن النفسي وفق عدد سنوات

الخبرة كأخصائي توجيه مهني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية F	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	١,٨٧	٢	٠,٩٨	٤,٣٤	٠,١٧
داخل المجموعات	١٥,٩٩	٧٤	٠,٢١		
المجموع	١٧,٨٦	٧٦			

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الفائية لتباين المتوسطات في الأمن النفسي وفق عدد سنوات الخبرة كأخصائي توجيه مهني (٤,٣٤) وان مستوى الدلالة الاحصائية المصاحبة لها عند درجات حرية بسط (٢) ومقام (٧٤) تساوي (٠,٠١٧) وهي أصغر من المستوى عند ($\alpha \leq 0,05$) وبالتالي توجد فروق دالة احصائيا تبعا لمتغير الخبرة كأخصائي توجيه مهني.

الجدول (٢٧)

نتائج اختبار (LSD) لمتوسط استجابات افراد العينة على مستوى الأمن النفسي وفق

متغير الخبرة كأخصائي توجيه مهني

الخبرة كأخصائي	أقل من ٤ سنوات	من (٥-٧) سنوات	أكثر من ٨ سنوات
المتوسط الحسابي	٣,٦٥	٣,٤٦	٣,٨٣
الانحراف المعياري	٠,٥٥	٠,٦٥	٠,٣٨
عدد المستجيبين	٢	١٨	٥٧
أقل من ٤ سنوات	-	٠,١٩	-٠,١٧
من (٥-٧) سنوات	-٠,١٩	-	*٠,٣٦
أكثر من ٨ سنوات	٠,١٧	*٠,٣٦	-

جدول متوسطات الفروق حيث وجود * على العدد يعني وجود فرق معنوي بين المتوسطين

يتضح من الجدول (٢٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات تقديرات افراد العينة تعزى لمتغير الخبرة كأخصائي توجيه مهني بين مدة الخبرة من (٥-٧) سنوات، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٣.٤٦)، ومدة الخبرة أكثر من ٨ سنوات والذي بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٨٣) لصالح مدة الخبرة كأخصائي توجيه مهني أكثر من ٨ سنوات، مما يعني أن اصحاب الخبرة أكثر من ٨ سنوات اعلى في مستوى الأمن النفسي عن زملائهم اصحاب الخبرة من (٥-٧) سنوات.

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مؤشرات التحديات التي تواجه أخصائيي التوجيه المهني في مدارس الشرقية شمال تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة كمعلم، سنوات الخبرة كأخصائي توجيه مهني)؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينيتين مستقلتين، لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مؤشرات التحديات التي تواجه أخصائيي التوجيه المهني تعزى الى متغير النوع الاجتماعي والعمر كذلك استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة كمعلم، سنوات الخبرة كأخصائي توجيه مهني).

الفروق وفق النوع الاجتماعي:

يوضح الجدول (٢٨) نتيجة التباين في مؤشرات التحديات التي تواجه أخصائيي التوجيه المهني على وفق متغير النوع الاجتماعي.

الجدول (٢٨)

اختبار "ت" للتباين في المقياس الثاني: تحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني وفق

النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	درجات الحرية	الدالة الاحصائية
ذكور	٤١	٣,٤٨	٠,٥١	١,٨٦	٧٥	٠,٤٥
إناث	٣٦	٣,٢٤	٠,٦٠			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق بين متوسطي أخصائيي التوجيه المهني في استجاباتهم في المقياس الثاني: تحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني، حيث بلغ المتوسطين (٣,٤٨) (٣,٢٤) على التوالي وانحرافهما المعياري (٠,٥١) و(٠,٦٠) على التوالي. كما يتضح أن قيمة (ت) لهذا الفرق بلغت (١,٨٦) وأن قيمة مستوى الدلالة الاحصائية المصاحبة لها عند درجات الحرية (٧٥) تساوي (٠,٤٥) وهي أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية عند مستوى ($\alpha < 0,05$) وبالتالي لا توجد فروق دالة احصائية وفقا لمتغير النوع الاجتماعي.

الفروق وفق العمر:

يوضح الجدول (٢٩) تباين معدلات استجابات اخصائيي التوجيه المهني موزعين على الفئات العمرية (٢٦-٣٥ سنة، و٣٦-٤٥ سنة) حيث تم استخدام اختبار (ت) لفحص تباين معدلات استجابات هذه الفئات في هذا المقياس.

الجدول (٢٩)

اختبار "ت" للتباين في المقياس الثاني: تحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني وفق العمر

الفئة العمرية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	درجات الحرية	الدالة الاحصائية
(٣٥-٢٦)	٣٠	٣,٣٨	٠,٥٢	٠,١٥١	٧٥	٠,٢٥٦
(٤٥-٣٦)	٤٧	٣,٣٦	٠,٥٩			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق بين متوسطي أخصائيي التوجيه المهني في استجاباتهم في مقياس تحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني وفق العمر، وبلغ المتوسطين (٣,٣٨) و(٣,٣٦) على التوالي وانحرافهما المعياري (٠,٥٢) و(٠,٥٩) على التوالي كما يتضح أن قيمة (ت) لهذا الفرق بلغت (٠,١٥١) وأن قيمة مستوى الدلالة الاحصائية المصاحبة لها عند درجات حرية (٧٥) تساوي (٠,٢٥) وهي أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) وبالتالي لا توجد فروق دالة احصائية تبعا لمتغير العمر.

الفروق وفق المؤهل العلمي:

يوضح الجدول (٢٠) تباين استجابات افراد عينة البحث وفق المؤهل العلمي موزعة على (الدبلوم، البكالوريوس، الماجستير) وقد تم استخدام اسلوب تحليل التباين الاحادي لفحص تباين استجابات هذه الفئات.

الجدول (٣٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في تحديات وظيفة اخصائي التوجيه

المهني وفقا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
دبلوم	٧	٣,٧٣	٠,١٨
بكالوريوس	٥٨	٣,٣٤	٠,٠٧
ماجستير	١٢	٣,٢٧	٠,٢٤
المجموع	٧٧	٣,٣٧	٠,٠٦

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات استجابة المؤهل العلمي (دبلوم، وبكالوريوس، وماجستير) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٧٣) و(٣,٢٧) وانحرافاتهما المعيارية بين (٠,١٨) و(٠,٢٤) ويوضح الجدول (٣١) نتائج تحليل التباين الاحادي لهذه المتوسطات.

جدول (٣١)

تحليل التباين الاحادي: تحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني وفق المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية F	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	١,٠٢٩	٢	٠,٥١٥	١,٦٣٣	٠,٢٠٢
داخل المجموعات	٢٣,٣٢٤	٧٤	٠,٣١٥		
المجموع	٢٤,٣٥٣	٧٦			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة النسبة الفائية F لتباين متوسطات المؤهل العلمي في مستوى الأمن النفسي كانت (١,٦٣٣) وان الدلالة الاحصائية المصاحبة لها عند درجات حرية بسيط

(٢) ومقام (٧٤) تساوي (٠,٢٠٢) وهي أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية عند $(\alpha \leq ٠,٠٥)$. وبالتالي لا توجد فروق دالة احصائية تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

الفروق وفق عدد سنوات الخبرة كمعلم

يوضح الجدول (٣٢) تحليل التباين الاحادي لاستجابات اخصائي التوجيه المهني في تحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني وفق عدد سنوات الخبرة كمعلم.

جدول (٣٢)

تحليل التباين الاحادي في مقياس تحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني وفق عدد سنوات الخبرة كمعلم

عدد السنوات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
٦ سنوات فأقل	١٨	٣,٤١	٠,٣١
٧-١٠ سنوات	٢١	٣,٤٨	٠,٤٥
أكثر من ١٠ سنوات	٣٨	٣,٣١	٠,٦٣
المجموع	٧٧	٣,٣٧	٠,٥٦

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات استجابة مجتمع الدراسة وفق عدد سنوات خبرتهم كمعلمين (٦ سنوات فأقل، و ٧-١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات) في المقياس الثاني تحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني، حيث تراوحت المتوسطات بين ٣,٤٨ و ٣,٣١ وانحرافاتهما المعيارية بين ٠,٣١ و ٠,٦٣ ويوضح الجدول (٣٣) نتائج تحليل التباين الاحادي لهذه المتوسطات.

جدول (٣٣)

تحليل التباين الاحادي في المقياس الثاني، تحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني وفق عدد سنوات الخبرة كمعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية F	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	٠,٤١	٢	٠,٢٠٨	٠,٦٤٣	٠,٥٢
داخل المجموعات	٢٣,٩٣	٧٤	٠,٣٢٣		
المجموع	٢٤,٣٥	٧٦			

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الفائية لتباين المتوسطات في تحديات وظيفة إحصائي التوجيه المهني وفق عدد سنوات الخبرة كمعلم (٠,٦٤٣) وإن مستوى الدلالة الاحصائية المصاحبة لها عند درجات حرية بسط (٢) ومقام (٧٤) تساوي (٠,٥٢) وهي أكبر من المستوى عند $(\alpha \leq ٠,٠٥)$ وبالتالي لا توجد فروق دالة احصائية تبعاً لمتغير الخبرة كمعلم.

الفروق وفق عدد سنوات الخبرة كأخصائي توجيه مهني

يوضح الجدول (٢٢) تحليل التباين الاحادي لاستجابات إحصائي التوجيه المهني في تحديات وظيفة إحصائي التوجيه المهني وفق عدد سنوات الخبرة كأخصائي توجيه مهني.

