جامعة زيان عاشور الجلفة
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس والفلسفة

دور العملية الارشادية في التخفيض من ظاهرة قلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة من مرحلة التعليم الثانوي

دراسة ميدانية بكل من ثانوية (الشيخ النعيم النعيمي– النجاح– أول نوفمبر)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس التربوي

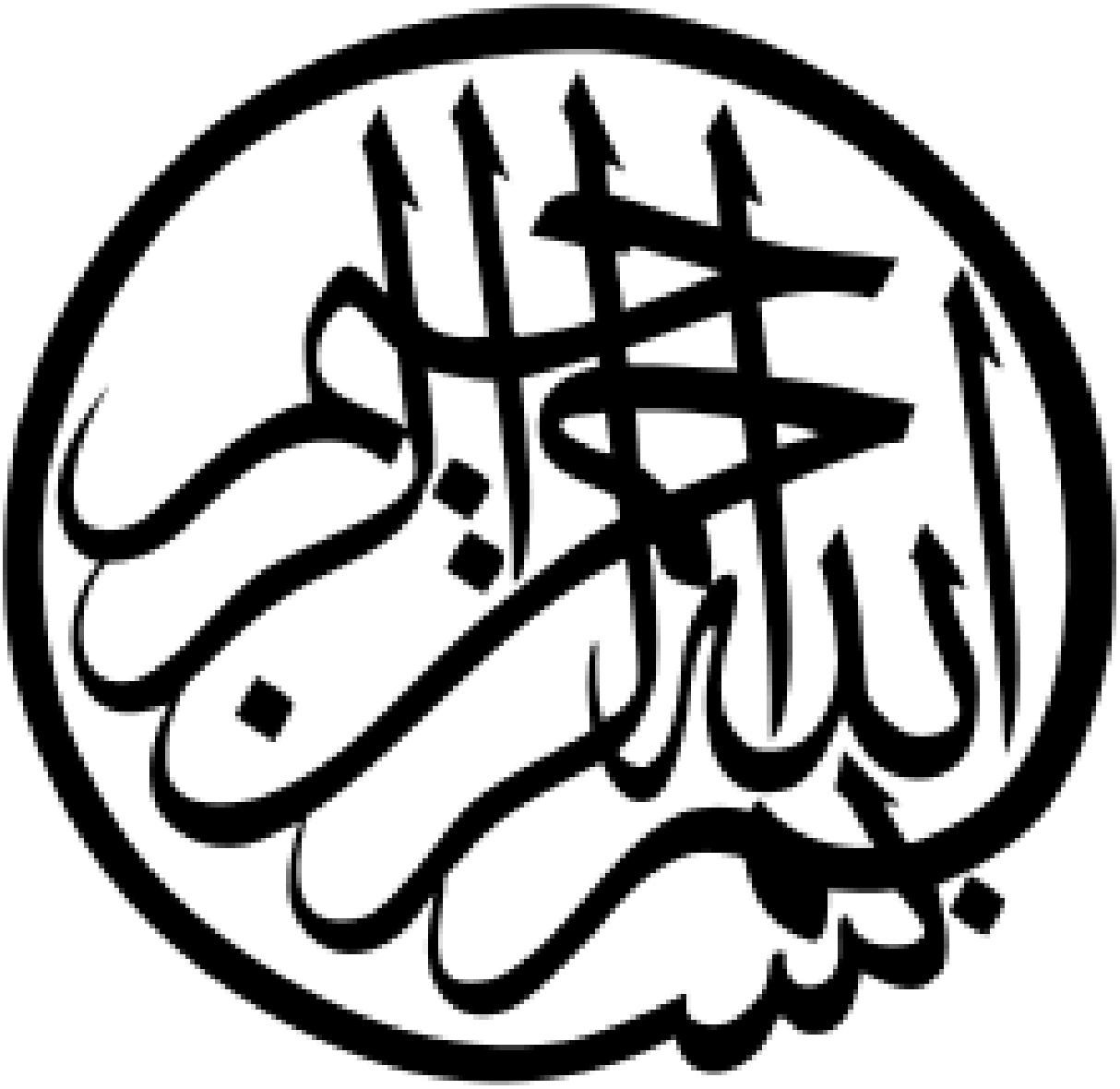
إعداد الطالبة:
* أخضري صليحة

إشراف الدكتور:
– قيرع فتحي

لجنة المناقشة:

1. أ ..... رئيسا
2. أ ..... مقررا
3. أ ..... مناقشا

السنة الجامعي:2018/2017



شكر وعرفان

" ربي أوزعني ان أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي و أن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين "

سورة النمل الآية 19

الحمد لله الذي سخر لنا من خلقه ما لم يسخره لغيرنا، وجاد علينا من فضله بما لم يجد به على غيرنا لنتم عملنا هذا بمشيئته وإذنه،

سبحانه له الحمد كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، والحمد لله الذي أوزعنا أن نقدر من سخره لنا.

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير لأستاذي الفاضل الدكتور (قيرع فتحي) لقبوله الإشراف على هذا العمل، وعلى جلده وصبره معي لإتمامه ووضعه بهذا الشكل الذي هو عليه.

كما لا يفوتني أن أتوجه بشكري الجزيل لأولئك الذين ساعدوني من قريب أو بعيد ولم تغف لهم عين حتى اكتمل هذا البحث.

الإهداء

الحمد لله الذي جعل لنا هذا وما كنا له مقرنين

يقول تعالى: "...فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قول كريما واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا "

23-24 الإسراء

إلى من سعى وشقى لأنعم بالراحة والهناء الذي لم يبخل بشيء من اجل دفعي في طريق النجاح والذي علمني أن أرتقي سلم الحياة بحكمة وصبر إلى والدي العزيز أطال الله وبارك الله في عمره.

إلى الينبوع الذي لم يمل الطاء المصباح الذي أنارلي طريق العلم إل أجمل ما في الوجود وأول من أبصرت عيناي ونطقت شفتاي إلى أطهروأغلي إنسانة أمي حفظها الله.

إلى من ابتسامتها وطلتها تغمرني فرحا وعشت معها أجمل أوقاتي عزوزحيزية.

إلى كل من علمونا حروفا من ذهب وكلمات من درر وعبارات من أسمى وأجمل عبارات في العلم إلى من صاغوا لنا علمهم حروفا ومن فكرهم منارة تنيرلنا سيرة العلم والنجاح إلى أساتذتنا الكرام.

اللهم اجعل هذا العمل خيرا لي ولمن حولي ولمن يأتون من بعدي.

صليحة

ملـخـص

مخلص الدراسة:

أولا: مخلص الدراسة باللغة العربية:

عنوان المذكرة: " دور العلمية الإرشادية في التخفيض من ظاهرة قلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة من مرحلة التعليم الثانوي ".

– هدفت الدراسة الحالية إلى التعريف على طبيعية العلاقة بين الخدمات الإرشادية وقلق المستقبل لدى التلاميذ في ضوء متغير الجنس والشعبة والرغبة في التوجيه، والكشف عن أهمية الخدمات الإرشادية في الخفض من مستوى قلق المستقبل، وافترضنا في ذلك عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين خدمات الإرشاد وقلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي، ومعرفة مستوى كل من الخدمات الإرشادية وقلق المستقبل لدى التلاميذ، ومعرفة إن كانت نوجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الخدمات الإرشادية وقلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس والشعبة والرغبة في التوجيه، حيث استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (89) تلميذ وتلميذة، واعتمدت الباحثة على مقياس الخدمات التوجيه والإرشاد المهني وقلق المستقبل، وبغرض اختيار الفرضيات اعتمدنا على معامل الارتباط بيرسون، اختيار لفين للكشف عن التجانس بين عينتين مستقلتين " f " واختيار الفروق بين المتوسطات t– test.

ويعد اختيار النتائج وتحليلها احصائيا بالاعتماد على برنامج SPSS تحصلنا على النتائج التالية:

– لا توجد علاق ذات دلالة احصائية بين الخدمات الإرشادية وقلق المستقبل.

– مستوى الخدمات الإرشادية لدى تلاميذ سنة ثانوي مرتفع.

– مستوى قلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة من مرحلة التعليم الثانوي متوسط.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات الإرشادية وقلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات الإرشادية لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي تبعا لمتغير التوجيه.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي تبعا للرغبة في التوجيه.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات الإرشادية وقلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي تبعا لمتغير التخصص.

Summary

The present study tried to identify the nature of the relationship between the Guidance services and the future anxiety among students of the third year secondary according to gender variable, the division and the wish for guidance.

And to identify the importance of extension (guidance) services in reducing the level of future anxiety. We hypothesized that there is no statistically significant relationship between guidance services and future anxiety of these students.

And for this reason I use the descriptive approach in this study. The sample of the study was eighty –nine (89) students and i adopt the standard of guidance services, career guidance and future anxiety. In order to test the hypotheses, it was based on Pearson correlation coefficient. And Levin test to detect homogeneity between two independent samples. Test differences between averages

And after testing the results and analyzing them statistically based on the SPSS program.

We found the following results:

-There is no statistically significant relationship between guidance services and future anxiety

-The level of guidance services for the third secondary school students is high

-The level of the future anxiety among third-year secondary students is average-median-

-There are no statistically significant differences in the level of guidance services and the future anxiety of these students according to the gender variable

-There are statistically significant differences in the level of guidance services among the third secondary school students according to the orientation variable

-There are no statistically significant differences in the level of future anxiety of these students according to the Wish for Orientation

-There are no statistically significant differences in the level of guidance services and the future anxiety of these students according to the specialization variable.

الفهـــــرس

المحتويـــات

شكر وعرفان..... أ

إهداء..... ب

ملخص البحث باللغة العربية..... ج

ملخص البحث باللغة الأجنبية..... و

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

فهرس الملاحق

مقدمة..... 01

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة..... 05

2- فرضيات الدراسة..... 09

3- أهداف الدراسة..... 09

4- أهمية الدراسة..... 10

5- دواعي اختيار موضوع الدراسة..... 10

6- المفاهيم الإجرائية للدراسة..... 11

7- الدراسات السابقة..... 12

8- التعقيب على الدراسات السابقة..... 21

الفصل الثاني: العملية الإرشادية

تمهيد
أولا: الإرشاد..... 25
1- مفهوم الإرشاد..... 25
2- الحاجة إلى الإرشاد..... 27
3- أساليب الإرشاد..... 29
4- نظريات الإرشاد..... 30
ثانيا: العملية الإرشادية..... 38
1- مفهوم العملية الإرشادية..... 38
2- مراحل العملية الإرشادية..... 38
3- دور المعلم في العملية الإرشادية..... 40
4- أسس ومبادئ العلاقة الإرشادية..... 42
5- مهام وواجبات مستشار التوجيه..... 43
6- أهمية مستشار التوجيه في المدرسة..... 44
7- الأخلاقيات المهنية التي يجب أن يتحلى بها المرشد..... 45
8- الصعوبات التي تواجه عمل المرشد..... 47
خلاصة الفصل 49

الفصل الثالث: قلق المستقبل

تمهيد

أولا: القلق..... 52

1- مفهوم القلق..... 52

2- أعراض القلق..... 53

3- أنواع القلق..... 54

4- أسباب القلق..... 55

5- النظريات المفسرة للقلق..... 56

ثانيا: قلق المستقبل..... 61

1- تعريف قلق المستقبل..... 61

2- الآثار السلبية للقلق المستقبل..... 61

3- سمات الأفراد ذوي قلق المستقبل..... 62

4- طرق التخفيف من قلق المستقبل..... 63

خلاصة الفصل..... 65

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد
الدراسة الأساسية..... 69
1- منهج الدراسة..... 69
2- حدود الدراسة..... 69
3- مجتمع الدراسة..... 70
4- عينة الدراسة..... 70
5- الخصائص السيكومترية لأدوات القياس..... 74
6- تقنيات وأساليب المعالجة الإحصائية..... 80
خلاصة الفصل..... 81

الفصل الخامس: عرض النتائج وتفسيرها

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية..... 83
2- مناقشة نتائج الدراسة..... 83
3- المناقشة العامة..... 97
4- الخاتمة..... 99
5- قائمة المراجع
6- الملاحق

قائمـــة الجـــداول

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	يبين أوجه الاختلاف بين الإرشاد المباشر وغير المباشر	28
02	يوضح أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص	70
03	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	72
04	يوضح توزيع أفراد العينة حسب نمط التوجيه	73
05	معامل ألفا–كرونباخ – لمقياس الخدمات الإرشادية	74
06	معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الخدمات الإرشادية	75
07	يبين نتائج حساب الصدق التمييزي لاستبيان خدمات التوجيه والإرشاد المهني	77
08	معامل ألفا–كرونباخ قلق المستقبل	77
09	معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل	79
10	يوضح العلاقة بين خدمات الإرشاد وقلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي	83
11	الفرق بين متوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الخدمات الإرشادية	85
12	الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمقياس قلق المستقبل	87
13	يوضح الفروق بين الجنسين في درجاتهم على مستوى الخدمات الإرشادية	88
14	يوضح الفروق بين الجنسين في درجاتهم على مقياس قلق المستقبل	90
15	يوضح فروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الخدمات الارشادية تبعا للمتغير الرغبة في التوجيه	92
16	يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى قلق المستقبل تبعا للمتغير الرغبة في التوجيه	94
17	يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الخدمات وقلق المستقبل تبعا لمتغير التخصص	95

قائمـــة الأشكـــال

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	رقم الصفحة
01	التمثيل النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص	71
02	التمثيل النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	72
03	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نمط التوجيه	73

مقدمـــة

مقدمـــة:

إن كل مجتمع يحتاج إلى مساعدة من أجل تحقيق النجاح في جميع المجالات الحياة ولعل أهم مجال يحتاج إلى ذلك هو المجال التعليمي، لأنه لا يخلو من المشاكل التربوية التي تعيق سير العملية التعليمية مما ينعكس سليا على التحصيل الدراسي للتلاميذ وهذا ما يجعله في صورة من القلق والتوتر والخوف، فالقلق يعتبر من المشكلات شائعة الظهور لدى العديد من الأشخاص، ويظهر عند الإنسان من وقت لآخر، وهذا ما قاد بالباحثين إلى الالتفات له، فقد أصبح القلق عنوانا لدراسات عديدة تهتم بالسلوك المضطرب لدى الإنسان، ولقد ترتكز أبحاث القلق ودراساته حول القلق العام، إلا أنه بالرغم من الاهتمام الكبير الذي ابداه الباحثون بالقلق العام، فإن هناك اهتمام نفسيا بدراسة أنواع أخرى من القلق، من بينها قلق المستقبل، كشكل من أشكال القلق الذي قد يحمله الفرد جراء توقعه أشياء تهدد مستقبله، حيث تثير المشكلات الحياتية قلق الأفراد بأشكال مختلفة، وتختلف الدوافع التي قد تكون وراء هذا النوع من القلق، فقد يكون جراء الظروف الاجتماعية والأسرية الصعبة، وأجراء الظروف الاقتصادية السيئة للتلميذ، وعلى هذا الأساس لابد من وجود مساعدة كل هذه المشاكل وتتمثل هذه المساعدة في المدراس بما يسمي بالخدمات الإرشادية وتعتبر وسبلة هامة من حيث دعم ومرافقة التلاميذ من أجل تحقيق التكيف المدرسي والتوافق النفسي جيد، وكونها عملية مهمة في التأثير على التلاميذ ومن هذا المبدأ جاءت الدراسة الحالية بمعرفة أن كان هناك تطبيق فعليا أو بالأحرى تجسيد كهذه الخدمات في مدارسنا أم مازالت مجرد حبر على ورق وتقتصر على التوجيه فقط، وكذلك من أجل معرفة إن كان المجتمع الدراسي يعني ماهية الخدمات الإرشادية وأهميتها أم لا، وهل تتلقى هذه الخدمات تسهيلا في تطبيقيها داخل المؤسسات؟

ولذا يركز موضوع هذا البحث على دور العملية الإرشادية في التخفيض من ظاهرة قلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة من مرحلة التعليم الثانوي.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

إشكالية البحث

1- تحديد إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدارسة

5- دواعي اختيار موضوع الدارسة

6- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدارسة

7- الدراسات السابقة

8- التعليق على الدراسات السابقة

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة:

تعد التربية والتعليم هما أساس كل مجتمع، ويحظيان بكامل الاهتمام من جميع الأطراف بما في ذلك الأسرة، المعلم، الأستاذ، ... وجميع الأطراف التي تعمل في مجال التربية، فمحور العملية التربوية هو التلميذ الذي يسعي إلى تجاوز مختلف المراحل التعلمية بنجاح حسب إمكانياته وقدراته (زياد، 2008 ص 5) وعليه فإن من أجل أن يحقق هذا التلميذ نجاحه يجب أن تتكاثف الجهود من كل الأطراف التي لها علاقة ولعل من أهم هذه الأطراف نجد مستشار التوجيه الذي يعتبر وجوده داخل المؤسسات التربوية ضروريا لا غني عنه حيث نجد أن التلميذ خلال فترة تمدرسه وبحسب كل مرحلة دراسية وعمرية، يمر ببعض المشاكل السلوكية والنفسية وهذا ما أكدته دراسة.

وبما أن المرحلة المدروسة غي هذه الدراسة الحالية هي المرحلة الثانوية، فهي تعتبر من أصعب المراحل التي يمر بها التلميذ وأخصرها، لأنه يمر من خلالها بأصعب مراحل حياته ألا وهي مرحلة المراهقة، التي تؤثر على الفرد إما بشكل إيجابي وإما سلبي ومن منظور فوريد حسب نظريته التحليل النفسي التي تقول " بأن الفرد السوي هو الذي تلقي إشباع في المراحل النهائية، وكذلك مترافق اجتماعيا بمعني لديه الروح الجماعية وذلك بتحقيق التوافق الاجتماعي " وعليه فإن الفرد بحاجة إلى من يدفع به للمضي قدما في أدائه التربوي. (هبة مؤيد محمد، 2010، 354)

ويؤكد حامد زهران حيث يرى أن الإرشاد عملية بناءه تهدف إلى مساعدة الطالب على تقبل ذاته ومعرفة إمكانياته واختياراته كما انه يقوم للفرد الخدمات النفسية التي تساعد على تحقيق اتزانه الانفعالي واستقلاله العاطفي وتعرفه على نواحي القوة والضعف لديه ومن ثم تفهم خصائصه الجسمية والانفعالية والجنسية والعقلية والاجتماعية. (حامد زهران، 1998)

ونظرا لخصوصية هذه المرحلة وأهمية عملية الإرشاد خلالها فقد كانت هناك عدة دراسات تؤكد ضرورة وجود مرشد مدرسي، تهتم بخصائصه واعداده حيث قامت (تأهيل المرشد

الأمريكية سنة 1964) بإنجاز دراسة حول إعداد المرشد النفسي المدرسي في المرحلة الثانوية وقد نفعت هذه الدراسة واعتمدتها الرابطة سنة 1967 م وضعت في بنود محددة بعنوان القواعد العامة لإعداد المرشد المدرسي في مرحلة الثانوية. (حميد، 2009 ص 147)

فقد دخلت العملية الإرشادية في المدراس مع بداية القرن 19 ومزال هذا الفرع العلمي ينمو ويتزعزع باستمرار فقد أصبح عدد الذين يعملون في العملة في الإرشادية في الولايات المتحدة الأمريكية أكثر من 40 الف متخصص عام 1979 م يعمل أكثر من 90 % منهم في المدارس الرسمية بينما كان هذا العدد لا يتجاوز 2000 في الثلاثينيات وهذا إذا دل على شيء فهو يدل على مدى تزايد حاجة الناس إليه وخاصــة في المجالات الدراسية. (حمود، 1996: 2).

حيث توصلت دراسة الصبورة والآخرون إلى أن أهم المشكلات النفسية للطلبة سواء في الكليات العلمية والإنسانية والطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا وطلبة السنة الاولى والسنة النهائية ولملا الجنسين ذكور واناث هي الخوف والقلق من الامتحانات يليها الخوف من المستقبل ثم الشعور بالذنب . (محمد هبة مؤيد ، 2010)

بما أن الارشاد النفسي شمل مختلف جوانب حياة الفرد أسريا وتربويا واجتماعيا ومهنيا وتكنولوجيا يستوجب ضرورة استخدامه في المؤسسات الاجتماعية كالأسرة والمدرسة والمجتمع عامة.

كما تسعى هذه الدراسة في مجملها الى التعرف على اسباب قلق المستقبل والاهتمام بالجانب الارشادي النفسي للمعلمين في مرحلة التعليم الثانوي والتي تعتبر مرحلة حرجة بالنسبة للمستقبل التلاميذ من الجانب التربوي والمهني.

