



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



قسم العلوم الاجتماعية

جامعة الحاج لخضر - باتنة -

شعبة علم النفس وعلوم التربية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

والعلوم الإسلامية

التوجيه الجامعي وعلاقته بتقدير الذات وقلق المستقبل المهني للطلاب

في ضوء بعض المتغيرات

دراسة ميدانية بجامعة الحاج لخضر باتنة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية تخصص توجيه وإرشاد

إشراف الأستاذ الدكتور:

علي براجل

من إعداد الطالبة:

أوشن نادية

السنة الجامعية

2014 - 2015م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

كلمة شكر

أشكر الله وحده الذي وفقني بفضلهِ وإِحسانهِ لإِتِّمام هذه الرسالة، ويسر لي
سبل النجاح والتوفيق.

أتقدم بالشكر والامتنان إلى الأستاذ المشرف الدكتور "علي براجل" على
توجيهاته ونصائحه المستمرة لإِتِّمام هذا العمل المتواضع.
وأقدم بالشكر والعرفان إلى كل من قدم لي يد المساعدة من قريب أو
من بعيد لإِتِّمام هذا البحث.

الإهداء

إلى روح والدتي الغالية التي كانت مدرسة في الصبر والسخاء

تفخر الله لها واسكنها فسيح جناتها.

إلى والدي العزيز الذي جعل مشواري العلمي ممكنا.

إلى من ساندني وأزرني في دربي لتوأم روحي....

زوجي العزيز.

إلى قرة عيني، بهجة الحاضر وأمل المستقبل

بناتي حفظهم الله ريم، ليديا، رنا.

إلى كل من ساهم معي وقدم لي عوناً بجهد وعمله ونصحه

إليهم جميعاً أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع.

عنوان الدراسة: التوجيه الجامعي وعلاقته بتقدير الذات وقلق المستقبل المهني في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة باتنة.

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التوجيه الجامعي وتقدير الذات وقلق المستقبل المهني لدى طلبة السنة الأولى جامعي وكذلك الفروق بين هذه المتغيرات في ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي.

عينة الدراسة: تكونت الدراسة من (298) طالبا منهم (160) إناث و(138) ذكور بمختلف التخصصات.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة أدوات جمع البيانات المتمثلة في:

- استمارة واقع التوجيه الجامعي من إعدادها.
 - مقياس تقدير الذات من إعداد الباحث كوبر سميث.
 - استمارة قلق المستقبل المهني من إعداد الباحثة أيضا.
- الأساليب الإحصائية:** تم استخدام معامل الارتباط "بيرسون" واختبار "ت" وكذلك اختبار تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة:

- 1- لا وجود علاقة ارتباطيه بين التوجيه الجامعي وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة
- 2- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التوجيه الجامعي وقلق المستقبل المهني.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص التوجيه الجامعي تعزى لمتغير الجنس.
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص التوجيه الجامعي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.
- 5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق المستقبل المهني تعزى لمتغير الجنس.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق المستقبل المهني تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

Résumé d'étude

Titre de l'étude: l'orientation universitaire et sa relation avec l'estime de soi et l'anxiété d'avenir professionnel compte tenu de certaines des variables aux étudiants de l'Université de Batna

Objectifs de l'étude: Le but de cette recherche est de détecter la nature de la relation entre l'orientation universitaire, l'estime de soi et l'anxiété d'avenir professionnel aux étudiants de première année universitaires ainsi que les différences entre ces variables et spécialement la variable sexe et la spécialisation académique

Méthodologie de l'étude: l'étudiante a utilisée dans cette étude, l'approche descriptive

Echantillon : L'étude a été menée sur un échantillon de (298) étudiants, dans (160) étudiantes et (138) étudiants distributeurs dans les diverses spécialité.

Outils de l'étude : l'étudiante a utilisée un questionnaire de l'orientation universitaire préparé par l'étudiante, et un questionnaire de l'estime de soi de « Cooper Smith », et aussi un questionnaire de l'inquiétude de l'avenir professionnelle de l'étudiant.

Méthodes statistiques: nous avons appliqué les méthodes statistiques suivantes : le pourcentage, le T- test, anova, et aussi le Coefficient de corrélation "Pearson".

Les résultats de l'étude :

1. il n' existe aucune corrélation entre l'orientation universitaire et l'estime de soi chez les étudiants universitaires.
2. Il existe une corrélation statistiquement significative entre l'orientation et l'inquiétude de l'avenir professionnelle chez les étudiants universitaires.
3. Il n'y avait pas de différences statistiquement significatives en ce qui concerne l'orientation universitaires selon le sexe.
4. Il ya des différences statistiquement significatives en ce qui concerne l'orientation universitaires selon la spécialité universitaires de l'étudiant.

Résumé

5. Il n'y avait pas de différences statistiquement significatives par rapport à l'estime de soi selon le sexe.
6. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives par rapport à l'estime de soi selon la spécialité universitaires de l'étudiant.
7. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives par rapport à l'anxiété d'avenir professionnel selon sexe.
8. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives par rapport à l'anxiété d'avenir professionnel.

الموضوعات	الصفحة
مقدمة	5-2
الفصل الأول: إشكالية البحث	
1 -تحديد إشكالية البحث	12-8
2- فرضيات البحث	13
3 -أهمية البحث	14
4 -أهداف البحث	15
5 - التعريف الإجرائي لمفاهيم البحث	16
6 -الدراسات السابقة والتعليق عليها	37-17
الجانب النظري	
الفصل الثاني: التوجيه الجامعي	
أولا: التوجيه	
1 .مفهوم التوجيه	41-42
2 .نشأة التوجيه وتطوره	43
3.أسس التوجيه ومبادئه	47-43
4.أهداف التوجيه وأغراضه	48
5 .أهمية التوجيه	49
ثانيا: التوجيه الجامعي	
1 .مفهوم التوجيه الجامعي	51-50
2 .مراحل تطور التوجيه في الجامعة الجزائرية	52
3 .أنظمة القبول والتوجيه الجامعي	53
4 .معايير التوجيه القبول الجامعي في بعض دول العالم	58-54
5 .فروع التكوين في الجامعة الجزائرية	61-59
6 .معايير التوجيه الجامعي في الجزائر	61
7 .مراحل وإجراءات التسجيل والتوجيه الجامعي في الجزائر	66-62

الفصل الثالث: تقدير الذات

أولاً: الذات

70-69	1-تعريف مفهوم الذات
71	2- تكوين مفهوم الذات
73-72	3- خصائص مفهوم الذات
74-73	4- أنواع مفهوم الذات
75	5- أبعاد مفهوم الذات
76	6- الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات

ثانياً: تقدير الذات

77-76	1- تعريف تقدير الذات
80-78	2- العوامل المؤثرة في تقدير الذات
85-80	3- بعض النظريات المفسرة لتقدير الذات
90-86	4- مستويات تقدير الذات
92-91	5- الحاجة إلي تقدير الذات

الفصل الرابع: قلق المستقبل المهني

أولاً القلق

96-95	1. مفهوم القلق
98-97	2. أنواع القلق
99-98	3-أعراض القلق
101-100	4-أسباب القلق
102-101	5-تصنيف القلق
111-102	6- النظريات المفسرة للقلق

ثانياً:قلق المستقبل

114-112	1-مفهوم قلق المستقبل
115-114	2- الفرق بين قلق المستقبل والخوف من المستقبل

118-112	3- الطبيعة المعرفية لقلق المستقبل
120-118	4-أسباب قلق المستقبل
121-120	5- التأثير السلبي لقلق المستقبل
122-121	6- سمات ذوي قلق المستقبل
	ثالثا: قلق المستقبل المهني
124-123	1- مفهوم قلق المستقبل المهني
126-125	2-أسباب قلق المستقبل المهني
128-127	3- المهنة وتأثيرها على حياة الفرد
130-129	4- السمات الشخصية لذوي قلق المستقبل المهني
	الجانب الميداني
	الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية
	أولا: الدراسة الاستطلاعية
134	1.أهداف الدراسة الاستطلاعية
135-134	2.خطواتها
136-135	3. عينة الدراسة الاستطلاعية
138-137	4.أدواتها
138	5.نتائجها
	ثانيا: الدراسة الأساسية
139	1.منهج الدراسة
142-139	2.عينة الدراسة وخصائصها
143	3.حدود الدراسة
153-143	4.أدوات الدراسة (كيفية تطبيقها وتصحيحها)
154	5.الأساليب الإحصائية المستخدمة
	الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها
167-157	1 - عرض نتائج الدراسة

181-168	2 -مناقشة نتائج الدراسة
182	3 -التوصيات والاقتراحات
183	4 -الخاتمة
198-185	قائمة المراجع
199	الملاحق

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفق الجنس.....	136
02	يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفق التخصص.....	136
03	يوضح العينة النهائية للبحث.....	140
04	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.....	141
05	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصص الأكاديمي.....	142
06	يوضح أبعاد الاستمارة وأرقام العبارات واتجاهاتها.....	144
07	يوضح كيفية تصحيح استمارة التوجيه الجامعي.....	145
08	يوضح نتائج الصدق التمييزي لاستمارة التوجيه الجامعي.....	147
09	يوضح أرقام واتجاه العبارات في اختبار تقدير الذات.....	148
10	يوضح كيفية تصحيح اختبار تقدير الذات.....	149
11	يوضح نتائج الصدق التمييزي لاختبار تقدير الذات.....	150
12	يوضح أرقام واتجاه العبارات في استمارة قلق المستقبل المهني.....	151
13	يوضح كيفية تصحيح استمارة قلق المستقبل المهني.....	152
14	يوضح نتائج الصدق التمييزي لاستمارة قلق المستقبل المهني.....	153
15	يوضح نتائج حساب معامل الارتباط بين التوجيه الجامعي وتقدير الذات....	157
16	يوضح نتائج حساب معامل الارتباط بين التوجيه الجامعي وقلق المستقبل المهني.....	158

159	يوضح نتائج حساب معامل الفرق بين الجنسين في التوجيه الجامعي.....	17
160	يوضح تحليل التباين في متغير التوجيه الجامعي حسب التخصص الأكاديمي.....	18
161	يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات حسب التخصصات لمتغير التوجيه الجامعي.....	19
162	يوضح نتائج حساب معامل الفرق بين الجنسين في تقدير الذات.....	20
163	يوضح تحليل التباين في متغير تقدير الذات حسب التخصص الأكاديمي.....	21
164	يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات حسب التخصصات لمتغير تقدير الذات.....	22
165	يوضح نتائج حساب معامل الفرق بين الجنسين في قلق المستقبل المهني.....	23
166	يوضح تحليل التباين لمتغير قلق المستقبل المهني حسب التخصص الأكاديمي.....	24
167	يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات حسب التخصصات لمتغير قلق المستقبل المهني...	25

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	هرم الحاجات "لماسلو".....	82
02	يوضح العرض البياني عن طريق الدوائر النسبية لمتغير الجنس.....	141
03	يوضح العرض البياني عن طريق الدوائر النسبية لمتغير التخصص الاكاديمي.....	142

مقدمة

تعتبر الجامعة مركزا للإشعاع الفكري والمعرفي، وضرورة أساسية من ضرورات المجتمعات وتطورها في العصر الحديث، ووسيلة فعالة للنهوض بالشباب الجامعي الذي هو عماد الأمة وأمانة في أعناق المجتمع، فليس من شك أن الجامعة تسهم إسهاما ملحوظا في بناء شخصية الطالب، بما تقدمه من مناهج متطورة، أو ما توفره من علاقات إنسانية وتفاعل اجتماعي، ولذلك يمكن القول أن شخصية الطالب تتبلور وتتضج خلال فترة الإعداد الجامعي. وتكوين هؤلاء الطلبة يتوقف على عدة قواعد منها المناهج الدراسية الجامعية الأساتذة ذوي الكفاءة، الأعمال الميدانية، المرافق البيداغوجية وغيرها. ولا يتحقق ذلك إلا من خلال إجراءات توجيه جامعي تعتمد على أسس علمية في توجيه الطلبة الأكثر جدارة وتأهيلا على مختلف التخصصات والفروع التي تناسبهم لمواصلة دراستهم الجامعية مع إعطاء الأهمية البالغة لما لديهم من قدرات عقلية وخصائص شخصية تتناسب مع التخصصات التي وجهوا إليها.

ونجاح الطالب في دراسته الجامعية يتوقف إلى درجة كبيرة على مدى ملائمة التخصص لقدراته وميوله ورغباته، واعتماد التوجيه في الجامعة الجزائرية اليوم على نتائج الطالب في امتحان البكالوريا فقط حسب (تارزولت) يعبر على الاهتمام بجانب واحد من جوانب شخصية الطالب وهو التحصيل الدراسي، ومن المؤكد أن هذا الجانب لا يعكس باقي الجوانب الشخصية التي لها تأثيرها البالغ على توجيهه كسماته وقدراته العقلية واستعداداته ونواحيه الجسمية والصحية وغيره.

ومن شروط نجاحه وتفوقه أيضا اختيار التخصص المناسب له وتوجيهه حسب ميوله وقدراته ومستوى تحصيله العلمي، وهو ما يستوجب أن تراعيه عملية التوجيه، باعتبارها عملية واعية تقوم على الفهم الدقيق والإدراك العميق لمستلزمات التخصص الذي يختاره الطالب أو يوجه إليه غير أن الإمكانيات المعرفية التي يحصل عليها الطالب في المرحلة الثانوية لا تكفي للمعرفة الشاملة بالتخصصات العلمية وفهم أبعادها المستقبلية.

وبما أن عملية التوجيه الجامعي في الجزائر لازالت تعاني من مشكلات عديدة في استقبال وتوجيه الأعداد الكبيرة من الناجحين في شهادة البكالوريا، ناجمة عن نقص التنسيق بين المرحلة الثانوية والجامعية، وغياب خدمات التوجيه والإرشاد في الجامعة، وبالتالي غلب على عملية التوجيه التدخلات الإدارية، بدلا من التدخلات السيكولوجية اللازمة. ونظرا لانخفاض مستوى الطلبة الملحوظ في شهادة البكالوريا فقد عمدت الجامعة الجزائرية إلى تبني أساليب انتقائية للتسجيل في مختلف التخصصات، من أجل إحداث عملية التوافق بين مستوى الطلبة ومستوى البنية المعرفية بالتخصصات الجامعية.

والتوجيه القسري الذي يدفع بالطلبة إلى تخصصات لا تتناسب مع قدراتهم وطموحهم يجعلهم عاجزين عن مواصلة الدراسة وتتولد لديهم الرغبة في ترك مقاعد الدراسة، مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق والتوتر النفسي بالإضافة إلى الشعور والعجز والإحباط مما قد يؤثر سلبا على تقدير الذات. ومن أبرز أسباب شعور الطلبة بالقلق هو إلحاقهم بتخصصات لا تتوافق مع ميولهم ورغباتهم وخوفهم من عدم وجود فرص عمل لائقة. بناء عليه فإن هذه الضبابية بشأن المستقبل المهني وعدم وضوح معالمه يجعل الطالب يعيش في حالة من القلق الناشئ عن الخوف من المستقبل والمسمى بقلق المستقبل المهني وعدم تحقيق الذات والتي يرى "ماسلو" إنها حاجة تتمثل بالنمو والتطور من خلال العمل في المهنة التي يحصل عليها مستقبلا.

ولما كانت إشكالية التوجيه الجامعي بهذه الأهمية بالنسبة للطلاب فالباحثة اهتمت بهذا المجال لما قد يكون له من تأثير في بعض المتغيرات النفسية من بينها تقدير الذات وقلق المستقبل المهني، حيث نجد أن هذين المفهومين (تقدير الذات، قلق المستقبل المهني) من مفاهيم المهمة في العملية التربوية.

حيث تعتبر الذات من أهم الخبرات السيكلوجية للكائن البشري وتتكون من تفاعله بالآخرين المحيطين به، ومن تقدير الآخرين يكون فكرته أو مفهومه عن ذاته، وتتكون هذه الفكرة عند الفرد في ضوء استجابته التي يقيم ذاته من خلالها.

وتعد دراسة مفهوم تقدير الذات من الموضوعات المهمة التي مازالت تنصدر المراكز الأولى في البحوث النفسية، نظرا لأهميتها في الحياة الإنسانية وكما يعد من المفاهيم المهمة في العملية التربوية.

ونظرا لكون التوجيه جزءا لا يتجزأ من التربية، فانه يلعب دورا أساسيا في مساعدة الفرد على انجاز صورة لذاته متكاملة وملائمة له في المجتمع، فالتوجيه عملية واعية وبناءة ومخططة تهدف لمساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويستخدم إمكاناته، بذكاء إلى أقصى حد وان يحدد اختياراته الدراسية ومنها المهنية في ضوء معرفته بنفسه.

وعليه فالتوجيه الجامعي اليوم مطالب أكثر من أي وقت مضى بعدم تركيز جهوده في توجيه الطلبة من اجل التوجيه فقط إلى التخصصات الدراسية فحسب، وإنما مراعاة الجوانب النفسية التي تؤثر وتتأثر بهذه العملية السيكلويداغوجية.

ومن هذا المنطلق تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على علاقة التوجيه الجامعي بكل من تقدير الذات وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات "الجنس، التخصص الدراسي".

ولتحقيق ذلك تم تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين أحدهما نظري والآخر ميداني.

يتكون الجانب النظري من خمسة فصول تتناول مايلي:

الفصل الأول: ويتضمن إشكالية البحث

الفصل الثاني: ويتعلق بالتوجيه والتوجيه الجامعي وقد تطرقت فيه الطالبة في الجزء الأول

إلى التراث النظري المتعلق بالتوجيه ثم الجزء الثاني المتعلق بالتوجيه الجامعي.

الفصل الثالث: ويتعلق بتقدير الذات، وقد قسمته الطالبة بدوره إلى الجزء الأول حول مفهوم الذات والجزء الثاني حول تقدير الذات.

الفصل الرابع: ويتعلق بقلق المستقبل المهني، وقد حاولت الطالبة فيه التطرق أولاً إلى مفهوم القلق عموماً وثانياً إلى قلق المستقبل وثالثاً إلى قلق المستقبل المهني. أما الجانب الميداني فيتكون من فصلين:

الفصل الخامس: الذي تم تقسيمه إلى الدراسة الاستطلاعية ونتائجها، والدراسة الأساسية ونتائجها.

الفصل السادس: وقد تم فيه عرض وتحليل نتائج الدراسة والتوصيات ثم الخاتمة.