جدول (٣٤)

تحليل التباين الاحادي في مقياس تحديات وظيفة إحصائي التوجيه المهني وفق عدد

سنوات الخبرة كأخصائي توجيه مهني

عدد السنوات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
أقل من ٤ سنوات	١٤	٣,٠٨	٠,٠٨
٥-٧ سنوات	١٨	٣,٤٦	٠,٣٥
أكثر من ٨ سنوات	٤٥	٣,٣٥	٠,٦٢
المجموع	٧٧	٣,٣٧	٠,٥٦

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات استجابة مجتمع الدراسة وفق عدد سنوات خبرتهم كأخصائي توجيه مهني (٤ سنوات فأقل، و ٥-٧ سنوات، وأكثر من ٨ سنوات) في المقياس الثاني تحديات وظيفة إحصائي التوجيه المهني، حيث تراوحت المتوسطات بين ٣,٤٦ و ٣,٠٨ وانحرافاتها المعيارية بين ٠,٦٢ و ٠,٠٨ ويوضح الجدول (٢٦) نتائج تحليل التباين الاحادي لهذه المتوسطات

جدول (٣٥)

تحليل التباين الاحادي في المقياس الثاني: تحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني وفق

عدد سنوات الخبرة كأخصائي توجيه مهني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية F	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	٠,٣٤	٢	٠,١٧	٠,٥٢٤	٠,٥٩
داخل المجموعات	٢٤,٠١	٧٤	٠,٣٢		
المجموع	٢٤,٣٥	٧٦			

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الفائية لتباين المتوسطات في الأمن النفسي وفق عدد سنوات الخبرة كمعلم (٠,٥٢٤) وان مستوى الدلالة الاحصائية المصاحبة لها عند درجات حرية بسط (٢) ومقام (٧٤) تساوي (٠,٥٩) وهي أكبر من المستوى عند $(\alpha \leq ٠,٠٥)$ وبالتالي لا توجد فروق دالة احصائية تبعا لمتغير الخبرة كأخصائي توجيه مهني.

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي هدفت الى التعرف على "الأمن النفسي وتحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني" وفيما يلي مناقشة النتائج والتوصيات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الأمن النفسي لدى أخصائي

التوجيه المهني في مدارس شمال الشرقية من وجهة نظرهم؟

تشير النتائج المتعلقة بالسؤال الاول إلى ان مستويات الامن النفسي لدى اخصائي التوجيه المهني بمحافظة الشرقية شمال تعد مرتفعة نسبيا، ويمكن تفسير ذلك بسبب الفرق الذي وجده الاخصائي في وظيفته الجديدة بعد أن كانت الوظيفة السابقة (معلم) مطالب فيها بتحضير يومي للدروس وعدد معين من الحصص لا يقل عن ٤ حصص يوميا وإعداد سجلات للدرجات وسجلات لمعالجة ضعف المستوى التحصيلي كذلك إعداد الامتحانات وتصحيحها ناهيك عن العدد الكبير من الطلبة في المدرسة الواحدة والذي يتطلب متابعتهم يوميا من قبل معلم المادة، كذلك ساعد سهولة التخصص الجديد (اخصائي توجيه مهني) أفراد العينة على رفع مستوى

الامن النفسي نظرا لأن المهام المطلوبة من قبل الاخصائي قد تكون اقل صعوبة من مهام المعلم إضافة الى وجود نصف حصة فقط اسبوعيا للفصل الواحد او بواقع حصة واحدة كل اسبوعين مما يجعل الاخصائي لديه الوقت الكافي لأداء المهام الاخرى المسندة إليه.

من المعروف أن المضامين السابقة وغيرها تعد مفردات ولبنات أساسية للأمن النفسي لدى الفرد وأن تحققها بدرجات عالية يمكن أن يسهم في رفع مستويات الامن النفسي لديه، فتحسن مناخ العمل مع مرور الزمن بالإضافة إلى عوامل أخرى يمكن أن تساعد على زيادة مستويات الأمن النفسي أهمها الرضا الوظيفي وتحسن بيئة العمل بالشكل الذي يتوافق مع آمال وتطلعات الاخصائي.

وتتوافق النتيجة الذي وصل اليها الباحث في مستوى الامن النفسي في هذه الدراسة مع نتائج دراسة (ابن لادن، ٢٠٠١) من أن تحسن المناخ الدراسي رفع من درجة الشعور بالطمأنينة النفسية لدى الطالبات في إحدى الجامعات السعودية. كما تتفق ايضا (مع اختلاف العينة) مع ما وجدته (السهي، ٢٠٠٣) من ارتفاع مستوى الامن النفسي لدى طلاب دور رعاية الايتام بالرياض نظرا للرعاية الحسنة التي وفرت لهم من المسؤولين عنهم. وتتفق ايضا مع دراسة (الشحري، ٢٠١٣) والتي تشير إلى أن مستوى الامن النفسي لدى أخصائيي قواعد البيانات في محافظة ظفار مرتفع.

كذلك تتفق هذه النتيجة مع ما توصل اليه (الصرايرة، ٢٠٠٧) في أن مستوى إحساس أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية كان مرتفعا بشكل عام. وتتفق ايضا مع دراسة الدلبي (٢٠٠٩)، والتي اشارت الى أن معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لديهم مستوى عالي جدا من الطمأنينة والأمن النفسي، وتتفق ايضا مع دراسة (حسين، ١٩٨٨) والتي توصلت الى وجود علاقة قوية بين مفهوم الإنسان عن ذاته من حيث شعوره بالثقة في النفس، والقناعة، والرضا، وبين مستويات الأمن النفسي.

وتختلف هذه النتيجة إلى حد ما مع ما توصلت إليه دراسة (اقرع، ٢٠٠٥) من وجود مستوى أمن نفسي منخفض لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بغزة - فلسطين، ودراسة

(الخضري، ٢٠٠٤) من وجود مستوى أمن نفسي متوسط لدى العاملين بمراكز الإسعاف الطبية بغزة - فلسطين. كما تتعارض ايضا مع دراسة (بركات، ٢٠١٠) والتي تشير إلى ان اعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية لديهم شعور واضح بعدم الأمن النفسي وذلك نسبة الى الاحداث الضاغطة في الحياة اليومية وعدم وضوح التعليمات والأنظمة المطبقة. كما اختلفت مع دراسة الخالدي (١٩٩٠) التي بينت أن أكثر من نصف أفراد العينة من المعلمين يميلون إلى عدم الشعور بالأمن النفسي وليس هناك فروق دالة في الشعور بالأمن النفسي على وفق متغير الجنس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ماهي أهم مؤشرات التحديات التي تواجهه

أخصائي التوجيه المهني في مدارس شمال الشرقية؟

يتبين من النتائج الخاصة بهذا السؤال وجود العديد من التحديات التي تواجه اخصائي التوجيه المهني بمدارس محافظة الشرقية شمال بسلطنة عمان وبدرجة مرتفعة لدى افراد عينة الدراسة، حيث جاءت التحديات التي تتعلق بالمفاهيم الاجتماعية في المرتبة الاولى وجاءت التحديات التي ترتبط بأطراف العملية التربوية في المرتبة الثانية، بينما جاءت التحديات التي تتعلق بتوفير التسهيلات والأدوات اللازمة لعمل أخصائي التوجيه المهني في المرتبة الثالثة، كما جاءت التحديات الفنية في المرتبة الرابعة، أما التحديات التي تتعلق بدور الإعلام فجاءت أخيرا في المرتبة الخامسة، وجاء المتوسط الحسابي الكلي للأبعاد الخمسة مرتفع نسبيا.

وتأتي أهم الأسباب التي تجعل من التحديات التي تتعلق بالمفاهيم الاجتماعية في قمة التحديات لدى اخصائي التوجيه المهني وذلك عدم وجود الوعي الثقافي والمهني لدى افراد المجتمع حول اهمية بعض المهن كذلك وجود مفهوم ثقافة العيب لدى القلة وهو الترفع عن بعض المهن والحرف المختلفة لأسباب مجتمعية، كذلك عدم التعاون من قبل افراد المجتمع مع اخصائي التوجيه المهني وعدم ادراك الاهمية التي من أجلها وجد الاخصائي بالمدرسة.

أما عن أهم الاسباب التي إلى ارتفاع درجة التحديات التي ترتبط بأطراف العملية التربوية في مختلف فروعها (الإدارة المدرسية، والهيئة التدريسية، والطلبة، وأولياء الأمور) الى

تكليف اخصائي التوجيه المهني بمهام إدارية بحتة غير متصلة بالمهام الرئيسة للأخصائي كلك عدم إلمام بعض الإدارات بالمهام المسندة والمطلوبة على الاخصائي ويأتي دور ضعف معرفة وعدم إدراك الهيئة التدريسية بمهام واعمال الاخصائي كأحد أبرز الاسباب التي أدت الى ارتفاع درجة هذا البعد وعدم مشاركة اولياء الأمور في الفعاليات والمناشط التي يقيمها الاخصائي.

فيما يرجع ارتفاع درجة التحديات التي تتعلق بتوفير التسهيلات والأدوات اللازمة لعمل أخصائي التوجيه المهني وحصولها على المرتبة الثالثة ضمن التحديات التي تصاحب وظيفة اخصائي التوجيه المهني الى قلة الوسائل التعليمية التي تساند عمل الاخصائي ممثلة في الأقراص المحوسبة التي تتحدث عن الجانب المهني واهميته بالنسبة للطالب كذلك نقص أجهزة الحاسوب الموجودة بغرفة مصادر التوجيه المهني، ومرور أكثر من ٧ سنوات على الأثاث الموجود في غرفة مصادر التوجيه المهني في بعض المدارس دون تغييره مما أدى الى تلف البعض منه.

أما التحديات الفنية المتعلقة بوظيفة اخصائي التوجيه المهني فقد جاء تواجدها بدرجة متوسطة وهذا يعود إلى الرغبة الجادة من قبل الاخصائيين في الحصول على المعلومات المتعلقة بسوق العمل واهم الشواغر الموجودة به أيضا رغبتهم في وجود دليل رسمي معتمد في تصنيف جميع الوظائف الموجودة بالسوق المحلي كما أن تكثيف الدورات والورش التدريبية تساعد الاخصائيين من التغلب على التحديات الفنية كما يراه الاخصائيين.

وأخيرا تأتي التحديات المتعلقة بالإعلام ودوره في مساندة وظيفة أخصائي التوجيه المهني فقد حصل على درجة متوسطة نتيجة قلة البرامج الاعلامية المتعلقة بعمل الاخصائيين والذي يدعم المهام الرئيسة لمهام الاخصائي كذلك عدم وجود الخبرة الكافية لدى الاخصائيين ببعض برامج التواصل الاجتماعي والتي من شأنها تعمل على إيصال التوعية المهنية الى شريحة اكبر في المجتمع.