– بما أن خطورة هذه الظاهرة (قلق المستقبل) على ادراك الطلبة لفاعليتهم وقدراتهم الذاتية وطموحهم المستقبلي مما يجعلهم عرضة للاضطرابات النفسية والسلوكية والتكيف غير الفعال، وهذا بدوره يؤثر سلبا على مستقبلهم العملي والعلمي. (غالب، 2009 ص 8)

– حيث أن المرحلة الثانوية هي قاعدة اساسية لتزويد التلميذ بالمعارف والمعلومات والمهارات التي تمكنه من مواجهة الحياة العملية ، ولعل كل الاهتمام بالبيئة التعليمية للتلاميذ من جميع جوانبها يسهم في تدليل كل العقبات والصعوبات التي يواجهها التلميذ في حياته. (غادة عبد الباقي ، 2013م ،209)

ويعد القلق من أهم الانفعالات الاساسية التي يتميز بها الفرد غيره من الكائنات الحية، وهو من أهم الاضطرابات المؤثرة في شخصية الفرد وهذا ما دفع الكثير من الباحثين والسيكولوجيين الى المزيد من الاجتهادات للبحث في موضوعه ،لمعرفة أسبابه وأساليب علاجه، فظهور أي اضطراب مهما كان نوعه قد يؤثر على صحة الفرد ومستقبله، ويجعله ينظر الى مستقبله نظرة تشاؤمية بسبب الحالة التي يعيشها الفرد فتجعله في حيرة من أمره على مستقبله. (حمريط نوال ،2012م ،3)

وتتعدد أنواع القلق فمنها قلق التحصيل وهو قلق اتجاه بعض المواد الدراسية او المشكلات التعلمية ،وقلق الامتحان وهو حالة تنتاب الفرد في موقف الاختبار حيث تكون قدراته موضع فحص وتقييم ،ويمثل قلق المستقبل لدى تلاميذ الطور الثانوي، اهتمام بالمجتمع بأسره لأنهم سيقودون المجتمع في المستقبل القريب. (منى توكل السيد ابراهيم، 2011م 2)

وينتج عن التفكير المستمر والدائم في المستقبل العديد من المشكلات الصحية والنفسية والجسمية للفرد ،وقد يكون هذا التفكير ناتجا عن التغيرات التي يمر بها المجتمع ،فالإنسان بطبيعته عندما ينظر ويتأمل المستقبل ،فإنه يخاف من الكثير من الاشياء التي يتوقع مواجهتها. (محمد أحمد المشاقبة ،2015 :37 العدد1،المجلد90)

قال تعالى: " كنتم خير أمة اخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله " صدق الله العظيم (آل عمران : 110)

صدق قول الله عز وجل حينما اختارنا أن نكون أمة وسطا، ندعو الناس ونأمرهم بالمعروف، وننهاهم عن المنكر، ولعل الشاهد الاكيد قوله تعالى في الآية السابقة : أن فينا من يدعو الناس إلى ما هو خير لهم ولأمتهم، ومنهم لما هو شر لهم ولأمتهم، ولعل الصورة الاصغر المتمثلة في الداعية الاسلامية هي المرشد النفسي او المرشد التربوي،

الذي يكون دوره وعمله كداعية يدعو فيها الناس والافراد ،ويكون كموجه ومرشد لهم نحو الهدى ،وطريق الصواب والخير.

فالمرشد هو المسؤول عن التوجيه والارشاد ونصح الاخرين لما فيه خير لهم وللأخرين ، وصولا بهم إلى أعلى مستويات الصحة النفسية والاجتماعية والانفعالية ، وصدق في قوله:" يأيها الناس قد جاءتكم موعظة من ربكم وشفاء لما هو في الصدور وهدي ورحمة للمؤمنين " (يونس : 57)

أ- التساؤل العام:

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العملية الإرشادية وقلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة من مرحلة التعليم الثانوي؟

ب- التساؤلات الجزئية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات الإرشادية لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي تبعا للمتغير الجنس ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات الإرشادية لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي تبعا للمتغير التخصص والنمط في التوجيه ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل لدى تلاميذ ثالثة ثانوي تبعا للمتغير الجنس.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل لدى تلاميذ ثالثة ثانوي تبعا للمتغير التخصص ونمط التوجيه ؟

- ما مستوى الخدمات الإرشادية له عند تلاميذ سنة ثالث ثانوي ؟

- ما مستوى قلق المستقبل عند تلاميذ سنة ثالثة ثانوي ؟

2- فرضيات الدراسة:

أ- الفرضية العامة:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العملية الإرشادية وقلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة من مرحلة التعليم الثانوي.

ب- الفرضيات الجزئية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات الإرشادية لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي تبعا للمتغير الجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات الإرشادية لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي تبعا للمتغير التخصص والنمط في التوجيه.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي تبعا للمتغير الجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي تبعا للمتغير التخصص ونمط التوجيه.

- مستوى الخدمات الإرشادية لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي مرتفع.

- مستوى قلق المستقبل لدى تلاميذ ثالثة ثانوي مرتفع.

3- أهداف الدراسة:

لكل دراسة علمية أهداف عدة، خاصة إذا كانت هذه الدراسة في مجال علم النفس فهي تعسي إلى أهداف معينة وتتمثل أهم أهداف الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

- ✓ الكشف عن مستوى الخدمات الإرشادية لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.
- ✓ الكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.

- ✓ الكشف عن الفروق فيما يخص العملية الإرشادية بين أفراد العينة حسب الجنس ونمط التوجيه.
- ✓ الكشف عن الفروق بين أفراد العينة فيما يخص قلق المستقبل حسب الجنس ونمط التوجيه.
- ✓ الكشف عن الفروق بين أفراد العينة فيما يخص العملية الإرشادية حسب التخصص.
- ✓ الكشف عن الفروق بين أفراد العينة فيما يخص قلق المستقبل حسب التخصص.
- ✓ الكشف عن دور العملية الإرشادية في التخصص ما ظاهرة قلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.

4- أهمية الدراسة:

- ✓ إبراز الدور المهم للخدمات الإرشادية في المجال التربوي عامة وفي المرحلة الثانوية خاصة التي تناولت متغيري العلمية الإرشادية وقلق المستقبل.
- ✓ التطرق إلى ماهية العملية الإرشادية وما يربطها بظاهرة قلق المستقبل .
- ✓ التعرف على أسباب قلق المستقبل والاهتمام بالجانب الإرشادي النفسي للمعلمين في مرحلة التعليم الثانوي والتي تعتبر مرحلة حرجة بالنفسية للمستقبل التلميذ من الجانب التربوي والمهني.
- ✓ قيمة الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي يتناوله حيث تعتبر مشكلة قلق المستقبل تؤرق المجتمع بأكمله وخاصة التلاميذ المتمدرسين باعتبار أنهم في بداية بناء حياتهم .

5- دواعي اختيار الموضوع:

يعود سبب اختيار الموضوع كونه يدرس ظاهرة نفسية اجتماعية تربوية تتمثل في العملية الإرشادية ودورها في التخفيض من ظاهرة قلق المستقبل، بحيث إرتابينا أن نبحث في معرفة إن كان هناك تجسيدا فعليا للخدمات الإرشادية في الواقع، ومن ثم الكشف عن أسباب البعد الحاصل بين التكوين النظري لمستشار التوجيه والإرشاد وما تتم ممارسته

ميدانيا، ومعرفة المعوقات التي تؤثر على الخدمات الإرشادية أخيرا التحسيس بالحاجة الملحة للعملية الإرشادية ولفئة المتمدرسين.

6- تحديد المفاهيم الإجرائية للدارسة:

- مفهوم الخدمات الإرشادية:

هي عبارة عن أعمال ومهام يقدمها المرشد للمؤسسات التعليمية على اختلاف أنواعها للتلاميذ بغرض مساعدتهم وتسهيل أمورهم، وتستند فلسفة الإرشاد المدرسي على منح التلميذ فرص الاختيار، حيث يقوم بهذه العملية أفراد مؤهلون تأهيلا عاليا ويسعون إلى إحداث تغيير في حياة التلاميذ وتعديل مسارهم ونصحهم إلى الطريق الصحيح. (رافدة الحريري، سمير الامامي، 2011م، ص 21، 22)

- التعريف الإجرائي للخدمات الإرشادية:

هي تلك الأنشطة والأعمال التي يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي داخل الثانوية وتتمثل في الحصص الإعلامية، المقابلات، المتابعة النتائج، التوجيه.

- مفهوم مستشار التوجيه والإرشاد:

عرفه (كاراكوف) أنه شخص يمتلك المعرفة والتدريب على مساعدة الأفراد في تحقيق توافقهم النفسي، ويتميز بالسرية والدقة والانفتاح والمرونة والالتزام بالعملية والموضوعية.

(سعيد جاسم الأسدي وآخرون، 2003 م ص 26)

- التعريف الإجرائي لمستشار التوجيه والإرشاد:

هو ذلك الشخص الذي يتولى القيام بعملية التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني داخل مقاطعة مكونة من ثانوية ومتوسطتين، ويمارس نشاطه تحت إشراف مدراء المؤسسات ومدير مركز التوجيه والإرشاد .

- مفهوم قلق المستقبل:

عرفه الكبسي على أنه: " حالة التوجس وعدم الاطمئنان والخوف من التغيرات السلبية في المستقبل ". (إستبرق غانم وآخرون، 2017 ص7)

- التعريف الإجرائي للقلق المستقبل:

هو الشعور بعدم الارتياح والنظرة السليبة للحياة وتوقع حدوث المصائب وعدم القدوة على مواجهة الضغوط الحياتية، وفقدان الأمن والاستقرار، نتيجة توقع خطر يهدد دراسته وتخصصه، بالإضافة إلى مستقبله المهني واستقراره الأسري والاجتماعي.

7- دراسات سابقة:

أولا: دراسات حول متغير العملية الإرشادية:

*** دراسة قبائلي رحمية، سايح مريم البتول، 2013:** بعنوان واقع العملية الإرشادية في المؤسسات التربوية من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي بولاية ورقلة لنيل مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ليسانس.

وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع العملية الإرشادية في المؤسسات التربوية من وجهة نظر مستشاري التوجيه المدرسي لتحقيق أهداف الدراسة ثم وضع الفرضيات عامة وفرعية، الفرضية العامة باختلاف متوسط أداء مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي في العملية الإرشادية عن المتوسط الافتراضي % 66 وفرضيات فرعية: يختلف أداء مستشاري التوجيه المدرسي من وجهة نظرهم باختلاف متغير الجنس (ذكور، إناث) ويختلف أداء مستشاري التوجيه المدرسي من وجهة نظرهم باختلاف متغير سنوات العمل (الأقدمية)، استخدمت الطالبتان المنهج الوصفي التحليلي وبلغت عينة الدراسة (32) مستشار ومستشارة من المؤسسات التربوية في المرحلة الثانوية وأعدت الطالبتان استبانة مكونة من 29 فقرة وموزعة على 3 مجالات (مجال المهني، مجال المهارات الاجتماعية، مجال المهارات الإرشادية)، وتوصلت الطالبتان إلى النتائج التالية:

أن أداة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي للعملية الإرشادية حيث كان متوسط أداءهم على المقياس % 66 وكما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء مستشاري التوجيه من وجهة نظرهم باختلاف جنسهم وأيضا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي من وجهة نظرهم باختلاف سنوات عملهم (الأقدمية)، (فلان، 2013).

* **دراسة إيمان بوعزيز، 2014:** حول الاتجاه حول نحو العملية الإرشادية وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بولاية الوادي لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص إرشاد وتوجيه.

وهدفت الدراسة الحالية موضوع الاتجاه نحو العملية الإرشادية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بولاية الوادي.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم وضع هذه الفرضيات: توجد علاقة ارتباطه بين الاتجاه نحو العملية الإرشادية ودافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ومستوى اتجاه مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني نحو عملهم سلبية توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتجاه نحو العملية الإرشادية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني باختلاف جنسهم وأيضا مستوى الاتجاه لدى مستشاري التوجيه والمدرسي والمهني منفضة، وأخيرا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإيجار لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المهني والمدرسي باختلاف جنسهم و استخدمت الطالبة المنهج الوصفي الارتباطي وتكونت عينة الدراسة من (25) مستشار منهم (18) إناث ، و (7) ذكور وقد اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة وأعدت الباحثة مقياس الاتجاه نحو العملية الإرشادية ومقياس دافعية الإنجاز وتوصلت الطالبة إلى النتائج التالية: توجد علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين الاتجاه و الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد والمدرسي والمهني، يتميز مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني باتجاهات إيجابية نحو عملهم الإرشادي، لا توجد فروق بين الجنسين في الاتجاه نحو العملية الإرشادية لدى عينة الدراسة، يتميز مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

نحو العملية الإرشادية بدافعية الإنجاز مرتفعة ولا توجد فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة.

* **دراسة السويبي أسماء، 2013:** بعنوان معوقات الإرشادية لمستشار التوجيه المدرسي ببعض ثانويات ولايات الجنوب الشرقي بولاية الوادي، لنيل مذكرة شهادة ماستر أكاديمي وهدفت الدراسة للكشف عن أبرز معوقات العملية الإرشادية من وجهة نظر مستشاري التوجيه وتمثل فرضياتها في: ترجع أبرز معوقات العملية الإرشادية لمستشاري، تختلف معوقات العملية الإرشادية حسب التخصص الدراسي لمستشاري التوجيه، تختلف أساليب مستشاري التوجيه في مواجهة معوقات العملية الإرشادية، اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي الاستكشافي، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الطالبة استبيان مكون من (34) بندا الذي يقيس معوقات العملية الإرشادية، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

ترجع أبرز معوقات العملية الإرشادية للبعد الجغرافي وعدد المؤسسات المشرف عليها.

* تخلف معوقات العملية الإرشادية باختلاف الأقدمية لصالح أقل من 6 سنوات لا تختلف معوقات العملية الإرشادية باختلاف التخصص الدراسي لمستشاري التوجيه وخلصت الدراسة باقتراحات.

* **دراسة (سمية قفي)، 2015:** بعنوان خدمات التوجيه والإرشاد المهني الموجهة لتلاميذ التعليم الثانوي من وجهة نظر طلبة الإرشاد والتوجيه بجامعة الوادي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، هدفت الدراسة إلى الكشف عن خدمات التوجيه والإرشاد المهني ذات الأولوية الموجهة لتلاميذ التعليم الثانوي من وجهة نظر طلبة الإرشاد والتوجيه، وقد قامت الدراسة على تساؤلات محوري وتساؤلين فرعين، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي الاستكشافي المقارن كما عمدت الباحثة إلى المقارنة بين متوسطات استجابات أفراد العينة لأداة الدراسة في ضوء متغيري التخصص الدراس الأصلي والمستوى الحالي وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة 102 طالبا من طلبة الإرشاد والتوجيه قسم العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة حمة لخضر الوادي.

وقد طبق استبيان لخدمات الإرشاد والتوجيه والذي تم إعداده من قبل الطالبة، أما البيانات فقد تم استخدم برنامج الحزمة الإحصائية Spss والمتمثلة في حساب المتوسطات بالنسبة للتساؤل العام واختبار " ت " لدلالة الفروق بالنسبة للتساؤلات الفرعية.

وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية:

– أن خدمات التوجيه والإرشاد المهني، تترتب حسب أولويتها من وجهة نظر طلبة الإرشاد على النحو التالي: مجال الاختيار المهني، يليه المجال الإعلامي، ثم المجال الأكاديمي، وأخيرا المجال الاجتماعي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر طلبة الإرشاد في الخدمات المقدمة الإرشاد والتوجيه المهني وفقا لمتغير المستوى (ماستر – ليسانس) .

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر طلبة الإرشاد حول الخدمات المقدمة في الإرشاد التوجيه المهني وفقا لمتغير نوع الدراسة السابقة (علوم – آداب).

* **دراسة (جهاد عطية)، 2009:** بعنوان مدى فاعلية برنامج إرشادي مفتوح للتخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء بجامعة غزة، مذكرة مكملة لنيل درجة الماجيستر، هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية البرنامج المقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء، والتعرف على درجة السلوك العوداني لدى أطفال مؤسسات الإيواء، حيث اقتصرت الدراسة على قرية الأطفال (sos) والذين يبلغ عددهم (53) طفلا وطفلة وأعمارهم (من 9– 13)، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية واحد من (12) طفلا (6) ذكور، (6) إناثا، بناءا على أعلى الدراجات في مقياس السلوك العدواني، واعتمدت الباحثة، وبغرض اختيار الفرضيات لمعالجة البيانات إحصائيا تم استخدام.

1– المتوسط الحسابي والانحراف المعياري: اختيار مان ويتني للعينات المستقلة وويلكوكسون للعينات المرتبطة حيث تمثلت نتائج الدراسة كالتالي:

– بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس سلوك العدواني وأبعاده ولقد كانت الفروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي وأثر للبرنامج المطبق.

وبينت النتائج أن أثر البرنامج كان كبيرا وكان ذلك واضحا من معامل إتيا حيث كان حجم التأثير كبير، بعد تطبيق البرنامج وخلال فترة المتابعة وكان له تأثير إيجابي في حياة أطفال مؤسسات الإيواء وهذا ما كان واضحا من نتيجة القياس التتبعي بعد فترة شهر من تطبيق البرنامج.

* **دراسة ابراهيم سعد على الطخيس، 2014:** بعنوان فعالية برنامج ارشادي في خفض قلق المستقبل لدى المرحلة الثانوية وقد استخدم الباحث المنهج سبه التجريبي فونت عينة البحث من (20) طالب من طلاب المرحلة الثانوية لم تقسيم مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية تم استخدام مقياس قلق المستقبل من إعداد المشيخي 2009 إضافة إلى برنامج ارتادي من إعداد الباحث وأسفرت النتائج إلى:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الارشادي وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية .

– البرنامج الارشادي له فعالية في خفض القلق المستقبل.

ثانيا: دراسات حول متغير قلق المستقبل:

* **دراسة (سهيلة أحمادي، مسعودة سالمي)، 2015:** بعنوان قلق المستقبل المهني وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة بجامعة الوادي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية هدفت الدراسة إلى الكشف على العلاقة بين قلق المستقبل المهني، والأفكار العقلانية واللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين، كذلك الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث والفروق بين طلبة العلوم الاجتماعية وطلبة العلوم التكنولوجية، في مستوى قلق المستقبل المهني والأفكار العقلانية واللاعقلانية تم تطبيق هذه الدراسة على عينة عددها (200) طالب وطالبة، مستوى ثالثة جامعي، حيث استخدمت الباحث مقياس قلق المستقبل المهني واختيار الأفكار العقلانية واللاعقلانية (سليمان الريحاني) وتم اتباع المنهج الوصفي بأساليبه الاستكشافي والارتباطي والمقارن تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) لحساب معامل الارتباط " بيرسون " واختيار(ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل المنهي و الأفكار العقلانية واللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين وأظهرت أيضا أن مستوى قلق المستقبل المهني لدى الطلبة الجامعيين مرتفع، حيث لاحظت الباحثة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل المهني بين طلبة العلوم الاجتماعية وطلبة العلوم التكنولوجية.

كما أن مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين مرتفع وأيضا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط دراجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس الأفكار اللاعقلانية والعقلانية وأظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأفكار العقلانية واللاعقلانية بين طلبة العلوم الاجتماعية وطلبة العلوم التكنولوجية.

* **دراسة سمر وليد الحلح، 2010:** بعنوان العاقة بين قلق المستقبل والاكتئاب لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي بدمشق. دراسة أعدت لنيل درجة الماجستير في الصحة النفسية للأطفال المراهقين، هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل والاكتئاب لدى عينة البحث من طلاب الصف الثاني الثانوي، دراسة الفروق في درجة قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الصف الثانوي تبعا لكل من متغير الجنس، التخصص الدراسي (أدبي – علمي)، ودراسة الفروق في درجة الاكتئاب لدى عينة البحث، وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث ككل (620) طالبا وطالبة وقد تم سحب العينة بالطريقة المعاينة التطبيقية العشوائية النسبية، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، لأنه المنهج الأكثر ملائمة لطبيعة هذا البحث واستخدمت الباحثة الأدوات: مقياس قلق المستقبل من إعداد ناهد سعود، والقائمة العربية لاكتئاب الأطفال إعداد أحمد عبدالخالق وتقنين سامر رضوان، الاستمارة الاجتماعية من إعداد الباحثة وقد وضعت مجموعة من الفروض واختبرت صدقها، وأتت النتائج كما يلي:

وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل والاكتئاب لدى عينة البحث من طلاب الصف الثاني الثانوي حيث بلغ معامل الارتباط (0.125) وأظهرت أيضا أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على اختيار قلق المستقبل وفقا لمتغير الجنس (ذكور، إناث) لصالح عينة الإناث، حيث لاحظت الباحثة أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على اختيار قلق المستقبل وفقا لمتغير التخصص الدراسي (الأدبي، العلمي) لصالح طلبة الفرع العلمي كما أنه أيضا توجد فروق ذات دلالة إحصائية متوسط درجات أفراد العينة على اختيار قلق المستقبل وفقا للمستوى التعليمي للأب لصالح المستوى التعليمي (جامعي فأعلى).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط دراجات أفراد العينة على اختيار قلق المستقبل وفقا للمستوى التعليمي للأم لصالح المستوى التعليمي (جامعي فأعلى).

* **دراسة نبيل منصوري وناس عبدالله وعلوان رفيق، 2017:** بعنوان الصحة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى الطلبة المقبلين على التخرج وتحقيق ذلك استخدام الباحثون المنهج الوصفي التحليلي على عينة 50 طالبا وطالبة مقبلين على التخرج اختيروا بطريقة

عشوائية وطبق عليهم مقياس الصحة النفسية الزبيدي وسناء مجهول الهزاع 1997، ومقياس " قلق المستقبل " إعداد زينب محمود شقير 2005 وتوصلت النتائج إلى.

– أن توجد علاقة عكسية بين الصحة النفسية وقلق المستقبل لدى طلبة المقبلين على التخرج .

دراسة عمرو رمضان معوض أحمد 2013 بعنوان قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي اختارت الباحث العينة بطريقة عشوائية استخدمت في الدراسة: مقياس قلق المستقبل ومستوى الطموح وتوصلت النتائج كالآتي:

– لا توجد علاقة ارتباطه ذات دلالة احصائية بين قلق المستقبل ومستوى طموح.

– لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسط درجات قلق المستقبل ومتوسط درجاتهم غير مقياس الطموح.

– لا سيم قلق المستقبل في التنبؤ بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعية.

* **دراسة فضيلة محومات محمد السبعاوي، 2007:** بعنوان قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي استخدم المنهج الوصفي تألفت عينة البحث 578 طالبا وطالبة واختارت الباحثة الطريقة العشوائية واستخدمت الباحثة مقياس (الخالدي، 2002) واستقرت نتائج الآتية:

– وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط المتحقق والنظري لمقياس قلق المستقبل ولصالح / تقييمية / المتحققة.

– وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغيري قلق المستقبل ومتغير الجنس لصالح الاناث.

– وجود علاقة ارتباطية غير دالة بين متغير قلق المستقبل ومتغير التخصص الدراسي لصالح التخصص العلمي.

* **دارسة بوعزة ريحة، 2015:** بعنوان علاقة الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل بتقدير الذات لدى طلبة علم النفس وعلوم التربية بجامعة ورقلة، مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل بتقدير الذات لدى طلبة علم النفس وعلوم التربية.