الفصل الأول: إشكالية البحث

الفصل الأول: إشكالية البحث

1. تحديد إشكالية البحث
2. فرضيات البحث
3. أهداف البحث
4. أهمية البحث
5. التعريف الإجرائي لمفاهيم البحث
6. الدراسات السابقة والتعليق عليها

1- إشكالية البحث:

يعتبر التوجيه الجامعي المنظم الأساسي لعملية تزويد المجتمع بالقوى البشرية المطلوبة والمؤهلة تأهيلاً يستجيب لمتطلبات المجتمع وتحقيق أهدافه في كافة المجالات وعلى مختلف المستويات، فضلاً على كونه أهم القواعد التي يركز عليها في تحقيق مبدأ الاهتمام بنوعية الطالب في إطار تحقيق الكفاءة النوعية للجامعة، ومنه فالتوجيه كما أشار إليه: بوسنة (1998) أحد الدعائم الأساسية لنجاح عمليتي التعلم والتكوين. فالتوجيه الفعال يؤدي إلى تحقيق المثلث الذهبي فيما يخص التكفل بالشباب، أي اختيار مسار التكوين المناسب للنجاح في هذا التكوين والحصول على منصب عمل. (تارزولت، 2009: 17، 18)

وبناء عليه يمكن القول أن قدرة الجامعة على تكوين إطارات مؤهلة لخدمة المجتمع تكويناً علمياً متميزاً، يرتبط بقبول طلبة يمتلكون قدرات واستعدادات عقلية وسمات شخصية.....تستطيع الاستفادة من البرامج الأكاديمية المتوفرة، وبالتالي فجودة المخرجات النهائية

مرتبطة بلا شك بجودة المداخلات وعمليات تكوينها. (مشري، 2013 : 12)

ونجد اليوم أن غالبية الطلبة يعانون كثيراً عند اختيار نوع التخصص الدراسي خاصة بعد إنهاء المرحلة الثانوية، إذ تتعدد أمامهم مجالات الدراسة المتاحة والتي تؤهلهم إلى مهنة المستقبل، كما ويوجد الكثير من الراشدين غير راضين عن مهنتهم التي يمارسونها وهذا قد يرجع إلى أنهم لم يخططوا جيداً لاختيار التخصص الدراسي الذي يؤهلهم للمهنة التي يرغبون بها. (Zhang,2007: 447,458)

ويُعد قرار اختيار التخصص من القرارات المهمة التي يتخذها الإنسان في حياته، وأن هذه القرارات تزداد أهمية عند الواعين لأهمية حياتهم ومستقبلهم والمدرّكين لمتطلبات الحياة التي تواكب تطورات العصر في النواحي الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية مما يجعل اختيار التخصص قضية فردية واجتماعية على حد سواء، فهي قضية على مستوى فردي تخص الطالب لأن اختياره لتخصص ما يحدد أموراً أساسية في حياته منها سهولة أو صعوبة

الحصول على عمل معين والاستمرارية فيه والنجاح أو الفشل والرضا أو عدم الرضا عن هذا العمل والمردود المادي المناسب والمكانة الاجتماعية التي يسعى لها الفرد.

(Williams, 2007: 65)

أما كونه قضية اجتماعية فلأنه يؤثر في توزيع القوى العاملة في المجتمع ويحدد حاجاته من العاملين في مختلف المجالات، ولذلك يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار وجود مجموعة من العناصر الأساسية عند التخطيط لاختيار التخصص الدراسي منها الميول، والاستعدادات والقدرات، والأهداف، والقيم، والتخصص، وسوق العمل.

(Song.C & jennif, 2005: 1401)

ومن احد شروط نجاح الطالب وتفوقه في دراسته هو اختيار التخصص المناسب له وتوجيهه حسب ميوله وقدراته ومستوى تحصيله العلمي، وهو ما يستوجب أن تراعيه عملية التوجيه باعتبارها عملية واعية تقوم على الفهم الدقيق والإدراك العميق لمستلزمات التخصص الذي يختاره الطالب أو يوجه إليه غير أن الإمكانيات المعرفية التي يحصل عليها الطالب في المرحلة الثانوية لا تكفي للمعرفة الشاملة بالتخصصات العلمية وفهم أبعادها المستقبلية.

ومع التزايد الملحوظ في عدد الطلبة على مستوى الجامعات الجزائرية أدى إلى جعل عملية التوجيه الجامعي عملية آلية مهمتها الأساسية هي ملأ المقاعد البيداغوجية في التخصصات حتى وإن كان ذلك ضد رغبة الطالب، لذا فقد أدت الزيادة الهائلة في عدد الطلبة إلى تحويل عملية التوجيه إلى ممارسة إدارية بحتة بعيدة عن الجانب التقني والنفسي لها، وقد انجر عن ذلك بروز ظواهر خطيرة كالعزوف عن الدراسة وربما التسرب بالإضافة إلى ضعف تكوين الطالب وعدم تحضيره الجيد لسوق العمل. وعليه فالجامعة الجزائرية مدعوة اليوم وبصورة مستعجلة إلى التفكير الجاد والفعل لمحاولة إعادة النظر في وسائل وأساليب جديدة لتطوير وتحديث التكوين والرفع من كفاءته، وكذا الربط بين التعليم الجامعي وحاجات التنمية وسوق العمل. (فوزي وآخرون، 2009: 29)

وبالتالي يبدأ الطالب بوضع حجر الأساس لمهنة المستقبل من خلال صياغة اختيار دراسي يتلاءم مع ما لديه من قدرات وإمكانات ورغبات وطموحات، ويتلاءم مع تصوره لذاته ومحيطه.

وفي ظل غياب المبادرات الحقيقية لاحتواء أزمة الاختلال بين التكوين الجامعي والتشغيل تفاقمت حدة البطالة لتمس بحدة العدد الهائل من حاملي الشهادات الجامعية، مما أدى إلى قلة فرص العمل المتاحة لهم مما زاد من توترهم وقلقهم اتجاه مستقبلهم المهني.

فأصبحت المؤسسات الجامعية اليوم تستقبل كل الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا دون مراعاة المستوى التحصيلي لهم، مما يصعب من أمر توجيههم إلى التخصصات العلمية حسب رغباتهم وإمكاناتهم وطموحهم ومستواهم العلمي.

والواقع أن الطالب إذا اختار مجالا دراسيا لا يميل إليه قد يواجه الفشل ويشعر بالنقص والدونية مما قد يؤثر سلبا على تقديره لذاته بالإضافة إلى عدم شعوره بالأمن والاستقرار الأمر الذي يؤدي به إلى الشعور بالإحباط والقلق على مستقبله المهني، ومن أبرز أسباب شعور الطالب بالقلق هو إلحاقه بتخصص لا يتوافق مع ميوله ورغباته وخوفه من عدم وجود فرص عمل لائقة.

ومن بين التحديات التي يواجهها الطالب الجامعي أيضا هو التحدي الخاص بـ: ماذا بعد التخرج؟ خاصة وهو يرى الكثير من الخريجين بلا عمل، الأمر الذي يشعره بالتوتر والقلق المرتبط بمستقبله المهني المجهول. (بكار، 2013: 78)

فالبطالة والعمل غير المناسب هي النواذ التي ينظر منها الطالب على عالم المستقبل، حيث يتم تخريج الآلاف من الشباب وهم يحملون خبرات ومؤهلات غير مطلوبة في مجال العمل، فلا يجدون في سوق العمل ما يناسب مستواهم، أولا يجدون وظائف، فتزداد البطالة وتنتشر مساوئها في صورة اضطرابات سلوكية نفسية.

فالشباب المتعلم الذي لا يجد فرصة عمل بعد تخرجه يقل احترامه لنفسه ويقلل من شأنها وينخفض تقديره لذاته، وفي النهاية إحساسه بالعجز وفقدان الأمل، وعدم القدرة على مواجهة حالة البطالة التي يعاني منها طالما أن محاولاته لمواجهتها فاشلة.

وفي ظل نقص الإعلام والخدمات التوجيهية والإرشادية قبل المرحلة الجامعية وخلال التسجيلات الجامعية، والتوزيع الغير عادل للفروع المتاحة في المرحلة الجامعية بين الفروع الأدبية والعلمية مع تدني معدلات البكالوريا، ومع تأثير البريق الاجتماعي لبعض الفروع دون الأخرى، هذا ما زاد من صعوبة اختيار الطالب للفرع الجامعي ولما يريد أن يكون عليه مستقبلا من حيث المهنة في ظل عملية التوجيه المتاحة أمامه.

ومن هنا أصبح يعتري الطالب التوجس والخيفة، وتوقع الفشل والإحساس بالنقص حينما يسعى لتحقيق ذاته وأماله وطموحاته المستقبلية، ومما جعله عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية ومدعاة للتشاؤم والخوف من الغد، ويسهم هذا التوجس والخوف والتشاؤم نحو المستقبل في إبراز القلق وخاصة على المهنة، بعد اهتزاز قيمة التعليم الجامعي في نظر الكثيرين، وأن الشهادة الجامعية لم تعد وثيقة مرور إلى حياة رغبة وميسرة، بل أصبحت يوماً بعد يوم وثيقة عديمة الجدوى، الأمر الذي يجعل الكثير من الطلاب يعانون انخفاضاً في تقدير ذواتهم، وخاصة عند التفكير: فيما سأعمل بعد التخرج؟ (الحديبي، 2007: 49)

ومن هذا المنطلق تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على التوجيه الجامعي للطلبة وكيفية اختيار التخصصات الدراسية، وذلك في إجراءاته ووسائله ومفاهيمه ومدى علاقته بكل من تقدير الذات وقلق المستقبل المهني. ولذلك سعت هذه الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية.

1. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوجيه الجامعي وتقدير الذات

لدى طلبة الجامعة؟

2. هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوجيه الجامعي وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص التوجيه الجامعي تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تقدير الذات تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي؟

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص قلق المستقبل تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي؟

2- فرضيات البحث: يمكن صياغة فرضيات البحث فيما يلي:

1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوجيه الجامعي وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة.

2- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوجيه الجامعي وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص التوجيه الجامعي تعزى لمتغير الجنس بين طلبة الجامعة.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص التوجيه الجامعي تعزى لمتغير التخصص الدراسي بين طلبة الجامعة.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس بين طلبة الجامعة.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص الدراسي بين طلبة الجامعة.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص قلق المستقبل المهني تعزى لمتغير الجنس بين طلبة الجامعة.

8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص قلق المستقبل المهني تعزى لمتغير التخصص الدراسي بين طلبة الجامعة.

3- أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- ✓ الكشف عن العلاقة بين التوجيه الجامعي وتقدير الذات لدى عينة البحث.
- ✓ الكشف عن العلاقة بين التوجيه الجامعي وقلق المستقبل المهني لدى عينة البحث.
- ✓ معرفة الفروق الدالة إحصائيا بين الطلبة تجاه متغيرات الدراسة (التوجيه الجامعي، تقدير الذات، قلق المستقبل المهني) تبعا لمتغير الجنس والتخصص الدراسي.
- بالإضافة إلى:
- ✓ اكتساب المزيد من المعارف العلمية والتجارب المنهجية وتحصيل القدرة على إعداد البحوث بدقة وموضوعية.
- ✓ إيجاد مدى فعالية إجراءات التوجيه الجامعي في الجزائر في تلبية رغبات الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا.
- ✓ إثراء التراث الأدبي والعلمي بنتائج هذه الدراسة بغية فتح زاوية بحث جديدة لتحسين واقع التوجيه الجامعي في الجزائر.

4- أهمية البحث:

أ- الأهمية النظرية:

- تكمن أهميته في المشكلة التي يتصدى إليها بالدراسة والتقصي العلمي من خلال ما اتفق عليه المختصون في هذا المجال على أهمية توجيه الطلبة أكاديميا ومهنيا منعا للفاقد التعليمي والهدر الوظيفي.
- لا توجد من بين الدراسات أية دراسة على حد علم الطالبة تناولت ظاهرة التوجيه الجامعي وعلاقته بتقدير الذات وقلق المستقبل المهني في المجتمع الجزائري وجامعة باتنة، مما يبين أهمية إجراء هذه الدراسة لمعرفة حالة التوجيه الجامعي وإمكانية وجود علاقة بينه وبين تقدير الذات وقلق المستقبل المهني.

- تساهم هذه الدراسة في تحديد حجم مشكلة التوجيه الجامعي لدى الطلاب بتخصصاتهم النظرية والعلمية.
- توفر قدر من المعلومات والحقائق عن سياسة القبول والتوجيه في المؤسسات الجامعية.
- ب- الأهمية التطبيقية:
 - إمكانية الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تقديم برامج تساعد على عملية التوجيه الجامعي والتحاق بالتخصصات التي تحقق فائدة للفرد والمجتمع.
 - تساعد هذه الدراسة الباحثين على إجراء دراسات أخرى مشابهة ذات علاقة بالموضوع على مستويات تعليمية مختلفة.
 - لفت نظر القائمين على الإدارة الجامعية بضرورة الاهتمام بعملية التوجيه لما لها من آثار نفسية على الطلبة بمختلف مستوياتهم.
 - كما يكتسب البحث أهمية إعطاء الطلبة فكرة عن أهمية التخطيط السليم لاختيار التخصص المناسب بما يجعلهم قادرين على إكمال دراستهم دون ضغوطات نفسية.

5- التعريف الإجرائي لمفهوم البحث:

تعتبر المفاهيم مفاتيح الدخول للبحث وتحليلها ويعد الخطوة الأولى والأساسية في كل دراسة ومن هذا المنطلق عمدنا في هذا البحث إلى تحديد المفاهيم الأساسية التي تخدم الموضوع والتي اعتبرت من أهم متغيرات البحث وهي:

5- 1 التوجيه الجامعي:

- **تعريف التوجيه الجامعي:** هو العملية التي يتم من خلالها توزيع الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا على فروع وتخصصات الدراسة الجامعية على أساس أنها تعمل على إعداد الطالب للحياة العملية المهنية وذلك وفق إجراءات محددة وباستخدام وسائل معينة. (تارزولت، 2009: 20)

- **التعريف الإجرائي للتوجيه الجامعي:** هو الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال إجاباتهم على بنود استمارة التوجيه الجامعي المطبق في الدراسة الحالية.

5- 2 تقدير الذات:

- **تعريف المعايطة (2007):** يعرفه بأنه "التقييم العام لدى الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية، وينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته، وشعوره نحوها وفكرته عن مدى أهميتها وتوقعاته منها كما يبدو في مختلف مواقف الحياة. (عايدة، 2010: 77)

- **التعريف الإجرائي لتقدير الذات:** يقاس بالدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة من خلال الإجابة على فقرات مقياس تقدير الذات المطبق في الدراسة.

5- 3 قلق المستقبل المهني للطالب :

- **تعريف مصطفى عبد الحسن عبد التواب الحديبي (2007: 19):** يرى بأنه "حالة التوتر والتشاؤم التي يشعر بها الطالب الجامعي لندرة فرص العمل بعد التخرج".

- التعريف الإجرائي لقلق المستقبل المهني للطالب:

يقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال الإجابة على فقرات استمارة قلق المستقبل المهني المطبقة في الدراسة.

6- الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات حول التوجيه الجامعي.

▪ دراسة مراد بركان (1980):

تحت عنوان "التوجيه والنجاح وفشل الطلاب في السنة الأولى من التعليم الجامعي". طبقت هذه الدراسة على عينة قوامها (245) طالب وطالبة وذلك بهدف التعرف على العوامل المؤدية إلى الفشل وكذا معرفة دوافع اختيار الطلاب لبعض الفروع دون غيرها منطلقاً في سبيل تحقيق ذلك من فرضيات تربط بين النجاح والفشل وبين بعض المتغيرات كالمستوى المعيشي والسن والجنس ومهنة الآباء ونوعية البكالوريا وتقديرها، وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:

✓ الطلاب الأقل سناً أكثر نجاحاً من زملائهم الأكبر سناً.

✓ الطلاب ذوي التقديرات العالية أكثر نجاحاً من غيرهم.

✓ الطلاب الذين يدرسون في التخصصات الأدبية أكثر فشلاً من الطلاب الذين يدرسون في التخصصات الأخرى.

✓ الدوافع والاعتبارات التي تجعل الطلاب يختارون بعض التخصصات دون غيرها توجد في أن أغلبية الطلاب يميلون لاختيار الفروع التي تتمتع بقيم اجتماعية عالية.

▪ دراسة محمد بن شحات الخطيب (1994):

تحت عنوان "التوجيه المهني في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية" استهدفت هذه الدراسة الإجابة عن علاقة التوجيه المهني باختيار الطلبة للتخصصات الأكاديمية بالجامعات التي يدرسون بها، ومدى الارتباط بين هذه التخصصات وسوق العمل

ومدى إسهام التوجيه المهني في تشكيل اتجاهات الطلبة نحو العمل ونحو الدراسة الجامعية وتحديد العلاقة بين التوجيه المهني السابق للطلبة على التحاقهم بهذه الجامعات والتعرف على مدى إلمام الطلبة بالمهن القائمة بالمجتمع. وقد توصل الباحث إلى أن هناك قصوراً واضحاً في كفاءة التوجيه المهني بالجامعات، وأوصى بضرورة النظر إلى التوجيه المهني في التعليم الجامعي كنظام متكامل وليس مجرد نشاط محدود.

■ دراسة تعوينات ومحمد أرزقي بركان (2000):

تحت عنوان "التوجيه الجامعي والمردود التربوي للطلاب في مؤسسات التعليم العالي" اعتمدت الدراسة على عيّنتين أحدهما خاصة بالطلبة وشمل (1139) طالباً في الفروع التالية: التكنولوجيا والبيطرة والرياضة والعلوم الاجتماعية والآداب واللغات على مستوى أقسام التخصص.

أما العينة الثانية فهي خاصة بالأساتذة وعددهم (2112) أستاذ في الفروع التالية (90) في العلوم الاجتماعية و(59) في التكنولوجيا والبيطرة (63) و(63) في الأدب واللغات بالطلبة وأخرى خاصة بالأساتذة وتناولت الاستمارة جوانب هامة من الدراسة وبصفة أخص العلاقة بين التوجيه من التعليم الثانوي إلى التعليم الجامعي ومدى استقرار الطالب في الفروع التي وجه إليها مع العلاقة بمردوده الدراسي، وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:

✓ هناك تتطابق بين كل من تكرار السنوات في التخصصات وبين نوع التوجيه الذي خضع له الطالب.

✓ ينخفض المستوى التعليمي لطالب كلما كان توجيهه نحو الفرع أو التخصص غير مرغوب فيه.

✓ هناك علاقة إيجابية بين المردود التعليمي ونوع التوجيه.

✓ غالباً ما يخطئ الطالب في اختيار الفرع نتيجة لغياب الإعلام الكافي حول ما يجري في مؤسسات التعليم العالي.

✓ بينت الدراسة أن هناك إهدار لوقت الطالب والمال الدولة نتيجة للتكرارات وإعادة التوجيه التي تجري بعد سنتين من الدراسة الجامعية أو أكثر.

■ دراسة نصر، محمد محمود (2000):

تحت عنوان "تصور مقترح لنظام القبول والتوجيه بكليات التربية بمصر في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة" هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهم الاتجاهات المعاصرة لنظام القبول والتوجيه بكليات التربية في الجامعات المصرية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي المكتسب، كما وضعت الدراسة تصور مقترح لنظام التوجيه والقبول في الجامعات المصرية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، وأسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

✓ ضرورة توجيه الطلاب وإرشادهم خلال المرحلة الثانوية.