وقد اتفقت نتيجة ارتفاع درجة وجود التحديات في توفير التسهيلات والادوات اللازمة لعمل وظيفة اخصائي التوجيه المهني مع ما توصلت اليه دراسة (العادلي، وعلي، ٢٠٠٦)،

ودراسة (مساعدته، وسمورة، والشاوي، ٢٠٠١) ودراسة (Kuo، ١٩٩٠). واتفقت مع الدراسة الأخيرة تكليف أخصائي التوجيه بأعمال لا تتناسب مع طبيعة عمله مما يؤدي إلى اختلاف بين ما ينبغي أن يكون عمله وما هو كائن عليه.

كما اتفقت مع دراسة (العنزي، ٢٠٠٤)، ودراسة (Alude & Imonikh, 2002) فيما يخص التحديات التي ترتبط بالعملية التربوية ومنها الطلبة من حيث قلة اهتمام الطالب بالاستجابة لتطبيق اختبارات الميول المهنية، بالإضافة الى وجود غموض لدى المعلمين والطالب فيما يخص دور اخصائي التوجيه المهني. واتفقوا معها في الصعوبات الفنية، ومنها صعوبة الحصول على الاحصاءات والتقارير الخاصة بالوظائف والمهن المتاحة في سوق العمل. كما اتفقت مع دراسة (المعشني، ٢٠٠١) من حيث ضعف قدرة الطالب في التعبير بشكل سليم عن ميوله المهنية، بالإضافة الى قلة معرفة الطالب في تحديد أهداف مهنية مستقبلية.

ايضا اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الشبيدي، ٢٠١٠) فيما يتعلق بالصعوبات التي تتعلق بالمفاهيم الاجتماعية السائدة والذي يرجع إلى عدم وجود الدعم الكافي له من قبل أفراد المجتمع المحلي والذي بدوره يرجع إلى المفاهيم السلبية، والتي لا تزال موجودة في عقول القلة من افراد المجتمع حول بعض المهن والحرف المختلفة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى أخصائيي التوجيه المهني بمدارس شمال الشرقية تعزى الى متغيرات (النوع الاجتماعي، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة كمعلم، سنوات الخبرة كأخصائي توجيه مهني)؟

أظهرت النتائج التي توصل إليها الباحث في هذه الدراسة عدم وجود فروق في مستويات الامن النفسي لدى أخصائيي التوجيه المهني في مدارس محافظة الشرقية شمال تعزى إلى اختلاف النوع الاجتماعي الذي ينتمون إليه.

كما يتضح أيضا حصول عينة الدراسة على مستويات مرتفعة في الامن النفسي. ولكن يمكن القول، من باب المقاربة، أن الظروف الفيزيائية لعمل الجنسين في مدارس البنين والبنات عادة ما تكون متشابهة من حيث المبنى المدرسي والدعم المقدم من قبل وزارة التربية والتعليم أيضا فيما يتعلق بتنمية الجانب المهني لدى الاخصائيين فانه لا يوجد أي تفريق في الدورات التدريبية وورش العمل المقدمة على اساس النوع الاجتماعي.

استدلالات على الاسباب السابق ذكرها فقد ساهمت تلك الاسباب في تحقيق مستوى مرتفع في الامن النفسي لدى اخصائيي التوجيه المهني في مدارس محافظة الشرقية شمال.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (جبر، ١٩٩٥) حيث أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الأمن النفسي بين الذكور والإناث. واتفقت مع نتيجة دراسة (سعد، ١٩٩٨) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق إحصائية تبعاً لمتغير الجنس، وفي دراسة (الخليل، ١٩٩١) أظهرت عدم وجود فروق إحصائية في درجة الشعور بالأمن النفسي تعزى لمتغير الجنس. وقد اختلفت دراسة (الحفاوي، ١٩٩٣) كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة الطمأنينة الانفعالي لصالح الذكور، وفي دراسة (المفدى، ١٩٩٤) أظهرت ان لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجة إلى الأمن النفسي بين الطلاب والطالبات على الرغم ان هذه الحاجة كانت عالية عند الطالبات أكثر من الطلاب. وفي ضوء المعلومات السابقة يمكن القول عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha < 0,05$) في مستويات الامن النفسي لدى اخصائيي التوجيه المهني في مدارس محافظة الشرقية شمال تعزى الى متغير العمر.

في الواقع لم تتطرق الدراسات السابقة التي استطاع الباحث الحصول عليها الى الاختلافات في مستويات الامن النفسي الراجعة الى الاختلاف في العمر الزمني ما عدا دراسة (العقيلي، ٢٠٠٤) والتي اتفقت مع نتائج هذه الدراسة. فالتوقع أن يكون التقدم في العمر مدعاة لزيادة الخبرة والمرور بتجارب أكثر في الحياة والتي قد تنعكس إيجابيا على الشعور بالأمن النفسي لدى الفرد. الا انه من الممكن القول بأن متغيرات العصر وإدخال التقنيات الحديثة في التدريب أو حتى ممارسة العمل، قد تسهم بشكل ما في تقليل تأثير الفوارق العمرية في اكتساب الخبرات.

كما اظهرت النتائج عدم وجود فروقا تبعا للمؤهل العلمي أي أنه وبسبب أن جميع الاختصاصيين قد انتقلوا الى وظيفة أخصائي توجيه مهني فلقد جاءوا من تخصصات مختلفة كذلك لا يوجد أخصائي توجيه مهني قد درس التوجيه المهني في مرحلة البكالوريوس كل هذا ساعد بعدم وجود أي اختلافات او فروق تعزى الى المؤهل العلمي.

ولعل تلك النتائج لا تتفق مع ما توصلت عليه دراسة جبر (١٩٩٦) التي اشارت إلى وجود فروق دالة بين المستويات التعليمية، حيث يتضح أن المتعلمين تعليما عاليا يشعرون بالأمن النفسي بدرجة افضل من المتعلمين تعليما متوسطا وأقل من المتوسط بفارق جوهري، وكذلك دراسة الشحري (٢٠١٣) التي اشارت الى وجود فروقا تبعا للمؤهل العلمي ولصالح حملة الدبلوم وبمعنى اخر أن مستويات الأمن النفسي لدى هذه الفئة كانت أعلى مما عبرت عنه الفئة الأخرى (حملة البكالوريوس ١ الماجستير)

كما اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات تقديرات افراد العينة تعزى لمتغير الخبرة كمعلم بين مدة الخبرة أقل من ٥ سنوات، ومدة الخبرة من (٦-١٠) سنوات لصالح مدة الخبرة كمعلم من (٦-١٠) سنوات، مما يعني أن اصحاب الخبرة من (٦-١٠) سنوات اعلى في مستوى الأمن النفسي عن زملائهم اصحاب الخبرة أقل من ٥ سنوات، ايضا وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات تقديرات افراد العينة تعزى لمتغير الخبرة كمعلم بين مدة الخبرة أقل من ٥ سنوات، ومدة الخبرة أكثر من ١٠ سنوات لصالح مدة الخبرة كمعلم أكثر من ١٠ سنوات، مما يعني أن اصحاب الخبرة أكثر من ١٠ سنوات اعلى في مستوى الأمن النفسي عن زملائهم اصحاب الخبرة أقل من ٥ سنوات.

ويعزى ذلك بأن أخصائي التوجيه المهني صاحب الخبرة من (٦-١٠) سنوات وأكثر من ١٠ سنوات عندما كان معلم قد أكتسب المهارات والخبرة الكبيرة في التعليم وقد تعرف على المتطلبات والقوانين بشكل اوسع وأكبر وقد مارس تجارب عديدة وكثيرة في التعامل مع

متطلبات العملية التعليمية ومع مختلف الإدارات والهيئات التدريسية لذا فقد كان مستوى الأمن النفسي له أعلى من أخصائي التوجيه المهني صاحب الخبرة كمعلم أقل من ٥ سنوات.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ في مستويات الامن النفسي لدى اخصائيي التوجيه المهني تعزى الى اختلاف عدد سنوات خبرتهم كأخصائيي توجيه مهني، أي انه لا يوجد تأثير واضح لعدد سنوات الخبرة للمبحوثين في مجال عملهم الجديد كأخصائيي توجيه مهني في أمنهم النفسي، ويمكن إرجاع ذلك بأن جميع الأخصائيين قد انتقلوا من وظيفة معلم الى وظيفة اخصائي توجيه مهني بنفس الطريقة عن طريق التسجيل في الوظيفة الجديدة والدخول في مقابلة شخصية دون أن يكون لأحد منهم تخصص سابق في التوجيه المهني، كما يمكن إرجاع ذلك ايضا الى توفر مناخ عمل مناسب في موقع العمل الجديد يتيح للموظفين حديثي الانضمام من التأقلم السريع مع متطلباته والشعور بالانسجام مع من سبقهم، وهذا قد يكون له انعكاسات إيجابية للشعور بالأمن النفسي لدى جميع الاخصائيين بغض النظر عن سنوات خبرتهم في العمل الجديد.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مؤشرات التحديات التي تواجه أخصائيي التوجيه المهني في مدارس الشرقية شمال تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة كمعلم، سنوات الخبرة كأخصائي توجيه مهني)؟

أظهرت النتائج التي توصل إليها الباحث في هذه الدراسة عدم وجود فروق في مؤشرات التحديات التي تواجه أخصائيي التوجيه المهني في مدارس محافظة الشرقية شمال تعزى إلى اختلاف النوع الاجتماعي الذي ينتمون إليه.

ويمكن القول أن الظروف الفيزيكية لعمل الجنسين في مدارس البنين والبنات عادة ما تكون متشابهة من حيث المبنى المدرسي والدعم المقدم من قبل وزارة التربية والتعليم ممثلة في المركز الوطني للتوجيه المهني فيما يتعلق بتنمية الجانب المهني لدى الاخصائيين فانه لا يوجد

أي تفريق في الدورات التدريبية وورش العمل المقدمة على اساس النوع الاجتماعي، كذلك لا يوجد تفريق في توفير كافة الإمكانيات المتعلقة بالتوجيه المهني في مدارس الذكور عنها في مدارس الإناث.

وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في مؤشرات التحديات التي تواجه أخصائيي التوجيه المهني تعزى الى متغير العمر نظرا لتشابه ظروف الاخصائيين في طريقة حصولهم على وظيفة اخصائي توجيه مهني، حيث لم يكن لمتغير العمر أي تأثير على مستوى التحديات سواء كان في الارتفاع أو الانخفاض.

كما اظهرت النتائج عدم وجود فروقا تبعا للمؤهل العلمي أي أنه وبسبب أن جميع الاخصائيين قد انتقلوا الى وظيفة أخصائي توجيه مهني فلقد جاءوا من تخصصات مختلفة كذلك لا يوجد أخصائي توجيه مهني قد درس التوجيه المهني في مرحلة البكالوريوس كل هذا ساعد بعدم وجود أي اختلافات او فروق تعزى الى المؤهل العلمي، أي انه يمكن القول بأن جميع الأخصائيين قد تساوت عندهم البيئة الوظيفية الجديدة دون أي يكون للمؤهل الأصلي ادنى تأثير بسبب عدم ودود أي صلة تجمع بين المؤهل الأصلي لجميع الاخصائيين ووظيفة اخصائي التوجيه المهني.

كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ في مؤشر تحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني تعزى الى اختلاف عدد سنوات خبرتهم كمعلمين، أي انه لا يوجد تأثير واضح لعدد السنوات الذي قضاها اخصائي التوجيه المهني في وظيفته السابقة كمعلم مادة أي انه التحديات التي (إن كانت موجودة) عند أفراد عينة البحث عندما كانوا معلمين مواد في السابق تختلف تماما عن التحديات التي واجهوها عندما انتقلوا الى وظيفة اخصائي التوجيه المهني لذا لم يكن هناك أي تأثير عن الفترة التي قضتها عينة البحث في وظيفة معلم في زيادة أو نقصان مستوى التحديات التي نتجت في الوظيفة الجديدة.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في مؤشر تحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني تعزى الى اختلاف عدد سنوات خبرتهم كأخصائيي توجيه مهني، أي انه لا يوجد تأثير واضح لعدد سنوات الخبرة للمبحوثين في مجال عملهم الجديد كأخصائيي توجيه مهني بسبب تشابه ظروف وطريقة انتقال عينة البحث الى وظيفة اخصائي التوجيه المهني كما أن البيئة المتشابهة تماما في عمل الاخصائيين اسهمت وبقوة في عدم وجود أي فروق تعزى الى سنوات الخبرة كأخصائيين للتوجيه المهني.

التوصيات

في ضوء ما اسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يمكننا اقتراح عددا من التوصيات والتي تتمثل فيما يلي:

١. المحافظة على مستوى الامن النفسي لدى اخصائيي التوجيه المهني بمدارس محافظة الشرقية شمال من خلال ايجاد بيئة العمل المشجعة على الشعور بالاطمئنان والاستقرار النفسي في بيئة العمل.
٢. ضرورة الاهتمام بالاخصائيين لتحسين مستواهم العلمي والوظيفي، وذلك عن طريق حضور المؤتمرات، والاشتراك في اللجان المتصلة بالعمل والتخصص.
٣. زيادة التقدير المهني من قبل الإدارة للاخصائيين، وتحسين مساهمهم الوظيفي وفرص ترقيةهم، بما يكفل لهم وضعاً وظيفياً صالحاً، لا يتخلله شعور بالاحباط.
٤. إشراك الاخصائيين في اتخاذ القرارات بالمدرسة، لأن المشاركة واتخاذ القرار يؤديان الى الرضا الوظيفي، وهو بدوره يحافظ على مستوى الأمن النفسي.
٥. العمل على تحسين الظروف المادية في البيئة المدرسية من حيث المباني والمرافق والأجهزة والأدوات التي تساعد الاخصائيين على أداء مهامهم بكفاءة وفاعلية.
٦. العمل على زيادة الدعم والتقدير الاجتماعي للاخصائيين سواء من جانب المشرفين أو المسؤولين في الإدارات التربوية.

٧. العمل على إبراز الدور التربوي والمهني الكبير الذي يقوم به الأخصائيين، مما يعكس أثره في حصول الأخصائي على التقدير الاجتماعي الذي يستحقه.

٨. تكثيف الدورات المتعلقة بالتوجيه المهني وابتكار وسائل وتقنيات حديثة في تنفيذ هذه الدورات.

٩. تكثيف الدور الاعلامي لتوضيح أهمية التوجيه المهني في المدارس من خلال برامج إعلامية ومطويات او من خلال الصحف لتحسين وجهة نظر المجتمع للتوجيه المهني بشكل عام.

١٠. تأهيل اخصائي التوجيه المهني، من خلال عمل دورات متقدمة في الحاسب الآلي والمتعلقة في طريقة توظيف التقنيات الحديثة بشتى انواعها في مجال التوجيه المهني مثال ذلك التعرف على طريقة عمل مقاطع الفيديو المهمة في توصيل الرسالة المهنية للطالب والتعرف على وسائل التواصل الاجتماعي والتي يستفيد منها الاخصائي للتعريف بمهام الاخصائي واهم الفعاليات والمناشط التي يقوم بها سواء كان لطلبة المدرسة أو للمجتمع الخارجي.

١١. توفير قاعدة بيانات رسمية عن سوق العمل واحتياجاته في سلطنة عمان إضافة الى عمل توصيف لكافة المهن ومتطلباتها الدراسية حتى يتسنى للطالب تحديد مساره التعليمي اعتمادا على الوصف الوظيفي.

١٢. زيادة أعداد الاخصائيين الملتحقين لدبلوم التوجيه المهني بجامعة السلطان قابوس وخاصة الاخصائيين من حملة مؤهل الدبلوم في التربية.

١٣. ابتكار مسميات جديدة للأخصائيين مثل (أخصائي، أخصائي ثان، أخصائي أول) يتم إعطاؤها للأخصائيين وفقا لأهليتهم لذلك من حيث الفعاليات والأنشطة التي يقومون بها والتميز في مجال العمل، يصاحب ذلك ترقيات مادية.

قائمة المراجع

أولاً: القرآن الكريم.

ثانياً: المراجع العربية:

أبو اسعد، احمد عبد اللطيف، السفاسفة، محمد إبراهيم (٢٠١١)، الارشاد المهني. دبي: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

أبو أسعد، أحمد، الهواري، لمياء (٢٠٠٨) التوجيه التربوي والمهني، عمان، دار الشروق.
أبو باسل، محمد عبد الكريم (١٩٩٨). مدخل الى التربية المهنية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

أبو حرب، يحيى حسين والسالمي، محسن ناصر والفزاري، خالد (٢٠٠٩). تأثير عناصر المنهج في معتقدات طلاب الصفين الحادي عشر والثاني عشر من التعليم العام بسلطنة عمان نحو اختيار مهنة المستقبل. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين. ٩١-٦٧، (١) ١٠.

أبو حماد، ناصر الدين. (٢٠٠٨)، الارشاد النفسي والتوجيه المهني. أربد، عالم الكتب الحديث.
أبو عباه، صالح ونيازي، عبد المجيد. (٢٠٠١). الإرشاد النفسي والاجتماعي، الرياض: مكتبة العبيكان.

أبو عصبه، مي فتحي حسين (٢٠٠٥). مشكلات التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين المهنيين والطلبة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
ابو غزالة، هيفاء وزكريا، زهير (٢٠٠٢). انا ومهنتي. عمان. وزارة التربية والتعليم. الأردن.
أحمد عبد الفتاح الزكي (٢٠٠٣)، استراتيجية تربوية لمواجهة التحديات الداخلية للأمن القومي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

أقرع، إياد محمد نادي (٢٠٠٥). الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة النجاح الوطنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، فلسطين.

بدر خان، سوسن (٢٠٠٦). التربية المهنية - مناهج وطرق تدريس. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

البلوشي، رحمة خميس (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي مقترح في تحسين مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس. مسقط.

البوسعيدي، أمل عبدالله (٢٠٠٥). تطوير المناهج الدراسية بالصفين (١١-١٢) بسلطنة عمان. ورقة عمل المديرية العامة للمناهج مقدمة الى الندوة الإقليمية لتطوير التعليم ما بعد الاساسي بالدول العربية (بالصفين ١١-١٢). مسقط، عمان.

التكريتي، عبد المجيد رشيد (١٩٨٢)، الرفاهية الاقتصادية في الفكر الإسلامي، دراسات عربية إسلامية، العراق، العدد (٨)، السنة (٢).

الجامودي، سعيد سالم خلف (٢٠٠٧). إسهام مديري مدارس سلطنة عمان في مجال التوجيه المهني للطلاب من وجهة نظر الاختصاصيين الاجتماعيين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

جبر، محمد (١٩٩٦). بعض المتغيرات الديموغرافية المرتبطة بالأمن النفسي. مجلة علم النفس، المجلد العاشر. الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.

جعفر، نوري (١٩٧٢)، طبيعة الإنسان في ضوء فلسفة بافكوف، سلسلة الكتب العلمية، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، العراق.

جور ارد، سيدني، م، (١٩٦٥)، الشخصية بين الصحة والمرض، ترجمة حسن الفقي وسيد خير الله، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

جور ارد، سيدني، م، تيد لنذر من (١٩٨٨): الشخصية السلمية دراسة للشخصية من وجهة نظر علم النفس الانساني، ترجمة حمد ولي الكربولي وموفق الحمداني، مطبعة التعليم، بغداد.