حيث يمكن التنبؤ بتقدير الذات من خلال الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة، ولاختبار فرضيات الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأجريت الدراسة على عينة تكونت من 200 طالبا وطالبة من قسم علم النفس وعلوم التربية، أما فيما يخص ادوات الدراسة الحالية مقياس الافكار اللاعقلانية لسليمان الريحان ومقياس قلق المستقبل لزينب محمود شقير ومقياس تقدير الذات لعبدالعزيز الدريني وآخرون ولمعالجة البيانات إحصائية تم استخدام النسب المئوية، معامل الارتباط المتعدد والجزئي، ومعامل الانحدار الخطي المتعدد ومقدار حجم الأثر.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: – أن ارتفاع نسبة انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة علم النفس وعلوم التربية وارتفاع مستوى قلق المستقبل لدى طلبة علم النفس وعلوم التربية وانخفاض مستوى تقدير الذات لدى طلبة علم النفس وعلوم التربية وأظهرت نتائج الدراسة أنه: وجود علاقة دالة إحصائيا بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

– وجود علاقة دالة إحصائيا بين قلق المستقبل وتقدير الذات بعد عزل الأفكار اللاعقلانية لدى أفراد عينة الدارسة.

– وجود علاقة دالة إحصائيا بين قلق المستقبل وتقدير الذات بعد عزل الأفكار اللاعقلانية لدى أفراد عينة الدراسة.

– معنوية التنبؤ بتقدير الذات من خلال الأفكار اللاعقلانية ومن خلال قلق المستقبل، أظهرت وجود ترابط بين قلق المستقبل وتقدير الذات عن طريق عملية تحليل الانحدار الخطي، المتعدد، وعدم وجود ترابط بين الأفكار اللاعقلانية وتقدير الذات وذلك بسبب ضعف العلاقة بين المتغيرين.

8- التعليق على الدراسات السابقة:

أ- فيما يتعلق بالدراسات الخاصة التي اهتمت بالعملية الإرشادية:

من حيث المنهج: استخدمت أغلب الدراسات السابقة المنهج الوصفي كونه يخدم الموضوع.

من حيث الهدف: سعت أغلب الدراسات السابقة إلى البحث في العلاقة بين العلمية الإرشادية وبعض المتغيرات الأخرى المختلفة مثل: الاتجاه نحو العملية الإرشادية وعلاقتها بالدافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني (دراسة ايمان بوعزيز، 2014 م)

من حيث العينة وأدوات الدراسة:

اختيار العينة كان بطريقة عشوائية بالإضافة إلى استخدام أدوات منها:

استبيان يقيس معوقات العملية الإرشادية، مقياس السلوك العدواني استبيان لخدمات الإرشاد والتوجيه.

من حيث النتائج: كشفت لنا هذه الدراسات أن خدمات التوجيه والإرشاد المهني الموجهة لتلاميذ التعليم الثانوي ذات الألوية كونها تتمثل في مساعدة التلميذ على حل مشكلهم وتوجيههم إلى ضبط انفعالاتهم وهي جزء لا يتجزأ من اهتمامات المنظومة التربوية حيث نجد تفاوتا في تجسيد ذلك في الواقع بحسب اختلاف تلك المنظومات.

ب- فيما يتعلق بالدراسات الخاصة التي اهتمت بقلق المستقبل:

من حيث المنهج: استخدمت من أغلب الدراسات السابقة المنهج الوصفي كونه يخدم موضوع الدراسة.

من حيث الهدف: سعت أغلب الدراسات السابقة إلى البحث في العلاقة بين قلق المستقبل وبعض المتغيرات الأخرى المختلفة.

من حيث النتائج: كشفت لنا الدراسات عن وجود قلق المستقبل بدرجات متفاوتة، في شيوعه، يختلف حسب البيئة والثقافة وأبرزت دراسة (سمر وليد، 2010) أن قلق المستقبل لدى أفراد العينة يختلف حسب المستوى التعليمي للأب والأم.

من حيث العينة وأدوات الدراسة:

استخدمت أغلب الدراسات السابقة في العينة بالطريقة العشوائية بالإضافة إلى استخدام أدوات عديدة منها: مقياس قلق المستقبل القائمة العربية لاكتئاب الأطفال، الاستمارة الاجتماعية...

الفصل الثاني

العملية الارشادية

تمهيد

أولا: الارشاد

1- مفهوم الإرشاد

2- الحاجة إلى الإرشاد

3- أساليب الإرشاد

4- نظريات الإرشاد

ثانيا: العملية الإرشادية

1- مفهوم العملية الإرشادية

2- مراحل العملية الإرشادية

3- دور المعلم في العملية الإرشادية

4-خصائص العملية الإرشادية

5- مهام وواجبات مستشار التوجيه

6- أهمية مستشار التوجيه في المدرسة

7- الأخلاقيات المهنية التي يجب أن يتحلى بها المرشد

8- الصعوبات التي تواجه عمل المرشد

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد العمل الإرشادي من الدعائم الرئيسية للمدرسة المعاصرة، وقد أخذ الإرشاد النفسي للتلاميذ في الرقي والتطور ليراعي النمو السليم لهم، ولما كانت مقاصد هذا العمل الإرشادي هي الارتقاء بأنماط السلوك وتوجيهها بما يتلاءم مع قدرات وميول هؤلاء التلاميذ، ومساعدتهم في بناء مشروعهم الدراسي والمهني الشخصي وهذا لا يأتي إلا من خلال العملية الإرشادية لأنها تعد من أرقي الخدمات التي تقوم للأفراد لما لها من أثر كبير في مساعدتهم على حل مشكلاتهم وتوجهها نحو الطريق السليم فالفرد، والجماعة دائما بحاجة إلى التوجيه والإرشاد النفسي في مراحل نموهم المختلفة .

وتعد الجزائر من الدول التي أولت لهذا العمل الإرشادي أهمية كبيرة، ويتجلى ذلك من خلال جميع الإصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية .

إلا ان الواقع الحالي يبين أن العملية الإرشادية في مؤسساتنا التربوية تعرف العديد من المعوقات والانتقادات، التي تؤثر دون شك على عمل المرشد وبالتالي على المتعلم الذي يتلقى المساعدة من هذا المرشد، ومن هذا المنطلق سوف نتطرق إلى مفهوم كل من الإرشاد والخدمات الإرشادية والأساليب المستخدمة فيها والأطراف القائمة بها.

الفصل الثاني: العملية الإرشادية

أولا: الإرشاد

1- مفهوم الإرشاد:

أ- <u>الإرشاد لغة</u>:

حس معجم اللغة العربية: ترجع كلمة الإرشاد إلى الفعل رشد أي اهتدى وأرشده أي هداه والإرشاد من الفعل أرشد، يرشد إرشادا، ورشد يرشد والرشد هو الصلاح وإصابة الصواب خلافا للغي والضلال. (الأسدي ومروان، 2003 م ص 24)

حسب معجم علم النفس والتربية: الإرشاد هو مساعدة فرد لآخر على فهم مشكلات تكيفه وحلها ومنه الإرشاد التربوي، الإرشاد الاجتماعي، الإرشاد المهني. (معجم علم النفس والتربية، 1984 ص 36)

مصطلح إرشاد Counselling في اللغة الإنجليزية من الفعل counse يرشد وينصح وهو مشتق من الكلمة اللاتينية cousilium ويعني نكون معا أو تتكل معا وهو مصطلح يتضمن التبادلية وهذا المعني يتجسد في تعريف الإرشاد من حيث تأكيد أن المرشد والمسترشد متفاعلان معا. (فاروق عبده فله، أحمد عبدالفتاح، 2004 ص 14)

ب- <u>الإرشاد اصطلاحا:</u> عرفه (بلوتشر blotcher) بأنه عملية يتم فيها التفاعل بين المرشد والمسترشد بهدف أن يتضح مفهوم الذات والبيئة وبناء وتوضيح أهداف أو قيم تتعلق بمستقبل الفرد المسترشد. (ناصر أبو حامدان، 2008 م ص 5-7)

- تقول " هيفاء أبو غزالة 1985 " أن الإرشاد علية رئيسية في عمليات التوجيه وخدماته وهو العلاقة التفاعلية التي تنشأ بين المرشد والمسترشد بقصد تحقيق أهداف التوجيه أو بعض منه. (سامي محمد ملحم، 2006 م ص52)

ويري (ألبرت أليس albert eills) الإرشاد بأنه عملية مواجهة الأفكار اللاعقلانية عند المسترشد ومحاولة عقلنتها، ويتبع هذا التعريف المدرسة المعرفية. (عبداللطيف دبور، عبدالحكيم الصافي 2007 ص، ص 21)

نشرت الجمعية الأمريكية لعلم النفس تعريفا للإرشاد على أنه الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي، وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة. ويقدمون خدماتهم لتأكيد الجانب الإيجابي في شخصية المسترشد والإفادة منه، في تحقيق التوافق لدى المسترشد وبهدف اكتساب مهارات جديدة تساعد على تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحيـــاة واكتســـاب قدرة اتخـــاذ القـــرار. (تريه عبدالقادر، صابر سعدي، 2008 ص 9، 10)

مفهوم الإرشاد في الدين الإسلامي:

* لقد ورد في القرآن الكريم لف إرشاد والرشد في مواقع كثيرة من الآيات حيث قال تعالى: " قل أوحي إلى أن استمع نفر من الجن فقالوا إنا سمعنا قرآنا عجبا يهدي إلى الرشد فآمنا به ولن نشرك بربنا أحدا " سورة الجن الآية '1'.

* وفي آية أخرى يقول سبحانه وتعالى: " من يهده الله فهو المهتد ومن يضلل فلن تجد له وليا مرشدا " سورة الكهف الآية 17.

– ففي الآية الأولى هناك إشارة إلى أن القرآن الكريم يهدي إلى الرشد أي إلى الإيمان وإلى السلوك الطريق الصحيح وإلى توحيد رب العباد أما في الآية الثانية فقد وردت كلمة مرشدا بمعني الذي يقوم بالنصح والهداية.

مفهوم الإرشاد في التربية وعلم النفس:

هو عملية تفاعلية إنسانية واعية وهادفة، تستهدف تقديم المساعدة للمسترشد للاستفادة، مما لديه من قدرات وإمكانات والدفع بها لتحقيق أقصى قدر ممكن من النمو السوى، في كافة المجالات العقلية والنفسية والاجتماعية والجسمية والانفعالية والمهنية.

مفهوم الإرشاد من منظور تاريخي:

أصبحت الحاجة ملحة لعملية الإرشاد التي تتضمن العلاقة وجها لوجه بين مرشد ومسترشد، ويعتبر الإرشاد محور عملية التوجيـــه وخما يلتقيـــان من حيث الأهـــــداف. (حسين العزة، 2006 م، ص 10- 13).

2- الحاجة إلى الإرشاد:

يشهد العصر الحالي والذي يسميه البض عصر الثورة الصناعية والعلم والتكنولوجيا تغيرات سريعة ومتلاحقة، شملت جوانب حياة الفرد أسريا وتربويا واجتماعيا ومهنيا وتكنولوجيا تستوجب ضرورة الحاجة الإرشاد المؤسسات الانتاجية بل في المجتمـع عامـة. (سامي محمد ملحم، 2007 م ص 22)

ويمكن تلخيص العوامل التي تؤكد ضرورة وأهمية الحاجة إلى الإرشاد النفسي في ما يلي:

- **فترات الانتقال الحرجة:** يمر الأفراد بفترات مختلفة والتي يحتاجون فيها إلى الإرشاد فعندما ما ينتقل الفرد من الطفولة إلى المراهقة يتخلل هذه المراحل صراعات وإحباط، وقد يسودها القلق والخوف من المجهول، ويحتاج الفرد فيها إلى الإرشاد، وقديما لم يكن يعطى لهذه الفترات أية أهمية أما الآن فاصبح الاهتمام بها يزداد وظهور دورها في حياة الأفراد وتأثيرها على تكيفيهم .

- **التغيرات الأسرية:** فتقدم المجتمع وثقافته أمور مسؤولة عن إحداث تغيرات في بناء الأسرة ومن هذه التغيرات التي حديث ظهور الأسرة الصغيرة المستقلة، و ضعف العلاقات بين أفرادها واستغلال الأولاد عن الأسر وهور مشكلة السكن وخروج المرأة للعمل ....

- **التغير الاجتماعي:** من حيث التزايد السريع في عدد السكان وعدد التلاميذ، وكذا في بعض مظاهر السلوك إذا أصبحت بعض السلوكات مقبولة بعد أن كانت مرفوضة كما حدث العكس أيضا وظهور الصراعات بين الأجيال وزيادة ارتفاع مستوى الطموح، زيادة الضغوط الاجتماعية. (أحمد دبور عبداللطيف، 2009 م ص 23)

كما ساهمت عوامل متعددة في زيادة هذا التغير كالتقدم العلمي وتعدد وسائل الاتصال السريع والتأثير والتأثر بين الثقافات المختلفة، وكذا إزياد الوعي الاجتماعي بأهمية التعليم في الحصول على المكانة الاجتماعية. (وهيب مجيد الكبيسي، 2002 م ص 27)

جدول رقم (1): يبين أوجه الاختلاف بين الإرشاد المباشر وغير المباشر

الإرشاد المباشر	الإرشاد غير المباشر
– يتمركز جول المرشد. – يقوم خدماته لمن يحتاجها ولمن لا يحتاجها. – يستغرق وقتا أقل. – يقدم المرشد ما يراه لازما من المعلومات للمسترشد. – يعتمد المسترشد على المرشد في حل مشكلاته. – اعتقاد المرشد أنه هو الأقدر على تقديم المساعدة. – يركز المرشد على الجوانب العقلية للمسترشد. – يهتم المرشد بعملية التشخيص. – يقع العبء الأكبر على عاتق المرشد ومسؤولياته في حل المشكلات.	– يتمركز حول المسترشد. – يقدم خادماته لمن يطلبها فقط . – يستغرق وقتا أطول. – يقدم المرشد المعلومات للمسترشد حين يطلبها فقط. – يقوم المسترشد بحل مشكلاته. – يعتقد المرشد أن المسترشد أقدر على مساعدة نفسه. – يركز المرشد على العوامل الانفعالية من شخصية المسترشد . – يحترم المرشد التقدير الذاتي ولا يهتم بالاختبارات. – لا يهتم المرشد بعملية التشخيص لأنها غير ضرورية. – يقوم المسترشد بتقييم سلوكه واتخاذ قرارته دون تدخل أو رقابة من المرشد. – يقع العبء الأكبر في حل المشكلات على عاتق المسترشد. – يهتم بنمو شخصية المسترشد كفرد.

(كاملة الفرخ، عبد الجابر، 1996 م، ص 139)

- العاقة بين الطرفين تكون في مناخ حيادي خال من التهديد والرقابة.

- دور المرشد هو تقبل المسترشد كما هو ومشجعا إياه ويفهم وجهات نظره .

أهم مزايا الإرشاد غير المباشر:

- وضوح النظرية التي يستند إليها وهي نظرية الذات.

ومن عيوبه:

- يراعي الإنسان على حساب العلم.

- قد يغالي المرشد في إعطاء الحرية للمسترشد.

(سعيد جاسم، مروان إبراهيم، 2003 م ص 46)

3- أساليب الإرشاد:

- **الإرشاد المباشر:**

يتميز هذا النوع بتركيزه على مشكلة المسترشد لا عليه شخصيا، ويتعامل مع الجانب العقلي وليس الانفعالي ويسمي بالأسلوب المتمركز حول المرشد و السبب في هذه التسمية، أن المرشد يستطيع أن يري المشكلة بشكل أفضل وأن مهمة تشخيص الحالة وإعطاء الحل هي من عمل المرشد، ويسيطر على الجلسة سيطرة تامة ولا يراعي أي اهتمام بمشاعر المسترشد سماه (جيمس آدم Adam jaems) بالمرشد التسلطي.

ويعتبر (وليامسون williamson) رائد طريقة الإرشاد المباشر ومن شروطه:

- لابد من معرفة المشكلة التي يعاني منها التلميذ لمساعدته في حلها.

- تحليل العوامل وجمع المعلومات للوصول إلى تحديد واضح لجميع ما يتعلق بالمشكلة.

- عرض وإعطاء الحلول المناسبة لطلب المساعدة.

- الإشراف والمتابعة على مدى نجاح عملية الإرشاد.

– التلميذ ليس لديه معلومات بل متلقي للمعلومات.

أهم مزايا الإرشاد المباشر:

– هو التركيز الجاد على حل مشكلات المسترشد.

وكذا عيوبه:

– أنه ليس من المفروض أن يقدم المرشد حلولا جاهزة للمسترشد.

– فيه جانب من السلطة.

– **الإرشاد غير المباشر:**

هو ترك حرية التعبير للتلميذ عن المشكلة بنفسه وإيجاد حلول مناسبة لها، ويمكن أن يتركز حل المشكلة على التلميذ بدرجة كبيرة على عكس المباشر ويجب أن يترك الحرية للتلميذ في اختيار الحل المناسب لمشكلته.

وبهدف هذا النوع إلى إقامة علاقة إرشادية وتهيئة مناخ نفسي يمكن المسترشد من أن يحقق أفضل نمو نفسي.

ويستخدم هذا الأسلوب بنجاح م أنواع معينة من المسترشدين، خاصة أولئك الذين يكون ذكائهم متوسطا أو أكثر ويكون لديهم طلاقة لفظية.

ويعتبر (روجرز rigers) رائد له ومن شروطه:

– التمركز حول المسترشد الذي ليس هناك من هو أعرف بنفسه منه.

4– نظريات الإرشاد:

نظرية السمات:

نظرية السمات والعوامل هي التي تطورت من أساس مهني، حيث تركز على مشكلات التكيف التربوي والمهني، وعلى الرغم من أن (وليامسون) يعتبر المتحدث الأساسي عنها

غير أن آخرين قد ساهموا في تطوير وجهة النظر هذه أمثال (باترسون، بارسوتر وغيرهم).

وتنظر هذه النظرية إلى الطبيعة الإنسانية على ان البشر منطقيون ولديهم القدرة على ان يفكروا وأن يستخدموا العلم في تطورهم الشخصي وفي تقدم البشرية وأنهم قادرون على أن يصبحوا أفضل ما أمكن. (حسين منسي، إيمان، 2004، ص 203)

*** المفاهيم الأساسية في النظرية:**

السلوك: إن سلوك الإنسان يمكن ان ينظم بطريق مباشر وأنه يمكن قياس السمات والعوامل المحددة لهذا السلوك، باستخدام الاختبارات والمقاييس للتعرف على الفروق والسمات المميزة للشخصية، وترى هذه النظرية أن السلوك يتقدم من الطفولة إلى الرشد من خلال نضج السمات والعوامل. (عبدالسلام زهران1977 م ص 122)

والسمة هي الصفة الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية، الفطرية والمكتسبة الكامنة والظاهرة المشتركة بين الأفراد أو الخاصة، فبواسطتها نستطيع تصنيف المعلومات والصفات عن الأفراد أما العامل فهو القدرة اللازمة لتفسير الارتباطات للظاهرة النفسية والتي نسميها بالسمات، فنظرية السمات والعوامل تركز على عدة أفكار منها:

* الأفراد يختلفون عن بعضهم في سلوكهم وهذه الفروق الفردية عامة وموجودة بين الأفراد.

* يمكن تحديد سلوك الفرد ضمن حدود قدراته المحددة بالوراثة والبيئة التي يعيش فيها.

* يمكن تحديد سلوك الفرد ضمن حدود قدراته وشخصيته في إطارها العام ومزاجه وحوافزه.

* لابد من فهم سلوك الفرد الاجتماعي من خلال علاقته بالمتجمع لأن هذه العلاقة ضرورية وهامة في بناء المجتمعات وتكوين الأفراد من جهة أو تكون هدامة من جهة ثانية . (أحمد محمد الزعبي، 1994 م، ص 90)

*** أهمية هذه النظرية في المؤسسات التعليمية:**

يرى (وليامسون) أن أهم ميزة للإرشاد هو البعد الخاص بحل المشكلات سواء متعلقة بالعالم الخارجي أو الاضطرابات الداخلية، فالإرشاد إذن علاقة تفكيرية تستخدم العقل لمواجهة مشكلات النمو الإنساني، كما يجب على المعلم من وجهة نظرها (نظرية السمات) أن يكون معلما ومرشدا يجمع المعلومات عن تلاميذ أن يعلم التلاميذ كيفية التفكير المنطقي ومساعدتهم على فهم ذاتهم وقدراتهم وطاقاتهم وملائمتها للقيام بالمتطلبات المختلفة. (حسين منسي، إيمان منسي، 2004م، ص 213)

فالهدف الأساسي للإرشاد وفقا لهذه النظرية هو مساعدة التلميذ على اتخاذ القرار الصحيح والمناسب بكفاءة عالية.

ويرى (وليامسون) أن يتوجب على المرشدين أن يعتقدوا أن الأفراد قادرين على حل مشاكلهم حصوصا إذا تعلموا والانتفاع من قدراتهم وحدد هدفين أساسيين لإرشادهما:

الأول: مساعدة الأفراد للتفكير بشكل واضح في حل مشاكلهم الخاصة ومنها يستطيعون السيطرة على تطوراتهم من خلال الحل المعقول لمشكلاتهم الانفعالية.

الثانية: مساعدة الأفراد ليشعروا بأنهم في وضع أحسن نتيجة تقبلهم لأنفسهم حسب ما يدركونها. (أحمد محمد الزعبي، 1994م، ص 92)

*** نظرية التحليل النفسي عند (آدلر الفرويدون الجدد):**

ترتبط نظرية (آدلر) بالمدرسة الإنسانية لاهتمامها بالعلاقات الإيجابية بين البشر كما ترتبط أيضا بالوجودية لاهتمامها بالتساؤل حول معني الوجود، كما يرى (آدلر) أن الإنسان لديه استعداد ليكون خيرا أو شريرا وأنه كائن اجتماعي تتشكل حياته من خلال المعايير الخلفية والاجتماعية والثقافية .

وبما أن الإنسان محدد بالروابط الاجتماعية فلابد من فهم هذه العلاقات الاجتماعية التي يتواجد فيها الفرد، ويفسر إلى أن الظروف الاجتماعية والاقتصادية أثرا هاما على البشرية

ومؤسساته الاجتماعية والاقتصادية وما لها من أثر على حياة الناس ونشاطهم النفسي الداخلي.

