

احتمالية التنبؤ باختيارات التوجيه من خلال أساليب اتخاذ القرار لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي علوم وتكنولوجيا

## The possibility of predicting guidance choices through decision-making styles among first-year secondary science and technology students

مراد موفق\*

جامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر 2 - mouffokmourad42@gmail.com

نبيل بحري

جامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر 2 - azaghar70@gmail.com

تاريخ القبول: 2024/02/19

تاريخ الإرسال: 2023/09/06

### ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى احتمالية التنبؤ باختيارات التوجيه (رياضيات، علوم تجريبية، تقني رياضي، تسيير واقتصاد) من خلال أساليب اتخاذ القرار لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي علوم وتكنولوجيا. تكونت عينة الدراسة من 732 تلميذ وتلميذة اختيروا من ثانويات ولاية بجاية، تراوحت أعمارهم بين 14 و20 سنة بمتوسط (16,12) سنة وانحراف معياري (0,96). توصلت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب اليقظة واليقظة الزائدة سمحا بالتنبؤ بشكل دال باختيارات التوجيه، بينما لم يسمح أسلوب المماطلة والتجنب (أو الاعتمادية) بالتنبؤ باختيارات التوجيه لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

**الكلمات المفتاحية:** التنبؤ؛ اختيارات التوجيه؛ أساليب اتخاذ القرار؛ علوم وتكنولوجيا؛ التعليم الثانوي.

### **Abstract:**

The current study aimed to identify the extent to which the guidance choices (mathematics, experimental sciences, mathematical technology, management and economics) can be predicted by the decision-making styles among first-year secondary science and technology students. The study sample consisted of 732 first year students of science and technology, selected from secondary schools in the state of Béjaia. Aged between 14 and 20 years ( $M=16.12$ ;  $SD=0.96$ ). The study found that the vigilance and hyper-vigilance styles significantly predicted guidance choices, while the procrastination and avoidance styles did not significantly predict guidance choices among first-year secondary school students.

**Keywords:** prediction; guidance choices; decision-making styles; science and technology; secondary school.

\* مراد موفق

## مقدمة:

رغم الأشواط الكبيرة التي قطعها الجزائر في سبيل تطوير جهاز التوجيه المدرسي وتسطيرها لبرامج إرشادية متنوعة في هذا المجال، تبقى النتائج المحققة محدودة ولا تحقق الأهداف المرجوة، وغالبا ما يبرر ذلك بطبيعة المعايير التي يتم وفقها توجيه التلميذ، والتي اعتبرت مجرد عملية ملء آلي للمقاعد البيداغوجية لارتكازها على النتائج الدراسية أكثر من أي شيء آخر وبأنها بعيدة عن «نشاطات المنحى التربوي، إذ يغلب عليها الطابع الإداري الذي يهدف بالدرجة الأولى إلى ضمان الفرز والتوزيع لمجموع التلاميذ (بوسنة، 1998، ص175). وهذا ما انتقدته العديد من البحوث والدراسات في إلى محاولة لفت الأنظار نحو عوامل أخرى من شأنها أن تؤثر على عملية التوجيه، وبالأخص على اختيارات التلاميذ الدراسية كمفهوم الذات، وتقدير الذات، والدافع للإنجاز، والدافعية، والميول، والاتجاهات، واعتبرت هذه العوامل ذات أهمية بالغة في التنبؤ بالنجاح الدراسي للتلاميذ.

ومن المتغيرات الشخصية التي افترضنا أن يكون لها تأثير على اختيارات التلاميذ الدراسية أو توجيهها سواء بالإيجاب (حسن الاختيار) أو بالسلب (سوء الاختيار) أو اختيار شعبة دون غيرها الأسلوب المعرفي الذي قد يتبناه التلميذ عند الاختيار أو اتخاذ القرار، بحيث يمنح له ولأدائه الشخصي ميزة غالبا ما تتطابق مع نمطه عند حل المشكلات المعرفية، وهذا ما أكدته دراسات (Dosnon, 1992; Hunt, Krzystofiak, Meindle & Yousry, 1989; Keegan, 1984) (Andersen, 2000; Former, 2000) التي أشارت إلى الفروق بين الأفراد في معالجة المعلومات وحل المشكلات بطرق شخصية تحت ما يسمى بأساليب اتخاذ القرار (Gambetti et al., 2008). والتي تستدعي حسب "تروبلاند" قدرا من الطاقة الفكرية والانفعالية لاسيما عندما يكون القرار المطلوب اتخاذه ذات أثر طويل الأمد على المستقبل الدراسي (Sweeny, 1998, p.77).

عمدت العديد من النظريات إلى تفسير عملية اتخاذ القرار والتعرف على الأساليب التي يمكن للفرد أن يوظفها في ذلك، فبعضها ركزت على البعد العقلي أو الانفعالي لمتخذ القرار، وبعضها الآخر ركزت على البعد التنظيمي الاجتماعي (Barrera, 1981, p.254)، والتي اعتبرها "سكوت" و"بروس" أنماط اعتيادية يظهرها الفرد أمام موقف اتخاذ القرار بطريقة معينة، وفي سياق خاص محددين خمسة أساليب: العقلي، والحدسي، والمعتمد، والمتجنب، والتلقائي (Scott & Bruce, 1995, p.820).

كما أحصيت أساليب أخرى، فبعضها بنيت على أساس نظرية "يونج" في الأنماط النفسية والمتمثلة في (الإحساس- التفكير)، و(التفكير- الحدس)، و(الشعور- الحدس)، وبعضها الآخر بنيت على أهمية القرار ومدى تحكم متخذ القرار بالموقف كتصنيف أروبا Arroba الذي شمل الأساليب (المنطقي، المتردد، الانفعالي، الحدسي)، أما بومقاردنر (1976) Baumgartner فيعتبرها استمرارية بين كل من الأسلوبين التحليلي/العقلي، والأسلوب الحدسي/التفكيري، فاختيار التخصصات العلمية والهندسية يستدعي وفقه أسلوبا تحليليا، بينما تستدعي الدراسات الإنسانية والاجتماعية أسلوبا حدسيا، أما هاران (1975) Harren فقد ميز بين ثلاثة أساليب لثلاث فئات تركز على درجة تحمل المسؤولية، وعلى درجة المنطقية والإستراتيجية الموظفة عند اتخاذ القرار، وتضم كل من الأسلوب (العقلي-

الحدسي-المعتمد)، موضحاً أن اتخاذ القرار يتوقف على أربعة معايير (العمليات- الخصائص- المهمة - الظروف)، ويمكن لخاصيتين أساسيتين أساسيتان التأثير فيه وهما مفهوم الذات وأسلوب اتخاذ القرار (Forner & Martin, 1998, p. 45) وفي دراستنا سنعمل على الكشف عن الدور الذي يمكن أن تلعبه أساليب اتخاذ القرار وفق نموذج مان Mann وآخرون في التنبؤ باختيارات التلاميذ الدراسية في التعليم الثانوي، والمتمثلة في كل من أسلوب اليقظة، وأسلوب اليقظة الزائدة، وأسلوب التجنب أو الاعتمادية، وأسلوب المماطلة.