جورارد، سيدني. م (١٩٦٥)، الشخصية بين الصحة والمرض، ترجمة حسن الفقي وسيد خير الله، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- حبيب، مجدي عبد الكريم (٢٠٠٧). آفاق جديدة للتعليم الجامعي العربي في ضوء المستجدات العالمية المعاصرة في سوق العمل، آفاق جديدة في التعليم الجامعي.
- الحراشة، سالم حمود (٢٠٠٦). التوجيه والارشاد بين النظرية والتطبيق، الطبعة الاولى، المملكة العربية السعودية: مكتبة المتنبى.
- الحربي، أحمد صالح (٢٠٠٣). الرقابة الإدارية وعلاقتها بكفاءة الأداء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- حسين، محمود (١٩٨٨). مفهوم الذات وعلاقته بمستوى الطمأنينة والانفعالية، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت: المجلد (١٥). العدد (٣).
- حسين، محمود (١٩٩٣): الشعور بالأمن النفسي في ضوء متغيرات المستوى والتخصص والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض: النمو الانساني (الطفولة والمراهقة) جدة دار الخريجي للنشر.
- حسين، محمود عطا (١٩٨٧) مفهوم الذات وعلاقته بمستوى الطمأنينة الانفعالية، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد ٣، مجلد ١٥، ص ١٠٣-١٢٨.
- الحماس، ضياء الدين (١٩٩٣). مع الله في أعماق النفس الانسانية، ط١ دمشق، مركز نور الشام للكتاب.
- حمدان، محمد (٢٠٠٠): التحصيل الدراسي، مشاكل وحلول، دار التربية الحديثة، دمشق.
- الخالدي، جاجان محمد جمعة (١٩٩٠). شعور المعلم بالأمن النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، أبن رشد.
- الحنيفة، خالد عبدالله (٢٠٠٣). القيم التنظيمية وعلاقتها بكفاءة الأداء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- الخروصي، طارق حمود (٢٠٠٧). أثر متغيري النوع الاجتماعي والطفلية في نضج الاتجاه المهني لدى طلبة السنة الاولى في جامعة السلطان قابوس. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، الأردن.

الخطيب، صالح أحمد (٢٠٠٣). الإرشاد النفسي في المدرسة، الامارات العربية المتحدة:
العين: دار الكتاب الجامعي.

الدبلجي، ضيف الله حمدان (٢٠٠٩). الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز في العمل لدى
معلمي المرحلة الثانوية العامة (بنين) بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة،
جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

دانيال جولمان (٢٠٠٠): الذكاء العاطفي، ترجمة ليلي الجبالي، الكويت: وزارة الثقافة والاعلام.
الداهري، صالح حسن (٢٠٠٥). سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته، عمان: دار
وائل للنشر.

الداهري، صالح حسن (٢٠٠٥). علم النفس الإرشادي نظرياته وأساليبه الحديثة. (ط١). عمان:
دار وائل.

الدرمكي، علي محمد (٢٠٠٨). الكفايات المهنية اللازمة لأخصائي التوجيه المهني في مدارس
الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (٥-١٠) في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير
منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

دواني، كمال وديراني، عيد (١٩٨٣)، اختبار ما سلو للشعور بالأمن، دراسة صدق للبيئة
الاردنية، دراسات الجامعة الاردنية، المجلد (١٠)، العدد (٢).

الدليم، فهد عبدالله (٢٠٠٥). الطمأنينة النفسية وعلاقتها بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة
الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض

الدوسري، بدر سالم (٢٠٠٨). دور المشرف التربوي في رفع كفاءة الأداء الوظيفي لمعلمي
التربية الفنية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير
منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

ربيع، هادي مشعان (٢٠٠٣). الإرشاد التربوي ومبادئه وأدواته الأساسية، عمان، الأردن:
الدار العلمية الدولية.

رمضان، مصطفى علي (٢٠١٤): العلاقة بين الأمن النفسي والولاء للوطن لدى طلاب الجامعة،
مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

الرشيدي، بشير والسهل، راشد. (٢٠٠٠). مقدمة في الإرشاد النفسي. (ط١). العين:
مكتبة الفلاح.

الريحاني، سليمان (١٩٨٥): أثر نمط التنشئة الأسرية في الشعور بالأمن، مجلة دراسات العلوم
التربوية، مجلد ١٢، العدد ١١ - الجامعة الأردنية.

زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٢). دراسات في الصحة النفسية والارشاد النفسي مصر.
الزهراني، حسين جمعان (١٩٩٩). خصائص الوظيفة واثرها في أداء العاملين. رسالة

ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
زهور حسن عبدالله (٢٠٠١). العلاقة بين الأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة

من المرضى المرفوضين أسرياً ومقارنتهم بعينة من المرضى المقبولين أسرياً بمنطقة
مكة المكرمة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

زينت شقير (٢٠٠٥). مقياس الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية)، كراسة التعليمات، القاهرة:
مكتبة الأنجلو المصرية.

سعد، علي (١٩٩٩)، مستويات الأمن النفسي لدى الشباب الجامعي، مجلة جامعة دمشق، المجلد
١٥، العدد ١ (بحث ميداني).

السعدي، حمد سالم (٢٠١٥). الأمن النفسي وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة
التدريس في كليات محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير
منشورة، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

السفاسفة، محمد إبراهيم (٢٠٠٣). اساسيات في الارشاد والتوجيه النفسي والتربوي، الكويت:
مكتبة الفلاح.

السليمي، علي (٢٠٠٤). إدارة السلوك التنظيمي. القاهرة: دار غريب للنشر.

السهلي، عبدالله حميد (٢٠٠٣). الأمن النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب رعاية الأيتام بالرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

شاولي، أحمد توفيق (١٩٨٣). التوجيه التربوي - المهني والارشاد "نموذج مقترح"، سلسلة الدراسة والبحوث النفسية "مركز البحوث التربوية والنفسية".

الشحري، أمينة مستهيل (٢٠١٣). الأمن النفسي وعلاقته بكفاءة الأداء لدى أخصائيي قواعد البيانات في مدارس محافظة ظفار. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

الشريف، ريم عمر (٢٠١٣): دور إدارة التطوير الإداري في تحسين الأداء الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

الشريف، طلال عبد الملك (٢٠٠٤). الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

شلتر، دوان (١٩٨٣)، نظريات الشخصية، ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القبسي، مطابع التعليم العالي، بغداد.

الشهري، علي حسن (٢٠٠٥). الاتصالات الإدارية ودورها في الأداء الوظيفي من وجهة نظر منسوبي الأمن الجنائي في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

الشيدية، هاجر محمد (٢٠١٠). الصعوبات التي تواجه أخصائيي التوجيه المهني في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في منطقة الباطنة بسلطنة عمان من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

الصقري، خالد ناصر (٢٠١٠)، الكفايات المهنية في التوجيه والارشاد المهني، مسقط: دار الكتاب الإسلامي.

الصوافي، محمد ناصر (٢٠٠٨). مستوى الأمن النفسي لدى عينة من طلبة جامعة نزوى.
رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

الطهراوي، جميل حسن (٢٠٠٧). الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات في محافظة غزة وعلاقته
باتجاهاتهم نحو الانسحاب الإسرائيلي. رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة
الإسلامية، فلسطين.

الطيب، محمد عبد الظاهر والدد، عبده السيد: الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية
الصحية، جامعة طنطا، ٢٠٠٢ م.

الطيب، محمد عبد الظاهر والدد، عبده السيد (٢٠٠٢). الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي
والتربية الصحية. جامعة طنطا، مصر.

العادلي، كاظم، وعلي، علاهن (٢٠٠٦). الحاجات الارشادية لطلبة الشهادة العامة، رسالة
التربية، العدد الثالث عشر، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

العافية، عبد القادر (١٩٨٣)، الايمان قوة وبصيرة، مجلة الارشاد، العدد (٢)، السلسلة (١٥)،
الرباط، مديرية الشؤون الاسلامية.

عبد الخالق، أحمد (١٩٩٥) التفاؤل والتشاؤم: دراسة عربية في الشخصية، القاهرة. المؤتمر
الدولي الثاني لمركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس ٢٥-٢٧ ديسمبر.

عبد الستار، إبراهيم (١٩٧٨)، أسس علم النفس، الرياض.

عبد الفتاح دويدار (١٩٩٠): التوقعات السلبية نحو المستقبل وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية
لدى الاطفال دراسة سيكومترية، المؤتمر السنوي للطفل المصري.

عبد الهادي، جودت والعزة، سعيد حسني (٢٠٠٧). مبادئ التوجيه والارشاد النفسي. عمان:
مكتبة دار الثقافة.

عبد الهادي، جودت والعزة، سعيد. (٢٠١٤). التوجيه المهني ونظرياته، الأردن: دار الثقافة.

عطوي، جودت وسعيد، عبد العزيز (٢٠٠٤). التوجيه المدرسي (مفاهيمه ونظرياته أساليبه
الفنية - تطبيقاته العملية). الأردن: دار الثقافة.

عدس، عبد الرحمن (١٩٩٦). الإسلام والامن النفسي للأفراد. مجلة الأمن والحياة (١٦٩)، (٤٠-٤١).

العريني، سارة إبراهيم (٢٠٠٦). التوجيه المهني في التعليم والتدريب. ورقة عمل مقدمة في ملتقى التوجيه المهني الأول (١٣-١٥ مايو)، وزارة التربية والتعليم، مسقط. العزة، سعيد حسني (٢٠٠٧). الإرشاد النفسي، أساليبه، فنياته، عمان، دار الثقافة. عقل، محمود عطا حسين (٢٠٠٠). الإرشاد النفسي والتربوي المداخل النظرية - الواقع - الممارسة، ط٢، الرياض، دار الخريجي.

عقيل، محمد (٢٠٠٦). تجارب دولية في التوجيه والإرشاد المهني. ورقة عمل مقدمة في التوجيه المهني الأول (١٣-١٥ مايو)، وزارة التربية والتعليم، مسقط. عمر، ماهر محمود (١٩٩٢). سيكولوجية العلاقات الاجتماعية. ط٢، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

العنزي، خالد بن الحميدي (٢٠٠٤). دور المرشد الطلابي كما يدركه مديرو المدارس المتوسطة والثانوية في الادارة العامة للتعليم بمنطقة الحدود الشمالية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض. عودة، احمد (٢٠٠٥). القياس والتقويم في العملية التدريسية. (ط٣). اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

غريب، عبد الفتاح (١٩٩٨) دراسات في الصحة النفسية. الانجلو : القاهرة. العقيلي، عادل محمد (٢٠٠٤)، الاغتراب وعلاقته بالأمن النفسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

عوض، عباس محمود (١٩٨٩)، الموجز في الصحة النفسية، القاهرة، دار المعرفة الجامعية. العيسوي، عبد الرحمن (٢٠٠٣). التوجيه التربوي والمهني مع دراسة ميدانية للميول المهنية الدراسية لدى الطلاب الجامعيين، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

غنيم، سيد محمد (١٩٧٣)، سيكولوجية الشخصية (محدداتها، قياسها ونظرياتها)، دار النهضة العربية، القاهرة.