✓ إنشاء مكتب للتوجيه والقبول في كل كلية مع تحديد أعداد الطلبة المقبولين في ضوء إمكانيات واحتياجات المجتمع.

■ دراسة بومجان نادية (2002):

تحت عنوان "التوجيه الجامعي وفشل طلبة الجذع المشترك علوم دقيقة "إعلام آلي" و"تكنولوجيا" وتهدف هذه الدراسة للكشف عن العوامل المؤدية لفشل الدراسي بالنسبة لطلاب جذع مشترك علوم دقيقة وإعلام آلي وتكنولوجيا وهل هناك علاقة بين المعارف المكتسبة في التعليم الثانوي وطبقت الدراسة على عينة تقدر بـ: (200) طالب وطالبة واستخدمت الباحثة استمارة من إعدادها تقيس فيها نوعية التوجيه، وأسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

✓ هناك نسبة عالية للرسوب في وسط الطلبة.

✓ التوجيه لا يأخذ بعن الاعتبار الرغبة الحقيقية للطلاب.

✓ التوجيه يعمل على ملء المناصب البيداغوجية فقط.

✓ هناك علاقة ارتباطية بين فشل الطلاب وسوء التوجيه.

■ دراسة عمار زغينة (2005):

بعنوان "التوجيه المدرسي والجامعي والتحصيل الدراسي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية" وتكونت العينة من (982) طالبا وطالبة من الأقسام النهائية للشعب الثلاثة تم أخذها من (06) ثانويات بالإضافة إلى (3050) طالبا من طلاب الجامعة من بعض الأقسام والمعاهد يدرسون بالسنة الأولى، وقد استخدم الباحث مقياس أساليب المعاملة الوالدية واستمارة المقابلة وأسفرت نتائج البحث عما يلي:

- ✓ وجود علاقة بين اختيار التلاميذ والطلبة للتخصصات الدراسية ومعاملة الوالدين على حساب ميولهم ورغباتهم.
- ✓ تختلف معاملة الوالدين لأبنائهم في اختيار نوع التخصص الدراسي باختلاف المرحلة الثانوية والجامعية.
- ✓ هناك أولوية للخريطة الجامعية (الأماكن البيداغوجية) في التوجيه على حساب ميول ورغبات ونتائج الناجحين في البكالوريا.

■ دراسة بالحر نور بنت بكر بن سعيد (2012):

تحت عنوان "واقع خدمات التوجيه المهني في بعض الجامعات السعودية" واعتمدت الدراسة على عينة تكونت من (695) طالبة من جامعة الملك عبد العزيز وجامعة أم القرى بمكة المكرمة وجامعات بجدة واستخدمت الباحثة كأداة للدراسة استبيان واقع التوجيه المهني من إعداد الخطيب (1994) وقامت الباحثة بتطور هذه الأداة، وأسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعات الحكومية والأهلية في خدمات التوجيه المهني.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الجامعات (الحكومية والأهلية) تبعا لنوع الجامعة.

✓ توجد فروق بين الطالبات الجامعات (الحكومية والأهلية) في أبعاد التوجيه المهني تبعا للمستوى الدراسي.

✓ لا توجد فروق بين الطالبات الجامعات (الحكومية والأهلية) في أبعاد التوجيه المهني تبعا للتخصصات الدراسية.

✓ توجد فروق بين الطالبات الجامعات (الحكومية والأهلية) في أبعاد التوجيه المهني تبعا للمعدل التراكمي.

■ دراسة مشري سلاف (2013):

تحت عنوان "الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بشكل هوية الأنا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر".

تم إجراء الدراسة على عينة مقدرة بـ: (292) طالبا وطالبة من الطلاب الجامعيين الجدد على مستوى ولاية الواد واستخدمت الباحثة مقياس الضغط النفسي الناتج عن الاختيار الدراسي ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمقياس الموضوعي لرتب الهوية لـ:

(ADAMS1986). وأسفرت الدراسة على النتائج التالية :

✓ مستوى الضغط النفسي الناتج عن الاختيار الدراسي لدى الطلاب الجامعيين الجدد مرتفعا وأن 65,75% من الطلبة لديهم مستوى مرتفع من الضغط.

✓ أن رتب تشكيل الهوية لدى أفراد العينة تتوزع على النسب المتفاوتة.

✓ أن مستوى استخدام أفراد العينة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يعتبر مرتفعا.

✓ لا توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى الضغط باختلاف الجنس ومعدل البكالوريا في ظل متغيرات الدراسة.

✓ وتم التحقق من أن اختيار فروع التكوين الجامعي في ظل إجراءات ومعايير ووسائل

عملية التوجيه في الجزائر يعتبر مصدرا للضغط النفسي لدى الطلبة الحائزين على شهادة

البكالوريا، رغم استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في مهمة الاختيار.

وبالتالي تم التأكد على ضرورة إعادة النظر في منظومة التوجيه في بلادنا وتفعيل نشاطاته لمساعدة الطالب على صياغة اختياره الدراسي وفق مشروع شخصي بكل وعي واستقلالية.

■ دراسة صالح الخطيب:

بعنوان حاجة الطلاب إلى التوجيه التربوي لاختيار التخصص الدراسي الجامعي المناسب حيث أظهرت هذه الدراسة مدى حاجة الطلاب في دولة الإمارات إلى التوجيه التربوي لاختيار التخصص الجامعي المناسب وقد شملت الدراسة (250) طالب وطالبة وأسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

✓ أن (40.7%) من الإناث يخضعن لرغبة الوالدين في اختيار التخصص، مقابل (26.5%) من الذكور يخضعون لرغبة أولياء الأمور فيما يخضع (6.6%) من الإناث و (8.6%) من الذكور لنصيحة الأقارب و المدرسين، ويلاحظ من النتائج أن نسبة الذين التحقوا بالتخصص الدراسي بناء على ميولهم لا تتجاوز (12.5%) عند الإناث و (11.3%) عند الذكور، ما يدل على أن هذا العامل الهام في عملية الاختيار الدراسي لم يعط الأهمية التي تتناسب مع مدى أهميته في عملية الاختيار.

(www.albayan.ae/across-the-uae/education2012-07-14)

ثانياً: دراسات حول تقدير الذات

■ دراسة احمد محمد صالح (1988):

تحت عنوان "تقدير الذات لدى طلاب كلية التربية وعلاقته ببعض المتغيرات" أجريت هذه الدراسة على عينة من الطلاب، قدرت بـ: (220) طالب وطالبة من طلاب الشعب العلمية والأدبية، وقد استخدم مقياس تقدير الذات الذي أعده الباحث وكذا استبيان مع إجراء مقابلات مع الطلاب وتوصل إلى ما يلي:

✓ فروق بين الجنسين في تقدير الذات لصالح البنات بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب الأدبية والعلمية في تقدير الذات.

✓ وجود علاقة موجبة بين كل من التخصص والجنس والتحصيل حيث لوحظ أن تقدير الذات لدى طلاب التحصيل الدراسي المرتفع كان مرتفعاً.

✓ عدم وجود فروق بين التخصص والجنس في مستوى تقدير الذات لديهم.

✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الأكثر تحصيلاً، ومتوسطي التحصيل، الأقل تحصيلاً في تقدير الذات لصالح المجموعة الأكثر تحصيلاً.

■ دراسة علي محمود شعيب (1988):

بعنوان " نموذج العلاقة النسبية بين تقدير الذات والقلق والتحصيل الدراسي " لدى المراهقين من المجتمع السعودي حيث تهدف هذه الدراسة تحديد مدى اختلاف المراهقين الذكور عن الإناث في المجتمع السعودي في درجة تقديرهم للذات وكذلك مدى ارتباط التحصيل الدراسي للمراهقين بدرجة القلق لديهم مع وضع نموذج للعلاقة النسبية بين كل من التحصيل الدراسي والقلق والتقدير الذات لدى المراهقين حيث بلغت عينة الدراسة (92) تلميذ وتلميذة وطبق الباحث مقياس القلق الصريح ل: (castanida .1956) ومقياس تقدير الذات الذي أعده (رونالد شيني) وأسفرت نتائج الدراسة على مايلي :

✓ لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقديرهم للذات .

✓ يرتبط التحصيل الدراسي سلباً بدرجة القلق.

✓ تساهم كل من المتغيرات التالية : التحصيل الدراسي ، القلق، تقدير الذات في تكوين نموذج للعلاقة السلبية بين التحصيل الدراسي والقلق والتقدير الذاتي لدى المراهقين.

■ دراسة جوزيف وآخرون (1992: Joseph, et al): بعنوان "الجنس وتقدير الذات" هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في متغير تقدير الذات، وهذه الدراسة عبارة عن سلسلة من الدراسات، وبلغت العينة (43) رجلاً، و(47) امرأة وقد استخدم الباحثون: مقياس تقدير الذات لروزنبرج (1965).

. مقياس القدرات " الاجتماعية، الرياضية، الإبداعية، الأكاديمية"

وأشارت نتائج الدراسة إلى:

وجود فروق ذات دلالة على مقياس القدرات لصالح عينة الرجال الذي أدى إلى ارتفاع تقدير الذات لديهم، بمعنى أن إدراك الرجال لقدراتهم الاجتماعية والإبداعية والرياضية والأكاديمية أدى إلى ارتفاع تقديرهم لذواتهم وامتدادا لهذه الدراسة قام "جوزيف وزملاؤه" بدراسة ثانية كان هدفها التحقق من صحة نتائج الدراسة الأولى ولكنهم اعتمدوا في هذه الدراسة على عينة بلغت (30) رجلاً و (35) امرأة.

واستخدموا مقياس تقدير الذات لروزنبرج (1965)، وقائمة بها مجموعة من الكلمات يطلب من المفحوصين كتابة بعض الجمل عن كل كلمة داخل هذه القائمة.

وأشارت نتائج الدراسة الثانية إلى وجود فروق، ولكنها غير دالة إحصائياً بين الرجال والنساء في متوسط درجات تقدير الذات، وعلى الرغم من أن نتائج الدراسة الثانية لم تتفق مع نتائج الدراسة الأولى فإنه يمكن القول أن هناك فروقا بين الجنسين في تقدير الذات لصالح الذكور ويفسر ذلك بأن الارتفاع لتقدير الذات لدى الذكور كونهم يرون أنفسهم أكثر قدرة في الاعتماد على النفس. (عاقل، 1981: 25)

■ دراسة عبد الخالق موسى جبريل (1993):

بعنوان "تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً"

هدفت الدراسة تعرف على الفروق في تقدير الذات لدى المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً وأيضاً تعرف الفروق في تقدير الذات بين الذكور والإناث في المرحلة الثانوية.

تكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة نصفهم من ذوى التحصيل المرتفع والنصف الآخر من ذوى التحصيل المتدني وبالتساوي ذكورا وإناثاً.

وقد استخدم الباحث مقياس تقدير الذات للباحث نفسه، وفي معالجته الإحصائية طبق الباحث تحليل التباين الثنائي، والمتوسط الحسابي، حيث أظهرت النتائج:

✓ وجود فروق في تقدير الذات بين الطلبة المتفوقين وغير متفوقين.

✓ عدم وجود فروق في الدرجة الكلية لتقدير الذات يعزى لمتغير الجنس. (عاقل، 1981: 28)

■ دراسة الحميضات (1998):

تهدف إلى كشف العلاقة بين الدافعية للإنجاز الدراسي وتقدير الذات لدى طلبة الصف الثاني ثانوي بالمملكة العربية السعودية وتكونت العينة من (300) طالبة منهم (150) طالبة بالقسم الأدبي و(150) طالبة بالقسم العلمي وتراوح أعمارهم من (16-18)، حيث استخدم مقياس دافع الانجاز الدراسي من إعداد محمد معجب الحامد (1996م) واختبار تقدير الذات الذي أعده في الأصل هيلمر يتش وآخرون (1970) وأسفرت النتائج على أنه توجد علاقة موجبة دالة بين الدافعية لإنجاز وتقدير الذات، وأن طالبات القسم العلمي أكثر دافعية من طالبات القسم الأدبي، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي والأدبي في تقدير الذات.

■ دراسة علي محمود (2004):

حول موضوع "نمذجة العلاقة البيئية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي للمراهقين من المجتمع السعودي"، وقد أجريت الدراسة على عينة من (48) تلميذ وتلميذة تراوحت أعمارهم بين (15.16 سنة) وتم استخدام عدة مقاييس منها مقياس تقدير الذات ومقياس أبعاد تقدير الذات وهي تقدير الذات للمراهقين لذواتهم، والتقدير الاجتماعي، والتكيف الدراسي، حيث أسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

✓ عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في درجات تقدير الذات.

✓ تساهم كل من نتائج التحصيل الدراسي والاتجاه الاجتماعي بما فيه (المعلمين، الأولياء الأصدقاء) في التأثير على تقدير الذات. (سهل، 2009: 23)

■ دراسة محمد عبد المختار (2004):

تهدف إلى التعرف على العلاقة بين الجمود وتقدير الذات لدى (151) طالبا وطالبة من جامعة سوهاج وعمان، وقد أسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة ايجابية دالة بين الجمود

وتقدير الذات، وظهر فرقا دالا إحصائيا بين الطلبة المصريين والعُمانيين في تقدير الذات يعزى للتخصص الدراسي في حين لم تظهر فروق بين العنيتين تعزى للجنس فيما يخص تقدير الذات والجمود. (المختار، 2004: 423، 459)

▪ دراسة امزيان زبيدة (2007):

بعنوان "علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس" وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مشكلات المراهقين ومعرفة علاقة تقدير الذات لهم بالمشكلات بالإضافة إلى الكشف عما إذا كانت هناك علاقة بين تقدير الذات والحاجات الإرشادية.

وتكونت العينة من (200) تلميذ وتلميذة واستخدمت الباحثة استبيان الحاجات الإرشادية بالإضافة إلى استبيان المشكلات النفسية ومقياس كوبر سميث، وأسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

✓ وجود علاقة بين تقدير الذات للمراهقين بالمشكلات والحاجات الإرشادية وفق متغيرات الدراسة

✓ وجود فروق بين ذوي تقدير الذات المتدني وذوي تقدير الذات المتوسط في متغيرات الدراسة وفقا لمتغير الجنس.

▪ دراسة أحمد عريبات، عماد الزعول (2008):

تحت عنوان "الفروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي اشتملت الدراسة على عينة بلغ عددها (662) منهم (280) طالبا و (382) طالبة، وطبقا الباحثان مقياس تم إعداده خصيصا لقياس مستوى تقدير الذات وجرى رصد المعدلات التراكمية لأفراد العينة في دائرة القبول والتسجيل، وأسفرت النتائج على وجود ما يلي:

✓ وجود تباين دال إحصائياً في مستوى تقدير الذات لدى كل من الطلبة العاديين والطلبة المنذرين.

✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات يغزى إلى المستوى الدراسي.

✓ لا توجد فروق في مستوى تقدير الذات تعزي إلى متغيري الجنس والتخصص والتفاعل فيما بينهما.

✓ وجود علاقة ارتباطيه بين التحصيل الأكاديمي ومستوى تقدير الذات.

ثالثاً: دراسات حول قلق المستقبل المهني

■ دراسة أبو زيد، نبيلة أمين (1992):

تحت عنوان "النظرة المستقبلية لدى شباب الجامعة" واشتملت عينة الدراسة (300) طالب وطالبة ومن الفرقة النهائية الطلاب الجامعة وذلك من كليات مختلفة بمحافظة القاهرة، من مستويات اقتصادية مختلفة، وطبقة الباحثة مقياس النظرة المستقبلية للشباب من إعداد الباحثة واستمارة المستوى الاقتصادي والمقابلة الشخصية أكدت النتائج على وجود عدة عوامل متشابكة ومتداخلة مع بعضها تؤثر في النظرة المستقبلية للشباب مثل: العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

✓ الشباب يعاني بعد التخرج من عدم وجود فرص للعمل.

✓ أجمع الشباب على وجود مجموعة من الصعوبات التي تنتظرهم في المستقبل منها البطالة وأزمة السكن.

✓ يفضل الشباب العائد المادي الكبير بصرف النظر عن التخصص.

وأسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

✓ عدم وجود اختلاف في نظرة الشباب للمستقبل بين ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع والمتوسط وبين الشباب ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض.

✓ يعيش الشباب في حالة من القلق على حياته ومستقبله ونظرته المتشائمة نحو المستقبل سبب عدم قدرته على تحقيق أهدافه.

■ **دراسة فاروق، السيد عثمان (1993):** تحت عنوان " أنماط القلق وعلاقته بالتخصص الدراسي والجنس والبيئة لدى طلاب الجامعة أثناء أزمة الخليج "، وهدفت إلى تعرف الفروق بين طلاب العلوم والآداب في متغيرات القلق " سمة القلق، والقلق العام، وقلق الحرب وقلق الموت " مع وجود الموقف الضاغط، والتفاعل بين التخصص الدراسي والنوع والبيئة على متغيرات القلق في الموقف الضاغط، وتكونت عينة الدراسة من (140) طالباً وطالبة من طلاب كليتي العلوم والآداب بجامعة البحرين، طبق عليهم أدوات الدراسة المتمثلة في: مقياس قلق الحرب، وقائمة حالة وسمة القلق، مقياس قلق الموت، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الشعب العلمية والشعب الأدبية في حالة وسمة القلق، وقلق الحرب، وقلق الموت، والقلق العام، لصالح طلاب الشعب الأدبية ويمكن تفسير ذلك في ضوء أنه طلاب الشعب العلمية غالباً ما تكون درجاتهم أعلى من درجات طلاب الشعب الأدبية، وتعطي درجة التفوق هذه قدراً من الثقة في النفس والإحساس بالإنجاز، مما يشعرهم بالضبط والتكامل، وهذا يجعلهم أقل إحساساً بالتوتر والقلق مقارنة بطلاب الشعب الأدبية، في حين أنه لا يوجد تأثير للمستوى الدراسي والجنس في متغيرات القلق العام وسمة وحالة القلق، الأمر الذي يعني أن الطلاب والطالبات في جميع المستويات الدراسية لديهم استعداد للقلق .