*** المفاهيم الأساسية لنظرية آدلر:**

- **علم النفس الفردي:** الأفراد في نظر آدلر، يعيشون باحثين عن الصداقة والانسجام على خلاف فرويد الذي يري أن الأفراد يعيشون في صراع مستمر، ينظر آدلر إلى العقل البشري أنه متكامل يعمل للمساعدة على تحقيق أهداف المستقبل للفرد.

- **مشاعر النقص:** لقد حول (أدلر) اهتمامه من النقص البدئي الحقيقي إلى النقص الذاتي ما عبر عنه بمشاعر النقص، وتعتبر نقطة فاصلة في أعماله فهي نقلة من العلوم البيولوجية إلى علم النفس من الناحية النظرية، ويري أن كل البشر يعيشون خبرة مشاعر النقص ولكن في بعض الحالات فإن هذه المشاعر تنشير العصاب بينما لدى البعض تولد الحاجة إلى النجاح.

- **الكفاح من أجل التفوق:** يري أن هذا العنصر يوازي النمو العضوي في أهميته وهو جزء ضروري في الحياة فكل شيء يتبع دفع وتوجيه هذا الكفاح الذي يعمل باستمرار ونحن يمكن أن تخلو منه لأنه الحياة نفسها فكل شيء يتم بهذا الكفاح من أجل التفوق.

- **أسلوب الحياة:** كل فرد يسعي إلى التكييف مع بيئته وتطوير حياته وتحقيق امتياز وتفوق على الآخرين بطريقة فريدة.

- **الذات المثالية:** يري أن كل فرد يقوده هدف مستقبلي يبنيه هو لنفسه ويتحرك لتحقيرهـ.

- **الذات الابتكارية:** أي الخلافة وهو من أكثر المفاهيم التي يفتخر بها (آدلر) في نظريته، فالذات في سماتها الخلافة هي التي تفسر وتضع من التجارب والخبرات معني للكائن الحي، بعبارة آخري في الذات الإبداعية هي التي تبني وتكون وتصون وتراقب أهداف الفرد.

*** أهمية هذه النظرية في المؤسسات التعليمية:**

تهدف هذه النظرية (آدلر) إلى محاولة تغيير الأهداف والمفاهيم التي لدى المسترشد من خلال المنهج: يجب أن يركز المنهج على جوانب التعاون والمشاركة والمحبة، كما يركز على تشجيع التلاميذ وبث الأمل في نفوسهم وتخطي المصاعب.

ويبحث في مواطن القوة والضعف لديهم وتنميتها.

المدرسة: إن توفير بيئة مميزة للتلاميذ مطلب ضروري وذلك بإشراك التلميذ في نشاطات مدرسية تنمي لديه روح التعاون واكتشاف المواهب لديه.

(حسين منسي، إيمان منسي، 2004م، ص 227 – 240)

– النظرية السلوكية:

يطلق البعض على النظرية السلوكية اسم المثير والاستجابة والبعض الآخر اسم نظرية التعلم والاهتمام الرئيسي للنظرية هو السلوك كيف يتعلم وكيف يتغير وهذا في نفس الوقت أحد الاهتمامات الرئيسية لعملية الإرشاد.

ترى هذه النظرية أن الإنسان جيادي لا خير ولا شرير، وسلوكه متعلم من البيئة التي يعيش فيها ويرى (ولتر ميشيل w. mischil) أن الإنسان قادر على الاستفادة من المدى الهائل للخبرات والطاقات المعرفية. (أحمد محمد الزعبي، 1994، ص 92)

*** المفاهيم الأساسية في هذه النظرية:**

– **سلوك الإنسان المتعلم:** أي أن الفرد يتعلم السلوك السوي وغير السوي وأن السلوك المتعلم يمكن تعديله.

– **المثير والاستجابة:** إن كل سلوك أو استجابة لها مثير، ففي الإرشاد التربوي لابد من دراسة المثير والاستجابة.

- **الدافعية:** لا يوجد هناك تعلم بدون دافع والدافع طاقة كامنة قوية بدرجة كافية تدفع الفرد وتحركه إلى السلوك.

- **الشخصية:** هي التنظيمات السلوكية المتعلمة الثابتة تسبيا والتي تميز الفرد عن غيره.

- **التعزيز:** التقوية والتدعيم والتثبيت والسلوك يتعلم ويقوي ويدعم ويثبت إذا تم تعزيزه.

-**الإنطفاء:** ضعف وتفاؤل واختفاء السلوك المتعلم إذا لم يمارس ويعزز أو إذا ارتبط شرطيا بالعقاب بدل الثواب.

- **العادة:** هي رابطة تكاد تكون وثيقة بين مثير واستجابة، وتتكون العادة عن طريق التعلم والتكرار الممارسة ووجود رابطة قوية بين المثير والاستجابة وهي في معظمها مكتسبة وليست مورثة.

- **التعميم:** إذا تعلم الفرد استجابة وتكرار المواقف فإنه ينزع إلى تعميم الاستجابة المتعلمة على استجابات أخرى تشبه الاستجابة المتعلمة، وإذا أمر الفرد بخبرات في مواقف محددة فإنه يميل إلى التعميم حكم يطبقه على المواقف الأخرى بصفة عامة.

- **التعلم ومحو التعلم وإعادة التعلم:** التعلم هو تغيير السلوك نتيجة لخبرة والممارسة، ومحو التعلم عن طريق الإنطفاء، وإعادة التعلم تحدث بعد الإنطفاء بتعلم سلوك جديد وهذه سلسلة من التعلم تحدث في التربية والإرشاد والعلاج النفسي، بمعني محاولة محو ما تعلمه الفرد ثم إعادة تعلمه من جديد. (حسين منسي، إيمان سني، 2004م، ص 179- 180)

*** أهمية هذه النظرية في المؤسسات التعليمية:**

تفسر هذه النظرية المشكلات السلوكية بأنها أنماط من الاستجابات الخاطئة أو غير السوية المتعلمة بارتباطها بمثيرات منفردة، ويحتفظ بها الفرد في تجنب مواقف أو خبرات غير مرغوب فيها ويركز الإرشاد النفسي عبر ما يلي:

* تعزيز السلوك السوي المتوافق.

* مساعدة التلميذ في تعلم سلوك جديد مرغوب للتخلص من غير المرغوب.

* تغيير السلوك غير السوي أو غير المتوافق وذلك بتحديد السلوك المراد تغييره. (عبدالسلام زهران، 1977م، ص 109)

- نظرية الذات:

تعتبر من أهم نظريات الإرشاد النفسي وأقدمها إذ تعود في تاريخها إلى الفكر اليوناني عند أفلاطون وأرسطو، كما أنها تعتبر حديثة إذ جدد مفهومها ودي إليها في القرن 20 (كارل روجرز) وترى أن البشر عقلانيون اجتماعيون يتحركون للأمام وواقعيون وأن البشر بطبيعتهم متعاونون.

*** المفاهيم الأساسية للنظرية:**

- **المجال الظاهري:** إن الفرد مركز لعالم كثير التغير من خلال الخبرة، والخبرة تعني الظواهر الداخلية والخارجية وأن ما يدركه الفرد في المجال الظاهري هو الشيء المهم بالنسبة له وليس الواقع الفعلي وأن ما يدركه الفرد هو واقعه.

- **الكائن العضوي:** هو الفرد ككل وهو يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري لإشباع حاجاته المختلفة كما أن تحقيق الذات وصيانتها وترقيتها هي دافع الكائن العضوي الأساسي.

- **تحقيق الذات:** إن تحقيق الذات كما يرى (روجرز) يظهر بحرية أكثر عندما يكون الشخص متقبلا ومدركا بجميع خبراته الحسية أو الداخلية أو الانفعالية ويرى أن الكبت ليس ضروريا فالشخص الذي يستخدم حواسه وانفعالاته ويثق فيها إلى حد كبير، هو الشخص الذي يتيح لعملية تحقيق الذات أن تتطور.

- **الانسجام والتظاهر:** لابد من وجود انسجام بين الذات كما يدركها والذات الحقيقية وحالة الانسجام أن تعكس الخبرات للشخص خبرات كيانه الفعلية، فإذا احدث هنالك عدم تمثل أو تشويه فسيحدث نقص في التجاوب فتظهر على الفرد توترات يشعر خلالها بالقلق والتوتر والعكس يؤدي التوافق النسبي. (حسن منسي، مرجع سابق، ص 189- 193)

*** أهمية هذه النظرية في المؤسسات التعليمية:**

مساعدة التلميذ في الوصول إلى معرفة ذاته ومحاولة صياغة هذه الذات من خلال إزالة كل العقبات التي تعترضه من خلال تهيئة الظروف المناسبة التي تساعده في تطوير وتنظيم سلوكه الإيجابي المقبول اجتماعيا.

مساعدة التلميذ على النمو الاجتماعي، وهنا دور المرشد يتركز على إدراك وفهم المسترشد من خلال اكتشاف الصعوبات والجوانب السليبة ومحاولة تقويمها، وذلك بتوضيح وبتصبير التلميذ بالفرص التعليمية والمهنية المتاحة واحتياجات المجتمع.

(أحمد محمد الزعبي، مرجع سابق ص 71- 72)

ثانيا: العملية الإرشادية

1- مفهوم العملية الإرشادية:

هي معاونة الفرد على تحقيق أعلى درجات النمو، لكي يتمكن من مواجهة التحديات التي يتعين عليه تجاوزها بصورة فردية أو مجتمعة باعتباره فردا في المجتمع.

وكذلك هي مساعدة الفرد وتنمية شخصية وفهم نفسه لكي يصل إلى مستوى مقبول من التوافق مع البيئة التي يعيش فيها، ويستثمر إمكاناته في أمور حياته كافة.

2- مراحل العملية الإرشادية:

غالبا ما تكون المساعدة الإرشادية متميزة ببناء داخلي محدد بالمراحل، بينما يوجد اختلاف حول عدد مراحل إلا أنه يعتقد بأن الارشاد يتكون من ستة خطوات أو مراحل ليست ثابتة في أغلب الأحيان، وإن المراحل الإرشادية تتدخل أحيانا لدرجة يكون فيها من الصعب الفصل بينهما، من جهة أخرى فإن الانتقال من مرحلة إلى أخرى قد يكون سريعا لدرجة يصعب فيها تحديد نهاية مرحلة وبداية أخرى وهي مرتبة كالآتي:

- تحديد الهدف:

يقوم كل من المرشد والمسترشد في هذه المرحلة بتحديد موضوع المقابلة فيجب على المسترشد أن يحدد الغرض من طلب المساعدة، وهذا يعني مهما للغاية من الناحية التوجيهية ووسيلة لخلق الحوافز باعتبار يحدد هدفا يعمل الإنسان لتحقيقه ، وخلال هذه المرحلة أيضا يصنف المرشد بفاعلية ويحاول أن يشعر المسترشد باهتمامه به.

- التعريف بالعملية الإرشادية:

يتوجب على المرشد والمسترشد أن يتفقا حول كيفية تحقيق الهدف المشترك، وخلال هذه المرحلة يحتاج المسترشد إلى المساعدة في تطوير بعض الأفكار عن طبيعة الإرشاد وظيفته، ويحاول المسترشد بعد ذلك الوصول إلى اتفاق مشترك حول هدف علاقتهم

واتجاههم، وهكذا تكون العلاقة الودية قد تكونت بالدرجة التي يتم تبادل الأفكار والمشاعر بين المرشد والمسترشد بطريقة مريحة.

- فهم حاجات المسترشد:

تتعلق هذه الخطورة بتوضيح طبيعة مشكلة المسترشد، ويهتم المرشد بمفهوم المسترشد المتعلق بمشكلاته الشخصية ومشاعره، ويعمل المرشد والمسترشد مع في فحص عدد كبير من جوانب المشكلة قدر الإمكان حتى صياغة خطة عمل.

والفهم بحد ذاته ليس كافيا إنما يجب على المرشد أن يعبر لفظيا عن فهمه للمسترشد وخلال هذه المرحلة تتكون أهمية خاصة للمشاركة الوجدانية والقدرة على إدراك أفكار المسترشد ومشاعره، وتوصيل هذا الفهم .

للمسترشد إن تعلم المشاركة الوجدانية واكتسابها يحتاج إلى وقت وممارسة ويعد سماع المسترشد وتوصيل ذلك إليه جزءا من عملية التعلم، فعلى سبيل المثال إذ بكي المسترشد فإن على المرشد أن يفهم الأسباب الكامنة خلق دموعه ومساعدته على قبول المشاعر.

- استكشاف الاختيارات المحتملة:

يتحمل المسترشدون المسؤولية لتوضيح الكثير من الحلول أو البدائل المحتملة للموقف وبمعني آخر فإنه يجب عليهم تحقيق تقدم نحو هدف المسترشد، وليس من واجب المرشد أن يحدد نوعية القدرات وكيفيتها كما يجب أن يتعلم المسترشد، تقدير النتائج من حيث الجهد الشخصي والتضحية بالوقت والمال والمخاطرة، وغيرها من العوامل المهمة التي قد تؤثر على التقدم نحو الهدف المنشود. (سمية طه جميل، 2005 م، ص 117، 118)

- تخطيط طريقة العمل:

كلما أصبح المسترشد أكثر وعيا بأفكاره ومشاعره وذلك بمساعدة المرشد بالتحرك بثبات نحو هدف العملية الإرشادية، يكون تنفيذ خطة العمل يسيرا أذا قام المسترشد بعملية الاختيار، إذا قدر الآبار أسلوب العمل فنحن نتوقع الالتزام الشخصي والجهد المكثف

لتنفيذه، كما يجب أن يتذكر المرشد بأن الشخصية الإنسانية تختلف كثيرا، ولهذا يجب عليه أن لا يشعر بخيبة الأمل إن لم يتم تحقيق هدف العملية الإرشادية وتسمي هذه المرحلة عادة مرحلة التقدم في الإرشاد حتى يواقف كل من المرشد والمسترشد على إنهاء العملية والوصول لاتفاق، وذلك بعد تحقيق الهدف من العملية الإرشادية أو شعور المسترشد بأنه سيكمل العمل بدون مساعدة إضافية.

- إنهاء العلاقة الإرشادية:

إن الخطوة الأخيرة في الجلسة الإرشادية عادة ما تسمي النهاية، وهذا يمكن اعتباره من خلال وجهتي نظر الأولى من ناحية مؤقتة حيث يشعر أنه قد توصل إلى تحقيق الهدف، وعلى أية حال فإنه يؤهل استمرار تأثير الجلسات الإرشادية حتى بعد الانتهاء.

والافضل أن نتوقف الجلسة الإرشادية عند نقطة إيجابية مع السماح للمسترشد بمواجهة صعوبات جديدة بودن المرشد. (سميه طه جميل، 2005 م، ص 120، 119)

وتعني هذه المرحلة إنهاء العلاقة الإرشادية ويتخللها تلخيص بعض الإنجازات التي يتم تحقيقها، وتقييم التقدم الذي حققه المسترشد في مواجهة ما يعانيه و يمكن أن تتم عملية الإنهاء بتذكير المسترشد بالاتفاق الرسمي وعد الجلسات والأهداف والمسؤوليات التي تم الاتفاق عليها، أو الإنهاء من خلال الإحالة إذا شعر المرشد أنه لا يستطيع الاستمرارية في تقديم الخدمة المطلوبة للمسترشد حيث تقع خارج نطاق قدرته الإرشادية.

(محمد إبراهيم السفاسفة، 2003 م، ص 89)

3- دور المعلم في العملية الإرشادية:

المعلم أو الأستاذ هو أهم شخصية فردية في الحياة التربوية لكل تلميذ، فإذا اتسمت علاقاته مع تلاميذه بالدفء والفهم والتقبل والتعاطف والصداقة، فإنها ستحدد ملامح شخصياتهم وتشكل سلوكهم بما يوفره لهم من خبرات تعليمية معرفية يكتسبونها، ومن حالات متوازنة من الثبات الانفعالي والنضج العقلي فما يشهر به التلاميذ من سمات جيدة تميز شخصية معلمهم والتي تعكس سلوكه معهم، تكون بمثابة دافع قوي لهم نحو

التحصيل الدراسي العالي والاستفادة القصوى من طاقاتهم والتطوير الممكن لإمكاناتهم وقدراتهم، فالمعلم هو النموذج اليومي الذي يتعامل معه التلميذ ، لذلك يجب عليه أن يبدو في أروع الأمثلة التي تصنعه في مكانة القدوة الحسنة لتلاميذه، وبما أن التلاميذ في مراحل نموهم المختلفة بحاجة إلى رعاية واهتمام ومساعدة في حل مشكلاتهم لتحقيق التوافق بجانب حاجاتهم للتعليم وبالتالي فإن المعلم هو حلقة وصل بين التلميذ والمرشد والمدير وولي الأمر ويتمثل دوره بالتالي:

- المشاركة في توضيح أهمية عمل المرشد في المدرسة للتلاميذ والأولياء.
- تقديم الدعم والمساندة للمرشد، والاعتراف بأهمية دوره في تحسين العملية التربوية.
- اكتشاف التلاميذ الذين يعانون من مشكلات نفسية أو تربوية وتحويلها إلى المرشد.
- تزويد المرشد التربوي في المدرسة ببعض المعلومات عن التلميذ صاحب المشكلة.
- الاشتراك في جلسات التوجيه والإرشاد إن تطلب ذلك.

لا يمكن الاستغناء عن دور المعلم للأسباب التالية:

- مكانته التربوية.
- أكثر احتكاكا بالتلاميذ أقرب منهم.
- أكثر معرفة بقدرات التلاميذ.
- معرفة نقاط القوة والضعف لديهم.
- يعد من عناصر القوة.

(محمد أبو العلا احمد، خليفة بركات، 1976، ص 34)

- أسس ومبادئ العلاقة الإرشادية:

* المبادرة في تلمس حاجات الطلاب الإرشادية وتحديدها وإعداد البرامج والخدمات اللازمة.

* التقبل الإيجابي للمسترشد بالإصغاء إليه عند التحدث عن مشكلاته دون إصدار أحكام تقويمية عليها والنظر إلى المسترشد باعتباره إنسانا له كرامة وقيمة.

* الحرص التام على مصلحة المسترشد وتقديم العون له بعيدا عن أشكال التحيز والاستغلال.

* الاهتمام بالجلسات الإرشادية وحضورها في مواعيدها المحددة بكل دقة وتهيئة المكان المناسب لعقدها.

* تفهم أبعاد ومقتضيات الوسط الاجتماعي والثقافي والقيم الاجتماعية التي يألفها المسترشد ومجتمعه فلا يجوز أن يأتي المرشد بممارسات علاجية أو إرشادية لا تتفق مع تلك المفاهيم والقيم.

* الإصغاء التام للمسترشد أثناء العملية الإرشادية وملاحظة انفعالاته أثناء قوله أو فعله لكي يتسنى للمرشد فهم حالته والملاحظة المستمرة لتلك الانفعالات.

* عدم استقرار المسترشد للكشف عن مشكلته مما يضعف الثقة بينه وبين المرشد، ويعوق تقدم العملية الإرشادية.

* عدم الاستهانة بوجهة نظر المسترشد حفاظا على توثيق العلاقة المهنية وسير العمل الإرشادي في اتجاهه الصحيح.

* عدم الإفراط في التعاطف على المسترشد، مما يضعف استقلالية وقدرته على اتخاذ قرارته لحل مشكلته. (صالح بن عبدالله أبوعبادة وعبدالحميد طاش نيازي 2000 م، ص 19)

5- مهام وواجبات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي:

يصاغ برنامج التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المطبق من طرف المستشارين العاملين بالتوجيه المدرسي والمهني وبإشراف مركز التوجيه المدرسي والمهني من البرنامج الرئيسي لنشاطات مديرية التقويم والتوجيه والاتصال لوزارة التربية الوطنية، حيث يرتكز على مجموعة من النشاطات والخدمات ندرجها كما يلي:

- خدمات الإعلام المدرسي:

- جمع وتحديد الوثائق الخاصة بالإعلام المدرسي والمهني، إنجاز الوثائق الاعلامية عن طريق تنشيط خلية الإعلام والتوجيه الموجودة بمؤسسة إقامته .

- تنظيم الحصص الإعلامية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، والأولى ثانوي والثالثة ثانوي حول المسارات والمدرسية والمهنية.

- ضمان سهولة الإعلام وتنمية الاتصال داخل مؤسسات التعليم وإقامة مبادرات بغرض استقبال التلاميذ والأولياء والأساتذة.

- الوسائل والأدوات:

الاستعانة بالملصقات والمطويات واستثمار المعلومات والنتائج المدرسية و الزيارات الميدانية لمراكز التكوين المهني والمعاهد التعليمية كأدوات فعالة لدعم هذه الخدمات والحصص داخل القسم.

- خدمات التوجيه والإرشاد:

- إنشاء بطاقة شخصية في مرحلة أولى خاصة بكل تلميذ تتضمن معلومات عن الظروف العائلية والاجتماعية والاقتصادية ومساره المدرسي وحالته الصحية والسلوكية.

- مراجعة التلاميذ الذين هم في حاجة إلى مساعدة لاستكشاف الأسباب والصعوبات المدرسية وتزويدهم بالإرشادات والنصائح الضرورية.

– المتابعة النفسية للتلاميذ الذين يظهرون صعوبات في التكيف والاندماج داخل أفواجهم التربوية.

– المساهمة في عملية استكشاف التلاميذ المتخلفين مدرسيا والمشاركة في تنظيم التعليم المكيف لهذه الفئة ومتابعة دروس الاستدراك للتلاميذ المتمدرسين وتقييمها.

الوسائل والأدوات:

– الاستعانة بالمقابلات الفردية والجماعية لتمكينهم من تجاوز مشكلاتهم النفسية التي يعانون منها بالتنسيق مع الاساتذة والاولياء قصد الاخذ برأيهم وإخبارهم بالحالات المستعصية .

– الاستبيانات التي تساعده على معرفة اهتمامات وميولات التلاميذ الدراسية والمهنية التي من خلاله يمكن مساعدة التلاميذ على بلورة اختياراتهم في التوجيه ومشاريعهم الشخصية .

– خدمات التقويم:

– استثمار النتائج المدرسية المحصل عليها من طرف التلاميذ في معرفة مختلف مؤهلاتهم والعمل على تصنيفها وتقديمها للأساتذة أثناء مجالس الاقسام

– دراسة وتحليل النتائج المدرسية من أجل الوقوف على مدى توافقها مع مختلف الشعب والتخصصات التي يرغب فيها التلميذ.