إن مشكلة هذه الدراسة نابعة من ارتكاز عملية التوجيه في الجزائر بدرجة كبيرة على نتائج التلاميذ دون الاهتمام بدور المتغيرات الشخصية والمعرفية في عملية الاختيار الدراسي في التعليم الثانوي. وبالتالي سنحاول الوقوف على إمكانية التنبؤ بالاختيارات الدراسية من خلال أساليب اتخاذ القرار بالإجابة عن السؤال التالي:

- هل تعتبر أساليب اتخاذ القرار (اليقظة، المماطلة، اليقظة الزائدة، التجنب أو الاعتمادية) منبئات دالة لاختيارات التوجيه لدى تلاميذ التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا؟

### 1. فرضية الدراسة:

تعتبر أساليب اتخاذ القرار (اليقظة، المماطلة، اليقظة الزائدة، التجنب أو الاعتمادية) منبئات دالة لاختيارات التوجيه لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا؟

### 2. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى احتمالية التنبؤ باختيارات التوجيه (رياضيات، علوم تجريبية، تقني رياضي، تسيير واقتصاد) من خلال أساليب اتخاذ القرار لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي علوم وتكنولوجيا.

### 3. أهمية الدراسة:

يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة في تجاوز آليات التوجيه التقليدية ومنح أهمية خاصة للجانب الشخصي المعرفي في التوجيه المدرسي، وتشخيص حالات التلاميذ من ذوي الأساليب المترددة في الاختيار قصد مرافقتها من الناحية النفسية، ووقايتها من مشاعر الإحباط، والقلق، والاكتئاب التي قد تنجم عن موقف الاختيار. كما يمكن أن تفيد النتائج الأولياء، والموجهين، والمدرسين في تهيئة البيئة المناسبة التي تساعد على تبني الأساليب الأكثر عقلانية في الاختيار والأكثر إسهاماً في التحكم في الأحداث والتأثير عليها إيجاباً.

### 4. تحديد مفاهيم الدراسة:

1.4. التنبؤ: هو التخمين أو التقدير لمستوى فعالية معينة أو نشاط معين بالاعتماد على البيانات الإحصائية والأدوات العلمية، وحكمة القائم بعملية التنبؤ وخبرته وكفاءته، ويعرف على أنه عبارة عن عملية يمكن من خلالها التوصل إلى قوانين وقواعد عامة لتفسير الظاهرة (بوحفص، 2011، ص41).

2.4. اختيارات التوجيه: مجموع الشعب المفتوحة في السنة الثانية من التعليم الثانوي التي يجب على تلميذ الأولى

ثانوي علوم وتكنولوجيا الاختيار بينها، وترتيبها وفقا لرغبتها انطلاقا من ملء بطاقة الرغبات، وتتمثل هذه الشعب الدراسية في شعبة رياضيات، وشعبة علوم تجريبية، وشعبة تقني رياضي، وشعبة تسيير واقتصاد . ويرى ألبو (1982) أن الاختيار هو الانضمام الحر بكل رضا وبمعرفة الأسباب، أي أخذ بعين الاعتبار إمكانيات الشخص، ومعطيات الشغل، والسياق الاقتصادي والاجتماعي (Albau, 1982, p.25). وهذا ما يسعى إليه التوجيه الذي هو مجموع الخدمات التربوية، والنفسية، والمهنية التي تقدم للفرد للتخطيط لمستقبله وفقا لإمكانياته، وقدراته العقلية، والجسمية، وميوله، بأسلوب يشبع حاجاته ويحقق تصوره لذاته (عبد الهادي والعزة، 2004، ص 14).

3.4. أساليب اتخاذ القرار: الأساليب ليست قدرة في حد ذاتها، وإنما هي طرق مفضلة لاستخدام القدرات التي يمتلكها الفرد، بحيث تركز على الكيف وليس على الكم في السلوك، كما تصف طرق معالجة المعلومات وليس مستويات الأداء المختلفة (Sternberg & Gregorrenko, 1997). ويعرف "جانيه" عملية اتخاذ القرار بأنها عملية تشخيص وحل للمشكلات (In Daft, 1986, p.34)، ويعتبره ميليه (Mullet (1984 مسألة اختيار بين بدائل مختلفة ذات أهمية. ويعرفها "نيجرو" بأنها الاختيار الواعي بين البدائل المتاحة في موقف معين، أما فروا (Froid (2011 فيعتبرها انتقاء نوع الفعل من بين اختيارات متعددة.

أما أساليب اتخاذ القرار فيعرفها هاران (Harren (1979 بأنها الطريقة التي ينتهجها الفرد في إدراك الاستجابة للمهمات المتعلقة باتخاذ القرار، فاتخاذ القرار هنا جزء من خصائص متخذ القرار، بمعنى سمات مستقرة نسبيا تحدد كيفية إدراك الفرد للمهمة.

تشير أساليب اتخاذ القرار في دراستنا إلى الأساليب التي قد يتبناها تلاميذ السنة الأولى ثانوي علوم وتكنولوجيا عندما يتوجب عليهم الاختيار بين الشعب الدراسية المقترحة في السنة الثانية، والتي ترتكز على نظرية الصراع في القرار. ويستخدم هذا النموذج لفهم الإنتاجية عند اتخاذ القرارات، ويتنبأ بالقرارات الناجحة، فأمام حتمية القيام باختيارات هامة يجد الفرد نفسه في مواجهة صراعات قوية بسبب الطابع الآني والمتعارض الذي يولد لديه شعور بعدم اليقين والتردد ومؤشرات القلق فتقل الموارد والمصادر لديه. فالوعي بالمخاطر التي يمكن أن تنجم عن الاختيار والأمل في إيجاد البديل الأفضل والاعتقاد بوجود وقت كاف للبحث والتروي قبل اتخاذ القرار عوامل جد مهمة.