■ **دراسة أحمد على كنعان، وعبد الله المجيدل (1998):** تحت عنوان "صورة المستقبل كما يدركها طلاب جامعة دمشق"، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة صورة المستقبل المهني والعلمي لدى طلاب الجامعة والفرق بينهم في تلك الصورة باختلاف التخصص (علوم أساسية، علوم إنسانية، علوم طبيعية)، الجنس، البيئة الاجتماعية (ريف، حضر)، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات هي: مجموعة العلوم الأساسية، ومجموعة العلوم

الطبيعية، ومجموعة كليات العلوم الإنسانية، وقد حددت العينة بـ: (600) طالباً وطالبة لكل مجموعة من هذه المجموعات بواقع (324) طالباً، (276) طالبة، طبق عليهم استمارة حول المستقبل المهني، الاقتصادي، الاجتماعي، وأشارت النتائج إلى أن نسبة كبيرة من الطلاب قلقه على مستقبلها المهني، حيث عبر (79%) من طلاب العلوم الإنسانية والأساسية و (66%) من العلوم الطبية عن ذلك، ورأوا أن سبب هذا القلق يعود إلى الظروف الاقتصادية وقلة فرص العمل مع أسباب أخرى، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب العلوم الطبية وطلاب العلوم الأساسية والإنسانية بشأن مهنة المستقبل التي يرغب الشباب بمزاومتها مستقبلاً لصالح العلوم الإنسانية، وأرجع الباحثان ذلك إلى أن المستقبل المهني لطلاب العلوم الإنسانية يرتبط بتوافر فرص عمل أو إعلان مسابقة انتقاء مدرسين كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بشأن قلق المستقبل المهني. (الحديبي، 2007: 125)

■ دراسة احمد حسانين (2000):

بعنوان قلق المستقبل وقلق الامتحان في علاقتهما ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل وقلق الامتحان وكل من متغيرات الدافعة للإنجاز ومستوى الطموح ومفهوم الذات وأيضاً التعرف على العلاقة بين كل من قلق المستقبل وقلق الامتحان، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة طبق على العينة مقياس قلق المستقبل من إعداد زاليكس، ومقياس قلق الاختبار إعداد سبيلرجر، ومقياس الدافعية للإنجاز من إعداد هيرمانر، ومقياس مستوى الطموح إعداد كاميليا عبد الفتاح، وأسفرت نتائج الدراسة على ما يلي :

✓ وجود علاقة سالبة بين قلق المستقبل وبين الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح ومفهوم الذات.

✓ وجود ارتباط ايجابي بين قلق المستقبل وقلق الاختبار.

✓ عدم وجود دلالة إحصائية في قلق المستقبل تغرى لمتغير الجنس.

▪ دراسة عبادة ضبيان طاهر، وأحمد سليمان الزغاليل (2002): تهدف إلى تعرف مستوى القلق لدى طلاب البكالوريوس في جامعة مؤته وعلاقته ببعض المتغيرات كالنوع، والسنة الدراسية، والتخصص الأكاديمي، ومستوى الدخل الشهري للأسرة، حيث طبقت على عينة قوامها (293) طالباً وطالبة طبق عليهم مقياس القلق المعرفي **Cognitive Questionnaire Anxiety** الذي أعده **Lindsay & Hood**، وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من القلق عند طلبة الجامعة بشكل عام يفسر في ضوء الظروف الاقتصادية لازدياد مستوى البطالة بين فئة حملة الشهادات الجامعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق تبعاً للنوع لصالح الذكور لتحملهم للمسئولية وأعباء الحياة، ووفقاً للسنة الدراسية لصالح الفرقة الأولى عن الفرقة الرابعة، ووفقاً للتخصص لصالح طلاب العلوم التربوية عنه لدى طلاب العلوم. (الحديبي، 2007: 121)

▪ دراسة إيمان محمد صبري إسماعيل (2003): تحت عنوان "بعض المعتقدات الخرافية لدى المراهقين وعلاقتها بقلق المستقبل والدافعية للإنجاز"، والتي هدفت إلى تعرف العلاقة بين المعتقدات الخرافية بكل من قلق المستقبل والدافعية للإنجاز، ومدى اختلاف هذه المتغيرات باختلاف النوع، وقد بلغت عينة الدراسة (150) فرداً (75 ذكوراً، 75 إناثاً)، طبق عليهم استمارة للاتجاه نحو المعتقدات الخرافية إعداد رزق مسند، إيمان محمد صبري مقياس الدافعية للإنجاز إعداد **Herman 1985** تعريب فاروق عبد الفتاح (1985)، ومقياس قلق المستقبل إعداد **Zaleski**، وأسفرت الدراسة عن وجود ارتباط عكسي دال إحصائياً بين المعتقدات الخرافية لدى المراهقين والمراهقات وكل من قلق المستقبل والدافعية للإنجاز ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس قلق المستقبل لصالح الذكور ، مما يعني أن الذكور أكثر قلقاً على مستقبلهم من الإناث. (الحديبي، 2007: 115)

■ دراسة سعود، ناهد شريف (2005):

وتناولت موضوع "قلق المستقبل وعلاقته بسمتي التفاؤل والتشاؤم" دراسة نوعية تطويرية لدى عينات جامعية من فئات عمرية مختلفة"، وهدفت إلى تحديد أكثر مجالات قلق المستقبل انتشاراً عند شباب الجامعة، ومدى انتشار السمات التفاؤلية والتشاؤمية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بقلق المستقبل، ودلالة الفروق الإحصائية في قلق المستقبل والتشاؤم والتفاؤل تبعاً لمتغيرات : النوع، الدخل، التخصص (علوم تطبيقية، إنسانية)، والعمر، وتكونت عينة الدراسة من (2284) طالباً وطالبة من كليات جامعة دمشق جميعها من مختلف السنوات الدراسية طبق عليهم مقياس قلق المستقبل إعداد الباحثة، والقائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم إعداد أحمد عبد الخالق (1996)، ومقياس جامعة الكويت للقلق، مقياس سمة القلق تأليف سبيلبرجر وتعريب أحمد عبد الخالق، مقياس الأمل ل: (Snyder1991)، وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع نسبة الإناث المتشائمات مقارنة مع نسبة الذكور، وارتفاع نسبة القلقين من المستقبل في كليات العلوم الإنسانية مقارنة بالكليات العملية، وأن المجال الاقتصادي والعمل يشكل مركز تفاعلات الأبعاد الأخرى للقلق لما له من انعكاسات لسوء الوضع الاقتصادي من انخفاض مستوى دخل الفرد وتأثيراته الاجتماعية والنفسية في السلوكيات الشخصية للفرد من خلال الرؤى الضبابية للمستقبل، وفقدان الأمل والتشاؤم.

■ دراسة فرج ومحمود (2006):

بعنوان "قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية " هدفت الدراسة إلى التعرف على قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية من مستويات اجتماعية واقتصادية وثقافية مختلفة، واشتملت العينة على (138) طالباً وطالبة من الأقسام الأدبية من مستويات مختلفة وكذلك على (94) طالباً وطالبة من الأقسام العلمية من مستويات مختلفة، وبذلك تكونت العينة النهائية من (232) طالباً وطالبة من الأقسام الأدبية والعلمية، والأدوات المطبقة في هذه الدراسة :هي مقياس قلق المستقبل

إعداد زينب شقير، مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب من إعداد آمال عبد السميع أباظه ومقياس حب الاستطلاع إعداد الباحثين وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يلي ✓ وجود علاقة ارتباطية عكسية ودالة بين كل من قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية.

✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المختلفة في قلق المستقبل لصالح الطلبة ذوي المستوى المنخفض.

✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في قلق المستقبل لصالح الذكور.

✓ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في قلق المستقبل تعزى لمتغير الكلية والتخصص الدراسي.

■ دراسة مندوه، محمود (2006): تحت عنوان "قلق المستقبل وعلاقته ببعض مظاهر التوافق الدراسي لدى طلاب الجامعة"، والتي هدفت إلى التعرف عن الفروق بين طلاب الجامعة وفقاً لمتغيرات النوع والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية في قلق المستقبل، وعلاقة قلق المستقبل بالتوافق الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (600) طالباً وطالبة من طلاب جامعة المنصورة، منهم (300) طالباً وطالبة من كلية عملية " العلوم، (300) طالباً وطالبة من كلية نظرية "التربية"، ومن فرق دراسية مختلفة، طبق عليهم مقياس قلق المستقبل، والتوافق الدراسي إعداد الباحث، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين ذكور وإناث، وطلاب التخصصات العلمية والأدبية، والفرق الدراسية من الفرقة الأولى إلى الفرقة الرابعة في قلق المستقبل المهني بأبعاده المختلفة (القلق المهني، القلق الاقتصادي، القلق العام)، لصالح الذكور، وطلاب التخصصات الأدبية، وطلاب الفرقة الرابعة، بمعنى أن الطلاب الذكور ذوي التخصصات الأدبية وطلاب الفرقة الرابعة هم الأكثر قلقاً، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل بأبعاده المختلفة ودرجاتهم على مقياس التوافق الدراسي بأبعاده المختلفة.

■ دراسة المحاميد، شاكر، السفاسفة، محمد (2007):

تحت عنوان "قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية الرسمية وأثر كل من متغيري الجنس والكلية والتفاعل بينهما على مستوى قلق المستقبل المهني.

وطبقة الدراسة على عينة تقدر بـ: (407) طالب وطالبة من طلبة جامعة اليرموك والهاشمية مؤتة، واستخدم الباحثين مقياس قلق المستقبل المهني من إعدادهما بعد التأكد من دلالة صدقها وثباتها، أسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

- ✓ وجود مستوى عالي في درجات قلق المستقبل المهني لدى أفراد العينة.
- ✓ هناك فروق دالة إحصائية بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية لصالح الكليات العلمية في قلق المستقبل المهني.
- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين متغيري الكلية والجنس لصالح الذكور في الكليات العلمية.

■ دراسة الحديبي، عبد المحسن (2007):

حول العلاقة بين قلق المستقبل المهني والوعي الديني ومدى اختلاف مستوى قلق المستقبل المهني باختلاف الجنس والفرقة الدراسية الأولى الرابعة، والتخصص الدراسي وكانت عينة الدراسة مقدرة بـ: (466) طالبا وطالبة ومن طلبة كلية التربية واستخدم الباحث مقياس الوعي الديني للبحيري والدمرداش، ومقياس الصحة النفسية للمراهقين من إعداد الباحث من برنامج الإرشاد ديني وكان من أهم النتائج المتحصل عليها.

- ✓ وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائية بين الوعي الديني وقلق المستقبل المهني تختلف باختلاف النوع والفرقة والتخصص الدراسي.

✓ وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس قلق المستقبل المهني طبقا للنوع والفرقة والتخصص الدراسي لصالح الذكور والفرقة الرابعة والفروع الأدبية.

✓ أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادي النفسي الديني في خفض قلق المستقبل المهني لدى عينة الدراسة.

■ دراسة المشيخي، غالب محمد (2009):

دراسة تهدف لمعرفة العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات ومستوى الطموح التي أجراها على عينة من طلاب جامعة الطائف وعددهم (720) طالبا ومنهم (400) طالبا من كلية العلوم و(320) طالبا من كلية الآداب واستخدم في دراسته مقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث ومقياس فاعلية الذات إعداد العدل(2001) ومقياس مستوى الطموح إعداد معوض وعبد العظيم (2005)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

✓ وجود علاقة سالبة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات ومستوى الطموح.

✓ وجود علاقة موجبة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح.

✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الكليات العلمية والأدبية على مقياس قلق المستقبل لصالح الكليات الأدبية

✓ إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء فاعلية الذات ومستوى الطموح.

■ دراسة بكار سارة (2013): تحت عنوان "أنماط التفكير لدى طلبة الجامعة وقلق المستقبل المهني"

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أنماط التفكير (السلبى والايجابى) لدى طلبة الجامعة وقلق المستقبل المهني وطبقة الدراسة على عينة تقدر بـ: (220) طالبا وطالبة موزعين تبعا لمتغيرات الدراسة واستخدمت الباحثة مقياس التفكير الايجابى والسلبى للباحثة حنان عبد العزيز واستمارة قلق المستقبل المهني من إعداد الباحثة، وأسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

✓ وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائية بين أنماط التفكير وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة.

✓ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص أنماط التفكير باختلاف الجنس.

✓ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التفكير تعزى إلى متغير التخصص.

✓ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة علم النفس وطلبة الهندسة المعمارية فيما يخص قلق المستقبل المهني.

✓ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص قلق المستقبل المهني فيما يخص الجنس.

التعليق على هذه الدراسات

أ - فيما يتعلق بالدراسات الخاصة بالتوجيه الجامعي:

يتضح من نتائج الدراسات السابقة أن كثيرا منها توصل إلى أن:

✓ عملية التوجيه الجامعي لا تسمح لنا بتوجيه الطالب إلى التخصصات التي يرغب فيها ويبقى الاعتماد على معدل شهادة البكالوريا كالمعيار أساسي في عملية التوجيه.

✓ وجود علاقة بين التوجيه الجامعي والمردود التعليمي للطلاب.

✓ هناك تطابق بين كل من تكرار السنوات في التخصصات وبين التوجيه الذي خضع له الطالب.

✓ وجود علاقة ارتباطية بين نجاح وفشل الطالب وسوء التوجيه.

✓ وجود فروق في التوجيه تعزى لمتغير الجنس والتخصص.

✓ هناك أولوية للخريطة الجامعية (الأماكن البيداغوجية) في التوجيه على حساب الميول والرغبات ونتائج البكالوريا.

ب - فيما يتعلق بالدراسات الخاصة بتقدير الذات:

يتضح من نتائج الدراسات السابقة أن كثيرا منها توصل إلى:

✓ وجود فروق في مستوى تقدير الذات تعزى إلى متغير الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل فيما بينهما.

✓ تساهم كل من نتائج التحصيل الدراسي والاتجاه الاجتماعي بما فيه (المعلمين، الأولياء الأصدقاء) في التأثير على تقدير الذات.

✓ وجود فروق في تقدير الذات بين الطلبة المتفوقين والغير متفوقين.

✓ وجود علاقة بين تقدير الذات والتحصيل العلمي.

✓ وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات وعدم الحصول على فرص عمل.

✓ عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس والتخصص الدراسي في تقدير الذات.

ج- فيما يتعلق بالدراسات الخاصة بقلق المستقبل المهني:

يتضح من نتائج الدراسات السابقة أن الكثير منها توصل إلى وجود تباين في مستوى الفروق بين التخصصات العلمية والأدبية في قلق المستقبل المهني.

✓ وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل المهني والتوافق الدراسي .

✓ وجود ارتباط ايجابي بين قلق المستقبل وقلق الاختبار

✓ عدم وجود دلالة إحصائية في قلق المستقبل المهني تعزى لمتغير الجنس.

✓ عدم وجود دلالة إحصائية في قلق المستقبل المهني تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

✓ وجود علاقة دالة سالبة بين قلق المستقبل المهني و أنماط التفكير.

✓ وجود علاقة دالة سالبة بين قلق المستقبل المهني وتقدير الذات.

✓ وجود علاقة دالة إحصائية بين الدرجة الكلية لقلق المستقبل ومستوى الطموح.

د- النقاط المشتركة بين هذه الدراسات:

- اعتمادها على المنهج الوصفي التحليلي.

- اختيارها للطلبة الجامعيين كعينة للدراسة.

- أغلب هذه الدراسات هي دراسات عربية.

هـ- مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق، وما اطلعت عليه الطالبة من دراسات في هذا المجال لم تجد على حد علمها دراسة تناولت هذه المتغيرات الثلاثة مع بعضها مما دعا الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة مع فئة مهمة من فئات المجتمع ألا وهي فئة الشباب الجامعي والذين يشكلون شريحة كبيرة في المجتمع الجزائري.

وما يميز دراستنا الحالية أنها ربطت كل من تقدير الذات وقلق المستقبل المهني معا بالتوجيه الجامعي، وكذا قامت بدراسة الفروق بين الطلاب من خلال هذه المتغيرات السابقة الذكر تبعا لمتغير التخصص والجنس.

الجانب النظري

الفصل الثاني التوجيه الجامعي

الفصل الثاني: التوجيه الجامعي

أولاً: التوجيه

1. مفهوم التوجيه
2. نشأة التوجيه وتطوره
3. أسس التوجيه ومبادئه
4. أهداف التوجيه وأغراضه
5. أهمية التوجيه

ثانياً: التوجيه الجامعي:

1. مفهوم التوجيه الجامعي
2. مراحل تطور التوجيه في الجامعة الجزائرية
3. أنظمة القبول والتوجيه الجامعي
4. معايير التوجيه القبول الجامعي في بعض دول العالم
5. فروع التكوين في الجامعة الجزائرية
6. معايير التوجيه الجامعي في الجزائر
7. مراحل وإجراءات التسجيل والتوجيه الجامعي في الجزائر

أولاً: التوجيه

1- مفهوم التوجيه:

تشير كلمة التوجيه باللغة العربية والتي تقابل « guidance » باللغة الانجليزية و « orientation » باللغة الفرنسية إلى تلك المساعدة التي تقدم للفرد بغرض فهم قدراته وإمكاناته واستعداداته وميوله الخاصة وكذا فهم البيئة التي يعيش فيها وذلك بهدف مواجهة المشكلات التي تعترضه في حياته الدراسية أو المهنية أو الاجتماعية. (بن فليس، 2014: 09)

وانطلاقاً من هذا التوجه حاول العديد من الباحثين والمختصين معالجة هذا المفهوم من وجهات نظر متعددة نحاول استعراض بعض منها فيما يلي:

- **تعريف جليل وديع شكور:** يعرفه بأنه "عملية فردية مزدوجة هدفها الأول مساعدة الأفراد على فهم ذواتهم بما تتطوي عليه ميول واستعدادات ومواهب وعلى فهم المجتمع الذي سيوظفون فيه هذا الميول وهذه الاستعدادات، وتلك المواهب بواسطة عملية تكيفية تأخذ بعين الاعتبار عناصر المحيط الاجتماعية والاقتصادية ضمن متطلبات الواقع المفروض وشروطه". (شكور، 1997: 234)

- **تعريف سيد عبد الحميد مرسى:** التوجيه هو "تلك العملية التي تهتم بالتوفيق بين الطالب بماله من خصائص مميزة من ناحية، والفرص التعليمية المختلفة بمطالبها المتباينة من ناحية أخرى، والتي تهتم أيضاً بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد وتربيته". (مرسى، 1975: 188)

- **تعريف أحمد زكي صالح:** فهو يرى بأن التوجيه "هو عملية إرشاد للناشئين على أسس عملية معينة، كي يوجه كل فرد إلى نوع التعليم الذي يتفق وقدراته العامة واستعداداته الخاصة، وميوله المهنية الرئيسية وغير ذلك من صفاته الشخصية، حتى إذا تيسر له هذا التعليم كان احتمال نجاحه فيه كبير، وبالتالي يتمكن من تقديم خدمات للمجتمع في هذا لميدان فيفيد ويستفيد". (صالح، 1978: 127، 128)

- **تعريف ميلنر Milner**: عرفه على أنه مفهوم يستخدم للدلالة على ما يقدم من نصائح أو معلومات للأفراد أو الجماعات بطريقة مبرمجة تمكنهم من تحديد الخيارات واتخاذ القرارات.

- **تعريف "أرثر جونز « Arther gounes »**: فيرى بأنه "إسداء المساعدة للأفراد ليحسنوا الاختيار وموازنة الأمور فيما يعرض لهم في حياتهم من المواقف". (الحربي، 1986: 17)

- **تعريف "محمود عطية هنا"**: التوجيه هو: "العملية الفنية المنظمة التي تهدف إلى مساعدة الفرد على اختيار الحل الملائم للمشكلة التي يعاني منها، ووضع الخطط التي تؤدي إلى تحقيق هذا الحل، والتكيف وفقا للوضع الجديد الذي يؤدي إلى هذا الحل، وهذه المساعدة تنتهي بأن تجعل الإنسان أكثر سعادة ورضا عن نفسه وعن غيره". (بومجان، 2002 : 49)

والمأمل لهذه التعاريف يجد أن التوجيه هو العملية التي تساعد الفرد على تجاوز مشاكله والتكيف مع الآخرين أو بعبارة أخرى هو مجموع الخدمات التربوية والنفسية التي تقدم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقا لإمكاناته وقدراته العقلية والجسمية وميوله بأسلوب يشبع حاجاته ويحقق تصوره لذاته.