– الاشراف على تنظيم الاختبارات التقنية المنظمة من طرف مركز التوجيه المدرسي والمهني .

6– أهمية مستشار التوجيه في المدرسة:

أضحى وجود المرشد التربوي في المدرسة ضرورة ملحة، لأن دوره يهتم بمختلف جوانب النمو الاجتماعي والنفسي والعقلي والجسمي والانفعالي والمهني، بحيث ينمو هذا الفرد

بأقصى قدر ممكن في مختلف تلك الجوانب ليستطيع التكيف مع نفسه وأسرته ومحيطه الاجتماعي.

إن أدوار المرشد عديدة فمنها ما ينصب على الجانب الوقائي الذي يسعى إلى إرشاد التلميذ وذويه وأقرانه إلى عدم الوقوع في المشكلات المختلفة عن طريق التبصير بها مسبقا، والأضرار النفسية والاجتماعية والتحصيلية الناجمة عنها مستخدما في ذلك حصص الإرشاد الجماعي وكل الوسائل الإرشادية المتاحة، أما الدور الثاني فهو الإرشاد النمائي ويتمثل في الدفع بقدرات التلميذ المختلفة للوصول بها إلى أقصى حد ممكن مستثمرا ما لدى التلميذ من تلك القدرات الإمكانات، أما الدور الثالث فيمكن في الجانب العلاجي الذي يصبح ضرورة حتمية إذا لم يستفيد التلميذ من وسائل الإرشاد الوقائي، وهذا الجانب يتطلب من المرشد الدراية والمعرفة العميقة بأساليب الإرشاد وفنياته بهدف مساعدته للتخلص من تلك المشكلات.

ويختلف طبعا دور المرشد باختلاف أعمار التلاميذ ومراحل نموهم ونضجهم واختلاف مشكلات النمو حسب كل مرحلة.

(سعيد حسين العزة، 2006 م، ص 271- 273)

7- الاخلاقيات المهنية التي يجب أن يتحلى بها المرشد:

هناك أخلاقيات بكل مهنة ويجب الالتزام بهذه الأخلاقيات والعمل ضمن إطارها، ومهنة الإرشاد التربوي كغيرها من المهن الأخرى تحدها أخلاقيات بمعينة تستوجب العمل بموجبها، ولقد نشرت جمعية علم النفس الأمريكية عام 1959 م ورابطة المرشدين المهنين الأمريكية عام 1961 م دليلا حول أخلاقيات المهنة للمرشدين، وذلك بهدف تحقيق ما يلي:

- تحديد ما يجب على المرشد القيام به من ممارسات في عملية الإرشاد بشكل عام.

- على المرشد أن يسعي إلى إفادة المجتمع ومراعاة الصالح العام والشرائع الدستورية والقانون.

– يجب أن يكون متحررا من كل أشكال وأنواع التعصب.

– يجب ألا يستخدم أدوات فنية أو طرف وأساليب لا يجيدها.

– يجب ألا يستخدم أجهزة وأدوات تسجيل إلا بعد استئذان المسترشد.

– يحضر على المرشد نشر أسماء المفحوصين أو عرض نتائج استجاباتهم بصورة قد تسئ إليهم كأفراد أو فئات أو جماعات .

– عند استخدام الاختيار يجب أن يحصر المرشد على مراجعته والتدرب عليه وتجربته بطريقة استطلاعية قبل الشروع في تطبيقه والتأكد من انطباق كافة الشروط السيكومترية عليه.

– يتحمل المرشد أمانة إبلاغ المرشد بنتائج ما طبق عليه من اختبارات لأي غرض من الأغراض وذلك في حدود عدم الإضرار بصحته النفسية أو تقديره لذاته حصل على التدريب الكافي عليها.

– يجب أن يقوم المرشد بتوثيق عمله المهني بأقصى قدر من الدقة وبشكل يكفل لأي أخصائي آخر استكماله في حالة العجز عن الاستمرار في المهنة لأي سبب.

– كما توجد العديد من المبادئ الأخلاقية التي يجب على المرشد مراعاتها في عمله والالتزام بها وهي: العلم والخبرة، الترخيص، قسم أو اليمين، المحافظة على سرية المعلومات، مراعاة حقوق التلاميذ، عدم إصدار أحكام قيمية، الحفاظ على كرامة المهنة .... إلخ. (رافدة الحريري، سمير الأمامي، 2015 م، ص 119 – 121)

8- الصعوبات التي تواجه عمل المرشد:

*** الصعوبات الذاتية:**

- عدم وجود الرغبة الأكيدة في العمل الإرشادي.
- نقص في السمات الشخصية للمرشد.
- نقص الخبرة العلمية والعملية.
- تقصير المرشد في توضيح دوره وطبيعة عمله.

*** صعوبات مصدرها أطراف العملية التعلمية:**

- عدم قناعة المدير أو المعلمين بالإرشاد.
- عدم تعاون الإدارة والمعلمين مع المرشد.
- إقحامه في اعمال إدارية وسكرتارية ليست لها علاقة بعمله.

(جودت عبدالهادي، حسين العزة،2007، ص 164)

- عدم تحويل الطلبة المحتاجين إليه.
- اعتباره جاسوسا لمدير المدرسة.
- التقليل من أهمية دوره أمام التلاميذ.
- عدم لإيمانهم بجدوي العمل الإرشادي.

(سعيد حسين العزة، 2006 م، ص 206- 207)

*** صعوبات تتعلق بالتلاميذ:**

- الاعتقاد الخاطئ عن العمل المرشد واختصاصه (مع ذوي الحاجات الخاصة)
- اعتقاد التلاميذ بأن المرشد معالج.

- اعتقاد الأهل بأن المرشد موجود للمعوقين في المدرسة.

*** صعوبات مصدرها أولياء الأمور:**

- عدم تعاونهم مع المدير مع والمرشد التربوي.

- عدم تعاون المدرسة معهم مما يجعلهم سلبين مع الإدارة والمرشد.

- ضعف اهتمام الآباء بمتابعة مشكلات أبنائهم.

- شك المعلمين في قدرة المرشد على تغيير سلوك التلاميذ.

- عدم رغبة الهيئات التدريسية في التغيير.

*** صعوبات مادية:**

- وتتمثل في عدم وجود غرفة خاصة بالمرشد بالمرشد أحيانا أو مكتب أو أثاث وكذلك القدرة على شراء أو طباعة الاختبارات النفسية.

(جودت عبدالهادي، حسين العزة، 2007 م، ص 164- 165)

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه نستنتج أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يعمل على تقديم كل الخدمات التي تساعد التلميذ في مساره المهني من أجل اختيار الفروع المناسبة، وفقا لما يناسب إمكانياته الدراسية واستعداداته.

ومن هنا نكون قد وضحنا الدور الرئيسي لمستشار التوجيه والإرشاد وكذا أهمية وجوده داخل المؤسسات التربوية، إلا أن عمله تتخلله بعض الصعوبات والعراقيل بالنسبة للإدارة والتلاميذ لكون هذا العمل لا جدوى منه في نظر البعض، ولهذا يجب إعطاء اهتمام أكبر لتفعيل دور المستشار ومساعدته في تسهيل خدماته للرفع من جودة العملية التعليمية وإعطاءها منحى يتسم بالنظام.

الفصل الثالث

قلق المستقبل

تمهيد

أولا: القلق

1- مفهوم القلق

2- أعراض القلق

3- أنواع القلق

4- النظريات المفسرة للقلق

ثانيا: قلق المستقبل

1- تعريف قلق المستقبل

2- الآثار السلبية للقلق المستقبل

3- سمات الأفراد ذوي قلق المستقبل

4- طرق التخفيف من قلق المستقبل

خلاصة الفصل

تمهيد:

تناولت هذا الفصل عرضا لمفهوم القلق وما يتعلق به من أسباب وأعراض... وغيرها وكذا توضيح أثره على التلميذ داخل الغرفة الصفية فالقلق يعتبر من العوامل الرئيسية المؤثرة في الشخصية الإنسانية ، وموضوع القلق كان ولا يزال من اهم الموضوعات التي تفرض نفسها دائما على اجتهادات الباحثين في العلوم النفسية لماله من اهمية وعمق وارتباط بأغلب المشكلات النفسية، ولذلك لا يمكن الحديث عن قلق المستقبل إلا في ضوء فهم القلق بشكل عام.

أولا: القلق

1- مفهوم القلق:

لغة: إن المعني اللغوي لكلمة القلق هي: قلق الشيء قلقا أي حركه فلم يستقر في مكان واحد، اضطرب وانزعج فهو قلق.

اصطلاحا: اختلفت مفاهيم القلق باختلاف الباحثين واختلاف زاوية نظر كل منهم لهذا المفهوم الهام، ومن بينهم نذكر:

عرفه: عثمان بأنه شعور غامض وغير سار فيه توجس وخوف وتوتر وتحفز مصحوب ببعض الإحساسات الجسمية كضيف النفس والشعور بنبض القلب.

(وفاء القاضي، 2009، ص 13)

ويعرف القلق من المنظور الفرويدي حسب نظرية التحليل النفسي: أنه هو لب العصاب ومحوره ويميز فرويد بين نوعين من القلق: قلق موضوعي وقلق عصابي.

(م.م. هبة مؤيد، 2010، ص 354)

القلق: هو سمة تشير إلى استعداد قابلية لدى الشخص ثابتة نسبيا، تدفعه للاستجابة للمواقف المدركة على أنها مواقف خطرة ومهددة. (دانيا الشؤون، 2011، ص 767)

ويعرفه حامد زهران: بأنه حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، ويصاحب هذه الحالة خوف غامض أو أعراض نفسية وجسمية، ولذا يمكن اعتبار القلق انفعالا مركبا من الخوف وتوقع التهديد والخطر.

(زهران، 1977، ص 397)

2- أعراض القلق:

- تتمثل هذه الأعراض والمظاهر بالعديد من الأجهزة الوظيفية ومنها:

أعراض متصلة بالجهاز الدوري: آلام عضلية في الناحية اليسرى من الصدر، فرط الحساسية لسرعة كل من دقات القلب والنبض، وارتفاع ضغط الدم.

أعراض متصلة بالجهاز الهضمي: فقدان الشهية، وعسر الهضم، وصعوبات البلع، وأحيانا الغثيان والقيء والإسهال أو الإمساك، المغص الشديد، وخلل في الوظائف المعدية الذي قد يؤدي إلى قرحة المعدة.

أعراض مرتبطة بالجهاز التنفسي: يتمثل في ضيق الصدور وعدم القدرة على استنشاق الهواء، سرعة التنفس، وربما أدى تسرع التنفس إلى طرد ثاني أكسيد الكربون وتغير حموضة الدم، وقلة الكالسيوم النشط في الجسم، مما يعرض الفرد للشعور بتنمل الأطراف وتقلص العضلات، الدوار والتشنجات العصبية وربما الإغماء.

أعراض متصلة بالجهاز العضلي والحركي: الألآم العضلية بالساقين والذراعين والظهر والرقبة، الإنهاك الجسدي، التوتر والحركات العصبية.

أعراض متصلة بالجهاز البولي التناسلي: كثرة التبول وخاصة عند الانفعالات الشديدة وفي المواقف الضاغطة، وربما يحدث عكس ذلك كاحتباس البول رغم الرغبة في التبول.

الأعراض النفسية والاجتماعية: إذا افترضنا ان القلق يأخذ صورة من صور الشخصية تتمكن من قهر مجمل تصرفاته وسلوكه فمثلا:

الشعور بالخوف وعدم الراحة الداخلية وترقب حدوث مكروه، ويترتب على ذلك تشتت الانتباه، وعدم القدرة على التركيز والنسيان، وكذلك الأرق وتسيطر على الفرد في حالات القلق مشاعر الاكتئاب والشعور بالعجز عند اتخاذ القرارات الحاسمة أو السرعة في اتخاذها.

كما يبدو الشخص القلق في حالة اضطراب في توافقه مع الآخرين حيث يميل إلى العزلة والبعد عن التفاعلات الاجتماعية ويبدو عليه عدم القدرة على إحداث تكيف بناء مع الظروف، الأشخاص والمواقف الاجتماعية. (بكارة سارة، 2012 م، 59)

3- أنواع القلق:

- **القلق العام:**

ويطلق عليه بعض الاخصائيين القلق الشامل وهو غير محدد الموضوع و يتخلل جوانب عديدة من حياة الفرد، ويظهر على شكل عدم ارتياح نفسي وجسمي، ويتميز بخوف منتشر وشعور بعدم الأمن، أما من الناحية الجسمية فيتميز بانقباضات صدرية أو رئوية أو تقلصات في المعدة، فالقلق العام إذن قلق غير سوي فهو أقرب إلى الناحية المرضية منه إلى الناحية الصحية لأنه غير محدد الموضوع والمنشأ وبذلك فهو يعيق تقدم الفرد ويمنعه من مواجهة الحياة. (زهران، 1977- 74)

- **القلق الموقفي:**

وهو قلق محدد بمواقف معينة أي أنه قلق محدد الموضوع وهو سرعان ما يزول بزوال المسبب له.

وهناك من الاخصائيين في الاضطرابات النفسية والسلوكية من يصنف القلق حسب المنفعية والمضرة بالنسبة للإنسان، وجاء التصنيف كما يلي:

- **القلق المطلوب:**

ليس كل قلق سيء ومرفوض بل هناك قلق طبيعي ومطلوب، وهو القلق الإيجابي الذي يدفع الفرد إلى الانجاز والابتكار كقلق الطالب من قرب فترة الامتحانات مما يدفعه للمراجعة وبالتالي النجاح، فهذا القلق مفيد للفرد وللمجتمع .

- **القلق المقبول:**

هناك قلق يعتري جميع الناس كالخوف من الحروب أو القلق على صديق مسافر أو ولد مريض، فهذا القلق مقبول ما لم يتجاوز الحد الطبيعي ويؤثر سلبا على حياة الفرد.

- **القلق المرفوض :**

وهو قلق شديد يتسم بالشعور بالحسرة على الماضي والهم على الحاضر والخوف الدائم من المستقبل، وهذا القلق إذا سيطر على الفرد لزم علاجه لأنه يعيق تقدمه وتكثيفـه.(حسين ذهبية، 2012 م، 76)

- أسباب القلق:

أسباب قلق المستقبل لدى الفرد تعود إلى:

- ضعف القدرة على تحقيق الأهداف والطموحات.

- الإحساس بأن الحياة غير جديرة بالاهتمام .

- عدم قدرته على فصل أمانيه عن التوقعات المبنية على الواقع.

- نقص القدرة على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها.

- نقص القدرة على التكهن بالمستقبل وعدم معلومات كافية لديه لبناء أفكار عن المستقبل وكذلك نشوة الأفكار الحالية.

- الشعور بعدم الأمان الإحساس بالتمزق.

- مشكلة في كلا من الوالدين والقائمين عن رعايته وعدم قدرته على حل مشاكله.

- التفكك الأسري.

(سهيلة، مسعودة سالمي، 2014 م ص 27)

4- النظريات المفسرة للقلق:

- **نظرية التحليل النفسي: " froued "**

قد اعتبر "froued " أن القلق يظهر أصلا كرد فعل لحالة من الحالات الخطر التي تواجه الشخص، فإذا انتهت هذه الحالة وانخفضت أو تلاشت أعراض القلق ولكنها إذا عادت إلى الفرد ظهرت أعراض القلق مرة أخرى.

وقد قام "froued " بتصنيف القلق إلى التصنيفات التالية:

- **القلق الواقعي:**

وهو خبرة انفعالية مؤلمة ترجع لإدراك الفرد لموضوع ما في محيط عالمه، على أنه خطر ومهتد، والقلق الموضوعي هو استجابة مفهومه للخطر، ويشمل حالة انتباه حسي متزايد .

ويعني هذا النوع، ارتباط القلق بمثير خارجي يتعلق بالأنا، ويتيح عندما يدرك الفرد خطر ما في الواقع أو في البيئة .

- **القلق العصابي:**

وهو قلق شديد لا تتضح معالم المثير فيه، ويبدو على شكل الخوف من المجهول وفي التحليل النفسي فإن النوع من القلق يكون مصدره " الهو " أو الغرائز التي تفشل الأنا بميكانيزماتها الدفاعية في صدها، ومن هنا فإن القلق يحدث في الأنا لا شعوريا بعيدا عن إدراك الشخص.

- **القلق الخلقي:**

وهو نوع من الخوف الموضوعي، حيث يرتبط بموضوع محدد المعالم، إلا أنه ليس خارجي المصدر، بل يكون مصدره الأنا الأعلى ويبدو في صورة إحساس الأنا بالذنب أو الخجل الناتجين عن تهديد " الهو " وذلك في تلك الحالات المتعلقة بالضمير أو القيم والتقاليد الأخلاقية أو ذات الطابع العقائدي.

(وفاء محمد أحميدان القاضي، 2009 م، 18)

- تعقيب على النظرية الفرويدية:

ركزت نظرية التحليل النفسي في تصورها للقلق ووضع تصنيفات القلق، حيث يعتبر فرويد هو صاحب الجهد الأكبر في وضع مفهوم القلق وأرجع سبب القلق إلى الخبرات الماضية التي عاشها الرفد، إلا أن الفرويديين الجدد قد اختلفوا مع فرويد في تفسير القلق وذلك بسبب اهتمامه بالعلاقات الاجتماعية وأثرها على الفرد.

- النظرية الإنسانية:

برى أصحاب المذهب الإنساني أن القلق هو الخوف من المستقبل وما يمر به من أحداث تهدد وجود الإنسان، أو كيانه الشخصي، فالقلق ينشأ من توقعات الإنسان لما قد يحدث، والقلق ليس ناتجا عن ماضي الفرد، ويرى هؤلاء أن الإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يدرك أن نهايته حتمية، وأن قد يحدث في آية لحظة، وأن توقع الموت هو المثير الاساسي للقلق عند الإنسان.

ويؤكد التيار الإنساني على طبيعة الإنسان ككائن متميز وفرويد له خصائصه الإيجابية مقابل التحليل النفسي الذي يتجاهل فضائله وركن على اضطراب ونقائصه، لذا عكف أصحاب التيار على دراسة مشكلات وهو موضوعات ذات معني بالنسبة لوجود الإنسان، ورسالته كالإدارة، وحرية الاختيار، والمسؤولية، والتلقائية، والقيم وتحقيق الذات، ويرون أن القلق يحدث إما من أحداث راهنة " حاضرة " أو متوقعة مستقبلا بحيث تمثل هذه الأحداث تهديدا لوجود الإنسان وإنسانية، ولذا فإن القلق من منظور أصحاب التيار الإنساني يرتبط بحاضر الفرد ومستقبله.

(غالب علي، 2009 م ص 28)

- تعقيب على النظرية الإنسانية:

اعتبرت النظرية أن المستقبل هو السبب الحقيقي لظهور القلق عند الفرد، فالفرد ينظر إلى الأحداث المستقبلية على أنها مهددة لوجوده.

- **النظرية السلوكية:** تنظر هذه المدرسة إلى الفرد يتعلم القلق كما يتعلم أي سلوك آخر، حيث يرى سكينر SKINNER أن السلوك إجمالا ينتج من خلال مرور الفرد بخبرات تثير القلق عززت بدرجة جعلت منها مثيرا قويا ومستمرا، أما دولارد ميللر Dolard Miller فإنهما يعتبران القلق، نتاج لتوقع الألم الذي يرتبط بالمثيرات الخارجية من جهة وبالعمليات الداخلية من جهة آخرى. (محمد علي، 2012 م ص 288)

فالسلوكيون لا يؤمنون بالدوافع اللاشعورية، ولا يتصورون الديناميات النفسية أو القوى الفاعلة في الشخصية على صوره منظمات ثلاث، " الهو "، " الأنا "، " الأن الأعلى " كما فعل التحليليون بل أنهم يفسرون القلق على ضوء الاشتراك الكلاسيكي، وهو ارتباط مثير جديد بالمثير الأصلي ويصبح المثير الجديد قادرا على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمثير الأصلي. (وفاء القاضي، 2009 م ص53)

- **تعقيب على النظرية السلوكية:** يرى أصحاب هذه المدرسة السلوكية إلى أن القلق هو سلوك مكتسب يتم عن طريق تعلم خاطئ يحدث من خلال الخبرات التي عاشها الفرد في الماضي.

- **النظرية المعرفية:** لقلق المستقبل مكونات معرفية هامة وارتباطات عضوية قليلة، فهو إدراكي معرفي أكثر منه انفعاليا عاطفيا، ويؤكد هذا الكلام زاليكسي بقوله: إن الجانب العرفي يعتبر مقدمة أساسية لقلق المستقبل.

بالتالي فقد أرجع وراد النظرية المعرفية القلق إلى التشويه المعرفي وتحريف التفكير عن الذات وعن المستقبل وكيفية إدراك الشخص وتفسير الأحداث، فأفكار الفرد هي التي تحدد ردود أفعاله في ضوء محتوى التفكير، ويتضمن القلق حديثا سلبيا مع الذات، وتفسير الفرد للواقع بشكل سلبي وإدراك المعلومات عن الذات والمستقبل على أنها مصدر للقلق، والضعف المسطر وانخفاض في فاعلية الذات التي ظهرت في نظرية باندورا كمنحى معرفي للقلق، وفي هذا السياق يقوم لازاوس النموذج المعرفي للقلق، حيث يميز بين عملتين هما:

– **التقييم الأولى:** وهو عبارة عن تقدير الفرد لمدى تهديد الموقف من حيث شدته واقترابه وهذا التقويم يتأثر بأمرين شخصية الفرد ومعتقداته، وعوامل لها علاقة بطبيعة الموقف من حيث طبيعة الحدث.

– **التقييم الثانوي:** ويقصد به تقدير الفرد لما لديه من إمكانيات وقدرات للتعامل مع الموقف، ويتأثر هذا التقويم بقدرات الفرد النفسية (التقدير للذات) والقدرات الجسمية (صحة الفرد وطاقته للعمل)، قدرات اجتماعية علاقاته وحجم الدعم والمساندة المقدم له، قدرات مالية (حجم المال و التجهيزات).