ويرى جانيس ومان (1977) أن كل أسلوب هو نتيجة دمج خلفيتين: ضغط الزمن/ البعد في الزمن والتفاوض/ التشاؤم حول إمكانية إيجاد حل للمشكل، وأن كل فرد يملك نفس الأساليب الأربعة، والأمر الذي يتغير هو شدة استخدام كل إستراتيجية، والتي تتوقف كذلك على شخصية متخذ القرار أكثر من موقف اتخاذ القرار، هذا النموذج تم تكييفه من طرف مان Mann وآخرون (1997) ليعرف الأساليب التالية:

التجنب أو الاعتمادية: بمعنى الاتجاه نحو تجنب الصراع بتحميل الأشخاص الآخرين مسؤولية القرار .  
اليقظة: أو الحذر أو التقدم الحذر والعقلي الذي يرمي إلى توضيح الأهداف المرجو تحقيقها والبحث الدقيق عن المعلومة وتقييم البدائل قبل الإقدام على الاختيار أو اتخاذ القرار.

اليقظة الزائدة أو الحذر الزائد: اتجاه نحو البحث الجنوني عن المعلومات وبفزع وذلك لحل المأزق، ويتميز الفرد هنا بالاندفاعية ويقدر الحلول على عجل ليصبح في صراع شديد لاتخاذ القرار.

المماثلة (التسوية): الاتجاه نحو التأجيل لحماية مؤقتة للذات ويبرر ذلك بضيق الوقت اللازم للقرار فيحجم عن المهمة الملقاة على عاتقه (4- 2, Di Fabio & Busoni, 2006).

4.4. علوم وتكنولوجيا: وتشمل السنة الأولى من التعليم الثانوي، حيث يتلقى فيها التلميذ تعلمات مختلفة بمعاملات وحجم ساعي أكبر في المواد العلمية وتسمح له باختيار الشعبة الأنسب له في السنة الثانية ثانوي.

5.4. التعليم الثانوي: مرحلة تعليمية تأتي بعد التعليم المتوسط، وتمتد لمدة ثلاث سنوات تتوج بشهادة البكالوريا.

## 5. الدراسات السابقة:

من الدراسات التي اعتمدت على أساليب اتخاذ القرار كمتغير نفسي معرفي شخصي للتنبؤ بسلوكات الأفراد واختياراتهم لمختلف أنشطة الانجاز ما يلي :

دراسة بوركا وويوان (Burka & Yuen (1983) : أكدت أن المماثلة عند عملية اتخاذ القرار مرتبطة بالرغبة في حماية التقدير الضعيف للذات، مما قد يؤدي إلى الرفع من وتيرة القلق و التردد فتؤجل الالتزامات والقرارات لتجنب الفشل الذي يمكن أن يفسر بالقدرات الضعيفة خاصة في مادة الرياضيات، أما الأفراد ذوي أسلوب اليقظة الزائدة فيولون الاهتمام بدقائق الأمور، يحبون النظام، وغير قادرين على التحكم في القلق الناتج عن موقف اتخاذ القرار والوقت لديهم مدرك كعامل ضغط يرغمهم على الاختيار السريع، وينتابهم احساس بالهشاشة وعدم الاستقرار.

دراسة فريدمان ومان (Friedman & Mann (1993) وجدا علاقة موجبة بين الثقة بالنفس وأسلوب اليقظة، طبقت الدراسة على 1028 تلميذ إسرائيلي و428 تلميذ استرالي في أقسام الثانوية تتراوح أعمارهم من (13 إلى 14 سنة) مستعينان بمقياس يقيس مستوى الثقة بالنفس عند اتخاذ القرار.

دراسة نوتا وسوريسي (Nota & Soresi (2000) توصلا إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الأساليب غير التكيفية (المماثلة، التجنب أو الاعتمادية، واليقظة الزائدة) والثقة في الذات وعلاقة موجبة بين اليقظة ونمطي التكيف الإنتاجي (حل المشكل – المرجعية نحو الآخر) (Di Fabio & Busoni, 2006).

دراسة جونسون (Johnson (1994) توصل إلى أن ذوي الأسلوب اليقظ أكثر انفتاحا وبحثا عن المعلومة التي ستساعدهم في اتخاذ القرار وتبني الاختيار الأنسب.

دراسة بيرزونسكي وفيراري (Berzonsky & Ferrari (1996) توصلا إلى أن نمط الشخصية التجنبي أو الاعتمادي يميل إلى تأجيل القرارات، بينما النمط المقدم يقيم ويوازن بين الاختيارات عن طريق التركيز على الجزئيات والنتائج، طبقت هذه الدراسة على 338 طالب جامعي تتراوح أعمارهم من (18 إلى 21) سنة في التجربة الأولى وعلى 89 طالب في التجربة الثانية، وخلصت إلى نفس النتائج.

دراسة بيسوني ودي فابيو (Busoni & Difabio (2006) حول العلاقة بين مختلف استراتيجيات اتخاذ القرار وإدراك الفشل المعرفي وتقدير الذات، على عينة مكونة من 258 تلميذ من السنتين الثانية والثالثة ثانوي بفرنسا من ثانويات علمية، اللغات الأجنبية، تقني تجارة، المعهد الفلاحي ومعهد البناء، تراوح عمر العينة من (17 إلى 19). توصلا فيها إلى أن إدراك الفشل المعرفي (الانتباه غير الكافي، نقص في الأفكار، النزعة إلى نسيان الأشياء، عدم تقدير الوقت الضروري

لإنجاز مهمة ما والخطأ في التقييم) يرتبط بالمماطلة وارتباطه ضعيف بأساليب اليقظة، التجنب أو الاعتمادية واليقظة الزائدة. وبمعنى أن التلاميذ الذين يتبنون أسلوب المماطلة في اتخاذ القرار يعانون من سوء تقدير وتقييم للمواقف المواجهة وبالتالي الصعوبة في اتخاذ القرار والاختيار.

دراسة العكايشي (2019) هدفت للكشف عن الأسلوب المعرفي (المجازفة- الحذر) الذي يتبناه طلبة جامعة الشارقة، ضمت العينة 300 طالب و طالبة، وتوصلت إلى أن الأسلوب المعرفي السائد هو الحذر(اليقظة).

ارتبطت الدراسات السابقة بالدراسة الحالية من حيث بعض الأساليب التي تبنتها والمرتبطة بنموذج "جانيس ومان" (1977) المعدل والمكيف من قبل مان وآخرون (1997)، والذي يضم أساليب (المماطلة، التجنب أو الاعتمادية، اليقظة، اليقظة الزائدة) إلا أنها ركزت على الأساليب غير التكيفية في اتخاذ القرار والمتمثلة في (المماطلة، اليقظة الزائدة، التجنب أو الاعتمادية)، وذلك في بحث علاقتها سواء بتقدير الذات (Burka & Yuen, 1983) أو بالثقة بالنفس (Friedman & Johnson, 1994; Berzonsky, 2000) Mann, 1993; Nota & Soresi, 2000) أو حول العلاقة بينها وبين نماذج جمع المعلومات (Mann, 1993; Nota & Soresi, 2000) أو بعلاقتها بإدراك الفشل المعرفي و ببعض أبعاد الشخصية مثل القلق والاكتئاب (Ferrari, 2000)، أو حول علاقتها بإدراك الفشل المعرفي وتقدير الذات، (Di fabio & Bussoni, 2006)، ومن الدراسات العربية حول بعض من هذه الأساليب دراسة العكايشي (2017) لأسلوب (الحذر والمجازفة) في اتخاذ القرار على طلبة جامعة الشارقة، كما يتضح بأن غالبية هذه الدراسات قد استهدفت الطلبة الجامعيين خلافا لدراستنا التي مست تلاميذ التعليم الثانوي.