فهيم، مصطفى (١٩٧٠)، الإنسان وصحته النفسية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

قطب، محمد (١٩٨٣)، منهج التربية في الإسلام، دار الشرق، بيروت.

كفافي، علاء الدين (١٩٨٩): تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، دراسة

في عليّة تقدير الذات، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد ٣٥، المجلد التاسع.

الكواري، سعيد احمد (١٩٩٨). التوجيه المهني واختيار واعداد الافراد للعمل، مجلة التربية،

العدد ١٢٥، الدوحة، دار الكتب القطرية.

مايرز، روبرت (٢٠٠٢)، أسلوب التعليم القائم على حل المشكلات، مجلة مناهج، ٢٠٠٢،

٥٢-٥٣، وزارة المعارف السعودية.

المحروقية، تونس (٢٠٠٨). اختصاصي التوجيه المهني. دورية التطوير التربوي، ١٠: ٤٠-١٧.

محمد المصيلحي سالم: "وعي الطالب الجامعي ببعض التحديات التي تواجه المجتمع المصري

في الآونة الراهنة"، دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ٧٥،

١٩٩٨ م، ص ١٧٥ - ٢٧٧.

مخير، عماد (٢٠٠٣). ادراك الطفل للأمن النفسي من الوالدين وعلاقته بالقلق واليأس.

مجلة دراسات نفسية (٤)، (٦١٣-٦٧٧).

مساعدة، عبد الحميد وسمورة، قاسم والشاوي، رعد (٢٠٠١). واقع خدمات التوجيه والارشاد

المهني لدى طلبة جامعة اليرموك، مجلة جامعة دمشق، ١٧(١).

المعشني، أحمد علي (٢٠٠١). خدمات الارشاد النفسي والتوجيه الدراسي والمهني في

المرحلتين الثانوية والجامعية في محافظة ظفار، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة

القديس يوسف، بيروت.

المشعان، عويد سلطان (١٩٩٣). التوجيه المهني، الطبعة الاولى، الكويت: مكتبة الفلاح.

المشعان، عويد (٢٠٠٣). سيكولوجية التوجيه المهني. الكويت: مكتبة الفلاح.

- المشعان، عويد سلطان (١٩٩٦). علم النفس الصناعي.(ط٢). الكويت: مكتبة الفلاح.
- منسي، محمود عبد الحليم، وكاظم، علي مهدي (٢٠٠٦). تقدير احتياجات التوجيه المهني لدى طلبة الصف الحادي عشر والثاني عشر بمحافظة مسقط. ورقة عمل مقدمة في ملتقى التوجيه المهني الأول (١٣-١٥ مايو)، وزارة التربية والتعليم، مسقط.
- مصطفى، أحمد (٢٠٠١) مخرجات التدريب المهني وسوق العمل في الاقطار العربية، طرابلس: المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدربين.
- ملحم، محمد ملحم (٢٠٠٧). مبادئ التوجيه والارشاد النفسي. عمان: دار المسير.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠١). نموذج مقترح للإرشاد والتوجيه المهني في الوطن العربي. تونس: جبريل، موسى عبد الخالق والبطش، محمد وليد.
- المهندس، ميساء يوسف بكر (٢٠٠٦). أساليب المعاملة الوالدية والشعور بالأمن النفسي والقلق لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
- مورنتس، دونالد ج وشمولر، ألن م (٢٠٠٥). التوجيه التربوي في المدارس الحديثة.(ط١). غزة: دار الكتاب الجامعي.
- نجاتي، محمود عثمان(١٩٨٠). علم النفس الصناعي، مكتبة علم النفس، ج١- ط١، الكويت، مؤسسة الصباح.
- الهويدي، زيد (٢٠٠٢م)، مهارات التدريس الفعال، الأردن: دار الكتاب الجامعي.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦). النصوص التفويضية للمركز الوطني للتوجيه المهني، مسقط، عمان.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧). مسارك المهني. عمان: وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨). برنامج التعليم ما بعد الاساسي للصفين الحادي عشر والثاني عشر، مسقط.
- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٩). دليل البوابة التعليمية. منشورات وزارة التربية، سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠). دليل البوابة التعليمية. منشورات وزارة التربية، سلطنة عمان.
وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). دليل مهام الوظائف المدرسية والانتصبة المعتمدة. منشورات
وزارة التربية، سلطنة عمان.

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

- Arndt. Jr & William B. (1974). **Theories of Personality**, New York Mc. Millian Pubishing Co. Inc.
- Banadura, A. (1982) : " **The Emotional Disorders** " , New York
- Bor, R. (2002). **Counseling in school. London**: Sage Publications.
- Bowlby Jo (1989): **A secure base :Parent – Child Attachment and British Journal pf Guidance and Counseling**, 22 (3): 447-455.
- Brown, Ge. Atkins, M (2002): **Effective Teaching in Higher Education**. London: New Fetterlane.
- Cai, Y, Reeve, J., Robinson, D.T. (2002). Home Schooling and Teaching Style: Comparing the Motivating Style of Home School and Public School Teachers. **Journal Educational Psychology**, 94 (2), 372-380
- Cheung, C.R & McBride-Chang, C. (2008). Relation of Perceived Maternal Parenting Style, Practice, and Learning Motivation to Academic Competence in Chinese Children. **Merril-Palmer Quarterly**, 54 (1), 1-22.
- Cheung, S.K. sun, S.Y. Mak, Y.S. and Fung W.W. (1997): Sociotrapy Autonomy and Differential Effects of Social Support On Psychological Well-Being. **Psychologies**. 40, (2), Pp112-120.
- Davis, G.A & Rimm, S.B. (1998). **Education of The Gifted and Talented. (4th edition)**. Boston: Allyn and Bacon.
- Davis, Patrik Eital (1995): **Children`s Responses To Adult Conflict As A function Of Conflict History**, Eric- No. Ed 390528.
- Development.
- Development**. National Institute of Child Health and Human

Dicaprio,N. (1994):**Personality Theories:** Guides to living. London, W.B.Saunders Company.

Education, London: Kogan Page.

Elisa, M.J. and Tobias, S.E. (2000): **Raising Emotional Intelligence Teenagers: Parenting With Love, Laughter and Limits**.Eric Document Reproduction Seure.

Ellis , J. (2000). Factors affecting professional competence of IT professional. Retrieved on March 20, 2009, from www.manasclerk.com.

Englund, M.M., Lucker, A.E., Whaley, G.J.L., and England, B., (2004). Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96, (4), 723-730.

Francis, M. (2007). [career](http://www.careercounseling.co.in) Counselling. Web Site: www.careercounseling.co.in. 5/4/2011.

Gladding, S. T. (1988). **Counseling: A Comprehensive profession**.

Hassall, T. Altona, J. (1999): Child Abuse Potential, How Persistent. **Journal of Interpersonal**. 14 (6), 571-595.

Healthy Human Development, New York , Ascii Books Publishers.

Hills P. J. (1982). A **Dictionary of education**, London: Routledge & **International Review of Education**, 38 (3): 209-221.

International Universities press

Janine Louise (1991): **From psychological and Relation in A peer Mentor Program at Two-year Compos or Four Year Lnstitution**.New Mexico Association of Community. USA.

Keer, B (1991). ***A handbook for counseling the gifted and talented.***

Kegan Paul.

Lu, L. (1997): Social Support, Reciprocity and Well- Being. **Journal of Social Psychology**, 137, (5), Pp 618-628.

Maccoby, E (1991): **Social Development Psychological Growth and Females Child Relationship**. New York. Harcourt Brace.

Mayer, R.E., Dow, G.T., & Mayer, S (2003). **Multimedia Learning in Interactive Self-Explaining Environment: What Works in the Design of Agent-Based Micro worlds** ?. Journal of Educational Psychology, (95), 806-813.

Merrill Published Company a Bell and Howell: Ohio.

Page G. T. & Thomas J. B. (1977) .**International Dictionary of Planning**. (2nd Ed.). Monterey, CA : Books/ Cole Publishing Compaq.

Planning. California: Brooks/Cole Publishing Company.

Robert, John E (1996): **Adult Attachment Security And Symptoms Of Depression**, Vol 70, No 2.

Roehrs, H. (1992). Vocational guidance: a **primary function of education**.

Tewfik, S . A (1979). **To word an educational-vocational guidance model in the Kingdom Of Sudia Arabia Unpublished doctoral dissertation**, University of Wisconsin-Madison, Madison.

Taylor, K. (1994). Whatever happened to vocational guidance?

vogarty , Gerald & white , colin , Differences between values of Aiiustralian Aboviginal and NoN – Aboriginal students , **sornal of cross cultural psychology** grol 25 , 1994 .

Vohra, Robert & Sen, Arthur (1986): **A study Of Rigidity And Security Among High Anxiety And Low Anxiety Groups Of Married Women**, Social Science International, Vol 2,(37-43).

Zunker, V. G. (1986). **Career counseling: Applied Concepts of Life**.

Zunker, V. G. (2001). **Career counseling: Applied Concepts of Life**.