– إيزينك Eyzenk ينوى أن القلق أول رد فعل صحي للأفكار الفاعلة البعيدة التي يتم إدراكها عموما، أو للحالات المنفرة، وتتجلى وظيفته بكونه إشارة تنبيهية، ومفاجئة، وتحتاج إلى استعداد، الامر الذي يزيد من انشغال البال والتفكير بالأحداث المستقبلية، ثم ان معظم أشكال القلق تتعلق بالإحباطات الممكنة وعدم الحصول على مكافآت للإنجازات الهامة، والقلق أربعة مكونات هامة، كما يراها أيزنك، وهي:

– مكون احتمال ذاتي (غير موضوعي) لحدوث الأحداث المؤلمة.

– تأكيد ذاتي (غير موضوعي) لحدوث الأحداث المؤلمة.

– إدراك الأحداث المؤلمة.

– إدراك ما بعد هذه الاحداث كاستراتيجيات المؤلمة.

فالفرد وتبعا للنظرية المعرفية بحرف الخبرات التي يمر بها في اتجاه المستمر للخطر، وهذا التوقع يتدخل في تقييم الفرد للمواقف المثيرة للقلق تقييما موضوعيا، فيبالغ في تقدير الخطر الكامن في الموقف، وتقلل بالتالي من قدرته على مواجهة ذلك الموقف، مما يجعله في حالة قلق مستمر.

(دعاء شهلوب، 2016 م ص 40)

- تعقيب النظرية المعرفية:

المعرفيون يرون أن القلق يتكون لدى الفرد بسبب أسلوب التفكير اللامنطقي وتبني مجموعة من المفاهيم الخاطئة.

ثانيا: قلق المستقبل

1- تعريف قلق المستقبل:

قبل البدء بتعريف قلق المستقبل لابد من الإشارة إلى أنه لا يوجد خط فاصل بين قلق المستقبل والقلق العام، وكذلك لا يوجد تعريف جامع لهذين المفهومين وذلك بسبب اختلاف زاوية نظر كل باحث وعليه نذكر من بينهم:

- عرفه جمال مثقال: بأنه حالة من التوتر والشعور بعدم الارتياح والاضطرابات المتعلقة بحوادث المستقبل وانشغال الفكر وترقب الشر. (محمد علي، 2012 م، ص 284)

ويعرفه أليكمي على أنه: " حالة التوجس وعدم الاطمئنان و الخوف من التغيرات السليبة في المستقبل". (استبرق غانم وآخرون، 2017، ص 7)

- قلق المستقبل: هو توقع الفشل في المستقبل وتوقع المتاعب، بمزيد من الخوف والقلق، وعدم الاستقرار، وتزايد دقات القلب. (أحمد المشاقبة، 2014 م، ص 35)

ويعرف سعود قلق المستقبل بأنه " جزء من القلق العام المعمم على المستقبل، يمتلك جذوره في الواقع الراهن ويتمثل في مجموعة من البنى كالتشاؤم أو إدراك العجز في تحقيق الأهداف العامة وفقدان السيطرة على الحاضر وعدم التأكد من المستقبل ولا يتضح إلا ضمن إطار فهمنا للقلق العام. (وفاء القاضي، 2009، ص 8)

2- الآثار السلبية لقلق المستقبل:

من أهم الآثار السلبية التي تترتب على قلق المستقبل ما يأتي:

- التوقع والانتظار السلبي لما قد يحدث، للتوقع والاشتياق تأثير ومجرى المشاعر والفعال يفوق كل التصورات، فيما يتوقعه الشخص لخبراته من نتائج عاجلة أو آجلة هو الذي يحدد معني هذه الخبرات وقد تتخذ التوقعات شكلا بصريا، فالشخص القلق تتراءى له صور الكارثة كلما شرع في موقف جديد.

– يفقد الإنسان تماسكه المعنوي ويصبح عرضه للانهيار العقلي والبدني استنادا إلى أن الإنسان لا يستطيع أن يحيا إلا بواسطة تطلعه إلى المستقبل .

– التوقع داخل إطار الروتين واختيار أساليب التعامل مع المواقف التي فيها مواجهة مع الحياة.

– تدمير نفسية الفرد فلا يستطيع أن يحقق ذاته أو بيع وإنما يضطرب وينعكس ذلك في صورة اضطرابات متعددة الأشكال والخرافات واختلال الثقة بالنفس.

– الهروب من الماضي والتشاؤم وعدم الثقة في أحد واستخدام آليات الدفاع وصلابة الرأي والتعنت.

– الالتزام بالنشاطات الوقائية وذلك ليحمي الفرد نفسه، أكثر من اهتمامه بالانخراط في مهام حرة مفتوحة غير مضمونة النتائج.

– استخدام ميكانيزمات الدفاع مثل النكوص والإسقاط والتبرير والكتب.

– استخدام العلاقات الاجتماعية لضمان أمان المستقبل لدى الفرد.

(نيفين عبدالرحمن، 2011: 42)

3– سمات الافراد ذوي قلق المستقبل:

يشير (حسانين) مجموعة من السمات التي ينقسم بها الأشخاص ذوي قلق المستقبل من أهمها ما يلي:

– التساؤلات وذلك لأن الخائف من المستقبل لا يتوقع الشر ويهيأ له أن الأخطار محدقة به.

– استغلال العلاقات الاجتماعية لتامين مستقبل الفرد الخاص.

– عدم الثقة في إحداهما مما يؤدي إلى اضطرابات بالآخرين.

– اتخاذ قرارات وإجراءات وقائية من اجل الحفاظ على الوضع الراهن بدلا من المخاطرة من أجل زيادة الفرص في المستقبل .

– استخدام آليات دفاعية ذات مثل الإزاحة والكتب من أجل تقليل من شأن الحلات السلبية.

– التركيز الشديد على أحداث الوقت والحاضر والهروب نحو الماضي الانطواء وظهور علامات الحزن والشك و التردد.

– صلابة الراي والتعنت، وظهور الانفعالات لأدنى الأسباب.

– الحفاظ على الظروف الروتينية والطرق المعروفة في التعامل مع المواقف الحياة.

– الانتظار السلبي لما قد يقع.

(ذهبية حسين، 2012،ص 119)

4- طرق التحقيق من قلق المستقبل:

قلق المستقبل – حاله حال بقية الاضطرابات النفسية – عندما يتجاوز حدوده الطبيعية ليسطر على تفكير الشخص بشكل كامل، يصبح مشكلة تستنزف طاقة الفرد وقدراته، وتقف بينه وبين تحقيق أهدافه المستقبلية لما يحمله من توتر و توجس يعيق تفكير الفرد، لذلك يبحث من يعاني من هذا القلق عن حل بعيد له الراحة النفسية والفكرية، وبالتالي قد قدمت العديد من العلاجات للتحقيق من قلق المستقبل، نذكر منها بداية العلاج السلوكي المعرفي:

حيث يعد العلاج السلوكي المعرفي تطورا حديثا من العلاج السلوكي يجمع بين عناصر الديناميكية النفسية والتي تركز على محددات السلوك الأساسية التي تكمن داخل الفرد في هيئة دوافع ورغبات، والتفكير السلوكي التقليدي الذي يركز على تأثير الأحداث الخارجية، ويقبل الاتجاه السلوكي المعرفي كلا من الأسباب الداخلية والخارجية، حيث يؤثر كل منهما في الآخر، وفي هذا السياق يشير الأقهري (2002،ص 55) إلى ثلاث فنيات للحد من قلق المستقبل:

الفنية الأولى: إعادة التنظيم المعرفي:

إن هذا النوع قائم على استبدال الأفكار السلبية بأخرى إيجابية، وبدل توقع السلبيات نتوقع الإيجابيات، فالهدف الأساسي من طريقة التنظيم المعرفي هو تعديل أنماط التفكير السلبي وإحلال الأفكار الإيجابية المتفائلة بدلا عنها.

الفنية الثانية: إزالة المخاوف تدريجيا:

من خلال عملية الاسترخاء العميق للعضلات، وأغلب المصابين بالقلق يعجزون عن الاسترخاء بطريقة فعالة، بل يحتاجون إلى ساعات طويلة لإخضاع عضلاتهم للاسترخاء، وبعد الاسترخاء يستلزم إخضار صورة بصرية حية لمخاوفهم التي تقلقهم من المستقبل، والاحتفاظ بهذه الصورة لمدة (15) ثانية فقط، ويتكررا ما سبق أكثر من مرة، مؤكدا على مواجهة تلك المخاوف حتى لو حدثت ، إلى أن يتمكن الشخص من مواجهة الأشياء التي تثير قلقه دون أن يشعر بالقلق، بل يتخيلها أثناء الشعور.

الفنية الثالثة الإغراق:

وهو أسلوب علاجي لمواجهة المخاوف في الخيال دون الاستعانة بالتنفس والاسترخاء، فالمصاب بالقلق من المستقبل يتخيل الحد الأقصى من المخاوف أمامه، ويتخيل فيه المخاوف لفترات طويلة حتى يتكيف معها تماما ويستمر هذا التصور إلى أن يشعر بأن تكرار مشاهدة الحد الأقصى من المخاوف أمام عينه أصبح لا يثيره ولا تقلقه لأنه إعتاد على تصورها وهكذا يكون الشخص قد تعلم ذهنيا كيف يواجه أسوأ تقديرات الخوف والقلق، ويتعامل معها في الخيال ويكون مؤهلا لمواجهتها لو حدثت في الواقع.

(دعاء، 2016 م، 48)

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه يمكن لنا أ نلاحظ أن المستقبل له أهمية في تحديد مصير الأفراد والمجتمعات، ونظرا للأهمية البالغة التي تشغل الأذهان، يتولد عنها قلق وهذا ما أسميناه قلق المستقبل في هذه الدراسة حيث ينعكس في أغلب الأحيان سلبا على أصحابه.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

الدراسة الأساسية

1- منهج الدراسة

2- حدود الدراسة

3- مجتمع الدراسة

4- عينة الدراسة

5- الخصائص السيكومترية لأدوات القياس

6- تقنيات وأساليب المعالجة الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد التناول النظري لمتغيرات الدراسة، ستتطرق الدراسة في هذا الفصل إلى توضيح المنهج المتبع، وتحديد ميدان الدراسة، ومجتمعها وعينة الدراسة، كذلك أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية عرض أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات .

الدراسة الأساسية:

1- منهج الدراسة:

إن الرؤية العلمية تجاه أية مشكلة يعانيها أي مجتمع من واقع المنهج العلمي القائم على الدراسة والتحليل لجميع المتغيرات المرتبطة بالمشكلة من حيث واقعها وأسبابها والعوامل المحددة لها، حيث ويعرف المنهج: " على أنه برنامج محدد يتبعه الباحث لكشف عن الحقيقة أو الطريقة التي يعتمد عليها الباحث للوصول إلى النتائج وغابات".

(حسين، 2012 م، ص 164)

بما أن موضوع بحثنا هو " دور العملية الإرشادية في التقليل من ظاهرة قلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة من مرحلة التعليم الثانوي " لذا فإن المنهج الذي يتم اعتماده هو المنهج الوصفي التحليلي.

يعرف المنهج أنه يصف خصائصها ومركباتها ويصف العوامل التي تؤثر عليها والظروف التي نحيط بها، ويحدد العلاقات الارتباطية بين المتغيرات التي تؤثر على تلك الظاهرة ". (كامل محمد، 2009 م، ص 95)

2- حدود الدراسة:

لكل دراسة في علم النفس لها حدود تختلف باختلاف الأهداف الدراسية وإمكانيات الباحث وهناك ثلاث حدود للدراسة وهي:

2-1- الحدود الزمانية: لقد استمرت فترة ملء المقياسين حوالى أسبوعين خلال بداية شهر مارس، بعدها جاءت مرحلة التفريغ وتحليل المعطيات الميدانية واستخلاص النتائج نهائيا.

2-2- الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة الميدانية في كل من (ثانوية النعيم)

2-3- الحدود الميدانية: تم إجراء الدراسة الميدانية في كل من (ثانوية النعيم النعيمي – ثانوية أول نوفمبر– وثانوية رائد بن سليمان محمد بن لعربي " النجاح ") بولاية الجلفة حيث

قمنا بتوزيع 178 مقياس (89نسخة لمقياس الخدمات الإرشادية – 89 نسخة لمقياس قلق المستقبل) وقد استجاب كل التلاميذ لمقاييس الدراسة

2-4- الحدود البشرية: تم اختيار عينة قدرها (89) تلميذ وتلميذة موزعين على كلا الجذعين جذع مشترك آداب ولغات وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا سنة ثالثة.

3- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ سنة ثالثة ثانوي بكل من ثانوية (ثانوية النعيم النعيمي- ثانوية النجاح- ثانوية أول نوفمبر) بولاية الجلفة والبالغ عددهم إجمالا 393 تلميذ وتلميذة.

4- عينة الدراسة:

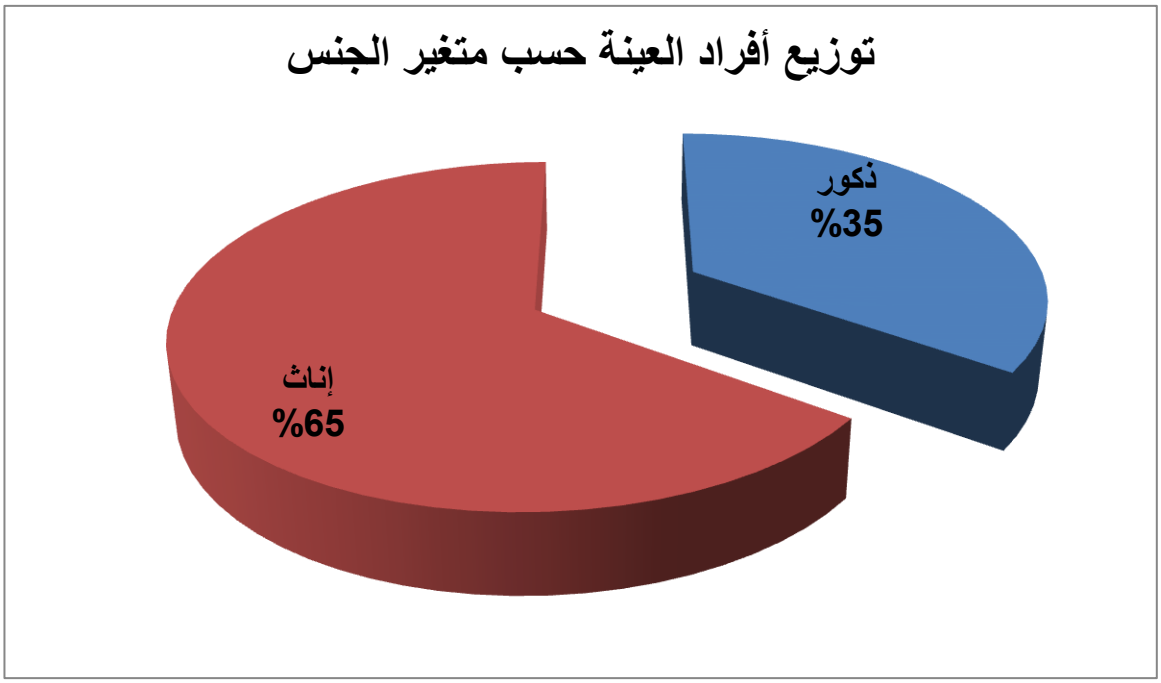
تجمع البيانات من الأفراد اختيرت من المجتمع موضع البحث والدراسة، وهذه المجموعة تسمي " بالعينة " فالعينة تعتبر جزء من ذلك المجتمع وتمثله لأنها تتجمع فيها صفات ذلك المجتمع التي يجري اختيارها وفق قواعد وطرق علمية بحيث تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا. (محمد المغربي، 2009 م، ص 139)

4-1- نوع العينة وطريقة اختيارها:

تم الاعتماد على العينة القصدية، لأنها تتيح الفرصة المتكافئة أفراد العينة بحيث تكون المسافة بين كل من السابق واللاحق دائما متساوية لكل طالب لاختياره ضمن الدراسة الحالية، وفقد اتبعا أسلوب المعاينة المنتظمة حيث تم أخذ نسبة مئوية قدرت بـ: 22.65% من حجم المتجمع الأصلي ما يقاربها 89 تلميذ وتلميذة، ولأجل تمثيل المجتمع أحسن تمثيل وقد تم أخذ النسبة المذكورة من كلا الجنسين، عن طريق القرعة كما هو موضوح في الجدول والشكل التالي:

الجدول رقم (3): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	31	% 34.80
أنثى	58	% 65.2
المجموع	89	% 100

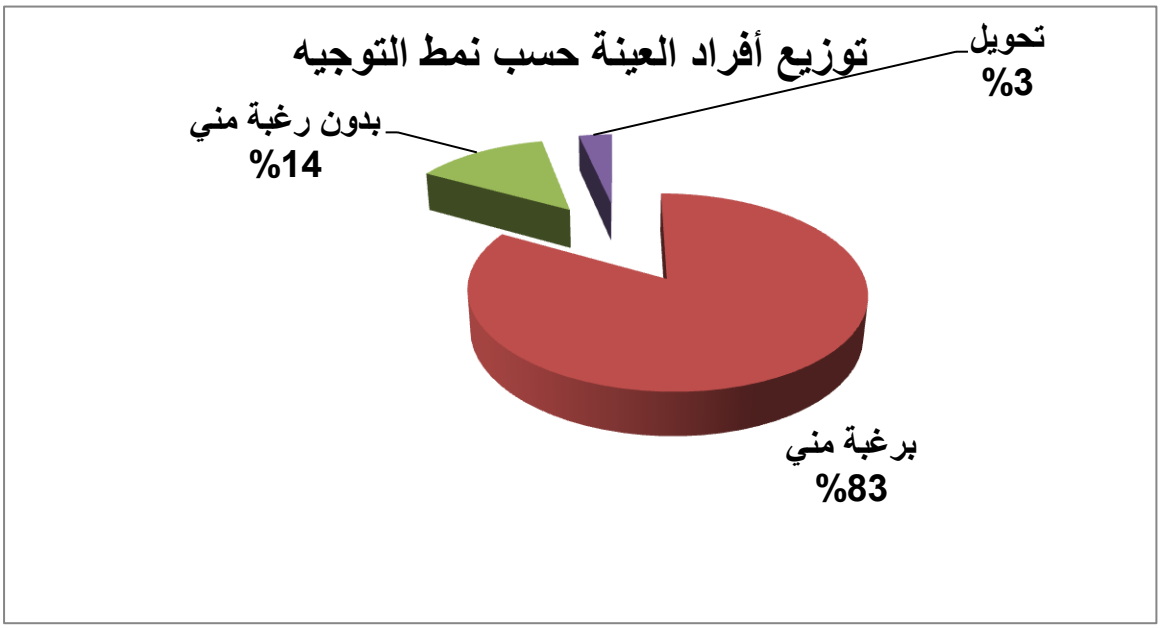


الشكل رقم (2): التمثيل النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

من خلال الجدول والشكل أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم إجمالا " 89 " فرد، نلاحظ أن عدد الذكور قدر بـ: 31 ذكر أي بنسبة 34.80 % في حين نلاحظ أن عدد الإناث قدر بـ: 58 أنثى أي بنسبة 65.2 % وقد يعزى هذا التفاوت إلى نسبة كل من الذكور والإناث في المجتمع الأصلي للدراسة.

الجدول رقم (4): يوضح توزيع أفراد العينة حسب نمط التوجيه

نوع التوجيه	التكرارات	النسبة المئوية
رغبة مني	74	% 83.10
بدون رغبة	12	% 13.50
تحويل	3	% 3.40
المجموع	89	% 100

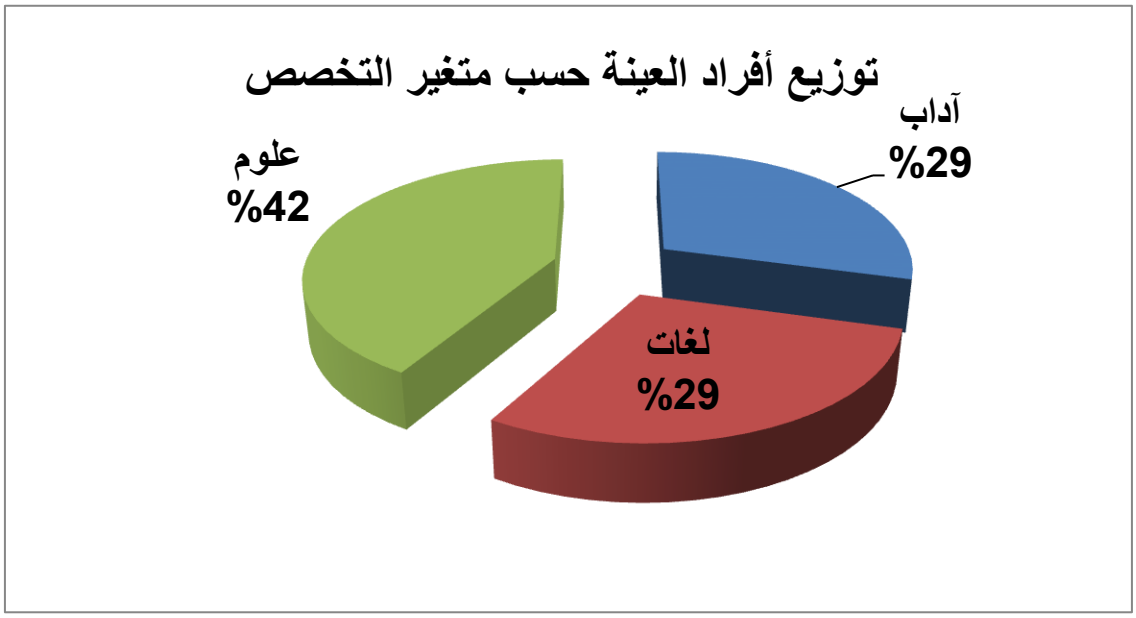


الشكل رقم (3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نمط التوجيه

من خلال الجدول والشكل أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا " 89 " فرد، نلاحظ أن التلاميذ الذين تم توجيههم برغبة منهم قدر بـ: 74 أي بنسبة 83.10 %،أما التلاميذ الذين تم توجيههم بدون رغبة قدر بـ: 12 أي بنسبة 13.50 %، في حين نلاحظ أن التلاميذ الذين تم توجيههم عن طريق تحويل قدر بـ: 3 أي بنسبة 3.40 % وقد يغزى هذا التفاوت أن أغلب التلاميذ تم توجيههم حسب رغبتهم وهذا ما يوضحه الجدول.