## 6. الطريقة والاجراءات

### 1.6. المنهج:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لأنها تصف بتقديرات كمية درجة تأثير متغيرات قابلة للتكميم ودرجة التأثير، والغرض من هذه الدراسة استخدام العلاقات في التنبؤ (قاي، 1993، ص269) أي علاقة كل من أساليب اتخاذ القرار (اليقظة، اليقظة الزائدة، المماطلة، الاعتمادية) باختيارات التلاميذ الدراسية.

### 2.6. العينة:

تكونت عينة الدراسة من (732) تلميذا وتلميذة في السنة الأولى ثانوي علوم و تكنولوجيا في ولاية بجاية (الجزائر)، والذين تم اختيارهم من (18) ثانوية من بين (65) من مختلف أنحاء الولاية، حيث تراوحت أعمارهم بين 14 و 20 سنة بمتوسط عمر قدر ب (16,12) وانحراف معياري (0,96). بمعنى أن أعمار أغلب التلاميذ متقاربة فيما بينها لا تتعدى سنة واحدة. وقد تم اختيار عدد التلاميذ في كل ثانوية وفقا لعدد الأفواج التي تتضمنها، فإذا تضمنت فوجين تم اختيار فوج واحد، وإذا تضمنت ثلاثة أو أربعة أفواج تم اختيار فوجين.

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب الثانويات

الثانوية	عدد التلاميذ	النسبة%	الثانوية	عدد التلاميذ	النسبة%
طاوس عمروش -سيدي عيش	25	3,4	سيد أحمد - بجاية	41	5,6
إغيل أعلي	25	3,4	تيشي	27	3,7

7,7	56	متقن احدادن - بجاية	4,4	32	موحالي أعمار - صدوق
7,1	52	واد غير	4,0	29	بني معوش
7,1	52	إغزر أمقران	8,3	61	متقن سيدي عش
8,2	60	مليو	8,1	59	حفصة أم المؤمنين - أقبو
8,2	60	سوق الإثنين	5,1	37	دبيح شريف - أقبو
1,6	12	القصر	3,4	25	أكفادو
4,1	30	الشهداء زناش	6,7	49	متقن صدوق
27,53	390	المجموع	72,46	342	المجموع
100	732	المجموع الكلي			

يتضح من الجدول (1) أن نسب تمثيل عدد التلاميذ تختلف باختلاف الثانويات، حيث تتراوح بين (1,6%) و(8,3%)، ويعود ذلك إلى عدد الأفواج الذين تم اختيارهم في كل ثانوية. ففي الثانويات التي تم اختيار فوج واحد تراوحت نسب التلاميذ فيها بين (6, 1%) و(6, 5%)، في حين تراوحت نسب التلاميذ في الثانويات التي تم اختيار فوجين بين (6,7) و(8,3%).

جدول (2): توزيع أفراد العينة حسب اختيارات التوجيه

النسبة %	عدد الأفراد	اختيارات التوجيه
14,6	107	رياضيات
22,7	166	تقني رياضي
38,8	284	علوم تجريبية
23,9	175	تسيير و اقتصاد
100	732	المجموع

يتضح من الجدول (2) أن أكبر نسبة من التلاميذ اختاروا علوم تجريبية بنسبة (38,8%)، ثم تليها تسيير واقتصاد بنسبة (23,9%) التي جاءت قريبة من نسبة تقني رياضي (7, 22%)، أما نسبة التلاميذ الذين اختاروا رياضيات فكانت (6, 14%) من مجموع التلاميذ.

جدول (3): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

النسبة %	عدد الأفراد	الجنس
53,96	395	ذكر
46,04	337	أنثى
100	732	المجموع

يوضح الجدول (3) أن نسبة الذكور بلغت (53,96%) وهي أكبر بقليل من نسبة الإناث التي بلغت (46,04%).

### 3.6. الأدوات:

لقياس التعامل مع القرارات ومعرفة الأسلوب الذي يتبناه التلميذ أمام موقف الاختيار تم استخدام استبيان "ميلبورن" لاتخاذ القرار لـ "مان و آخرون" (1997) Mann & al القائم على نظرية الصراع في القرار لـ "جانيس ومان"

(1977)، ويستخدم النموذج لفهم الإنتاجية عند اتخاذ القرارات و التنبؤ بالقرارات الناجحة، وتتكون أبعاده من: التجنب أو الاعتمادية (6 بنود)، واليقظة (6 بنود) والمماثلة (5 بنود)، واليقظة الزائدة (5 بنود).  
للتحقق من صدق المقياس تم استخدام الصدق الداخلي بتقدير معاملات ارتباط البنود بالأبعاد التي تنتهي إليها ومعاملات ارتباط الأبعاد فيما بينها، والأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس. كما استخدم الصدق التمييزي للمقياس بواسطة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في أساليب اتخاذ القرار. بالإضافة إلى التحقق من الثبات باستخدام معامل "ألفا" للاتساق الداخلي لبنود الأبعاد وبنود المقياس الكلي.

جدول (4): معاملات الارتباط بين البنود والأبعاد التي تنتهي إليها

البعد	البنود	معامل الارتباط	البعد	البنود	معامل الارتباط
اليقظة	1	** 0,44	اليقظة الزائدة	13	** 0,66
	2	** 0,47		14	** 0,70
	3	** 0,67		15	** 0,68
	4	** 0,52		16	** 0,71
	5	** 0,42		17	** 0,65
المماثلة	6	** 0,58	التجنب أو الاعتمادية	18	** 0,61
	7	** 0,61		19	** 0,62
	8	** 0,66		20	** 0,55
	9	** 0,78		21	** 0,62
	10	** 0,70		22	** 0,64
	11	** 0,70			
	12	** 0,65			

\*\* دال عند 0,01

يتضح من الجدول (4) أن معاملات ارتباط بين البنود والأبعاد التي تنتهي إليها تتراوح بين (0,42) و(0,78)، وبذلك فهي مرتفعة ودالة لأنها تتعدى الحد الأدنى (0,30). حيث بلغت معاملات ارتباط البنود ببُعد اليقظة بين (0,42) و(0,67)، والبنود ببُعد المماثلة بين (0,61) و(0,78)، وبُعد اليقظة الزائدة بين (0,65) و(0,71)، أما معاملات ارتباط البنود ببُعد التجنب فتتراوح بين (0,55) و(0,64). وبالتالي فالبنود متسقة مع الأبعاد، وهذا مؤشر على صدق البنود.