2- نشأة وتطور التوجيه:

لقد مر التوجيه بعدة مراحل يمكن أن نوجزها فيما يلي:

- مرحلة التركيز على التوجيه المهني:

تميزت هذه المرحلة بظهور أول حركة للتوجيه المهني على يد "فرانك بارسون" الذي أسس في بوسطن بأمريكا مكتبا للتوجيه المهني عام (1908). وفي (1909) كتب أول كتاب في التوجيه المهني تحت عنوان "اختيار المهنة"

وفي سنة (1910) عقد في بوسطن أول مؤتمر قومي للتوجيه المهني وفي العام نفسه صدرت أول مجلة للتوجيه المهني. وانتشرت حركة التوجيه المهني وانشأ في الولايات المتحدة الأمريكية عام (1913) الاتحاد القومي للتوجيه المهني. (البرديني، 2006: 28)

وفي سنة (1979) أنشئ مكتب المعلومات الذي تولى مهمة تقديم المساعدات الفردية المتعلقة بالمهن، إلى جانب قيامه بعدة أبحاث في ميادين الصناعة والتوجيه المهني.

(علوي، 2010: 27)

- مرحلة التوجيه على التركيز المدرسي:

كان من نتائج المجهودات التي قام بها العلماء من أجل توسيع حركة التوجيه المهني، أن وجد طريقه إلى المدارس والجامعات إذ قام مجلس البحوث الأمريكي (ANCR) بعقد مؤتمرات للبدء ببرامج التوجيه في الكليات الجامعية، وفي عام (1923) نظم مجلس التربية الأمريكي (ACE) لجنة للتجارب التعاونية في مجال الخدمات الشخصية للطلبة وقد أدت هذه النشاطات إلى جعل التوجيه المدرسي توجيهها من أجل الحياة، إذ انتشرت فكرة التعليم الفردي، وضرورة مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ. (بومجان، 2002: 51)

ضف إلى استحواذ مشكلة التأخر الدراسي والضعف العقلي على انتباه علماء النفس فازداد البحث والدراسة فيها. وكانت هناك محاولات لدراسة التأخر الدراسي والضعف العقلي وبذل بعض الجهد في تعليم وتوجيه وإرشاد هاتين الفئتين، مما أدى إلى الاهتمام بموضوع التوجيه أكثر فأكثر. (البرديني، 2006: 27)

- مرحلة التركيز على التوافق والصحة النفسية:

ظهرت في هذه المرحلة حركة التركيز على التوافق والصحة النفسية بظهور وانتشار أفكار مدرسة التحليل النفسي والانتباه إلى مشكلة الأمراض العقلية والتخلف العقلي لدى الأفراد، و بزغ نور هذه الحركة بداخل مصحات الأمراض العقلية واقتترنت بالدعوة إلى الوقاية من الأمراض النفسية و العناية بالصحة النفسية.

اندماج ذلك بالإرشاد النفسي، وكان من مزايا هذا التطور أنه أضاف فكرة أن الإرشاد النفسي يجب أن يساعد الناس على فهم أنفسهم في ضوء علاقاتهم بالعالم الذي يعيشون فيه، أي تحقيق التوافق مع البيئة والمجتمع. (عجرو، 2006: 30)

3- أسس التوجيه ومبادئه: تستند عملية التوجيه إلى مجموعة من الأسس والمبادئ تكون في مجموعها فلسفة التوجيه. ويمكن تصنيفها بصفة عامة إلى:

3- 1 الأسس الفلسفية:

بصفة عامة يقوم الموجه على تحقيق رغبات الفرد وإشباع حاجاته، إلا أن هذه الرغبات والحاجات ينبغي أن لا تنمرد عن القيم السائدة في المجتمع والتي تحددها الأخلاق والدين والعرف أو ما نسميه ثقافة المجتمع وهذه المبادئ نلخصها فيما يلي:

المبدأ الأول: التوجيه يقوم على مبدأ أن الإنسان حر يمكنه أن يحدد أهدافه ويعمل على تحقيقها ووظيفة الموجه ليست مساعدة الفرد على القيام بذلك وإنما بتقديم المعونة التي تساعد على تحقيق الغرض الذي ينشده.

المبدأ الثاني: أن كل فرد يحتاج مساعدة ما لحل مشكلاته المختلفة وفقا لظروف حياته المختلفة،

فله الحق في طلب المساعدة عندما يعترضه مشكلا لا يستطيع أن يواجهه بنجاح، إلا إذا توفرت له هذه المساعدة. (مرسي، 1975: 52، 53)

المبدأ الثالث: لا بد أن يشعر الفرد أولا بحاجته إلى المساعدة حتى تأتي ثمارها.

المبدأ الرابع: لابد أن يثق في فعالية التوجيه وأن يقدم له المعونة اللازمة للتغلب على مشكلاته.

والبعد الفلسفي للتوجيه يستنبط من الإيمان بحاجة كل إنسان إلى المساعدة لحل مشاكله وذلك باعتباره مخلوقا اجتماعيا ضعيفا لوحده قويا بغيره. إن فعالية التوجيه وفائدته تبرز لما يؤمن الفرد بقيمة التوجيه ويلجأ لطلب المساعدة من الموجه دون تردد. (مرسي، 1975: 53)

3- 2 الأسس النفسية:

وتتمثل الأسس النفسية التي تقوم عليها عملية التوجيه فيما يلي:

✓ مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد من حيث قدراتهم واستعداداتهم ومميزات شخصياتهم.

- ✓ مراعاة الاختلاف في نمو الخصائص الجسمية والنفسية والعقلية للفرد في كل مرحلة من مراحل النمو.
- ✓ مراعاة نمو الشخصية الإنسانية مراعاة تامة حيث أن جوانب الشخصية المختلفة تؤثر على بعضها البعض.
- ✓ إشباع حاجات الفرد في كل مرحلة من مراحل نموه، مع مراعاة مستوى النضج عنده، والأصول الثقافية والقيم الاجتماعية التي نشأ فيها (مميزات البيئة).
- ✓ توظيف ما تعلمه من خلال عملية التوجيه في مواجهة مواقف الحياة المستقبلية وتحديدًا عن دراية وتخطيط محكمين.

3-3 الأسس التربوية:

التوجيه عملية متممة ومكملة لعملية التعليم والتعلم، حيث أن عملية التوجيه تعطي للعملية التربوية دفعا لتجعلها أكثر فاعلية، من أجل ذلك تستغل عملية التوجيه المنهج والنشاط المدرسي لتحقيق أهدافها كما أنها تقوم بدور ملموس في تعديل المنهج ووضع برامج النشاط بما يتلاءم وينسجم مع تحقيق ما وضعت تلك العملية من أجله.

وتعاون أخصائي التوجيه مع المدرسين والقائمين على شؤون المدرسة، من الأمور الضرورية لإنجاح عملية التوجيه وتنشيط العملية التربوية بصورة عامة، مع الاهتمام بالتلميذ على أنه فرد في جماعة، له حقوق وعليه واجبات تجاه الجماعة ونفسه، وعملية التوجيه تشمل كل من يستطيع تقديم التوجيه للفرد سواء من داخل المدرسة أو من خارجها، من هنا كان لا بد من مشاركة الآباء والمسؤولين في المجتمع، والتنسيق بين تلك المشاركة والتعاون بين المدرسة من جهة وبين المؤسسات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية من جهة أخرى للمساعدة في توجيه التربية في البيت ثم التعاون مع البيت والمدرسة في توجيهه والاستمرار في تقديم الخدمات المتكاملة له أطول مدة ممكنة. (القاضي وآخرون، 1981: 53، 54)

بالإضافة إلى ما سبق، هناك أسس عملية من الواجب اعتمادها في عملية التوجيه وتمثل في: قياس استعدادات التلميذ العقلية وقدراته الخاصة، والوقوف على ظروف الأسرة والخبرات التي مرت بها والتي تؤثر بالتالي في شخصية التلميذ واتجاهاته، واستخدام البطاقة المدرسية ومراعاة الدقة في ملئها والإفادة منها في التوجيه.

دراسة حالة التلميذ في ضوء النتائج التي تسفر عنها الاختبارات التحصيلية اليومية والفترية مع دراسة التقارير التي تكتب عنه وعن سلوكه في المدرسة وخارجها، بالإضافة إلى معرفة رأي الطالب عن نفسه وما يبديه من ميول ورغبات والوقوف على نوعية النشاط الذي يشترك فيه بالمدرسة.

أيضا تقسيم الطلبة إلى فئات متجانسة المستوى والاتجاهات وتخصيص مدارس وفصول خاصة لأصحاب الذكاء المنخفض وأصحاب الذكاء الخارق أو سيئ التكيف.... إلخ بالإضافة إلى الربط بين المشكلات الدراسية والمشكلات النفسية والانفعالية. (أسعد، 1997: 177، 178)

ويمكن تلخيص ما سبق في ما يلي:

- 1- الاهتمام بالتلميذ كطالب يمارس تعلمه في مؤسسة تربوية بنيت من أجله وتوجهه التوجيه البيداغوجي اللائق الذي يمكنه من النجاح في حياته الدراسية والمهنية.
- 2- استغلال عملية التوجيه في تطوير المناهج وطرائق التدريس لتحقيق التكيف الفردي والجماعي للمتعلمين.
- 3- إشراك الآباء والمسؤولين في المجتمع والتنسيق بينهم وبين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى لضمان الاستمرار في تقديم الخدمات المتكاملة لهذه العملية المشتركة.
- 4- من أجل تنشيط العملية التربوية، وإنجاح عملية التوجيه لا بد من وضع برنامج عمل يكون التعاون فيه بين أخصائي التوجيه والمدرسين والطاقم الإداري بشكل عام.

3- 4 الأسس الاجتماعية:

يرتكز التوجيه من الناحية الاجتماعية على تعريف التلميذ بالحياة الاجتماعية المحيطة به واكتساب طريقة التعامل مع الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية تبدأ من داخل المدرسة لتتطور فيما بعد خارجها وذلك في إطار احترام فردية الفرد وحقوقه وأهمية الجماعة التي ينتمي إليها وواجبات الفرد ونحوها.

ضرورة مشاركة أفراد المجتمع ككل خاصة منهم الآباء والمسئولون في مختلف القطاعات الثقافية الاجتماعية والاقتصادية في العملية التوجيهية وفي تقديم الخدمات المستمرة للفرد إلى أن يبلغ أقصى درجة من التكوين والتوافق نفسيا واجتماعيا مع نفسه وبيئته الاجتماعية. (الغامدي، 1997: 54).

3- 5 الأسس العلمية والسلوكية: ويمكن تلخيصها في الآتي:

- 1- اعتبار مشكلة الفرد كلا متكاملا لا يقبل التجزئة، يتناولها الموجه من جميع الزوايا، ويسعى لحلها موظفا في سبيل ذلك قدراته العلمية وخبراته المهنية.
- 2- العمل باستمرار لمساعدة الفرد على فهم ما يريد وما يريد منه المجتمع.
- 3- التحلي بالمرونة في استخدام الوسائل والطرق المعتمدة في حل المشكلة وتشخيصها، بحيث يمكن للموجه استعمال وسيلة أو طريقة أخرى إذا ما فشلت الأخرى.
- 4- وجوب معرفة الوقت المناسب لاستعمال الوسائل والطرق، وإجراء التعديلات اللازمة عليها وتبديلها أو تطويرها وفق حاجات الفرد إذا اقتضى الأمر.
- 5- إشراك المتعلم في اختبار الطريقة المناسبة لتوجيهه إذ من واجب الموجه تبصير الفرد بإمكانات النجاح والتقدم المصاحب لاختياره والفضل والضرر الناتج عنه. (بن فليس، 2014: 20).

4- أهداف التوجيه:

إن التوجيه عملية فنية تهتم برعاية الفرد، وذلك بمساعدته على التخطيط لإيجاد الحلول الملائمة أمام ما يعترضه من صعوبات وعليه فهو يهدف إلى:

4- 1 تحقيق الذات:

إن تحقيق الذات لا يمكن الوصول إليه إلا بعدما يشبع الفرد حاجاته المختلفة (الطعام، الشراب،...) فبعد هذا الإشباع يبدأ الفرد في تكوين هوية ناتجة عن ذاته ويرغب في تحقيق مكانة اجتماعية ومهنية، تحقق له سعادته وقيمه.

4- 2 تحقيق الصحة النفسية:

يهدف التوجيه إلى تحرير الفرد من مخاوفه، ومن قلقه وتوتره ومن الإحباط والفشل، ومن الكبت والاكنتاب والحزن التي قد يتعرض لها خلال مراحل نموه الحرجة بسبب تعامله مع البيئة التي يعيش فيها، والتوجيه يساعد الفرد في حل مشكلاته وذلك بالتعرف على أسباب وطرق الوقاية منها وإزالة تلك الأسباب والسيطرة عليها إذا حدثت مستقبلاً. (عبد العزيز، عطوي، 2004: 12)

4- 3 تحسين العملية التربوية:

- 1- إثارة دافعية الطلاب نحو الدراسة واستخدام أساليب التعزيز وتطوير خبرات الطلاب اتجاه دروسهم.
- 2- مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب، وتوجيه كل منهم وفق قدراته واستعداداته.
- 3- إثراء الجانب المعرفي لدى الطلاب بالمعلومات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية والمهنية التي تساهم في تحقيق توافقهم النفسي وصحتهم النفسية.
- 4- توجيه وإرشاد الطلاب إلى طرق الدراسة الصحيحة وذلك لتحصيل علامات مرتفعة تؤهلهم للالتحاق بالمعاهد والكليات في المستقبل.
- 5- مساعدة الطالب على التكيف مع نفسه وأسرته ورفاقه ومجتمعه.
- 6- مساعدة الطالب على التغلب على مشكلات النمو العادي الانفعالية والاجتماعية. (سهل، 2009: 33)

4- 4 ترقية المهارات الاجتماعية:

إن تحسين العلاقات بين الأفراد داخل المجتمع المدرسي يعد مطلباً لتحسين العملية التعليمية، وهذا بدوره يتطلب تنمية قدرات الطلاب على تفهم الآخرين والتعاطف معهم. (حمري، 2012: 88).

وهذا يتأتى عن طريق تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب وتنمية قدراتهم على إدارة العلاقات والتفاعلات مع الآخرين مما يعزز القدرات القيادية ويقوي مشاعر الانتماء للجماعة.

ومن خلال ما سبق يمكننا القول أن التوجيه يسعى إلى تحقيق أهداف عديدة في حياة الأفراد والجماعات، ولعلّ أن الهدف الأسمى له هو تحقيق الاستثمار الأمثل في العنصر البشري باعتباره ثروة الأمة المستقبلية عن طريق تنمية القدرات الفردية والميول الخاصة بالتلميذ وتهيئة الاندماج في الحياة الاجتماعية كون التوجيه عملية تربية ترمي إلى متابعة التلميذ ومساعدته على إيجاد السبل الكفيلة ببناء مستقبله وتحقيق الرضا النفسي والاجتماعي لديه.

6- أهمية التوجيه: تتجلى أهمية التوجيه في عدة جوانب منها:

1. يعتبر التوجيه أداة فعالة لاكتشاف القدرات والمواهب والعمل على صقلها وتنميتها.
2. وسيلة من وسائل تفعيل العملية التعليمية وجعلها تتجاوب مع التنمية الوطنية وعالم الشغل.
3. الأخذ بأيدي الدارسين ومساعدتهم على تلبية حاجاتهم ومطامحهم التعليمية.
4. آلية من آليات رفع المردود التعليمي وتحسين نتائج الامتحان.
5. المساعدة على تقليص ظاهرة التسرب في الوسط التعليمي.
6. تيسير سبل الاندماج في الحياة المهنية والعملية.
7. تطوير قنوات التواصل الاجتماعي والتربوي داخل المؤسسة وخارجها. (هجرسي، 2010: 21)

ثانيا: التوجيه الجامعي:

1- مفهوم التوجيه الجامعي:

نقصد بالتوجيه الجامعي عملية التوزيع الطلبة على الشعب والاختصاصات الجامعية التي يخضع لها الناجحون في البكالوريا مباشرة إثر الإعلان عن نتائج هذا الامتحان وهو يختلف عن التوجيه المدرسي من حيث العدد والموعود والتوقيت ومن حيث الأهداف والآليات. وانطلاقا من هذا التوجه حاول العديد من الباحثين معالجة هذا المفهوم من وجهات نظر مختلفة نحاول استعراض البعض منها فيما يلي:

- **تعريف خرشي كمال:** يعرف التوجيه الجامعي بأنه "عملية مشتقة من كيان اجتماعي وثقافي معين، هذه العملية ترمز إلى وضع أمام الطالب الإمكانيات التي تحتوي عليها الجامعة، وذلك حسب قدراته النفسية والعملية ودوافعه، كما أن التوجيه الجامعي يرمز إلى الاختيار الأول الذي يمكن الطالب من اقتحام حياة مهنية مرتقبة". (بن فليس، 2014: 78)

- **تعريف خديجة بن فليس (2014: 78):** تعرفه بأنه "عملية سيكوبيداغوجية تهدف إلى مساعدة الطالب على اختيار تخصص دراسي معين بما يتفق وميوله وقدراته، وإمكاناته العقلية".

- **تعريف تارزولت عمروني حورية:** تعرفه بأنه " العملية التي يتم من خلالها توزيع الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا على فروع و تخصصات الدراسة الجامعية على أساس أنها تعمل على إعداد الطالب للحياة العملية المهنية وذلك وفق إجراءات محددة وباستخدام وسائل معينة. (تارزولت، 2009: 20)

- **تعريف مشري سلاف:** التوجيه الجامعي هو "العملية التي تهدف إلى مساعدة الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا على الالتحاق بأحد فروع التكوين الجامعية وفق المعايير والشروط البيداغوجية المحددة لذلك، والمتمثلة في الحصول على شهادة البكالوريا، رغبات الطالب، معدل وشعبة البكالوريا ومكان الحصول عليها، وعدد المقاعد البيداغوجية في

المؤسسات المستقبلية. ويتم ذلك عن طريق المعالجة الالكترونية باستخدام شبكة الانترنت وعبر مراحل التسجيل الأولى. (مشري، 2013: 20).

والمتأمل لهذه التعاريف يجد بأن التوجيه الجامعي هو عبارة عن مجموع الخدمات التي تقدم للطلاب من أجل اختيار التخصص الدراسي الذي يتلاءم مع قدراته وإمكاناته وتتم هذه العملية وفق إجراءات محددة وباستخدام أساليب معينة.