الجدول رقم (2): يوضح أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
آداب وفلسفة	26	%29.20
لغات	26	%29.20
علوم وتكنولوجيا	37	%41.60
المجموع	89	%100



الشكل رقم (1): التمثيل النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص

من خلال الجدول والشكل أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبائع عددهم إجمالا " 89 " فرد، نلاحظ أن تلاميذ شعبة لغات قدر بـ 26 أي نسبة 26.20 % وتلاميذ شعبة آداب وفلسفة قدر بـ: 26 أي بنسبة 26.20 % أيضا، في حيث نلاحظ أن تلاميذ شعبة علوم وتكنولوجيا قدر بـ: 37 أي بنسبة 41.60 % وقد يعزى هذا التفاوت إلى توجب أغلبية التلاميذ للتخصص علوم تكنولوجيا وذلك نظرا لمستقبلهم وتوفر التخصصات الجامعية فيها وتوفر فرص عمل العمل.

5- خصائص السيكومترية لأدوات القياس:

نتائج قيمة أي بحث تتوقف على مدى سلامة المقاييس المستعملة ولا يتم ذلك إلا من خلال التحقيق من خصائص الصدق والثبات والموضوعية التي توفر الثقة اللازمة.

الثبات:

تم حساب ثبات مقياس الخدمات الإرشادية في الدراسة الحالية من خلال حساب معامل ألفا-كرونباخ للتناسق الداخلي والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (5): معامل ألفا-كرونباخ - لمقياس الخدمات الإرشادية

ألفا-كرونباخ	عدد العبارات
0.897	29

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الثبات ألفا-كرونباخ بلغت قيمته 0.897 وهذه القيمة مرتفعة مما يدل على أن مقياس الخدمات الإرشادية يتمتع بالثبات ويمكن استخدامه مع العينة النهائية للدراسة الحالية.

- صمم هذا المقياس من طرف الطالبة: سمية قفي، يضم 29 فقرة تتوزع على أربعة مجالات وهي:

- المجال الأكاديمي متكون من 8 فقرات.

- المجال النفسي الاجتماعي متكون من 7 فقرات.

- المجال الاختيار المهني متكون من 7 فقرات.

- المجال الإعلامي متكون من 7 فقرات.

تكون طريقة الإجابة عليه حسب البدائل المقدمة تبعا لطريقة والمتمثلة في (5) بدائل وهي: (لا أوافق بشدة، لا أوافق، لا أستطيع ان أقرر، أوافق، أوافق بشدة).

- حيث كانت جميع العبارات إيجابية وكان سلم التصحيح كالتالي:

لا أوافق بشدة (01)، لا أوافق (02) ، لا أستطيع أن أقرر (03):

5-1- صدق وثبات مقياس الخدمات الإرشادية في الدراسة الحالية:

أ- الصدق:

*** صدق الاتساق الداخلي:**

تعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الاختيار، وكذلك ارتباط كل وحدة أو بند مع الاختيار ككل، وقد جرى التحقق من صدق مقياس الخدمات الإرشادية في الدراسة الحالية عن طريق حساب الاتساق الداخلي للبنود، ومن خلال الدراسة الحالية فقد تحصلت الباحثة على النتائج التالية بالنسبة للاستبيان ككل في الاتساق الداخلي وهي كالآتي:

الجدول رقم (6): معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الخدمات الإرشادية

العبارة	معامل ارتباطها بالاستبيان ككل	العبارة	معامل ارتباطها بالاستبيان ككل	العبارة	معامل ارتباطها بالاستبيان ككل
1	0.906	11	0.899	21	0.895
2	0907	12	0.892	22	0.894
3	0.89	13	0.814	23	0.898
4	0.901	14	0.892	24	0.899
5	0.895	15	0.897	25	0.896
6	0.896	16	0.897	26	0.895
7	0.893	17	0.897	27	0.894
8	0.989	18	0.902	28	0.896
9	0.899	19	0.896	29	0.893
10	0.897	20	0.894		

من خلال الجدول نجد أن كل فقرة من المقياس معامل ارتباطها مرتفع وهذا يدل على مدى انسجام بنود المقياس مع بعضها البعض ومدى ارتباطها بالمقياس ككل.

ولحساب ثبات مقياس خدمات التوجيه والإرشاد المهني تم الاعتماد على طريقة حساب ألفا–كرونباخ حيث كان معامل الثبات متمثل في 0.90 = α وهذا يدل على أن الأداة ثابتة.

حيث اعتمدت الباحثة في حساب الصدق بثلاث طرق وهي كالآتي:

– **طريقة استطلاع آراء المحكمين:** حيث تعتمد هذه الطريقة على قدرة المتحكم المتخصص في إبراز مدى علاقة كل بند من الاستبيان بالسمة المراد قياسها وتصحيحها لغويا وكذا توافقها مع خصائص أفراد العينة وقد تم إرجاع (5) من أصل (7) من الاستبيانات وقد تم حساب صدق المحكين من خلال استخدام المعادلة التالية:

س م= س 1– س 2 / ك

س م = صدق المحتوى

س 1= عدد الأسئلة التي اتفق المحكمون على أنها تقيس القدرة.

س 2= عدد الأسئلة التي اتفق المحكمون على أنها لا تقيس القدرة.

ك = العدد الكلي للبنود

حيث تم تعديل بعض البنود وحذف (5) ليصبح العدد (29) حيث كان معامل الصدق (0.70) وهذا يدل على ان صدق المحكمين بدرجة عالية بالنسبة لأداة القياس التي تم بنائها.

– **الصدق التمييزي للمقياس:** يتم استخدام الصدق التمييزي باستخدام أسلوب المقارنة الطرفية، يتم ذلك بعد القيام بالترتيب لعينة الدراسة، وقد قمنا بأخذ 27 % من درجات المقياس أدنى التوزيع ثم تقارن بين اداء المجموعتين حيث تعتمد هذه الطريقة إلى التعامل مع عينة الدراسة الاستطلاعية والتي كانت مكونة من 30 فرد بغرض التأكيد من

الخصائص السيكومترية للأداة، حيث تأخذ 8 أفراد من المجموعة الدنيا، و8 أفراد من المجموعة العليا، ويتم حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة ، وحساب قيمة " ت " لاختيار دلالة الفروق بينهما، والجدول التالي يبين النتائج.

الجدول رقم (7): يبين نتائج حساب الصدق التمييزي لاستبيان خدمات التوجيه والإرشاد المهني

	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت " محسوبة	قيمة " ت " المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مقياس خدمات التوجيه والإرشاد المهني	المجموعة العليا	128	22.04	7.4	2.97	14	0.01
	المجموعة الدينا	94	152				

من خلال الجدول أعلاه والمعطيات المقدمة يتضح بان معامل الصدق التمييزي بدرجة عالية عند مستوى (0.01) وهذا يثبت مدى الوثوق بالأداة ومدى مصداقيتها وإمكانية العمل بها .

2- ثبات مقياس قلق المستقبل:

تم حساب ثبات مقياس المستقبل في الدراسة الحالية من خلال حساب معامل ألفا-كرونباخ للتناسق الداخلي والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (8): معامل ألفا-كرونباخ قلق المستقبل

ألفا-كرونباخ	عدد العبارات
0.794	27

تبين لنا من الجدول أعلاه أن معامل الثبات ألفاكروبناخ قدرت قيمته بـ 0.794 وهذه القيمة مرتفعة مما يدل على أن مقياس قلق المستقبل يتمتع بالثبات ويمكن استخدامه مع العينة النهائية للدراسة الحالية.

- صمم هذا المقياس من طرف الطالبتين: سهيلة أحمادي، مسعودة سالمي حيث يضم 27 فقرة تتوزع على أربعة أبعاد وهي:

- التفكير السلبي في المستقبل.

- التفكير في الدراسة وآفاق التخصص.

- إمكانية الحصول على مهنة واهمتيها.

- تحقيق الاستقرار الأسري والاجتماعي.

تكون طريقة الإجابة عليه حسب البدائل المقدمة تبعا لطريقة ليكرت الثلاثية: (موافق، أحيانا، غير موافق).

العبارة الإيجابية: 03، 02، 01.

العبارة السليبة: 01، 02، 03.

- **ثبات المقياس:**

(0.92) معامل ثبات عال.

3- صدق وثبات مقياس قلق المستقبل في الدراسة الحالية:

أ- الصدق:

* **صدق الاتساق الداخلي:** لقد جرى التحقق من صدق مقياس قلق المستقبل في الدراسة الحالية عن طريق حساب الاتساق الداخلي للبنود، والذي يعتمد على حساب معامل الارتباط " ليرسون " بين البنود و الدراجة الكلية للمقياس، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (9): معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
01	0.20	10	0.23	19	0.43
02	0.25	11	0.28	20	0.54
03	0.37	12	0.36	21	0.74
04	0.41	13	0.20	22	0.36
05	0.36	14	0.34	23	0.50
06	0.24	15	0.45	24	0.33
07	0.45	16	0.38	25	0.56
08	0.89	17	0.31	26	0.49
09	0.37	18	0.28	27	0.29

دال عند (α= 0.01)، دال عند (α= 0.05)

يتبين من الجدول أعلاه أن جميع معاملات الارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.01) و (α= 0.05)، ما يعتبر مؤشرا على صدق الاتساق الداخلي للمقياس .

6- تقنيات وأساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Stistical Package Social– SPSS)، وبرناج الإكسل (Excel) في تحليل البيانات التي تم جمعها في هذه الدراسة، وقد تم استخدم الأساليب المناسبة في التحليل والتي تعتمد أساسا على نوع البيانات المراد تحليلها وعلى أهداف و فرضيات الدراسة، وقد تم استخدام عدة أساليب إحصائية من أجل توظيف البيانات التي جمعت لتحقيق أغراض الدراسة، وفيما يلي الأساليب التي تم استخدامها كما يلي:

- التكرارات والنسب المئوية والتمثيلات البيانية وقد تم استخدامها في وصف مجتمع وعينة الدراسة.

- معامل الارتباط بارسون.

- معامل ألفاكرونباخ.

- اختيار الدلالة الإحصائية Ttest.

- اختيار ليفيين للكشف عن التجانس بين عينتين مستقلتين.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل تم استعراض أهم الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الحالية حيث حولنا توضيح المنهج المتبع في هاته الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي، وتم التأكيد من الخصائص السيكومترية لأدوات، كما تم تحديد الأساليب الإحصائية والتي تمكننا من تحليل المعطيات، وتفسير النتائج المتحصل عليها.

الفصل الخامس

عرض النتائج وتحليلها

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية

2- مناقشة نتائج الدراسة

3- الخاتمة

4- قائمة المراجع

5- الملاحق

تحليل ومناقشة الفرضيات:

نصت الفرضية العامة لهذه الدراسة على: أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الخدمات الإرشادية وقلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة من مرحلة التعليم الثانوي، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (10): يوضح العلاقة بين خدمات الإرشاد وقلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي

		قلق المستقبل	الخدمات الارشادية	
قلق المستقبل	معامل الارتباط بيرسون	1	0.13	ارتباط دال عند (α=0.001)
	مستوى الدلالة		0.22	
	حجم العينة	89	89	
الخدمات الارشادية	معامل الارتباط بيرسون	0.13	1	
	مستوى الدلالة	0.22		
	حجم العينة	89	89	

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن درجة معامل الارتباط بيرسون لدى كل من قلق المستقبل والخدمات الإرشادية بلغ (0.13) وهي قيمة متوسطة وموجبة، وهذا يعني أنه لا يوجد ارتباط بينهما، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، ومنه نستطيع القول يمكن القبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي نتوصل غلى رفض فرضية البحث القائلة بأنه: توجد علاقة ارتباطية بين الخدمات الإرشادية وقلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة من مرحلة التعليم الثانوي.

– يمكن تفسير النتيجة السابقة بان الخدمات الإرشادية لا تعتبر المسؤول الأول في تحقيق قلق المستقبل بل هي إحدى العوامل المساعدة فقط، باعتبار أن هذا الأخير (قلق المستقبل) تتحكم أو بصفة أخرى تتدخل فيه عوامل أخرى نذكر من بينها المحيط

الخارجي الذي يعايشه التلاميذ ومن جهة أخرى لا يمكننا أن ننفي وجود الخدمات الإرشادية ودورها في ذلك.

– أيضا قد يرجع هذا إلى التخصص بمعنى أنه هنا أنه يوجد احتمال توجيه تعسفيا وإذا به يجد نفسه يزاول دراسة تخصص لا يرغب فيه، وهذا ما يجعله في حالة قلق على المستقبل الشخصي، وهذا ما يوضحه تصنيف فرويد للقلق حيث يفسر القلق الواقعي على أنه خبرة انفعالية مؤلمة ترجع لإدراك الفرد لموضوع ما في محيط عالمه، على أنه خطر ومهدد ويعني هذا النوع ارتباط القلق بمثير خارجي. (القاضي، 2009، 18)

– نستطيع القول ان الفرد الذي يعاني من قلق المستقبل يكون ذو نظرة سلبية للحياة مما يؤثر على تفكيره وعدم قدرته على التركيز والشك في قدراته وعدم القدرة على مواجهة العقبات كما يمكن القول بأن أحد أسباب هذا القلق هو كثرة الضغوط النفسية والاجتماعية لدى التلاميذ والتي بدورها أدت إلى وعيهم وادراكهم التام بأهمية هذه المرحلة وتحديد التخصص المناسب إذ يعتبر بداية لتحديد مسارهم المهني مستقبلا بمعنى ان مرحلة التعليم الثانوي نقطة الانطلاق نحو الهدف فبدراسة التلميذ لتخصص مسؤول سيؤوله به حتما إلى ما يتدرج عنه متابعة ما في الجامعة ومنه المهنة المرغوبة.

– ويؤكد ناهد سعود (2005) أن قلق المستقبل جزء من قلق العام الذي يؤثر على الفرد في تحقيق أهدافه المستقبلية، وعلى هذا الأساس يتأتى لنا القول بان التلاميذ في حالة قلق دائم حول المستقبل وإلى حد ما ولو بشكل من الأشكال خاصة في هذه المرحلة من التعليم الثانوي بشكل عام والسنة الثالثة بشكل خاص، فهم مقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا والتي تعتبر بوابة الطرق على أبواب المستقبل لديهم.

الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية الجزئية الأولى لهذه الدراسة: مستوى الخدمات الإرشادية لدى تلاميذ سنة ثالثة من مرحلة التعليم الثانوي مرتفع، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم(11): الفرق بين متوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الخدمات الإرشادية

الدرجة الكلية	حجم العينة	المتوسط الحسابي للأفراد	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط الأفراد ومتوسط الفرضي	المتوسط الفرضي للمقياس 87			
					T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الخدمات الإرشادية	89	107.60	16.253	20.59	11.95	88	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبين بالجدول أعلاه نلاحظ وبناءا على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الخدمات الإرشادية والذي بلغ (107.60) أنه أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه ذا المقياس والمقدر ب 87 بناء عليه فإنه درجة أفراد عينة الدراسة على مقياس الخدمات الإرشادية مرتفعة، وهذا ما أكدته قيمة "ت " بالنسبة للعينة الواحدة التي بلغت قيمتها (11.95) وهي قيمة موجبة أي أن الفروق لصالح متوسط الأفراد ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) ومنه تم قبول لدى تلاميذ سنة ثالثة من مرحلة التعليم الثانوي.

– يمكن تفسير النتيجة السابقة في أن أغلب أفراد عينة الدراسة تم توجههم برغبة منهم وهذا يزيد في مستوى رضاهم والشعور بالارتياح لديهم، ويساعدهم على فهم ذواتهم وإكسابهم بعض المهارات الحياتية، فالرغبة عن التوجيه التخصص ينبئ بمدى نجاح التلاميذ في مهنة المستقبل، كما نلاحظ أن مسألة الاختيار المهني تكون مشكلة تشغل ذهن كل تلميذ خاصة في هذه المرحلة حيث نجده يحاول ربط اختياراته بما هو واقعي، وبما يتناسب مع أمكانية وقدراته وتطلعاته المستقبلية وبين متطلبات ما تقتضيه كل مهنة،

وقد يحدث الاختيار المهني غالبا عن طريق الصدفة أو يحدث الاختيار المهني نتيجة لرغبة الأهل في مزاولة أبناءهم لبعض المهن.

وقد لا يكون الاختيار نتيجة للمعلومات المتوفرة لدى التلميذ والتي تكون غالبا غير كافية، لذا فإن ضرورة وجود خدمات التوجيه والإرشاد ترتكز أساسا على عملية الاختيار المهني لما توفره هذه الخدمة من امتيازات تكون من خلال مساعدة التلميذ على الاختيار السليم لمهنة المستقبل، وكذا توجيهه وإرشاده وفقا لإمكانياته و لقدراته، وكيفية اختيارها في الواقع، فإذا كانت عملية التوجيه تعكس انتظارات التلاميذ، وتراعي ميولهم وقدراتهم فتكون قد حققت رضاهم على مستقبلهم وبذلك يزداد إقبالهم على اكتساب المعارف وبذل المزيد من الجهد.

– كما يمكن تفسير النتيجة السابقة في أن الخدمات الإرشادية لها دور أساسي ومهم عن باقي المجالات والتي تعد مكملة للتلميذ باعتبار أن أهمية الإرشاد تمكن في مشكلة الاختيار المهني، حيث نجد أن التلاميذ الراضين عن تخصصهم لديهم رغبة وميل في التخصص الذي يدرسونه ويشعرون بأهمية المهنة مستقبلا.

الفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية الجزئية الثانية لهذه الدراسة على: مستوى قلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة من مرحلة التعليم الثانوي متوسط، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصيل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (12): الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمقياس قلق المستقبل

الدرجة الكلية	حجم العينة	المتوسط الحسابي للأفراد	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط الأفراد والمتوسط الفرضي	المتوسط الفرضي للمقياس 54			
					T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
قلق المستقبل	89	55.60	8.104	1.596	1.85	89	0.06	دال عند

من خلال النتائج المبين بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس قلق المستقبل والذي بلغ (55.60) أنه أعلى من المتوسط الفرضي بدرجة طفيفة الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر بـ 54 بناء عليه فإن درجة أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق المستقبل متوسطة، وهذا ما أكدته قيمة " ت" بالنسبة للعينة الواحدة التي بلغت قيمتها (1.85) وهي قيمة موجبة أي أن الفروق لصالح متوسط الأفراد ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) ومنه تم قبول فرضية البحث الأولى القائلة بـ: مستوى قلق المستقبل متوسطة لدى تلاميذ سنة ثالثة من مرحلة التعليم الثانوي.

وتفسر النتيجة في كون المرحلة الثانوية مرحلة حرجة تتميز بعامل المراهقة والذي يلعب دور كبير في شخصية التلميذ ونفسية، كما أنها تعرف أيضا بمرحلة تحديد الأهداف، والتوجيه نحو المرحلة الجامعية ومرحلة الحيوية وما يحمله من تطلعات مستقبلية في جوانب الحياة المهنية والاجتماعية والاكاديمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة، انطلاقا من طبيعة الحياة التي تتطلب التفكير في مختلف جوانبها، وما يرتبط بطموح الفرد وتطلعاته وآماله التي يسعى إلى تحقيقها، ونلاحظ أن هذه النتيجة منطقية إلى حد كبير خصوصا أن عينة البحث الحالي هي فئة المراهقة، حيث تعتبر فترة المراهقة بحد ذاتها مرحلة ضاغطة نوعا ما، إذ فيها يكون المرء مطالبا من مرحلة التعليم الثانوي على وجه التحديد والذي هو على مشارف التوجيه، وتحقيق مشاريعه الحياتية، الأمر الذي يتطلب منه مواجهة تحديات هذه المرحلة بكل متطلباتها، لاسيما إذا كانت ظرفه الأسرية متواضعة أو كانت ظروفه الاجتماعية غير مستقرة.

الفرضية الجزئية الثالثة:

نصت الفرضية الجزائية لهذه الدراسة على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات الإرشادية لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي تبعا للمتغير الجنس.

الجدول رقم (13): يوضح الفروق بين الجنسين في درجاتهم على مستوى الخدمات الإرشادية

الجنس	اختبار ليفين للكشف عن التجانس "F "	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
ذكور	0.01	0.91	31	103.35	15.023	87	-1.82	0.72	غير دال عند
إناث			58	109.86	16.554				0.05

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (f) بلغت (0.10) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة للجنسين في الخدمات الإرشادية والتي بلغت عند الذكور

(103.35) وعند الإناث (109.86) يمكن القول بأنه هناك فروق طفيفة بين الجنسين في الخدمات الإرشادية، غير أن قيمة اختبار الفروق (Test) والتي بلغت (1.82-) هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وبالتالي يمكن قبول الفرضية الصفرية القائلة بـ " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات الإرشادية لدى تلاميذ سنة ثلاثة من مرحلة التعليم الثانوي تبعا للمتغير الجنس ومنه تم رفض فرضية البحث القائلة بـ:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات الإرشادية لدى تلاميذ سنة ثانوي تبعا للمتغير الجنس.

– يمكن تفسير النتيجة السابقة في أن كلا الجنسين لديهم رغبة وميل في التخصص الذي يدرسونه وهذا يرجع إلى رضاهم كان نتيجة تلاءم المنهج الدراسي مع قدرات وامكانيات الجنسين الدراسية ويعود عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص التوجيه والإرشاد باعتبار أن كلا الجنسين هو المسؤول عن اختياراته وتقرير مصيره بحيث أولا وقبل كل شيء كما يشع حاجاته ويحقق غاياته دون أن يفكر في نوع الجنس، فالخدمات الإرشادية تختلف من وجهة نظرا المستفيد منها لما لها علاقة به وبظروفه في التمدرس حيث تتضمن هذه الخدمات كل ما يتعلق بالمعارف المتلقات في المدرسة ومناهجها والموارد الدراسية بصورة عامة من حيث صلتها بالمجال المهني، وكذا مختلف التخصصات و المهارات التعليمية الموجودة والتي تساهم في رسم معالم المهنة التي يختارها التلاميذ في المستقبل، وكون أن عملية التوجيه تهدف إلى مساعدة الطالب في تقييم استعداده للدراسة، فالمختص في التوجيه والإرشاد ليس المسؤول الوحيد عن تقديم هذه الخدمات، بل إنها تمثل الجهود المشتركة بين كل طاقم الإداري داخل المدرسة، والذي يتمثل في مساعدة التلميذ على العطاء أكثر وزيادة الدافعية لديه في التعليم وإمكانية استغلال ذلك في تحقيق طموحاته ومشاريعه المستقبلية والمتمثلة في تحديد توجهاته المهنية اثناء المراحل التعليمية المختلفة، لذا فإننا نجد مهما اختلفت الفروقات بين الجنسين في التوقعات المستقبلية المتعلقة بنوع الدراسة أو المهنة فكل منهم يسعي إلى تحقيق أهدافه بغض النظر إلى نوعية جنسه.

– تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة " إيمان بوعزيز " سنة (2014 م) حول الاتجاه نحو العلمية الإرشادية وعلاقته بدافعية الإنجاز بجامعة الوادي والتي توصلت فيها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الاتجاه نحو العملية الإرشادية.

الفرضية الجزئية الرابعة:

نصت الجزئية الرابعة لهذه الدراسة على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة من مرحلة التعليم الثانوي تبعا للمتغير الجنس، وبعد المعالجة الإحصائية تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (14): يوضح الفروق بين الجنسين في درجاتهم على مقياس قلق المستقبل

	الجنس	اختبار ليفتن للكشف عن التجانس	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
قلق المستقبل	ذكور	0.96	0.75	31	55.68	8.45	87	0.06	0.94	غير دال عند 0.5
	إناث			58	55.55	7.98				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (f) بلغت (0.96)، وهي قيمة غير دالة احصائيا عند مستوي الدلالة ألفا(α=0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة للجنسين في قلق المستقبل والتي بلغت عند الذكور(55.68) وعند الاناث (55.55) يمكن القول بأنه هناك فروق طفيفة بين الجنسين في قلق المستقبل، غير أن قيمة اختيار الفروق (Test) والتي بلغت (0.06) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدالة ألفا(α=0.05)، وبالتالي يمكن قبول فرضية القائلة بـ " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي قلق مستقبل لدى

التلاميذ سنة ثالثة ثانوي تبعا للمتغير الجنس، ومنه تم رفض فرضية البحث القائلة بـ "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس.

– تم التوصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الاناث على مقياس قلق المستقبل وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (سهيلة أحمادي ومسعودة سالمي) سنة 2015 حول (قلق المستقبل المهني وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة) بجامعة الوادي، حيث توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل تعرض للمتغير الجنس.

– كما وقد اتفقت أيضا مع ما توصلت إليه دراسة (وفاء القاضي) سنة 2009م حول (قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالة البتر بعد الحرب) بجامعة غزة، حيث توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل لدى حالات البتر تعرض لمتغير الجنس.

– يرجع عدم وجود فروق في الجنسين فيما يخص قلق المستقبل، إلى كون الجنسين يدرسون في المستوي نفسه، وأعمارهم متقاربة، يعيشون جميعهم مرحلة مشتركة التي تتميز بالعديد من الخصائص المؤثرة على التلميذ من الناحية الجسمية، النفسية، وبالتالي تكون مشاكلهم متقاربة ويتعرضون لنفس الضغوطات ويعيشون نفس الوضعية ألا وهي شهادة البكالوريا، فمن الممكن إرجاع هذه النتيجة إلى تغير أدوار أفراد المجتمع ، ففي السابق كان التعليم والعمل يقتصر على الرجل فقط أمما الان فقد أصبحت المرأة تدرس وتتعلم بحرية، وفي مجالات مختلفة، من أجل الحصول على مهنة مناسبة.

وكذلك يمكن إرجاع عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في مستوى قلق المستقبل إلى التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتصورات التي تمس شرائح المجتمع وأسسه وأركانه، وهذه التغيرات ألزمت المرأة إلى الخروج للعمل، لذلك يتضح أن العمل أصبح ضروري

بالنسبة إلى الذكور والاناث، لأنه بفضل العمل أو المهنة يستطيع الشخص تامين حياته وتحقيق أمنه الاقتصادي.

الفرضية الجزئية الخامسة:

نصت الفرضية الجزئية الخامسة لهذه الدراسة على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات الارشادية لدى تلاميذ سنة ثالثة من مرحلة التعليم الثانوي تبعا للرغبة في التوجيه (برغبة / بدون رغبة عن طريق تحويل)، وبعد المعالجة الاحصائية تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (15): يوضح فروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الخدمات الارشادية تبعا للمتغير الرغبة في التوجيه

مصدر التباين		مجموع المربعات			قيمة " ف "	مستوى الدالة	القرار
الخدمات الارشادية	داخل المجموعات	21335.999	248.09	86	3.85	0.02	دال عند 0.05
	ما بين المجموعات	1911.443	955.72	2			
	الكلي	23247.43		88			

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار الفرق " f " تحليل التباين الاحادي بلغت (3.85) بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على مقياس الخدمات الارشادية، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدالة ألفا (α=0.05) وبالتالي يمكن القول بأنه توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الخدمات الارشادية تبعا للرغبة في التوجيه، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية القائلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات الارشادية لذى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي تبعا للرغبة في التوجيه وقبول فرضية البحث القائلة بـ: توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في مستوى الخدمات الارشادية لدى تلاميذ ثالثة ثانوي تبعا لمتغير الرغبة في التوجيه

– أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات الارشادية لذى تلاميذ سنة ثالثة من مرحلة التعليم الثانوي تبعا للرغبة في التوجيه ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن الحاجة للتوجيه والارشاد تبدأ وتزداد عندما يوجد تفاوت وعدم توازن بين تدفق أعداد التلاميذ في مختلف التخصصات والفروع واعتماد الثانوية وبالأخص الطاقم الاداري على نتائج الفصل بالنسبة للتلميذ في عملية التوجيه، وكما نجد التلاميذ حين تجاوزهم مرحلة التعليم الثانوي تكون أحلامهم أكبر، ومستوى طموحهم أعلى، وفي بحث دائم عن طريق يستثمرون فيه إمكانياتهم، لذا نجدهم في قلق دائم حيال ما ينتظرهم بعد التخرج وسبل إيجاد العمل المناسب وعدم القدرة على تلبية حاجاتهم المستقبلية وتطورهم ونموهم الوظيفي والاجتماعي، ومن عيوب التوجيه قبول التلاميذ في تخصصات لا يرغبون فيها إنما قادتهم إليها معدلاتهم الامر الذى يؤدي إلى إخفاقهم فيها أو حصول على درجات متدنية بالإضافة إلى تأثير العوامل الاقتصادية على مدى قدرة الاستعانة بمدرسين خصوصيين، والذي يؤثر على معدل البكالوريا، ولكن هذا لم ينفي تمتع من حاز على الشهادة الثانوية جعلتهم يحافظون على جزء جيد من توازنهم النفسي، وبالتالي يزيد من فرص ذوي الحالة الاقتصادية الميسورة في الحصول على ما يرغبون، في مقابل حرمان الاخرين، ومن هذا المنطلق كان من الطبيعي أن تكون مناك فروق في مستوى الخدمات الارشادية بين أفراد العينة تبعا للمتغير التوجيه وهذا نتيجة لاختلاف طبيعة عملية التوجيه من تخصص إلى آخر .

الفرضية الجزئية السادسة:

نصت الفرضية الجزئية السادسة لهذه الدراسة على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية قلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة من مرحلة التعليم الثانوي تبعا للرغبة في التوجيه.

(برغبة / بدون رغبة/ عن طريق التحويل) وبعد المعالجة الاحصائية تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (16): يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى قلق المستقبل تبعا للمتغير الرغبة في التوجيه

مصدر التباين	مصدر التباين	متوسط الانحرافات	مجموع الانحرافات	درجة الحرية	قيمة " ف "	مستوى الدلالة	القرار
قلق المستقبل	داخل المجموعات	66.10	5684.80	86	0.71	0.49	غير دالة عند 0.05
	ما بين المجموعات	47.31	94.63	2			
	المجموع			88			

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار الفرق (f): تحليل التباين الاحادي بلغت (0.71) بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على مقياس قلق المستقبل وهي قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى قلق المستقبل تبعا للمتغير التوجيه، وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق في مستوى قلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس ورفض فرضية البحث القائلة بـ: توجد فروق في مستوى قلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة من مرحلة التعليم الثانوي.

– يمكن تفسير النتيجة السابقة في كون أن جميع التلاميذ يعيشون في نفس البيئة والتي بدورها تلعب دورا كبيرا في رفع أو خفض مستوى قلق المستقبل لديهم، وهذا لأن قلق المستقبل يعتبر نتاجا للتغيرات المتلاحقة والتي من الصعب التنبؤ بها، لذا نجدهم في قلق دائم حيال المرحلة الجامعية وما ينتظرهم بعدها، كما نجد أن لديهم خوف كبير حول

احتمالية عدم ملائمة ما تعلموه مع سوق العمل، وعدم القدرة على تلبية حاجاتهم المستقبلية، وهماك من تكونت لديه فكرة سلبية عن مستقبلهم من خلال ملاحظتهم لبعض النماذج والعينات الحية التي لم تستكمل تعليمهم الجامعي وسلكوا طرق أخرى لضمان فرصة عمل وعيش رغيد باعتبار أن الجامعة أو بالأحرى الشهادة الجامعية تتطلب وقت طويلا.

الفرضية الجزئية السابعة:

نصت الفرضية الجزئية لهذه الدراسة على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات وقلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي تبعا للمتغير التخصص، وبعد المعالجة الاحصائية تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (17): يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الخدمات وقلق المستقبل تبعا لمتغير التخصص

مصدر التباين		مجموع الانحرافات	متوسط الانحرافات	درجة الحرية	قيمة " ف "	مستوى الدلالة	القرار
الخدمات الارشادية	داخل المجموعات	22493.15	261.548	86	1.44	0.24	غير الدالة عند 0.05
	ما بين المجموعات	754.289	377.144	2			
	المجموع	23247.43		88			
قلق المستقبل	داخل المجموعات	67.13	5773.74	86	0.045	0.95	غير الدالة عند 0.05
	ما بين المجموعات	3.032	6.064	2			
	المجموع	70.162		88			

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بالنسبة لمتغير الإرشادية أن قيمة اختبار "f" تحليل التباين الأحادي بلغت (1.44)، أما بالنسبة لقلق المستقبل فقد بلغت (0.045) بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على مقياسين الخدمات الإرشادية وقلق المستقبل وهذه القيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.045)، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق

بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الخدمات الإرشادية وقلق المستقبل تبعا لمتغير التخصص، وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بأنه توجد فروق في مستوى الخدمات الإرشادية وقلق المستقبل تبعا لمتغير التخصص.

– لقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (سمية قفي) سنة 2015 حول خدمات التوجيه والإرشاد المهني الموجهة لتلاميذ التعليم الثانوي بجامعة الوادي، حيث توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر طلبة الإرشاد والتوجيه حول الخدمات المقدمة في الإرشاد والتوجيه المهني وفقا لمتغير التخصص (علوم، آداب).

– يمكن تفسير النتيجة السابقة بالنسبة للخدمات الإرشادية إلى أن متغير التخصص (علوم، آداب، لغات) لا يمثل الفارق في تغيير وجهات النظر بالنسبة لتلاميذ سنة ثالثة من مرحلة التعليم الثانوي في الخدمات المقدمة، وكذا فإن عامل الشعبة السابق قد لا يمت بصلة لتقديم هذه الخدمات والتمييز فيما بينها فالذين كانوا يدرسون علوم أو آداب أو لغات قد تعرضوا لظروف مختلفة من الناحية الاقتصادية والاجتماعية والنفسية، وبالتالي فإن متغير الشعبة لم يؤثر في إحداث الفروق على مستوى الخدمات الإرشادية لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.

– أما بالنسبة لمتغير قلق المستقبل يمكن تفسير هذه الفروق الطفيفة في أن مستوى قلق المستقبل لدى التلاميذ من حيث طبيعة المادة العلمية التي يدرسونها تعتمد على المنطق وأن العلامة التي يتحصل عليها الطالب تكون محسومة بقدر إجابته الصحيحة، وهذا على العكس من تلاميذ شعبة الآداب أي التخصص الأدبي الذي لا يستطيع تحديد نقطة إجابته بشكل جيد كون المادة الأدبية تتحكم فيها عدة عوامل داخلية وغيرها، وبالتالي فهو فاقد للثقة في إجابته ونفسه ومن هذا المنطلق كان من الطبيعي أن تكون هناك عدم فروق في مستوى قلق المستقبل بين أفراد العينة طبقا لمتغير التخصص، نتيجة الأفاق المهنية التي يتيحها كل تخصص.

المناقشة العامة:

من خلال الدراسة والنتائج التي أجريناها تحت عنوان (دور العملية الإرشادية في التخفيض من ظاهرة قلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثانوي).

وبعد صياغة فرضيات البحث واختيارها والاعتماد على أساليب إحصائية مناسبة، وانطلاقا من النتائج المتحصل عليها، وعرضها وتفسيرها و استنادا إلى التراث النظري والدراسات سابقة الذكر.

وبعد إجرائنا للدراسة الميدانية على عينة مكونة من 89 من تلاميذ سنة ثالثة ثانوي بكل من ثانوية (النعيم النعيمي– أول نوفمبر – النجاح) وبتطبيق أداتين للقياس الأولى تمثلت في مقياس الخدمات الإرشادية والثانية مقياس قلق المستقبل وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى النتائج التالية:

1– لا توجد علاقة ارتباطية بين الخدمات الإرشادية وقلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة من مرحلة التعليم الثانوي.

2– مستوى الخدمات الإرشادية مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة.

3– مستوى قلق المستقبل متوسط لدى أفراد عينة الدراسة.

4– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات الإرشادية وقلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف الجنس.

5– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات الإرشادية لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف نمط التوجيه.

6– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف نمط التوجيه.

7– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات الإرشادية وقلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير التخصص.

خاتمـــــة

خاتمة:

يعتبر موضوع الخدمات الإرشادية وقلق المستقبل من أهم المواضيع مكانة في علم النفس، وتزداد أهمية هذا الموضوع من خلال العينة التي تناولناها وهي تلاميذ سنة ثالثة من مرحلة التعليم الثانوي، وهي تعد بمثابة الحجر الأساسي الذي يبني عليه نجاح أو فشل التلميذ في مساره العلمي والمهني.

كما قمنا بالإجابة عن التساؤل الرئيسي وهو هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين الخدمات الإرشادية وقلق المستقبل لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي .

وأثبتت الدراسة الميدانية على أنه لا توجد علاقة وهذا يعني أن الخدمات الإرشادية موجودة ولكنها لا تخفف من قلق المستقبل، ولقد تم إختيار دارسة هذا الموضوع من أجل التحقق العملي والعملي كما إذا كان الخدمات الإرشادية تؤثر على قلق المستقبل لدى التلاميذ، وعليه حاولنا في الإطار النظري تناول مفاهيم متغيري الدراسة مع إثرائه بكتابات ودراسات الباحثين السبقين، كما ذكرنا في الجانب الميداني على فرضيات الدراسة من خلال الإجراءات المنهجية المتبعة لتحقق منها حيث أوضحت نتائجها على انه يجب أن تكون هناك خدمات إرشادية وفق معايير تراعي رغبات وميولات التلاميذ لتحقق أمالهم وطموحاتهم في كل التخصصات لمساعدتهم في بناء حياة علمية وعملية تعود عليهم بالنفع على مجتمعهم.

وفي دراستنا الحالية مجرد محاولة للكشف عن العلاقة بين الخدمات الإرشادية وقلق المستقبل مما يمكن أن يشكل بداية لدراسات أكثر عمقا حول هذا الموضوع.

قائمـة المراجـع

قائمة المراجع:

- **الكتب باللغة العربية:**

1- احمد اللطيف أبو أسعد، **الإرشاد المدرسي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الأردن، طبعة أولى، 2002 م.

2- احمد محمد الزعبي، **الإرشاد النفسي**، نظرياته، اتجاهاته، مجالاته دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن، 1994 م.

3- جودت عبدالهادي، د. سعيد حسني العزة، **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، طبعة أولى، 2007 م.

4- حسن منسي، إيمان منسي، **التوجيه والإرشاد النفسي**، نظرياته، دار الكندي للنشر والتوزيع الأردن، طبعة أولى، 2004 م.

5- رافدة الحريري، د. سمير الامامي، **الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية**، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، طبعة أولى، 2011 م.

6- سامي محمد ملحم، **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، طبعة أولى إصدار ثاني، 2009 م.

7- سعيد حسني العزة، **دليل المرشد التربوي في المدرسة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، طبعة أولى، 2006 م.

8- عبداللطيف دبور، د. عبدالحكيم الصافي، **الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق**، دار الفكر للنشر، عمان الأردن، طبعة أولى، 2007 م.

9- عبدالسلام زهران، **التوجيه والإرشاد النفسي**، عالم الكتب القاهرة، بدون طبعة، 1977 م.

10- كاملة الفرخ، د. عبد الجابر تيم، **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، طبعة أولى، 2011 م.

11- سعيد جاسم الاسدي، د. مروان عبدالمجيد إبراهيم، **الإرشاد التربوي مفهومه**، خصائصه، ماهيته، دار الثقافة، الاردن، طبعة أولى، 2003 م.

12- كامل محمد المغربين، **أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية و الاجتماعية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، طبعة أولى، 2009 م.

13- محمد وليد البطش، د. فريد كامل أبوزينة، **مناهج البحث العلمي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، طبعة، أولى، 2007 م.

14- وهيب مجيد الكبدسي وآخرون، **التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق**، منشورات، الجزائر، 2002 م.

15- محمد إبراهيم السفاسفة، **أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، طبعة أولى، 2003 م.

16- ناصر الدين أبو حامد، **الإرشاد النفسي والتوجيه المهني**، جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان الأردن، طبعة الاولى، 2008 م.

17- سمية طه جميل، **الإرشاد النفسي**، عالم الكتب للنشر والتوزيع للطباعة، القاهرة، مصر، طبعة أولى، 2005 م.

- **المجلات:**

18- هبة مؤيد، 2010 م، قلق المستقبل عند الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العددان السادس والعشرون والسابع والعشرون، العراق.

19- محمد بن علي مساوي، 2012 م، قلق المستقبل لدى الطالب المعلم و علاقته ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية دراسات تربوية ونفسية، العدد 75، المملكة العربية السعودية.

20- عمرو رمضان معوض أحمد، 2013 من ، قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني، جامعة بني سويف.

21- محمد أحمد خدام المشاقية، 2015 م، جودة الحياة كمبنئ لقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب، مجلة جامعة طبية للعلوم التربوية، المجلد 10، العدد 1، المملكة العربية السعودية.

22- دانيا الشبؤون، 2011 م، القلق وعلاقته بالإكتئاب عند المراهقين مجلة جامعة دمشق، المجلد 27 ، العدد الثالث، دمشق.

23- غادة عبدالباقي محمد مأمون الشريف، 2014 م تصور مقترح لخفض قلق المستقبل من وجهة نظر الطلاب والمعلين بالمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، العدد الخامس عشر، جامعة بورسعيد.

24- دانيا الشبؤون، 2011م، القلق زعلاقته بالاكتئاب عند المراهقين لدى عينة من التلاميذ الصف التاسع من التعلم الاساسي، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، العدد الثالث، جامعة دمشق.

- **الرسائل الجامعية:**

25- حمريط نوال، 2013م، القلق من المستقبل وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى المراهق المصاب بداء السكري، رسالة الماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

26- بكار سارة، 2013م، أنماط التفكير لدى طلبة الجامعة وقلق المستقبل المهني، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة أبوبكر بلقايد تلمسان.

27- غالب محمد علي المشيخي، 2009م، قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة أم القرى.

28- سمر وليد الحلح، 2011 م، العلاقة بين قلق المستقبل والإكتئاب لدى عينة من طلاب الصف الثاني من محافظة ريف، رسالة ماجيستير، غير منشورة، جامعة دمشق.

29-وفاء محمد احميدان القاضي، 2009 م، قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البنز، رسالة ماجيستير، كلية التربية، قسم علم النفس، غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

30- سهيلة أحمادي، مسعودة سالمي، 2014 م، قلق المستقبل المهني وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة.

31- بوعزة ربحة، 2015 م، علاقة الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل بتقديرات الذات لدى طلبة علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة.

32- دعاء جهاد شلهوب، 2016 م، قلق المستقبل وعلاقته بالصلابة النفسية لدى عينة من الشبان، رسالة ماجيستير، كلية التربية غير منشورة، جامعة دمشق.

33- حسين ذهبية، 2012 م، قلق المستقبل لدى الفتاة العانس وعلاقته بالتوافق النفسي الإجتماعي، رسالة ماجيستير، غير منشورة جامعة الجزائر.

34- نبيل منصوري، وناس عبدالله وعلوان رفيق، 2017 م، الصحة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى الطبلة المقبلين على التخرج، جامعة البويرة.

35- فضيلة محمد السبعاوي، 2007 م، قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي، رسالة دكتوراه، غير منشورة.

36- عمرو رمضان معوض أحمد، 2013 م، قلق المستقبل علاقته بمستوى الطموح، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

37- ابراهيم سعد علي الطخيس، 2014 م، فعالية برنامج إرشادي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الجامعية، رسالة ماجيستير، غير منشورة، المملكة العربية السعودية.

38- قبائلي رحيمة، سليح مريم البتول، 2013 م، واقع العملية الإرشادية في المؤسسات التربوية من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي – ورقلة –

39- إيمان بوعزيز، 2014 م، الاتجاه نحو العملية الإرشادية وعلاقته بدافعية الاتجاه لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي، الوادي.

40- السويسي أسماء، 2013 م، معوقات العملية الإرشادية لمستشاري التوجيه المدرسي، الوادي.

41- جهاد عطية، 2009 م، مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء، رسالة الماجيستير، غير منشورة، جامعة غزة.

42- سمية قفي، 2015 م، خدمات التوجيه والإرشاد المهني الموجهة لتلاميذ التعليم الثانوي من وجهة نظر طلبة الإرشاد والتوجيه، جامعة الوادي.