جدول (5): معاملات الارتباط بين الأبعاد فيما بينها وبين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	اليقظة	المماثلة	اليقظة الزائدة	التجنب أو الاعتمادية	الدرجة الكلية
اليقظة	---	- 0,03	** 0,50	** 0,16	** 0,35
المماثلة	---	---	** 0,51	** 0,47	** 0,73
اليقظة الزائدة	---	---	---	** 0,58	** 0,81
التجنب أو الاعتمادية	---	---	---	---	** 0,83

\*\* الارتباط دال عند 0,01

يوضح الجدول (5) وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى 0,01 بين الأبعاد فيما بينها باستثناء الارتباط بين بُعد اليقظة ببُعد المماثلة الذي كان سالبا (-0,03)، وهذا منطقي لأن اليقظة سمة تعمل على عكس المماثلة، وانخفاض معامل ارتباط اليقظة بالتجنب أو الاعتمادية (0,16) الذي يظهر منطقياً بأن اليقظة لا تعمل على التجنب أو الاعتمادية.



في حين أن معاملات الارتباط بين اليقظة واليقظة الزائدة (0,50)، وبين المماثلة واليقظة الزائدة (0,51)، وبين المماثلة والتجنب أو الاعتمادية (0,47)، وبين اليقظة الزائدة والتجنب والاعتمادية مرتفعة ودالة احصائياً عند مستوى 0,01. معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس مرتفعة ودالة احصائياً عند مستوى 0,01، حيث أن معامل ارتباط اليقظة بالدرجة الكلية بلغ (0,35)، وبين المماثلة والدرجة الكلية (0,73)، وبين اليقظة الزائدة والدرجة الكلية (0,81)، وكذلك بين التجنب أو الاعتمادية والدرجة الكلية بلغ (0,83). وقد أظهرت معاملات الارتباط بين الأبعاد، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية اتساق الأبعاد، واتساقها بالدرجة الكلية، مما يدل على صدق البنية الداخلية للمقياس.

للتحقق من الصدق التمييزي للمقياس تم استخدام طريقة الفروق بين المجموعات، حيث تم تقسيم عينة التلاميذ مكونة من (300) إلى فئتين، تضمنت الأولى ذوي أساليب اتخاذ قرار مرتفع (81 تلميذ)، وتضمنت الثانية ذوي أساليب اتخاذ قرار منخفض (81 تلميذاً)، وبعدها أجريت المقارنة بواسطة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين.

جدول (6): دلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا من التلاميذ في أساليب اتخاذ القرار

الدلالة	درجات الحرية	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد التلاميذ	فئة التلاميذ	
0,000	160	24,36**	0,27	1,56	81	فئة عليا	أساليب اتخاذ القرار
			0,11	0,78	81	فئة دنيا	

\*\* الفرق دال عند 0,01

يتضح من الجدول رقم (6) أن قيمة "ت" (24,36) دالة احصائياً عند مستوى (0,01) بين الفئة العليا والفئة الدنيا في أساليب اتخاذ القرار ( $p < 0,01$ ). حيث تمكن المقياس من التمييز بشكل دال احصائياً بين التلاميذ ذوي أساليب اتخاذ قرار مرتفعة وذوي أساليب اتخاذ قرار منخفضة، وهذا يقدم دليلاً على الصدق التمييزي للمقياس.

جدول (7): معاملات الثبات ألفا للمقياس وأبعاده

معامل الثبات	عدد البنود	الأبعاد
0,63	6	اليقظة
0,77	6	المماثلة
0,71	5	اليقظة الزائدة
0,61	5	التجنب أو الاعتمادية
0,78	22	المقياس الكلي

أظهرت نتائج الجدول (7) أن معامل ألفا للمقياس الكلي مرتفع بلغ (0,78)، وكذلك معاملات ألفا لأبعاده جاءت مقبولة بلغت (0,63) في بُعد اليقظة، و(0,77) في بُعد المماثلة، و(0,71) في بُعد اليقظة الزائدة، و(0,61) في بُعد التجنب والاعتمادية. بينت معاملات الثبات ألفا تمتع مقياس أساليب اتخاذ القرار بمستويات ثبات مقبولة، حيث يشير علاوي ورضوان (1987) في هذا الشأن أنه كلما تراوحت معاملات الثبات بين 0,60 و0,80 دل ذلك على ثبات مرتفع.

#### 4.6. الأساليب الاحصائية:

تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام مصفوفة الارتباط لـ "بيرسون" بين المتغيرات المستقلة للدراسة، ومعامل تضخم التباين للتحقق من عدم احتمالية وجود التعددية الخطية بين المتغيرات المستقلة المتضمنة في نموذج الانحدار، واستخدام تحليل الانحدار اللوجستي المتعدد في اختبار الفرضية التي تسعى إلى البحث في التنبؤ بالمتغير التابع، وهو اختيارات التوجيه (رياضيات، تقني رياضي، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد) من خلال المتغيرات المستقلة (المنبئة)، وهي أساليب اتخاذ القرار (اليقظة، المماثلة، اليقظة الزائدة، التجنب أو الاعتمادية).

تحليل الانحدار اللوجستي المتعدد هو شكل من أشكال الانحدار المتعدد الذي يستخدم عدد من المتنبئات للتنبؤ بقيمة المتغير التابع الاسمي الذي لا تقل عدد فئاته عن ثلاث، وذلك لتقييم المجموعة أو الفئة الأكثر احتمالاً التي تنتمي إليها الحالة على أساس عدد من المتغيرات التنبؤية، بمعنى البحث على نمط متغيرات التنبؤ التي تحدد الفئة التي من المرجح أن يكون الفرد عضواً فيها، ويستخدم المتغيرات الاسمية أو الفئوية كمعيار أو كمتغير تابع، وقد تكون المتغيرات المستقلة متغيرات ذات درجات أو اسمية (ثنائية التفرع) (Howitt & Cramer, 2014). ويفترض الانحدار اللوجستي المتعدد مجموعة من الشروط، وهي أن يكون المتغير التابع ذات مستوى قياس اسمي، وأن لا تكون هناك تعددية خطية أي عدم وجود ارتباط عالي بين متغيرين أو أكثر من المتغيرات المستقلة.