2- مراحل تطور التوجيه الجامعي:

مرت عملية التوجيه الجامعي في مؤسسات التعليم العالي بعدة مراحل:

2- 1 المرحلة الأولى: الحصول على شهادة البكالوريا:

بعد الاستقلال كان التوجيه يتم عن طريق التسجيل المباشر دون أي عائق يذكر هذا بحكم العدد القليل من الطلبة المتفوقين في شهادة البكالوريا، مما أتاح للجميع دون استثناء للالتحاق بالفرع المرغوب ودون أي شرط يذكر، حيث أن الشرط الوحيد شهادة البكالوريا وهذا راجع إلى السياسة المتبعة آنذاك وهذا لتشجيع وتكوين الإطارات. (بن فليس، 2014: 79)

2- 2 المرحلة الثانية: (استحداث المعيار البيداغوجي أو المسابقة):

في فترة السبعينات ازداد عدد الطلبة إلا أن التوجيه بقي يتم آليا ولكن بشروط بيداغوجية ثابتة تحددها الوزارة مسبقا وكانت تتمثل في الاعتماد على المعدل العام للبكالوريا أو بعض المواد الأساسية. كما أنها كانت تنظم مسابقات للالتحاق ببعض الفروع كالطب، والصيدلة جراحة الأسنان والهندسة المعمارية. كما أن هناك بعض الفروع تخضع لبعض المعايير منها فرع العلوم الاقتصادية كانت تنظم شبه مسابقة للتعرف على مدى قدرة الطالب على الالتحاق بالفرع المذكور.

2- 3 المرحلة الثالثة: (إدخال معيار التقسيم الجغرافي):

هذه المرحلة تميزت بإصلاح قطاع التعليم العالي، ويتمثل هذا الإصلاح في إنشاء مراكز جامعية وجامعات جديدة، تحديد الخريطة الجغرافية للجامعات، وبالتالي أضيف شرط آخر في التوجيه هذا بالإضافة إلى الشروط البيداغوجية الإدارية الأخرى والمتمثل في التقسيم الجغرافي للجامعات. (بومجان، 2002: 56-57)

2- 4 المرحلة الرابعة: إقحام البرمجة الآلية في عملية التوجيه بعد استحداث نظام الفروع المشتركة: نظرا للعدد المتزايد للطلبة الذين يلتحقون بالجامعة سنويا لجأت وزارة التعليم العالي إلى استحداث نظام جديد للتوجيه الجامعي من خلال استحداث (6) جذوع مشتركة أو التخصصات يتضمن كل منها مجموع اختصاصات مقاربة، يخضع القبول في الجذوع المشتركة أو التخصصات لشعبة البكالوريا ونتائجها والمقاعد البيداغوجية المتاحة لكل جذع مشترك أو تخصص. ويخضع هذا النظام في التوجيه إلى البرنامج الجديد الذي يتكفل به المعهد الوطني الآلي بواد السمار لتوجيه الطلبة عن طريق الإعلام الآلي، وهذا بالتعاون مع وزارة التربية الوطنية، وقد دخل حيز التطبيق ابتداء من الموسم الجامعي (1990-1991) وفي ظل الإصلاحات الأخيرة في التعليم العالي تبنت الجامعة الجزائرية نظام ل.م.د. كنظام تعليمي بدلا من التعليم الكلاسيكي الذي عهدته هذه الجامعة، هذا النظام الذي يبنني على ثلاث مراحل تكوينية هي:

1. مرحلة الليسانس: وتشمل ثلاث سنوات بمعدل ست سداسيات.
2. مرحلة الماستر: وتشمل سنتين بمعدل (04) سداسيات.
3. مرحلة الدكتوراه: وتشمل ثلاث سنوات بمعدل ست سداسيات (دراسات وأبحاث). (بن

فليس، 2014: 80،81)

ولكن رغم التغيير الحاصل على مستوى المستويات والأهداف إلا أن سياسة التوجيه لم تتغير في هذا النظام عما كانت عليه سلفا، إذ ما زالت البرمجة الآلية للحاسوب تتحكم في مصير

ألاف الطلبة وتتعامل معهم كأرقام تسجيل لا أكثر ولا أقل، وما زالت معايير التوجيه هي نفسها والقوانين التنظيمية لهذه عملية بقيت ثابتة لم تتغير.

3- أنظمة القبول والتوجيه في التعليم العالي:

تعود إجراءات أو سياسات القبول والتوجيه إلى الآليات المستخدمة في مؤسسات التعليم الجامعي لاختيار أفضل الطلاب المتقدمين للقبول فيها وخاصة عندما يفوق عدد الطلاب المتقدمين عدد المقاعد المتوفرة، إذ تلك الآليات تتمثل في استخدام طرق علمية محددة تحقق المفاضلة بين الطلاب بصفة موضوعية. (القرني، 1995: 42، 43)

حيث يتم القبول في المرحلة الجامعية على مستوى العالم وفق ركيزتين أساسيتين هما: السعة المكانية، وقدرة الطالب المقبول على الاستمرار في الدراسة بنجاح. (الزهراني، 1999: 26)

وتختلف سياسات القبول والتوجيه ونظمه من بلد إلى آخر وفقا لظروف كل منها، ويمكن تقسيمها بصف عامة إلى ثلاثة نظم و هي:

3- 1 النظام الانتقائي (المغلق): ويتشدد هذا النظام في قبول الطلاب الناجحين ويقتصر على المتفوقين منهم فقط.

3- 2 النظام المفتوح: ويفتح هذا النظام أبواب الجامعات بحرية أمام الراغبين بالدراسة فيها.

3- 3 النظام المختلط (مغلق/مفتوح): يتيح هذا النظام الفرصة للراغبين في القبول به في ضوء عدة شروط تقيد حرية الطالب في الاختيار وتجعله يقبل بالفرع الذي يتفق مع الشروط المسبقة أو يظل خارج التعليم الجامعي. (غنايم، 1992: 5، 4)

- أما النظام المعتمد في الجزائر فهو قريب للنظام المختلط (المغلق/المفتوح) فالدولة الجزائرية تتبع شروطا ومعايير خاصة للقبول في جامعاتها أو بعض كلياتها، وعلى الرغم من وجود تشابه بينها وبين بعض دول العالم إلا أن الفوارق تبقى قائمة بينهم في طبيعة هذه الشروط المطلوبة وعددها.

4- معايير القبول والتوجيه في بعض دول العالم: تختلف معايير القبول والتوجيه من دولة إلى أخرى وسنقوم بعرض بعض الدول التي تختلف في البيئات والمناطق للتعرف على طرق القبول بجامعاتها وهي:

4- 1 في الجامعات اليابانية:

بدأ في عام (1979) في اليابان العمل بنظام جديد للقبول بالجامعات الوطنية والإقليمية حيث قدمت مؤسسات التعليم الجامعي معايير من أهمها اجتياز الطلاب لاختبار التحصيل التي ترمي إلى تحديد مدى فهمهم للمناهج الدراسية في الثانوية. ويتميز اليابان بنظام قاسي للاختبارات ولكنه يتسم بمصادقية شديدة. فالمتفوقون في المرحلة الجامعية هم أنفسهم المتفوقون في امتحانات الوظائف. وتم إلغاء الاعتماد على درجة التحصيل الثانوي واستبدالها بما يلي:

✓ امتحان القبول الوطني للمرحلة الأولى، ويعقد للجميع في موعد واحد في جميع أنحاء البلاد، ويشرف إعداده وتطبيقه وتصحيحه المركز الوطني للامتحانات الجامعية.

✓ القدرات الخاصة لكل طالب تقاس من قبل اختبار الجامعات في المرحلة الثانية، ويطبق هذا الاختبار الأول.

✓ تقييم شامل لنتائج كل متقدم من حيث دراسة تقارير المدارس الثانوية التي درس فيها الطالب. (الزهراني، 1999: 34، 35)

والملاحظ لهذا النظام يجد فيه معايير الانتقاء قاسية جدا فهي ذات وضع فريد، حيث تكون الأمكنة المتوفرة في التعليم العالي موضع منافسة شديدة مما يشكل مصدر قلق لجميع أفراد المجتمع. ولكن يعتبر هذا القلق من النوع الإيجابي الذي يدفع الطلبة إلى الأداء العالي.

4- 2 الولايات المتحدة الأمريكية:

تعد فرصة خريجي الثانوية كبيرة للالتحاق بالتعليم العالي في الولايات المتحدة، فكل جامعة تضع معايير خاصة بها نظرا للأعداد الكبيرة من الطلاب المتقدمين للتعليم الجامعي

وتتفاوت معايير القبول في الجامعات الأمريكية نظرا لكثرة الجامعات ولعلى من أشهر المعايير:

1- المعدل التراكمي لتقديرات الطلبة في المرحلة الثانوية: حيث تشترط الجامعات الأمريكية حصول الطالب المتقدم للالتحاق بها على معدل تراكمي معين في المرحلة الثانوية يكون في العادة (2.5) من أصل (4) والطلاب الذين تقل معدلاتهم عن (2.5) تدرس طلباتهم في ضل معايير أخرى، علما أن (74) بالمائة من الجامعات تستند إلى معيار نسبة الثانوية العامة.

2- دراسة موضوعات معينة: يشترط للقبول دراسة بعض الموضوعات المقررة في المرحلة الثانوية حسب التخصص المناظر في المرحلة الجامعية، أي أن تخصص الثانوية يحدد تخصص الجامعة (الزهراني، 1999: 35، 36)

3- اختبارات القبول: وتتمثل في اختبار التقويم المدرسي (SAT) الذي طور إلى نسخة جديدة باسم (SAT-II) واختبار الكلية الأمريكي (ACT). وتقوم مؤسسة مستقلة تسمى "مجلس الكلية" تكونت في (1900) تحت مسمى "جمعية المدارس والكليات الوطنية" بإعدادات هذا الاختبارات، وليس لها ارتباط لا بالجهات المسؤولة عن التعليم العام ولا عن التعليم العالي. ولكن نتيجة الطالب ترسل من قبل المؤسسة إلى الجامعات التي حددها الطالب في اختياراته، مع إرسال نسخة منها إلى الطالب نفسه.

وينقسم اختبار الـ (SAT) إلى قسمين، يهتم في قسمه الأول بشكل عام بمعلومات درسها الطالب في مقررات العلوم الإنسانية والاجتماعية والأدب، والقسم الثاني يتعلق بالرياضيات والعلوم. (مشري، 2013: 70)

4- المقابلة الشخصية: يقتصر استخدامه على بعض الكليات أو التخصصات التي تتطلب خصائص معينة لا يكشف عنها غير هذا المعيار مثل كليات الطب والكليات العسكرية. (الزهراني، 1999: 37)

4- 3 في الجامعات البريطانية:

يتم القبول في الجامعات البريطانية ومؤسسات التعليم العالي من خلال مكتب التنسيق للقبول، مرتبط بالمجلس المركزي للقبول، مرتبط بالمجلس المركزي للقبول بالجامعات. وتعتبر الجامعات البريطانية أكثر تشدد في شروط قبولها وكل جامعة تطبق شروطا خاصة بها بالرغم من ذلك فهي تتفق على معايير أساسية أهمها:

1- شهادة إتمام الدراسة الثانوية: مع ازدياد الإقبال على الجامعات أصبح يشترط على المتقدمين لاجتياز المستوى المتقدم من الثانوية (A-Level) حيث يتدرب فيه الطالب سنتين إضافيتين بعد المستوى العادي من الثانوية العامة. وتقوم الجامعات الرئيسية البريطانية بالاشتراك في إعداد اختبارات الثانوية العامة المستوى العادي والمتقدم. ويعتبر هذا الاختبار رسميا اختبار مدرسي واختبار دخول للجامعة في آن واحد وتشرف عليه الهيئة الجامعية لامتحان المدرسي.

2- دراسة موضوعات مقررة: يشترط للقبول دراسة بعض الموضوعات المقررة في المرحلة الثانوية حسب التخصص المناظر في المرحلة الجامعية، والتي تحدد نوع التخصص الذي يؤهله للالتحاق به.

3- اختبار القدرات: تقوم كل جامعة أو كلية بإعداد اختبار خاص بها حسب طبيعة الدراسة في هذه الكلية، لمعرفة قدرات الطلبة المتقدمين إليها وتوجيههم حسب التخصصات المناسبة. (الزهراني، 1999: 37، 38)

4- 4 في الجامعات السويدية:

كان نظام القبول في السويد يعتمد على نتائج الثانوية العامة، ثم حل محله نظام التقرير حيث يقوم بإعداده لجنة من لمجلس التربية والمدرسين لتحديد الطلاب المؤهلين للدراسة الجامعية، وفي علم (1987) أعلن عن أن اختبارات الطلاب في السنوات الثلاثة لما قبل الجامعة ستقوم لتمكين الطلاب المؤهلين من الالتحاق بالدراسة الجامعية، وعلى ضوء ذلك يكتب تقريراً يوضح مدى قدرات الطالب، بالإضافة إلى إعطاء صورة واضحة عن نشاط

المدارس العلمي والتربوي وكفاءة الطلاب فيها، وتأسيسا على ذلك يتم قبول الطلاب المؤهلين في الدراسات الجامعية. (القرني، 1995: 44)

4- 5 الجامعات السعودية:

تختلف الجامعات السعودية في تحديد درجة قبول الطلبة فيها وفقا لدرجة أهمية التخصص ومدى حاجة المجتمع إليه، فبينما تطلب كلية الطب البشري (90%) فما فوق تشترط كلية الآداب (75%) ويطلب من الطلبة اختيار (04) كليات مرتبة حسب أهميتها لهم، ولتحقيق رغباتهم تقوم عمادة القبول بتصنيفهم وفقا لنسب درجاتهم في الثانوية بالإضافة إلى الشروط الخاصة بكل كلية.

ويتم الاعتماد لقبول الطلبة للالتحاق بالتعليم الجامعي في مختلف التخصصات على معيارين هما:

المعدل التراكمي العام للثانوية العامة - اختبار القبول والذي يشمل اختبارين وهما:

- اختبار القدرات أو مقياس القدرات المدرسية العامة، والهدف منه اكتشاف أصحاب الموهبة بصرف النظر عن تحصيلهم، فهو اقرب إلى اختبار الذكاء منه إلى اختبار التحصيل.

- اختبار التحصيل أو مقياس المقررات التعليمية.

ويتم العمل على حساب ما يطلق عليه "النسبة المركبة" والتي يعتمد حسابها على المعايير السابقة: (70%) المعدل العام للثانوية العامة، (30%) اختبار القبول (15% اختبار القدرات + 15% الاختبار التحصيلي). ويتم إعداد وتنظيم اختبارات القبول من طرف هيئة مستقلة عن الجامعة هي المركز الوطني للقياس والتقويم ويعد المركز الوحيد في العالم العربي المتخصص في تنظيم مثل هذه الاختبارات. (مشري، 2013: 72)

يوضح العرض السابق نماذج لمعايير القبول والتوجيه في بعض جامعات العالم والملاحظ لهذه المعايير يجد أن أغلبها يتفق على مايلي:

✓ الحصول على الثانوية العامة.

✓ اختبارات القبول منها ما يقيس القدرات والاستعدادات وأخرى تقيس المهارات الدراسية.

✓ المقابلات الشخصية.

✓ دراسة بعض المقررات الدراسية التي تؤهل الطالب لاختيار التخصص الذي يرغب فيه ويبدو أن بعض الدول العربية كالسعودية بدأت تأخذ نفس الاتجاه حيث أنشأت لهذا الغرض المركز الوطني للقياس والتقويم.

والملاحظ لهذه المعايير يجد أيضا بان هناك تباين في النظام المتبع في الدولة الواحدة من مرحلة إلى أخرى وهذا الاختلاف والتباين في النظم المعتمدة للتوجيه راجع للجهود التي تبذل لتطويرها وتحسينها.

أما بالنسبة للدول التي تعتمد على معدل الثانوية العامة كمعيار وحيد لقبول الطلبة في التخصصات المختلفة، فهذا النظام يوفر فقط ميزات، أهمها: سهولة استخدامه في عملية القبول، عدم وجود إمكانية للتلاعب فيه عند قبول الطلبة، تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بغض النظر عن الجنس، اللون..... عند الانتساب إلى الجامعة. كما نجد أن العديد من الباحثين أكودا على ضرورة عدم الاعتماد على نتائج الثانوية العامة (البكالوريا) بمفردها كمعيار للقبول والتوجيه في الجامعات الأمر يتطلب وضع معايير أخرى بالإضافة إلى المعايير الحالية، وذلك لتجنب توجيه الطلبة لتخصصات لا تتناسب مع استعداداتهم وميولهم، حيث أن نتائج الطلبة في هذا الامتحان تتأثر بمتغيرات كثيرة.

5- فروع التكوين في الجامعة الجزائرية

أصبحت مؤسسات التعليم العالي مطالبة بتكوين أفضل طاقة ممكنة من الاستثمار البشري من خلال تطوير المهارات والتكفل الجاد بالمواهب وذلك باستحداث فروع تكوين جديدة تتماشى ومتطلبات عصر الرقمنة والمتغيرات العالمية التي تستدعي التطور الفعلي على كل

المستويات، لتغطية مختلف القطاعات بالإطارات ذات الكفاءة العالية، ولاشك أن التنوع في الفروع التكوينية من أهم الوسائل المساعدة على تجسيد مهام الجامعة الجزائرية على أرض الواقع، فهي مطالبة اليوم أكثر من أي وقت مضى بالالتزام الواعي بحاجات المجتمع الأساسية، وهذا يتطلب بالضرورة صياغة لنوعية العلوم التي تدرسها كما يتطلب التنسيق بين التكوين الجامعي وسوق العمل، ومن هنا يتبين لنا أهمية ربط الجامعة بالقطاع المستخدم. (تارزولت، 2009: 19)

وفي ظل هذا التوجه تبنت الجزائر استراتيجية إصلاحية جديدة وهي المنظومة العالمية المتمثلة في نظام (LMD) ابتداء من سنة (2004)، ويبنى هذا النظام على ثلاث مراحل تكوينية (ليسانس، ماستر، دكتوراه).

ونظر لعلاقة التوجيه بالمرحلة الأولى (ليسانس) سنحاول استعراض أهم الميادين والفروع التكوينية المتاحة للطالب ضمن هذا التكوين.

1- التكوين ضمن نظام (ل م د) (ليسانس، ماستر، دكتوراه): ويشمل كل ميادين وفروع

التكوين، وهي متوفرة في كل الجامعات و المراكز الجامعية وتشمل (13) ميدانا وهي :

علوم وتكنولوجيا، ويضم (06) فروع تكوين، علوم المادة، رياضيات وإعلام آلي علوم الطبيعة والحياة، علوم الأرض والكون، ويضم فرعين تكوينين، علوم اقتصاد وتسير وعلوم تجارية، ويضم فرعين تكوينين، حقوق وعلوم سياسية، ويضم فرعين تكوينين، آداب ولغات أجنبية ويضم (06) فروع تكوينية، علوم إنسانية واجتماعية ويضم (06) فروع تكوينية، علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ويضم (06) فروع تكوينية، لغة وأدب عربي ويضم فرعين تكوينين، لغة وثقافة أمازيغية ويضم (03) فروع تكوينية. (دليل حامل شهادة البكالوريا، 2014: 07، 08)

2- ميادين أو فروع التكوين ذات التسجيل الوطني:

ويسمح الالتحاق بها للمرشحين الذين تتوفر فيهم شروط بيداغوجية خاصة، قادمين من كل ولايات الوطن للاستفادة من أحسن ظروف التكوين من تعليم وتأطير ووثائق مرجعية وأجواء تساعد على البحث العلمي. (دليل حامل شهادة البكالوريا، 2014: 04)

ويتكون من (07) ميادين وهي: علوم وتكنولوجيا، علوم المادة، رياضيات وإعلام آلي، علوم الطبيعة والحياة، علوم الأرض والكون، علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، علوم الطبيعة والحياة (نظام كلاسيكي).