الملاحق

ملحق (١)

قائمة أسماء المحكمين

م	الاسم	التخصص	مكان العمل
١	أ. د. خليفة أبو عاشور	القيادة التربوية	الجامعة العربية المفتوحة
٢	أ. د. محمد الشيخ حمود	علم نفس	جامعة نزوى
٣	د. عبد الفتاح الخواجه	علم نفس	جامعة نزوى
٤	د. آمال محمد بدوي	علم نفس	جامعة نزوى
٥	د. عبير فاروق عبدالرؤوف	علم نفس	جامعة نزوى
٦	د. أحمد بن علي المعشني	علم نفس	جامعة ظفار
٧	د. سعود بن مبارك البادري	علم نفس	وزارة التربية والتعليم
٨	د. ناصر بن سالم الغنبوصي	الفلسفة في الإدارة والتخطيط والسياسة التربوية	وزارة التربية والتعليم
٩	د. جمال بن مطر السالمي	دراسات تربوية	جامعة السلطان قابوس
١٠	د. حمود بن عبدالله الشكري	دراسات تربوية	كلية العلوم التطبيقية بالرستاق
١١	د. احمد بن حميد البادري	دراسات تربوية	كلية العلوم التطبيقية بالرستاق
١٢	محمد صالح بني هاني	دراسات تربوية	الجامعة العربية المفتوحة

ملحق (٢)

طلب تحكيم الاستبانة

جامعة نزوى

كلية العلوم والآداب

قسم التربية والدراسات الانسانية

(نموذج للمحكمين)

الفاضل الدكتور..... المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

يقوم الباحث بإجراء دراسة حول الأمن النفسي وتحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني للحصول على درجة الماجستير في الإرشاد والتوجيه من جامعة نزوى حيث أن البحث يضم أداتي قياس الأولى تتعلق بالأمن النفسي والأداة الثانية تتعلق بتحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني لذا أرجو التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن فقرات الاستبانة فيما إذا كان صالحاً أو غير صالح، ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية، وسوف يستخدم الباحث مقياس ليكرت للتدرج الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) للإجابة على عبارات الأداة.

مع خالص الشكر والتقدير

اسم الدكتور	الدرجة العلمية	جهة العمل	القسم	التوقيع

الباحث: يعقوب الغيثي

ملحق (٣)

الاستبانة بصورتها الاولى

م	العناصر	صياغة العبارة		انتماء العبارة لمجالها		التعديلات إن وجدت
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
الأداة الأولى: الأمن النفسي وهو شعور الفرد بالمحبة والقبول لدى الآخرين كذلك توجد له المكانة المناسبة بينهم						
١	أشعر بقلّة الارتياح في أغلب الوقت.					
٢	أميل الى الشعور بعدم الرضا النفسي.					
٣	كثيرا ما اتضايق من الآخرين وبدرجة كبيرة.					
٤	أشعر بالحرج والحساسية في كثير من الاحيان.					
٥	يوجد لدي تخوف من المستقبل.					
٦	يوجد لدي فكرة بأن الناس يراقبونني في الشارع.					
٧	افتقر في بعض الأحيان الى الثقة بالنفس.					
٨	اشعر بأنني شخص ناجح في العمل او الوظيفة.					
٩	أفضل أن اكون بين زملائي في العمل على أن اكون لوحدي.					
١٠	أقبل عادة النقد الذي يوجهه لي اصدقائي.					
١١	أشعر دائما بأنني ألتقى قدرا كافيا بالمديح والثناء.					
١٢	أشعر بمحبة الآخرين وقبولهم ومودتهم.					
١٣	أشعر بالأمان وندرة مشاعر التهديد والقلق.					
١٤	أحس بالقدرة على مواجهة جميع مشكلاتي ومحاولة حلها.					
١٥	أشعر بالقلق من بعض الإهانات التي أتعرض لها.					
١٦	أشعر دائما بأنه يمكنني الثقة بمعظم الناس.					
١٧	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري.					
١٨	أعتبر نفسي عصبي المزاج أثناء تعاملتي مع زملائي في العمل.					
١٩	لدي شعور بأنني عبء على الآخرين.					
٢٠	أشعر بأنني غير متكيف مع مهام وظيفتي الحالية.					
٢١	اتضايق من إلحاح المشرفين على إنجاز العمل بشكل سريع.					
٢٢	اثق في نفسي في مواجهة المواقف الجديدة في عملي.					
٢٣	اشعر انني حققت طموحي الوظيفي في هذا العمل.					
٢٤	اشعر بأنني اعمل في المكان المناسب لمؤهلي وخبرتي.					
٢٥	أفضل أن يراني الآخرون على حقيقتي دائما.					
٢٦	اشعر بالقلق بما لدي من ذكاء.					

م	العناصر	صياغة العبارة		انتماء العبارة لمجالها		التعديلات إن وجدت
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
٢٧	يوجد لدي خوف من المنافسة مع زملائي في العمل.					
٢٨	أخشى من السخرية عندما يتعلق بمهارة تتصل بعملتي.					
الاداة الثانية :تحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني التي تقف عائقا في طريق إتمام مهام الوظيفة						
أولاً: التحديات الفنية (تتعلق بأخصائي التوجيه المهني)						
١	صعوبة الحصول على المعلومات المتعلقة بسوق العمل.					
٢	عدم وجود دليل رسمي لتوصيف الوظائف.					
٣	صعوبة الالتزام بالمهام المحددة في توصيف وظيفة اخصائي التوجيه المهني.					
٤	عدم الإلمام في المجال التقني والذي يتمثل في عدم معرفة إعداد البرامج الإلكترونية المتعلقة بالجانب المهني.					
٥	قلة عدد الدورات والورش التدريبية.					
٦	عدم وجود المعرفة الكافية في التعامل مع الطلبة من ناحية تحديد المهارات والميول لدى الطلاب.					
٧	عدم وجود خطة عمل موحدة لجميع الاخصائيين.					
٨	قصور في المادة العلمية للأخصائي					
٩	قلة الوسائل المعينة التي تساعد الاخصائي في إتمام عمله.					
١٠	عدم القدرة على إكمال كافة السجلات المطلوبة على الاخصائي لكثرتها.					
١١	قلة عدد المراجع المعتمدة في مجال التوجيه المهني بالسلطنة.					
ثانياً: التحديات التي ترتبط بأطراف العملية التربوية (الإدارة المدرسية، الهيئة التدريسية، الطلبة، أولياء الأمور)						
أ. الإدارة المدرسية						
١٢	تكلفتي بمهام إدارية غير متعلقة بمهامي الأساسية.					
١٣	عدم معرفة الإدارة بمهام اخصائي التوجيه المهني الموجودة في جدول توصيف الوظائف					
١٤	تكلفتي بحصص الاحتياط بالمدرسة.					
١٥	عدم وجود القناعة التامة من قبل الإدارة حول مهام اخصائي التوجيه المهني.					
١٦	توزيع حصص التوجيه المهني في نهاية الجدول الدراسي اليومي.					
ب. الهيئة التدريسية						
١٧	قلة إلمام الهيئة التدريسية بمهام اخصائي التوجيه المهني.					

م	العناصر	صياغة العبارة		انتماء العبارة لمجالها		التعديلات إن وجدت
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
١٨	عدم إدراك الهيئة التدريسية بأهمية التوجيه المهني في المدارس.					
١٩	ضعف مشاركة الهيئة التدريسية في المناشط والفعاليات المتعلقة بالتوجيه المهني في المدرسة.					
٢٠	عدم تعاون بعض المعلمين مع أخصائي التوجيه المهني.					
٢١	ضعف اهتمام وتقدير الهيئة التدريسية للأعمال التي يقوم بها أخصائي التوجيه المهني.					
ج. الطلبة						
٢٢	عدم اهتمام الطالب بحصة مسارك المهني.					
٢٣	حصر اهتمام الطلبة فيما يتعلق باختيار المواد الدراسية والتسجيل في القبول الموحد فقط.					
٢٤	عدم إدراك الطلبة بأهمية التوجيه المهني.					
٢٥	عدم معرفة الطلبة بمهام أخصائي التوجيه المهني في المدرسة.					
٢٦	قلة زيارة الطلبة لمركز مصادر التوجيه المهني للاستشارة والاطلاع على المطويات المتوفرة.					
٢٧	استعانة الطلبة بأقرانهم دون اللجوء لأخصائي التوجيه المهني فيما يتعلق باختيار المواد الدراسية.					
د . أولياء الأمور						
٢٨	عدم وجود الوعي الكافي لدى أولياء الأمور بدور أخصائي التوجيه المهني في المدرسة.					
٢٩	من النادر جدا زيارة أولياء الأمور لأخصائي التوجيه المهني للتناقش حول المستقبل المهني للطالب.					
٣٠	ضعف مشاركة أولياء الأمور عند دعوتهم للتعريف بمهام الأخصائي في المدرسة.					
ثالثا: التحديات التي تتعلق بالمفاهيم الاجتماعية السائدة						
٣١	قلة وعي المجتمع بأهمية التوجيه المهني في المدارس.					
٣٢	شروع فكرة عدم وجود عمل للأخصائي في المدرسة.					
٣٣	التقليل من الأدوار التي يقوم بها الأخصائي في المدرسة.					
٣٤	عدم تعاون المجتمع مع أخصائي التوجيه المهني.					
رابعا: التحديات التي تتعلق بتوفير التسهيلات والأدوات اللازمة لعمل أخصائي التوجيه المهني						
٣٥	قلة الوسائل التعليمية المختلفة المساندة لعمل الأخصائي.					

م	العناصر	صياغة العبارة		انتماء العبارة لمجالها		التعديلات إن وجدت
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
٣٦	الدعم المبلغ المالي المخصص للتوجيه المهني بالمدارس لا يكفي لكل المتطلبات.					
٣٧	قدم لأثاث والتجهيزات في غرفة مصادر التوجيه المهني (تجاوز مدة الصلاحية).					
٣٨	المكان المخصص لمركز مصادر التوجيه المهني غير كاف من ناحية المساحة.					
٣٩	ضعف شبكة الانترنت يجعل الطالب لا يرتاد غرفة مصادر التوجيه المهني.					
٤٠	النقص في توفير أجهزة الحاسوب في غرفة مصادر التوجيه المهني					
خامسا: التحديات التي تتعلق بدور الإعلام						
٤١	صعوبة التواصل مع الاعلاميين لنشر الفعاليات التي تتعلق بالتوجيه المهني.					
٤٢	ندرة الإصدارات والكتيبات المساندة لعمل اخصائي التوجيه المهني.					
٤٣	ضرورة زيادة الدورات التدريبية لتعريف الاخصائي بوسائل التواصل الاجتماعي وتفعيلها في خدمة التوجيه المهني.					
٤٤	ندرة التوعية الاعلامية التي تتناول ادوار اخصائي التوجيه المهني.					