#### 7. النتائج:

تم التأكد من التعددية الخطية بين المتغيرات المستقلة باستخدام مصفوفة الارتباط بين المتغيرات المستقلة التي جاءت منخفضة تقل عن 0,80 بين كل من أساليب اتخاذ القرار، ومعامل تضخم التباين (VIF) الذي كانت قيمته أقل عن (3,00)، والتي تدل على عدم احتمالية وجود التعددية الخطية بين المتغيرات المستقلة للنموذج الانحدار. كما تم التأكد من شرط الاستقلالية بتحديد ما إذا كان وجود الفرد في فئة من المتغير التابع لا يتوقف عليه وجود أو عدم وجوده في فئات أخرى، وهذا بالأخذ بعين الاعتبار اختيار كل تلميذ اختياراً واحداً من اختيارات التوجيه الأربعة الموجودة.

تم استخدام الانحدار اللوجستي المتعدد لاختبار الفرضية التي تسعى إلى التنبؤ باختيارات التوجيه الأربعة (رياضيات، تقني رياضي، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد) من خلال متغير أساليب اتخاذ القرار. فاختيارات التوجيه هو متغير تابع تم ترميز فئاته الأربعة (0: رياضيات، 1: تقني رياضي، 2: علوم تجريبية، 3: تسيير واقتصاد). أما المتغيرات المستقلة، فهي أيضاً مقسمة إلى أربعة (اليقظة، المماثلة، اليقظة الزائدة، التجنب أو الاعتمادية).

جدول (8): تصنيف الأفراد وفق اختيارات التوجيه بإدخال المتغيرات المنبئة

القيم الملاحظة	القيم المتنبأ بها			
	رياضيات	تقني رياضي	علوم تجريبية	تسيير واقتصاد
رياضيات	0	3	97	7
تقني رياضي	0	1	144	21
علوم تجريبية	0	2	258	24
تسيير واقتصاد	0	1	146	28
النسبة الكلية	0,0%	1,0%	88,1%	10,9%
				نسبة التصنيف الصحيحة
				0,0%
				0,6%
				90,8%
				16,0%
				39,2%

يتضح من الجدول (8) أن النموذج استطاع أن يتنبأ بتصنيف التلاميذ بشكل صحيح وفقاً لاختيارات التوجيه (رياضات، تقني رياضي، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد) بنسبة ضئيلة بلغت (39,2%). في حين لم يتمكن النموذج من تصنيف التلاميذ بشكل صحيح في شعبة رياضيات، وتصنيف فقط (0,6%) في شعبة تقني رياضي، و(16%) في شعبة تسيير واقتصاد، إلا أنه تمكن من تصنيف (90,8%) بشكل صحيح في شعبة علوم تجريبية.

توصلت نتائج اختبار لوغاريتم الاحتمالية إلى أن النموذج النهائي دال عند 0,01 حيث بلغت قيمة  $\chi^2$  (38,091) عند درجات حرية (1) ( $p < 0,01$ ). وهذا يدل على أن المتغيرات المستقلة (أساليب اتخاذ القرار) التي تم إدخالها في النموذج تتنبأ بشكل دال باختيارات التوجيه. وقد بلغ معامل شبيه مربع الارتباط Nagelkerke J Pseudo R-deux (0,055) الذي يشير إلى أن التباين بين التلاميذ في اختيارات التوجيه (رياضيات، تقني رياضي، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد) يفسر حوالي (5,5%)، ونسبة التباين المفسرة صغيرة لكنها دالة عند 0,01.

جدول (9): اختبارات نسبة الأرجحية للتنبؤ باختيارات التوجيه من خلال أساليب اتخاذ القرار

الأثر	معايير ملاءمة النموذج		اختبارات نسبة الأرجحية	
	لوغاريتم الأرجحية-2 للنموذج المخفض	ك <sup>2</sup>	درجات الحرية	الدالة
الثابت	1792,305	1,569	3	0,666
اليقظة	1800,011	9,276	3	0,026
المماثلة	1797,120	6,385	3	0,094
اليقظة الزائدة	1803,339	12,604	3	0,006
التجنب أو الاعتمادية	1792,690	1,955	3	0,582

يتضح من الجدول (9) أن المتغيرات المنبئة (أو المستقلة)، وهي أساليب اتخاذ القرار الأربعة (اليقظة، المماثلة، اليقظة الزائدة، التجنب أو الاعتمادية) جاءت متباينة من حيث قدرتها على التنبؤ باختيارات التوجيه، حيث جاءت درجات أسلوب اليقظة واليقظة الزائدة دالين احصائيين، حيث كانت قيمة  $\chi^2$  في أسلوب اليقظة (9,276) دالة احصائياً ( $p < 0,05$ )، وقيمة  $\chi^2$  في أسلوب اليقظة الزائدة (12,604) دالة احصائياً كذلك ( $p < 0,01$ ). في حين جاءت قيمة  $\chi^2$  (6,385) في أسلوب المماثلة، و  $\chi^2$  (1,955) في أسلوب التجنب أو الاعتمادية غير دالة احصائياً ( $p > 0,05$ ). وبالتالي يسمح كلا من أسلوب اليقظة واليقظة الزائدة بالتنبؤ بشكل دال باختيارات التوجيه، في حين أسلوب المماثلة والتجنب أو الاعتمادية لا يسمحان بالتنبؤ باختيارات التوجيه.

جدول (10): تقديرات معاملات النموذج المفترض

الاختيار*	اللوجيت B	الخطأ المعياري	اختبار والد	درجات الحرية	الدلالة	نسبة التريج Exp (B)	
						الثابت	اليقظة الزائدة
رياضيات	0,062	0,733	0,007	1	0,933		
	-0,129	0,360	0,127	1	0,721	0,879	
	-0,656	0,305	4,638	1	0,031	0,519	
تقني رياضي	-0,111	0,601	0,034	1	0,853		
	-0,396	0,308	1,658	1	0,198	0,673	
	-0,235	0,254	0,858	1	0,354	0,791	
تسيير واقتصاد	0,657	0,616	1,140	1	0,286		
	-0,908	0,315	8,320	1	0,004	0,403	
	0,452	0,253	3,181	1	0,075	1,571	

\* الفئة المرجعية: علوم تجريبية

يتضح من الجدول (10) أن علاقة درجات اليقظة الزائدة واحتمالية اختيار شعبة رياضيات مقابل شعبة علوم تجريبية دالة احصائيا ( $W = 4,638$ ;  $p < 0,05$ )، وهذه العلاقة سالبة لأن قيمة اللوجيت سالبة ( $B = - 0,656$ )، وهذا يعني أنه إذا زادت درجة التلميذ في اليقظة الزائدة درجة واحدة فإن لوغاريتم احتمالية اختيار شعبة رياضيات مقابل شعبة علوم تجريبية تنقص بمقدار (0,656). أي بنسبة احتمالية تقدر بـ (51,9%).