3- المدارس التحضيرية والأقسام التحضيرية المدمجة: يدوم التكوين فيها سنتين يحضر الطلبة خلالها للمسابقة بالمدارس الوطنية العليا وتضم المدارس التحضيرية، علوم وتقنيات توجد بها أربع مواقع تكوينية، المدارس التحضيرية في العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، توجد بها ثلاث مواقع تكوينية، ويوجد قسم تحضير مدمج بالمدرسة المتعددة العلوم للهندسة المعمارية والعمران، وقسم تحضير مدمج في الإعلام الآلي بالمدرسة الوطنية العليا وقسم تحضير مدمج بالمدرسة الوطنية العليا للبيو تكنولوجيا.

4- المدارس الوطنية العليا: يتم الالتحاق بها مباشرة في السنة الأولى وتضم المدرسة الوطنية العليا للتكنولوجيا (CC1)، المدرسة العليا للبيطرة (EC4) والمدارس العليا للأساتذة ويتم الالتحاق بها في السنة الأولى ويتم التسجيل النهائي بعد إجراء مقابلة شفوية تنظمها المدرسة المعنية. (دليل حامل شهادة البكالوريا، 2014: 09)

وهناك (09) مدارس وطنية عليا أخرى يتم الالتحاق بها عن طريق مسابقة تخص المترشحين الذين سبق لهم الدراسة لمدة سنتين في احد الأقسام التحضيرية، أو من الحاصلين على شهادة الليسانس بتفوق في احد الميادين: علوم و تكنولوجيا، علوم المادة، رياضيات، علوم اقتصادية والتسيير وعلوم تجارية. (مشري 2013: 85)

5- التكوين ضمن النظام الكلاسيكي: الذي مازال قائما في بعض التخصصات ويضم:

الطب ،الصيدلة، طب الأسنان، بيطرية . (دليل حامل شهادة البكالوريا، 2014: 10)

- في ظل تعدد الميادين والفروع التكوينية الجامعية واختلافها أصبح الطالب الحامل لشهادة البكالوريا مدعوا للقيام بالاختبار الصائب الذي يستجيب لمتطلبات المهنة التي يطمح إليها ومرتبطة أيضا بمواهبه وقدراته ،ولا يتحقق ذلك إلا من خلال إجراءات توجيه جامعي تعتمد على أسس علمية في توزيع الطلبة على التخصصات والفروع الدراسية وفقا لقدراتهم و استعداداتهم وإمكاناتهم بما يتناسب والفروع التي وجهوا إليها.

6- معايير التوجيه في الجامعة الجزائرية:

يعتبر الحصول على شهادة البكالوريا المؤهل الأساسي الذي يستطيع الطالب على أساسه اختيار احد الفروع الجامعية للالتحاق بها، كما يستند التوجيه للتعليم والتكوين العالين إلى ترتيب يأخذ بعين الاعتبار المعايير الثلاثة التالية:

1- الرغبة المعبر عنها من طرف حامل البكالوريا.

2- شعبة البكالوريا والنتائج المحصلة في امتحان البكالوريا (التقدير، نقاط المواد الأساسية، والمعدل العام للبكالوريا).

3- قدرة استيعاب مؤسسات التعليم والتكوين العالين.

تتطلب المشاركة في الترتيب، في بعض ميادين التكوين والفروع والجذوع المشتركة معدلات عامة دنيا في البكالوريا، ولا تمنح هذه المعدلات الحق أليا في التسجيل النهائي، ويتم هذا الترتيب إما على أساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا وبعض العلامات المحصل عليها في بعض مواد البكالوريا، بالإضافة إلى أن الالتحاق ببعض الفروع مشروط حسب كل حالة، إما بالنجاح في مسابقة أو اختبار كفاءة أو القبول إثر مقابلة شفوية أمام لجنة. (تارزولت، 2009: 20،21)

7- مراحل وإجراءات التسجيل والتوجيه:

تمر عملية التسجيل والتوجيه عبر مرحلتين، مرحلة التسجيل الأولى ومرحلة تأكيد التوجيه والتسجيل وفي ما يلي نستعرض هاتين المرحلتين بشيء من التفصيل:

1- المرحلة الأولى: مرحلة التسجيلات الأولية: أو التوجيه والتسجيل

ويتم فيها التسجيل بملء استمارة إلكترونية في شكل بطاقة رغبات ذات عشر اختيارات ترتب ترتيبا تنازليا بدءا بالاختيار الأكثر رغبة فيه في الخانة الأولى وصولا إلى الاختيار الأقل رغبة في الخانة العاشرة مع وضع فروع التكوين وترسل البطاقات عبر الخط والمتوفرة في مواقع الانترنت المحددة. (www.orientation.esi.dz)

وتمنح للمرشح بناء على طلبه قائمة الإمكانيات أي الفروع المسموحة لينتقي منها (10) اختيارات، ويمنعه البرنامج المعلوماتي من تدوين أي رغبة غير موجودة في قائمة الإمكانيات وهذا طبقا للشروط العامة والخاصة المحددة في: (منشور رقم (01) المؤرخ في 03 جوان 2014: (04)

اما بالنسبة للطلبة الحاملوا البكالوريا بتقديرات مرتفعة فانهم يقومون بملء بطاقة الرغبات وفق الحالات التالية:

-حاملو شهادة البكالوريا بتقدير "ممتاز":

يقوم حامل شهادة البكالوريا بتقدير "ممتاز" بملء بطاقة الرغبات على أن يسجل فيها (03) اختيارات ضمن الفروع المقترحة، محترم الشروط المتعلقة بالشعبة البكالوريا، ليلبي اختيارا واحد من الاختيارات المعبر عنها.

-حاملو شهادة البكالوريا بتقدير "جيد جدا":

يقوم حامل شهادة البكالوريا بتقدير "جيد جدا" بملء بطاقة الرغبات على أن يسجل فيها (05) اختيارات ضمن الفروع المقترحة، محترم الشروط المتعلقة بشعبة البكالوريا، ليلبي اختيارا واحد من الاختيارات المعبر عنها.

فيسجل فيها 5 اختيارات ضمن الفروع المقترحة مع احترام الشروط المتعلقة بشعبة البكالوريا.

وينصح باستخدام بطاقة الرغبات الورقية الموجودة في وسط الدليل لتحضير بطاقة الرغبات النهائية قبل التفريغ النهائي. (منشور رقم (01) المؤرخ في 03 جوان 2014: 05) كما يتعين على حامل شهادة البكالوريا القيام بتنشيط حساب بريد إلكتروني لإستخدامه لأغراض التسجيل والتوجيه، وتمنحه المؤسسة الجامعية دخولا مجانيا للمواقع المخصصة سواء من المؤسسة أو مقر سكناه أو أماكن أخرى. (مشري، 2008: 88)

وللدخول إلى منصة التسجيلات الإلكترونية، يتوجب على المترشح تدوين:

رقم التسجيل (في البكالوريا) في خانة اسم المستخدم

الرمز السري في خانة كلمة السر تتضمن بطاقة الرغبات المعلومات التالية:

- في الصفحة الأولى: تحتوي على معلومات عامة حول المترشح مثل:

الاطار الخاص برقم التسجيل في البكالوريا، الرمز الشخصي للمترشح، معلومات حول الحالة المدنية:

الاسم واللقب، اسم الأب ولقب واسم الأم، العنوان والبلدية، الدائرة، الرمز البريدي الولاية، رقم النقال وعنوان البريد الإلكتروني.

- أما في الصفحة الثانية فحددت (10) خانات لتسجيل الاختيارات وفق ترتيب تنازلي حسب التفضيل مع تسجيل رمز التكوين و اسمه بالحروف اللاتينية.

عند ملء بطاقة الرغبات يتوجب على المترشح أن يأخذ بالاعتبار التوضيحات التالية:

✓ ملء جميع الخانات العشر ووضع رموز فروع التكوين التي اختارها.

✓ ترتيب هذه الرموز تنازليا من الاختيار الأكثر رغبة فيه وصولا إلى الأقل رغبة في الخانة العاشرة.

✓ الاكتفاء قدر المستطاع بالفروع التي يكون حظه في الالتحاق بها أكبر بناء على نتائجه في البكالوريا والشروح المقدمة في الدليل والمنشور الوزاري.

✓ وفي حالة اختياره فروعاً مشروطة بالنجاح في اختبار كفاءة أو قبول بعد مقابلة شفوية عليه التأكد من التاريخ الصحيح لإجراء الاختبار وهذا لكي لا يتعرض لفقد تكوين أو تكوينات مسموح له بالتسجيل الأولي فيها بسبب تداخل تواريخ اختبارات ما. ولهذا الغرض يتم نشر نتائج التوجيه في المنصة الإلكترونية. إن الاختيار غير المكتمل (عدد الرغبات أقل من 10) أو الاستخفاف في الاختيار يقلص من الحظوظ في الحصول على التكوين المرغوب.

- مرحلة تأكيد التسجيل الأولي:

قبل بداية المعالجة المعلوماتية لكل بطاقات الرغبات المرسلة يتوجب على حامل شهادة البكالوريا إما تأكيد تسجيله أو ملء بطاقة رغبات أخرى في أجل أقصاه ثلاثة أيام، وفي هذه الحالة يتم أخذ البطاقة الثانية بعين الاعتبار، مؤكدة لتسجيله الأولي ويتم إلغاء البطاقة الأولى.

عند تلقي الإدارة لتأكيد التسجيل أو تغيير الرغبات تقوم بنشر صورة من بطاقة الرغبات المعتمدة للمعاجة الوطنية في المنصة الإلكترونية. (دليل حامل شهادة البكالوريا، 2014: 13، 14)

- المعالجة الآلية لبطاقة الرغبات:

تتكفل المعالجة الوطنية الآلية بمجمل بطاقات الرغبات التي تم ملؤها وإرسالها، ومن شأن هذه المعالجة القائمة على الربط بين المعايير الثلاث للتسجيل الأولي والتوجيه أن تؤدي إلى تلبية إحدى الرغبات العشر المعبر عنها، أما في حالة عدم تلبية أي اختيار يقترح على حامل شهادة البكالوريا توجيهها نحو ميدان تكوين أو فرع تكوين. (المنشور الوزاري رقم 01) المؤرخ في 03 جوان، 2014: 04)

توضع النتائج في متناول حاملي شهادة البكالوريا على الموقعين المخصصين لذلك، فيمكن طبع كل من كشف ترتيب الاختيارات وبيان التوجيه.

2- مرحلة تأكيد التوجيه و تقديم الطعون:

بعد التعرف على التوجيه يتوجب على حامل شهادة البكالوريا تأكيد التوجيه على الخط في مدة زمنية تدوم لسبعة أيام وعلى نفس موقع الواب الذي استعمله للتسجيل. (دليل حامل شهادة البكالوريا، 2014: 14)

وفي حالة عدم تلبية أي رغبة من الرغبات العشر المعبر عنها في بطاقة الرغبات يمكن لحامل شهادة البكالوريا الجديد تقديم طعن عن طريق الخط، ويتم معالجة الطعن المقدم طبقا للشروط البيداغوجية المطلوبة ولقدرات الاستقبال لدى مؤسسات التعليم العالي. (منشور رقم 01) المؤرخ في 03 جوان، 2014: 04)

- مرحلة التسجيل النهائي:

بعد الحصول على قرار التوجيه النهائي والفصل في الطعون وظهور نتائج اختبارات الكفاءة أو المقابلات الشفوية يتقدم الطالب الجديد إلى جامعته بغرض إتمام عملية التسجيل الإداري مرفقا بالملف الإداري.

وفي الاخير نستطيع القول بان عملية ترتيب الاختيارات الدراسية بهذا الشكل يشبه الى حد كبير مايعرف عند "هولند" (Holand) بالهرمية التطورية، حيث يرتب الفرد مجالات الدراسة أو المهنة (ويطلق عليها هولند اسم البيئات) حسب تفضيلاته لها، ويرى هولند أن الفرد إذا كان يفضل مجالا دراسيا أو مهنيا واحد على بقية المجالات يكون الاختيار الدراسي أو المهني سهلا بالنسبة له كما يزيد في هذه الحالة استقرار القرار المهني وتقبل الذات في العمل، ولكن في حالة تفضيل الفرد لاكثر من مجال فإنه يصعب عليه الاختيار الشيء الذي يوقعه في حيرة وتردد في اتخاذ القرار، وإذا ما وجه إلى أي من المجالات الدراسية أو المهنية التي فضلها فإنه لا يستطيع تحقيق تكيفه في المجال الذي اختاره. (تارزولت، 2009: 22)

وهذا ما قد يقع فيه الطالب الحامل لشهادة البكالوريا الذي تفرض عليه وضعية ترتيب الاختيارات العشرة في بطاقة الرغبات، ومن هذا المنطلق نتساءل عن مدى فعالية إجراء تقليص أو زيادة عدد الاختيارات في بطاقة الرغبات، وبالتالي تحقيق أهداف التوجيه والمتمثلة

الفصل الثاني: _____ التوجيه الجامعي

في التحاق الطلبة بفروع وتخصصات الجامعة على اساس اختيار يوافق معالم مستقبلهم المهني، لذا فمن الضروري أن لا يترك هذا الاختيار للظروف و الصدفة بل يجب أن يسبق بتخطيط محكم يحدد المسار الواجب اتباعه لتحقيق هذا المشروع أو الهدف في المستقبل.

الفصل الثالث

تقدير الذات

الفصل الثالث: تقدير الذات

أولاً: الذات

1. تعريف مفهوم الذات
2. تكوين مفهوم الذات
3. خصائص مفهوم الذات
4. أنواع مفهوم الذات
5. أبعاد مفهوم الذات
6. الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات

ثانياً: تقدير الذات

1. تعريف تقدير الذات
2. العوامل المؤثرة في تقدير الذات
3. بعض النظريات المفسرة لتقدير الذات
4. مستويات تقدير الذات
5. الحاجة إلي تقدير الذات

أولاً: الذات

تعتبر الذات بمثابة حجر الزاوية في شخصية الإنسان حيث أن صورة الفرد عن ذاته لها أهمية كبيرة في مستقبل حياته، من خلال ما تعكسه من تصور ورؤية الفرد لذاته واحترامه وتقبله لها، فكلما كان ذلك المفهوم ايجابيا قرب الفرد من الصحة النفسية، والعكس صحيح. ولأهمية مفهوم الذات وكثرة الباحثين فيه واختلاف المنطلقات التي انطلق منها هؤلاء هناك تعريفات متعددة لمفهوم الذات سنستعرض منها على سبيل المثال ما يلي :

1- مفهوم الذات:

ظهرت فكرة الذات بشكل جديد في مجال علم النفس على يد الباحث "وليام جيمس William James" عام 1980 حيث قال عن الذات أو كما سماها "الأنا العملية"، " أنها مجموع ما يمتلكه الإنسان أو ما يستطيع أن يقول أنه له: جسمه، سماته، قدراته، ممتلكاته المادية أسرته، أصدقاؤه، أعداؤه، مهنته....." (العمرية، 2004: 119)

بمعني أن الذات حسب هذا الباحث: المجموع الكلي لكل ما يستطيع الفرد أن يعتبره له.

- ويشير حامد عبد السلام زهران 1973 إلى مفهوم الذات بأنه: تكوين معرفي منظم و متعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد و يعتبره تعريفا نفسيا لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة والمحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكيونته الداخلية والخارجية، وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته، كما يتصورها هو(الذات المدركة)، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين(الذات الاجتماعية)، المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون عليها (الذات المثالية). (زهران، 2003: 09)

- وتتمثل الذات عند آدلر (1935) بأنها: نظاما شخصيا وذاتيا للغاية، يفسر خبرات الكائن العضوي ويعطيها معناها، ويعز الفضل إليه في بلورة نظرية الذات الخلاقة، فالإنسان هو من يبني شخصيته ويصنعها من المادة الخام، وتؤثر الذات الخلاقة على حقائق العالم وتحولها إلى شخصية ذاتية، دينامية وموحدة، لها طابعها الشخصي وأسلوبها المميز والفريد فهي المبدأ الايجابي النشيط للحياة الإنسانية. (موسى، 1994: 144)

- أما ويليام ألبرت (William Alport) استعمل مصطلح النفس ويطلق على الأنا اسم الوظيفة الملائمة للنفس، ويرى ألبرت أن مصطلح الأنا والنفس يجب أن يستخدم على اعتبار أن الأنا والنفس صفات تدل على الوظائف المناسبة للشخصية. (مجموعة من الباحثين، 2001: 155)

- ويرى كارل روجرز (Carl Rogers) أن تعريف الذات يتحدد في أنه: "تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته". (شحاتة، 2008: 25)

- ويعرفه كل من طلعت منصور وحليم بشاي: بأنه "صورة شخص عن نفسه كما تتمايز عن الأشخاص الآخرين بهوية ذاتية له مساره النمائي، ويتأثر بالتعلم، ويخضع للتغيير ويمكن دراسته بالطرق والإجراءات العلمية. (سليمان، 2005: 29)

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن مفهوم الذات هو تلك المجموعة الخاصة من الأفكار والاتجاهات والتي تكونت لدى الفرد من خلال التفاعل مع الآخرين، أو هو ذلك البناء الذهني المنظم الذي ينشأ من الخبرة الذاتية والمعلومات المدركة عن الذات وأنه بهذا المعنى يمثل متغيرا هاما في الشخصية لأننا لا نستطيع أن نفهم الفرد إلا بالصورة التي يكونها عن ذاته.

2- تكوين مفهوم الذات:

يبدأ الفرد في تكوين مفهوم محدد لذاته منذ اللحظة الأولى من حياته حيث يبدأ تجميع المعلومات عن نفسه والآخرين المحيطين به في البيئة، وعن البيئة التي تعيش فيها وينتمي

إليها، لتكون نتيجة تفاعله واحتكاكه وتعامله مع المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الكثير من المشاعر والعواطف والأحاسيس التي تتراكم يوما بعد يوم، وسرعان ما يتعلم كيف يخفف من آلامه وأحزانه، وكيف يتغلب على المصاعب والعقبات التي تواجهه في الحياة، كما أنه يدرك في نفس الوقت ما يشعره بالراحة النفسية، وما يشبع دوافعه ويستثير ميوله ويستدعي انتباهه.