ملحق (٤)

الاستبانة بصورتها النهائية

جامعة نزوى
كلية العلوم والآداب
قسم التربية والدراسات الانسانية

الفاضل/ الفاضلة: اخصائي / اخصائية التوجيه المهني

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة حول الأمن النفسي وتحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني للحصول على درجة الماجستير في الإرشاد والتوجيه من جامعة نزوى حيث أن البحث يضم أداتي قياس الأولى تتعلق بالأمن النفسي والأداة الثانية تتعلق بتحديات وظيفة أخصائي التوجيه المهني وقد أعد الباحث لتحقيق الغرض هذه الاستبانة، لذا نرجوا منكم التكرم بابداء الرأي بوضع اشارة (✓) في المكان المناسب لكل عبارة من العبارات الاستبانة، ونحن على يقين ان دقتكم وموضوعيتكم في الاجابة سيكون لها اثر كبير على مصداقية نتائج الدراسة، علما بأن معلوماتكم ستحاط بالسرية التامة، وسيقتصر استخدامها لأغراض البحث العلمي.

مع خالص الشكر والتقدير

الباحث: يعقوب الغيثي

أولاً: البيانات الأولية: (مطلوبة)

المدرسة:

1. النوع الاجتماعي: ذكر	☐	أنثى	☐
3. المؤهل التعليمي: دبلوم	☐	بكالوريوس	☐
25 سنة فأقل	☐	26-35	☐
4. العمر:	☐	36-45	☐
46 سنة فأكثر	☐		
5. سنوات الخبرة كمعلم:	☐		
6 سنوات فأقل	☐	7-10 سنوات	☐
	☐	أكثر من 10 سنوات	☐
6. سنوات الخبرة كأخصائي توجيه مهني	☐		
أقل من 4 سنوات	☐	(5-7) سنوات	☐
	☐	8 سنوات فأكثر	☐

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الأداة الأولى: الأمن النفسي وهو شعور الفرد بالمحبة والقبول لدى الآخرين كذلك توجد له المكانة المناسبة بينهم						
١	أشعر بقلّة الارتياح في أغلب الأوقات.					
٢	أشعر بالحرج الشديد في كثير من الاحيان.					
٣	اشعر بأنّي شخص ناجح في العمل او الوظيفة.					
٤	أفضل أن اكون بين زملائي في العمل على أن اكون وحيدا.					
٥	أقبل النقد الموجه الي من قبل زملائي في العمل.					
٦	أشعر دائما بأنني أتلقى قدرا كافيا من المديح والثناء.					
٧	أشعر بمحبة الآخرين وقبولهم ومودتهم.					
٨	أشعر بالأمان في أغلب الاحيان.					
٩	أحس بالقدرة على مواجهة جميع مشكلاتي.					
١٠	أشعر بالثقة في معظم الناس.					
١١	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري.					
١٢	أعتبر نفسي عصبي المزاج أثناء تعاملتي مع زملائي في العمل.					
١٣	أشعر بأنني عبء على الآخرين.					
١٤	أشعر بأنني غير متكيف في أداء مهام وظيفتي الحالية.					
١٥	اثق في نفسي في مواجهة المواقف المتعددة في عملي.					
١٦	اشعر انني حققت طموحي الوظيفي في هذا العمل.					
١٧	اشعر بأنني اعمل في المكان المناسب لمؤهلي وخبرتي.					
١٨	يوجد لدي خوف من المنافسة مع زملائي في العمل.					
١٩	أخشى من سخرية الآخرون.					
الاداة الثانية :تحديات وظيفة اخصائي التوجيه المهني التي تقف عائقا في طريق إتمام مهام الوظيفة						
أولا: التحديات الفنية (تتعلق بأخصائي التوجيه المهني)						
٢٠	صعوبة الحصول على المعلومات المتعلقة بسوق العمل.					
٢١	عدم وجود دليل رسمي لتوصيف الوظائف.					
٢٢	صعوبة الالتزام بالمهام المحددة في توصيف وظيفة اخصائي التوجيه المهني.					
٢٣	عدم المامي تقنيا في مجال البرامج.					
٢٤	قلة عدد الدورات والورش التدريبية الخاصة بالتوجيه المهني.					
٢٥	ضعف مهارات الاخصائي في اساليب قياس ميول الطلبة.					
٢٦	عدم وجود خطة عمل موحدة لجميع أخصائيي التوجيه المهني					
٢٧	قلة الوسائل المعينة التي تساعد الاخصائي في إتمام عمله.					

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
ثانيا: التحديات التي ترتبط بأطراف العملية التربوية (الإدارة المدرسية، الهيئة التدريسية، الطلبة، أولياء الأمور)						
أ. الإدارة المدرسية						
٢٨	تكاليفي بمهام إدارية غير متعلقة بمهامي الأساسية.					
٢٩	عدم إلمام الإدارة بمهام اختصاصي التوجيه المهني الموجودة في جدول توصيف الوظائف.					
٣٠	تكاليفي بحصص الاحتياط بالمدرسة.					
٣١	توزيع حصص التوجيه المهني في نهاية الجدول الدراسي اليومي.					
٣٢	يقدّر المدير وظيفة الاختصاصي ويقدم له الدعم اللازم.					
ب. الهيئة التدريسية						
٣٣	ضعف معرفة الهيئة التدريسية بمهام اختصاصي التوجيه المهني.					
٣٤	عدم إدراك الهيئة التدريسية بأهمية التوجيه المهني في المدارس.					
٣٥	ضعف مشاركة الهيئة التدريسية في الأنشطة والفعاليات المتعلقة بالتوجيه المهني في المدرسة.					
٣٦	عدم تعاون بعض المعلمين مع اختصاصي التوجيه المهني.					
٣٧	ضعف اهتمام وتقدير الهيئة التدريسية للأعمال التي يقوم بها اختصاصي التوجيه المهني.					
ج. الطلبة						
٣٨	عدم اهتمام الطلبة بمقرر مسارك المهني.					
٣٩	عدم إدراك الطلاب بأهمية التوجيه المهني.					
٤٠	عدم معرفة الطلبة بمهام اختصاصي التوجيه المهني في المدرسة.					
٤١	استعانة الطلبة بالآخرين دون اللجوء لأخصائي التوجيه المهني فيما يتعلق باختيار المواد الدراسية.					
د. أولياء الأمور						
٤٢	قلة الوعي من قبل أولياء الأمور بدور اختصاصي التوجيه المهني في المدرسة.					
٤٣	ضعف مشاركة أولياء الأمور عند دعوتهم للتعريف بمهام الاختصاصي في المدرسة.					
ثالثا: التحديات التي تتعلق بالمفاهيم الاجتماعية السائدة						
٤٤	قلة وعي المجتمع بأهمية التوجيه المهني في المدارس.					
٤٥	عدم إدراك دور اختصاصي التوجيه المهني بالمدرسة.					
٤٦	عدم تعاون المجتمع مع اختصاصي التوجيه المهني.					
رابعا: التحديات التي تتعلق بتوفير التسهيلات والأدوات اللازمة لعمل اختصاصي التوجيه المهني						
٤٧	قلة الوسائل التعليمية المختلفة المساندة لعمل الاختصاصي.					

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
٤٨	الدعم المالي المخصص لجودة الأداء المهني بالمدارس لا يكفي لكل المتطلبات.					
٤٩	قدم الأثاث والتجهيزات في غرفة مصادر التوجيه المهني (تجاوز مدة الصلاحية).					
٥٠	النقص في توفير أجهزة الحاسوب في غرفة مصادر التوجيه المهني.					
خامسا: التحديات التي تتعلق بدور الإعلام						
٥١	صعوبة التواصل مع الاعلاميين لنشر الفعاليات التي تتعلق بالتوجيه المهني.					
٥٢	ندرة الإصدارات والكتيبات المساندة لعمل اخصائي التوجيه المهني.					
٥٣	ندرة التوعية الاعلامية التي تتناول ادوار اخصائي التوجيه المهني.					



Nizwa University

College of Science and the Arts

Department of Education and Human Sciences

Psychological security and the challenge for the career
guidance specialists at Asarqiah North Governorate School

Master Thesis Submitted by:

Yaqub Mohammed Hamed ALghaithi

Complementing the requirements for obtaining a master's
degree in Education

Specialization: guidance direction

Main supervisor

Dr. Mohammed Naqadi

Prof. Mohammed Al Shelich Hamood

Dr. Ahmed Haloo

2015/2016

الملخص باللغة الانجليزية

Psychological security and the challenge for the career guidance specialists at Asarqiah North Governorate School

Prepared by/ Yaqub Mohammed Hamed ALghaithi

Supervised by/ Dr. Mohammed Naqadi

This study aimed to find out about the Psychological security and the challenge for the career guidance specialists. The study was administered career on 77 guidance specialists at Alsharqiah North Governorate School .The researcher used two tools. The first tool consisted of 19 clauses to measure the level of the Psychological security of the specialists. The second tool consisted of 34 clauses categorized in to 5 dimensions. The first technical challenge is related to the career guidance specialists. The second challenge is related to the educational process (the school administration, the school staff, teachers, students and the guardians). The third challenge is related to the predominant social concepts. The fourth challenge is related the to the facilities, and the required tool for the career guidance specialists. The fifth is related to the challenges that face specialists in the media side. To achieve the objectives of the study the researcher used the Descriptive Relational method. To answer the questions of the study, the researcher calculated the averages, standard deviations, and Pearson correlation coefficient, ANOVA.

The study reached the following results:

- 1.The level of Psychological security among the career guidance specialists at Alsarqiaht School is relatwely high.
2. There are high challenges faced by the career guidance specialiets at Alsarqiah Schools.
3. No statistically significant differences at the level ($\alpha < 0.05$) in the levels of Psychological security the career guidance specialiets at Asarqiah School staff can be attributed to differences of gender, age and qualifications.
4. There are statistically significant differences at the level ($\alpha < 0.05$) in the levels of Psychological security the career guidance specialists at Alsarqiaht School can be attributed to differences in the experience as ateacher and his Experience as a career guidance specialists.
5. No statistically significant differences at the level ($\alpha < 0.05$) in the levels nature of challenges that face career guidance specialists at Alsharqiah. North due to the differences in gender ,age ,qualification, the experience as a career guidance specialist.