وجاءت العلاقة بين درجات اليقظة واحتمالية اختيار شعبة تسيير واقتصاد مقابل شعبة علوم تجريبية دالة احصائيا ( $W = 8,320$ ;  $p < 0,01$ ). والعلاقة بين درجات اليقظة واختيار شعبة تسيير واقتصاد سالبة (قيمة اللوجيت  $B = - 0,908$ )، وهذا يشير إلى أنه إذا زادت درجة التلميذ في اليقظة درجة واحدة فإن لوغاريتم احتمالية اختيار شعبة تسيير واقتصاد مقابل شعبة علوم تجريبية تنقص بمقدار (0,908)، وهذا بنسبة احتمالية تقدر بحوالي (40,3%).

في حين أن العلاقة بين درجات اليقظة واحتمالية اختيار شعبة رياضيات مقابل شعبة علوم تجريبية غير دالة احصائيا عند مستوى 0,05، وكذلك العلاقة بين درجات اليقظة واليقظة الزائدة واختيار شعبة تقني رياضي مقابل علوم تجريبية ليست دالة احصائيا، بالإضافة إلى عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين اليقظة الزائدة باختيار شعبة تسيير واقتصاد مقابل شعبة علوم تجريبية.

كشفت نتائج الفرضية على قدرة النموذج على التنبؤ بشكل دال باختيارات التوجيه بناء على أساليب اتخاذ القرار بنسبة (5,5%)، وبقدرة تصنيف صحيحة بلغت (39,2%). أما أساليب اتخاذ القرار التي سمحت بالتنبؤ بشكل دال باختيارات التوجيه، هما: أسلوب اليقظة واليقظة الزائدة، فكل زيادة في درجة اليقظة الزائدة درجة واحدة يقل احتمال بنسبة (51,9%) بأن يختار التلميذ شعبة رياضيات مقابل علوم تجريبية، وكذلك كل زيادة في درجة اليقظة درجة واحدة يقل احتمال أن يختار التلميذ شعبة تسيير واقتصاد مقابل شعبة علوم تجريبية.

## 8. المناقشة:

من خلال نتائج الفرضية يتبين بأن الأساليب الخاصة باتخاذ القرار (اليقظة، اليقظة الزائدة، التجنب، المماثلة) جاءت متباينة من حيث قدرتها على التنبؤ باختيارات التوجيه (رياضيات، تقني رياضي، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد) لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي علوم وتكنولوجيا. حيث جاء أسلوب اليقظة واليقظة الزائدة دالين إحصائيا عند مستوى دلالة 0,01، وهذا في شعبي رياضيات وتقني رياضي بالاعتماد على الفئة المرجعية (شعبة علوم تجريبية) التي تمثل الملمح الأصلي الأولي لتلاميذ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، وهي شعبة متوازنة من حيث معاملات المواد الأساسية (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية)، مما يملي علينا تصنيف التلاميذ حسب هذه الشعبة واعتمادها كفئة مرجعية، فرغم نسبة تنبؤها الضئيلة، فإن قدرتها على التصنيف كانت صحيحة بنسبة 39,2%.

الأساليب التي سمحت بالتنبؤ بشكل دال باختيارات التوجيه، هما أسلوب اليقظة واليقظة الزائدة، فكل زيادة في درجة اليقظة الزائدة تقلل من احتمالية اختيار شعبة رياضيات مقابل علوم تجريبية بنسبة 51,9%، وهذا نظرا لطبيعة شعبة علوم تجريبية التي تتصف بالعمومية أكثر من شعبة رياضيات التي تتصف بالتخصصية، وذات الصلة الأوثق بمادة الرياضيات، كما لا تتناسب هذه الشعبة مع التلميذ ذو أسلوب اليقظة الزائدة لتمييزه بأقل ثقة في الذات وبالتردد

في عملية الاختيار، وهذا ما أكدته دراسة (DiFabio & Busoni, 2006) بوجود علاقة عكسية بين اليقظة الزائدة وتقدير الذات، وهو ما خلصت إليه دراسة (Burka & Yuen, 1983) بأن التلميذ ذو أسلوب اليقظة الزائدة يهتم بالأشياء الدقيقة، وأن إدراكه سلبى للوقت (عامل ضغط)، ويشعر بالهشاشة، وعدم الاستقرار، وغير قادر على مراقبة القلق الناجم عن عملية الاختيار، لذلك يسوء تقديره فيختار ويقرر بسرعة وتسرع وانفعالية.

وأظهرت الدراسة أن التلميذ ذو أسلوب اليقظة في اتخاذ القرار، أنه كلما زادت درجته في اليقظة بدرجة واحدة كلما قل احتمال اختياره لشعبة تسيير واقتصاد مقابل علوم تجريبية، بحيث صنف أسلوب اليقظة كأسلوب تكييفي في عملية اتخاذ القرار، وهو مبني على الدقة، والانتظام، والمثابرة، والتنظيم، وذو علاقة موجبة بتقدير الذات وحل المشكلات. وتوصل كل من نوتا Nota وسيروسي Soresi إلى أن التلميذ اليقظ أكثر احتمالاً لاختيار الشعب الدراسية التي تمثل صعوبة وتحدياً، والتي تحظى في الغالب بمنافذ جامعية أوفر (Friedman & Mann, 1993).

بالإضافة إلى أن الأساليب الأخرى التي اعتبرت غير تكميلية غير دالة، أي لا يمكن التنبؤ باختيارات التوجيه بأسلوبى المماثلة والتجنب، ما يعد انعكاساً لنقص الثقة بالنفس لدى تلاميذ هذين الأسلوبين، ولحالات التردد التي تنتابهم، حيث يرى (Di Fabio & Busoni, 2006) أن إدراك الفشل المعرفي يرتبط بأسلوب المماثلة؛ أي أن المماثل يمتاز بنقص في الأفكار والنزعة إلى نسيان الأشياء، وإلى الخطأ في تقييماته، وعدم تقديره للوقت في إنجاز مهمة ما.

وهذا ما يتوافق مع نتائج هذه الدراسة، بأن التلميذ ذو الأسلوب المماثل لا يدرك متطلبات وخصائص اختيارات التوجيه ولا يحسن الاختيار، مما يؤكد على أن أسلوب المماثلة ليس بمنى جيد لاختيارات التوجيه، وهذا ما يطابق دراسة (Effert & Yuen, 1983) التي توصلت إلى وجود علاقة بين أسلوب المماثلة وإدراك الفشل المعرفي، وفي هذه الدراسة توصلت إلى عدم وجود علاقة دالة بين أسلوب المماثلة في اتخاذ القرار والاختيار الدراسي لدى التلميذ؛ أي أن أسلوب المماثلة ليس بمنى جيد لاختيارات التوجيه، فالمماثل حسب (Effert & Ferrari, 1989) يمتاز بالخطأ في تقييماته يصل إلى حد نسيان الجوانب الأساسية من الجوانب المهمة، وربط كل من (Burka & Yuen, 1983) المماثل بالرغبة في حماية التقدير الضعيف للذات، فيتجنب مواقف الاختيار، ويلجأ إلى تأجيل القرار لتجنب الفشل الذي يمكن أن يفسر بقدراته الضعيفة، وخاصة في مادة الرياضيات التي اعتبرت كمنى هام للنجاح والتحصيل الدراسي في العديد من الدراسات، كدراسة كل من شان وتام (Shen & Tam, 2008).

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة بين أسلوب التجنب واختيارات التوجيه، بمعنى أن أسلوب التجنب ليس بمنى جيد لاختيارات التوجيه، ويمكن أن يفسر بأن هذا الأسلوب يشترط صدور المعلومة من أشخاص من نفس السن، والتجربة الشخصية، ما يعطل لديه عملية الاختيار وتجنبها حسب (Johnson, 1994).

## خاتمة:

ما يمكن استخلاصه من هذه الدراسة أنها تكتسي أهمية بالغة بالنسبة لجميع الفاعلين في الحقل التربوي من مفتشين، وأساتذة، وأولياء، ومتخصصين في عملية التوجيه والإرشاد، لكونها تسمح بإدراك أهمية المتغيرات المعرفية والشخصية (أساليب اتخاذ القرار)، والدور الذي يمكن أن يلعبه في تحديد اختيارات التلاميذ الدراسية وتوجيهها. وهذا ما يساعد على بناء برامج خاصة لتنمية وتطوير وتعزيز وتمكين التلميذ من فهم ذاته وتخليصه من الصراعات النفسية المرتبطة بحتمية اتخاذ القرار، والتي يمكن أن تنتج عن عملية الاختيار الدراسي وتعدد البدائل المتاحة، فتحسين عملية الاختيار الدراسي يعني النجاح والتمكن من بعث آمال جديدة في نفوس العديد من التلاميذ، وتحقيق مشاريعهم المستقبلية الدراسية والمهنية، ومن ثمة حسن تموضعهم في المجتمع وإسهامهم في بنائه والرقى به.

انطلاقاً من نتائج الدراسة ارتأينا إلى تقديم الاقتراحات والتوصيات التالية:

- إجراء المزيد من الدراسات حول إمكانية التنبؤ باختيارات التوجيه من خلال بعض المتغيرات الشخصية كالفعالية الذاتية، ومعتقدات الدافعية، والمتغيرات المعرفية كمركز الضبط، واستراتيجيات التنظيم الذاتي.
- تطوير قدرات التلميذ على التقييم والتنظيم الذاتي، وتنمية دافعيته من أجل مواكبة مشروعه الشخصي، ومن خلال تعلم الأدوار الاجتماعية بالتدرج عبر مختلف القنوات الاجتماعية، والمدرسية، والأسرية، والترفيهية.
- مساعدة التلاميذ على إدراك العلاقة بين البدائل الدراسية الممكنة والاختيارات الواقعية، وتدعيم سلوك الإقدام وأسلوب اليقظة في اتخاذ القرار بدل التجنب أو المماطلة والتسويق.
- الاهتمام بالتقويم الذاتي، والتركيز على التعليمات المبنية على الفهم بدل عرض المهمات والابتعاد عن المقارنات الفردية، وتنمية أساليب التحكم بدل التقييم الرتي أو النقطي والتقدير العام، واللجوء إلى التعليقات النوعية حول نقاط الضعف والقوة في الأداء واقتراح وسائل للتحكم.

## المراجع:

- العكايشي، ب. أ. (2019). الأسلوب المعرفي وعلاقته بموقع الضبط لدى طلبة جامعة الشارقة. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية*، 16(1)، 95-125.
- بوحفص، ع. ك. (2011). *أسس ومناهج البحث في علم النفس*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- بوسنة، م. (1998). الخلفية النظرية لمفهوم المشروع وبعض المعطيات الميدانية. *مجلة العلوم الانسانية*، 10، 169-177.
- عبد الهادي، ج. والعزة، س. ح. (2004). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*. عمان: مكتبة دار الثقافة.
- علاوي، م. ورضوان، ن. د. (1987). *الاختبارات النفسية والمهارية في المجال الرياضي*. مصر: دار الفكر العربي.
- قاي، ل. ر. (1993). *مهارات البحث التربوي (ط2)*. ترجمة جابر، ع. ح. قطر: دار النهضة العربية.
- Albau, P. (1982). *Problèmes humains de l'entreprise (3<sup>rd</sup> ed)*. Paris : Bordas.
- Barrera, J. (1981). Une approche synoptique des théories de la décision, de la puissance et de la négociation. *Etudes internationales*, 12 (2), 251- 267.

- Berzonsky, M. D., & Ferrari, J. R. (1996). Identity orientation and decisional strategies. *Personality and Individual Differences*, 20, 597-606.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). Procrastination: Why you do it and what to do about it. Chicago : Cambridge, MA, Da Capo Press.
- Daft, R. L. (1986). *Organization theory and design (2<sup>nd</sup> ed.)*. South Western: Cengage Learning.
- Di Fabio, D., & Busoni, L.(2006). Covariation des styles décisionnels : perception d'échec cognitif, estime de soi ou traits de personnalité? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(3), 363-385.
- Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredom, intelligence, self-esteem and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 185-196.
- Former, Y., Martin, D. (1998). L'évolution de l'indécision au cours de scolarité secondaire. *Question d'orientations*, 6 (1), 45-56.
- Friedman, I., & Mann, L. (1993). Coping patterns in adolescent decision making: an Israeli Australian comparison. *Journal of Adolescence*, 16, 187-199.
- Froid J. G. (2011). *Psychologie science humaine et science cognitive (3<sup>rd</sup> ed.)* Bruxelles : De Boeck.
- Gambetti, E., Fabbri, M., Besi, L., & Tonetti, L. (2008). A contribution to the Italian validation of the general decision making style inventory. *Personality and Individual Differences*, 44 (4), 842-852.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2014). *Understanding statistics in psychology with SPSS (7<sup>th</sup> ed.)*. United Kingdom: Person Education.
- Johnson, S. B. (1994). Decision style and information gathering: Adolescent Decision Making Styles and « Fact Finding ». Paper presented at the *Australian Association for Research in Education*, University of Newcastle, New South Wales.
- Mullet, E. (1984). Orientation, décision, décision d'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 13 (2), 115-127.
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55(5), 818-831.
- Sterenberg, R. J. & Grigorrenko, E. L. (1997). Are cognitive styles still in styles? *American Psychologist*, 52(7), 700-712.
- Sweeny, M. (1998). The association between self-defeating personality characteristics, career indecision and vocational identity. *Journal of Career Assessment*, 1, 64-81.