وتتبلور صورة واضحة للفرد عن ذاته تدريجيا وتتضح ملامحها للآخرين بازدياد الخبرات اليومية لتظهر أمام الفرد نفسه كما لو كانت لوحة شفافة واضحة. يدرك من خلال النظر فيها والتطلع إليها جميع المواقف والأحداث التي تترك تأثيرا إيجابيا أو سلبيا في أعماق نفسه ليتصدي بعضها ويعوقها عن النفاذ إلى داخل نفسه وليسمح بمرور البعض الآخر منها والذي يتفق مع اتجاهاته وميوله الخاصة ويمثل هذا الأسلوب المنظم يكون الفرد مفهوما واضحا تجاه نفسه واتجاه المحيطين به في البيئة وتتشابك هذه المفاهيم وتتداخل لتحدد لها مفهوم محدد للفرد عن ذاته يتميز به عن غيره من الأفراد الآخرين أي أن مفهوم الذات يتكون نتيجة لتفاعل وتشابك العديد من العوامل أهمها نظرة الفرد الخاصة لذاته ونظرة الآخرين للفرد وتقديرهم له وانطباعاتهم له. (دعد، 2003: 30،29)

3- خصائص الذات:

توصلت الدراسات والبحوث التي أجريت حول مفهوم الذات إلى سبع خصائص أو مظاهر هامة تصف مفهوم الذات وهي:

3- 1 مفهوم الذات منظم و تركيبي:

يتكون من خلال خبرات الفرد على اختلافها وتنوعها والتي تشكل معطيات إدراك الفرد لذاته ولكي يخفف من درجة تعقيد هذه الخبرات فانه يعيد ترميزها في تصنيفات أو صيغ أبسط، ويظم التصنيف التي يتبناها الفرد هي إلى حد ما انعكاس لثقافته الخاصة، فمثلا تدور خبرات الطفل حول أسرته ورفاقه ومدرسته، وهذا يبدو في الجمل التي يصف بها الأطفال

أنفسهم وذواتهم، كما أن هذه التصنيفات تمثل الطريقة التي يتم بها تنظيم الخبرات وإعطائها معني إذن فالخاصية أو المظهر الأول لمفهوم الذات هو انه بنية أو تنظيم. (الزيات، 2001: 258)

3- 2 مفهوم الذات متعدد الجوانب:

وهذه الجوانب تعكس نظام التصنيف الذي يتبناه الفرد أو يشاركه فيه العديدين وأشارت بعض الدراسات إلى أن نظام التصنيف هذا قد يشكل بمجالات كالمدرسة التقبل الاجتماعي، هذا قد يشكل بمجالات كالمدرسة، التقبل الاجتماعي، والقدرة والذكاء العام. (أبو جادو، 1998: 141)

3- 3 مفهوم الذات الهرمي:

بمعني أن هذه البنية المتعددة المظاهر أو الأوجه ربما تكون هيراركية Hierarchical أو هرمية على بعد العمومية، أي أن مفهوم العام للذات ربما ينقسم إلى مكونين هما:

- 1- مفهوم الذات الأكاديمي الذي يتفرع إلى مجالات من المواضيع الرئيسية "علوم" "رياضيات" ثم إلى المجالات المجددة ضمن المواضيع الرئيسية.
- 2- مفهوم الذات غير الأكاديمي: الذي يتفرع إلى مفهوم اجتماعي ومفهوم عاطفي ومفهوم فيزيائي.

3- 4 مفهوم الذات ثابت نسبيا:

ويضيف الباحث الحالي كلمة نسبيا بمعنى أنه في ضوء التنظيم الهرمي لمفهوم الذات يصبح التغير الذي يحدث عند المستويات المنخفضة من هذا التنظيم ضعيفا أو منخفضا عندما يصل هذا التغير إلى المستويات العليا الأعم مما يجعل مفهوم الذات الأكاديمي لديه لكن تأثيرها على المفهوم العام للذات يكون ضعيفا.

3- 5 مفهوم الذات نمائي و متطور:

بمعني أن مفهوم الذات له خاصية نمائية، فمفهوم الذات لدى الطفل الصغير تكون كلية أو شاملة وغير متميزة ومع بداية بنائه للمفاهيم واكتسابه لها ومع عمليات النضج والتعلم يحدث

تزايد للخبرات المختزنة وتبدأ عمليات تصنيف الأحداث والمواقف مع تزايد العمر الزمني والخبرة يصبح مفهوم الذات أكثر تمايزا ومع إحداث قدر من التكامل بين مكونات مفهوم الذات يمكن أن تتكامل مظاهر مفهوم الذات كالبنية والتنظيم. (الزيات، 2001: 259، 260)

3- 6 مفهوم الذات متمايز أو فارق:

بمعني انه متمايز أو مستقل عن الأبنية الأخرى التي يرتبط بها نظريا فمثلا يمكن افتراض أن مفهوم الذات للقدرة العقلية يبدو أكثر ارتباطا بالتحصيل الأكاديمي من القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية وهكذا..... (دعد، 2003: 30)

3- 7 مفهوم الذات تقويمي:

أي أن مفهوم الذات ذو طبيعة تقويمية وليس وصفية وهذه التقييمات تحدث في مواجهة المعايير المطلقة "كالمثالية " كما حدث في مواجهة المعايير النسبية "كالواقعية" مثل استقبال تقويمات الآخرين، وبعد التقويم يمكن أن يتباين في الأهمية بالنسبة لمختلف الأفراد والمواقف وهذا التباين في الأهمية بالنسبة لمختلف الأفراد والمواقف وهذا التباين ربما يعتمد على خبرات الفرد الماضية وثقافته ومركزه وأدواره في مجتمع معين. (الزيات، 2001: 259)

4- أنواع مفهوم الذات:

من أنواع مفاهيم الذات التي تحدث عنها العلماء ثلاث و هي:

1- مفهوم الذات الايجابي

2- مفهوم الذات السلبي

3- مفهوم الذات الخاص

4- 1 مفهوم الذات الايجابي:

يتمثل في تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم ذات ايجابي صورا واضحة ومتبلورة للذات يلمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به ويكشف عنها أسلوب

تعامله مع الآخرين الذي يظهر فيه دائما الرغبة في احترام الذات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية ودورها وأهميتها والثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي مما يعبر عن تقبل الفرد لذات لمن لديه مفهوم ايجابي عن ذاته إلى معرفة الذات وتبصيرها. (دعد، 2003: 23)

4- 2 مفهوم الذات السلبي:

يظهر بأن هناك نمطين من مفهوم الذات السلبي:

الأول: تكون فكرة الفرد عن نفسه غير منتظمة حيث لا يكون لدى الفرد إحساس بثبات الذات وتكاملها إذ لا يعرف مواطن الضعف والقوة لديه والأمر هنا يشير إلى سوء التكيف

الثاني: يتصف بالثبات والتنظيم ويقاوم التغيير في النمطين فان أي معلومات جديدة عن الذات تسبب القلق والشعور بتهديد الذات وقد أشارت العديد من الدراسات عن الارتباط الوثيق بين مفهوم الذات الايجابي والصحة النفسية من جهة وبين مفهوم الذات السلبي والاضطراب النفسي من جهة أخرى.

والواقع أن من يكون لنفسه مفهوما سلبيا كثيرا ما يكشف عن هذا المفهوم من خلال أسلوب حديثه أو تصرفاته الخاصة أو من تعبير عن مشاعره تجاه نفسه والآخرين مما يجعلنا نصفه بعدم الذكاء الاجتماعي أو عدم احترام الذات. (مخول، 1992: 28)

4- 3 مفهوم الذات الخاص:

يشير إلى فهم الذات كما هي من وجهة نظر الشخص وتتضمن مخاوفه ومشاعره المتصلة بعدم الأمن ونقاط الضعف التي لا يتعرف بها الإنسان لأحد وهذه تتضمن بالإضافة إلى الجوانب السلبية وجوانب ايجابية. (دعد، 2003: 26)

5- أبعاد مفهوم الذات:

هناك آراء متعددة ذكرت مفهوم الذات، ويعتبر وليام جيمس أول من ذكر هذه الأبعاد وهي:

✓ الذات كما يعتقد حقيقة بما هو كائن، وهي الذات الواقعية أو المدركة.

✓ الذات كما يتمني أن يكون عليه، وهي الذات المثالية. صورة الذات كما يعتقد أن الآخرين يرونها، وهي الذات الاجتماعية. (أبو زيد، 1987: 54)

أما "كارل روجرز" فيقسم الذات إلى:

✓ الذات المثالية: وهي ما يود الفرد في تحقيقه من مثاليات دينية وخلقية وانجازية ويعمل جاهدا لتحقيقها.

✓ الذات الاجتماعية: وهي الصورة الخبرائية التي تتكون من خلال احتكاكه وتعامله مع الآخرين.

✓ الذات الواقعية: وهي خصائص الذاتية الحقيقية التي يتميز بها الفرد عن غيره وليست بصورة مدركة من جانب الفرد أو الآخرين، بل هي موجودة بالفعل. (باضة، 1999: 242)

وأضاف جيمس بعدا آخر سماه بالذات الممتدة، وتمثل كل ما يمتلكه الفرد، أو ما يشترك به مع الآخرين مثل العائلة، الوطن والعمل.

أما كولي فذكر الذات المنعكسة وهي تصور الفرد لما هو عليه من خلال انعكاس ذلك من الآخرين والذات الاجتماعية هي الخبرات الناتجة من خلال انضمام الفرد مع المجموعة وأضاف حامد عبد السلام زهران إلى مفهوم الذات المدرك ومفهوم الذات الاجتماعي ومفهوم الذات المثالي ومفهوم الذات الخاص أو السري (العوري)، وهو الجزء المتعلق بالخبرات المخجلة والبعيضة والمؤلمة والتي لا يود الفرد إظهارها. (زهران، 1997: 77)

6- الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات:

هناك الكثير ممن يخلط بين مفهوم الذات وتقدير الذات وللتفرقة بينهما يوضح كوبر سميث أن مفهوم الذات يشمل مفهوم الشخص وآرائه عن نفسه بينما تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يضعه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتباره لذاته ولهذا فإن تقدير الذات يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض ويشير إلى معتقدات الفرد اتجاه ذاته وباختصار يكون تقدير الذات هو الحكم على مدى صلاحيته معبرا عنها بواسطة الاتجاه الذي يحمله نحو

ذاته فهو خبرة ذاتية ينقلها للآخرين عن طريق التقارير اللفظية ويعبر عنها بالسلوك الظاهر. (يونس، 2012 : 77، 78)

كما وضع ليمس أن مفهوم الذات يتعلق بالجانب الإدراكي من شخصية الشخص فهي الصورة الإدراكية التي يكونها عن ذاته أما تقدير الذات فيتعلق بالجانب الوجداني منها حيث يتضمن الإحساس بالرضا عن الذات أو عدمه. (بطرس، 2008: 479)

ثانياً: تقدير الذات:

1- تعريف تقدير الذات:

تتعدد وتتنوع تعاريف تقدير الذات، ويرجع هذا التعدد والتنوع إلى أسس النظرية التي يستند إليها كل منهم، وفيما يلي عرض لبعض هذه التعاريف:

- **تعريف كوبر سميث Cooper Smith 1967:** يعرفه بأنه "الحكم الشخصي للفرد على قيمته الذاتية والتي يتم التعبير عنها من خلال اتجاهات الفرد نحو نفسه، وأن الصورة الصادقة التي يكونها الطفل عن نفسه تعتمد بالدرجة الأولى على تقديره لذاته" هنا كوبر سميث يقصد بتقدير الذات الاتجاهات التقييمية نحو الذات، وفكرة الطفل الصادقة المكونة عن ذاته تعتمد بدرجة أولى على تقديره لذاته. (جلجل، 2007 : 282)

- **تعريف هامشك Hamachek:** يرى بأن تقدير الذات يشير إلى "حكم الفرد على أهميته الشخصية، فالأشخاص الذين لديهم تقدير الذات مرتفع يعتقدون أنهم ذو قيمة وأهمية، وأنهم جديرون بالاحترام والتقدير كما أنهم يثقون بصحة أفكارهم، أما الأشخاص الذين لديهم تقدير الذات منخفض فلا يرون قيمة وأهمية في أنفسهم ويعتقدون أن الآخرين لا يقبلونهم ويشعرون بالعجز". (بلقوميدي، 2012 : 221)

- **تعريف كاتل Catle:** يرى بأن تقدير الذات هو "حكم شخصي يقع على بعد يتراوح بين الإيجابية والسلبية". (الكاشف، 2004 : 33)

- تعرف مصطفى كامل (1993): يعرفه بأنه "نظرة الفرد واتجاهاته نحو ذاته ومدى تقدير هذه الذات من النواحي المختلفة كالدور والمركز الأسري والمهني، وبقية الأدوار التي يمارسها في مجال العلاقة بالواقع".

- تعريف صفوت فرج (1991): يرى بأن تقدير الذات يستخدم بوصفه اتجاه الفرد نحو نفسه يعكسه الفرد من خلال فكرته عن ذاته، وخبرته الشخصية معها، وهو بمثابة عملية فينومينولوجية يدرك الفرد بواسطتها خصائص الشخصية مستجيبا لها سواء في صورة انفعالية أو سلوكية .

- تعريف المعاينة (2007): يعرفه بأنه "التقييم العام لدى الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية، وينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته وشعوره نحوها وفكرته عن مدى أهميتها وتوقعاته منها كما يبدو في مختلف مواقف الحياة. (عايدة، 2010 : 77)

غير أن التعريف الأكثر انتشارا لتقدير الذات، هو التعريف الذي وضعه "ناثانيال براندن" Nathaniel Brandon " وتبناه المجلس القومي الأمريكي لتقدير الذات حيث يعرفه بأنه "خبرة الفرد في أن يكون قادرا على إدارة ومعالجة تحديات الحياة والشعور بأنه جدير بالسعادة". (جمبي، 2008 : 22)

ومما سبق يمكن القول بأن تقدير الذات هو الحكم الذاتي كما يتصوره الشخص عن نفسه والذي يتأثر بما يدور حوله باعتبار أن هذا الفرد يتفاعل مع المحيط الذي يعيش فيه، وهذا التقدير أما أن يكون ايجابيا أو سلبيا، فيؤدي بالطالب إلى مواجهة التحديات والوصول إلى اتخاذ القرارات الصائبة فيما يخص دراسته ومهنته المستقبلية أو أن يكون سلبيا فيؤدي به إلى الشعور بالفشل والإحباط وعدم التوافق النفسي مما يؤثر على دراسته.

2- العوامل المؤثرة في تقدير الذات: تتدخل عدة عوامل في تحديد موقف الفرد من نفسه وتقييمه لذاته، وأي تأثير بالعوامل الاجتماعية والجسمية والنفسية يؤدي بالشخص إلى حالة عدم التوافق، ولعل أهم هاته العوامل والتي يمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات متداخلة هي:

2- 1 عوامل ذاتية و تشمل كلا من:

أ- صورة الجسم: وتتمثل في التطور الفيزيولوجي مثل الحجم، سرعة الحركة، حركة التنافس العضلي، ويختلف هذا حسب نوع الجنس، والصورة المرغوب فيها، إذا يتبين أنه بالنسبة للرجل يعود رضا الذات إلى البناء الجسماني الكبير وإلى قوة العضلات، بينما يختلف عند المرأة فكلما كان الجسم أصغر إلى حد ما من المعتاد فإن ذلك يؤدي إلى الراحة والرضا. (دويدار، 1992: 256)

ب- القدرة العقلية:

حيث ينمو موقف الفرد من نفسه وتقييمه لذاته إذا كانت قدراته العقلية تمكنه من أن يقيم خبراته، فإن الإنسان السوي ينمو لديه بصورة أفضل، أما الإنسان غير السوي فهو لا يستطيع أن يقيم خبراته.

ج- مستوى الذكاء:

فالشخص الذكي تكون له درجة كبيرة من الوعي والبداهة وفهم الأمور، لذلك فهو ينظر لنفسه بشكل أفضل من الشخص قليل الذكاء، بالإضافة إلى الإحداث العائلية، حيث يعمل الذكاء على إعطاء نظرة خاصة للفرد حول ذاته هذه النظرة التي يساهم فيها المجتمع بصفة ايجابية أو سلبية، حسب معاملة المحيطين به. (زهران، 2003: 293)

2- 2 العوامل الاجتماعية: تمثل العوامل الاجتماعية في:

أ- المعايير الاجتماعية:

لها تأثير واضح في تقدير الفرد لذاته وفي صورة الجسم والقدرات العقلية، وهذا ما توصل إليه " عادل عزا لدين الأشوال" (1999) أن نمو هذا التقدير لذات والرضا عنها يختلف عند الجنسين. (الأشوال، 1998: 572)

ومع التقدم في السن وبمرور العمر "ينتقل التركيز من القدرة العقلية إلى القدرات الطائفية مثل القدرة اللغوية الميكانيكية أو الفنية....الخ

إذا الرضا عن الذات في هذه الحالة يعتمد على كيفية قياسه للمظاهر التي يكشفها والتوافق مع هذه الظاهرة.

ب- الدور الاجتماعي:

يساهم الدور الذي يؤديه الفرد داخل مجتمعه وما يقوم به في إطار البناء الاجتماعي الذي يتمكن به من قياس العالم الخارجي الذي يحيط به، وإدراكه إدراكا ماديا، باعتباره انه تمكن من التكيف الذي يضمن له التوازن بين شخصية وشخصية أي دور كان.

ج- التفاعل الاجتماعي:

أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة، تدعم لفكرة السلمية الجيدة من الذات، ويظهر من خلال النتائج التي توصل إليها "كومبس" حيث وجد أن "الفكرة الموجبة عن الذات تعزز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحا". (زهران، 2003: 293)

د- الخصائص والمميزات الأسرية:

يختلف مدي تقدير الفرد لذاته ونظرته إليها باختلاف الجو الأسري الذي تنشأ فيه ونوعية العلاقة التي تسود، فالفرد الذي يلقي من أسرته الرعاية والاهتمام يختلف عن الفرد المهمش والمحروم إذ تكون نظرته تميل إلى السلب والشعور بالحرمان والنقص.

وكل هذه العوامل الاجتماعية تعتبر عامل مهم في مراحل نمو الطفل وهذا يؤكد: حامد عبد السلام زهران (1997)، بأنه يري أن "من مطالب النمو في مرحلة الطفولة تكوين اتجاهات سلمية نحو الجماعات والمؤسسات والمنظمات الاجتماعية وتكوينه للمفاهيم والمدرجات الخاصة بالحياة اليومية والواقع الاجتماعي ونمو مفهوم الذات واكتساب اتجاه نحو الذات والشعور بالثقة في الذات وفي الآخرين وتحقيق الأمن الانفعالي وتعلم الارتباط الانفعالي بالوالدين والإخوة والآخرين، ويعلم الضبط الانفعالي وضبط النفس" (زهران، 1997: 28)

هـ- العوامل الوضعية: وتتمثل خصوصا في الظروف التي تكون عليها الفرد أثناء قيامه بتقدير ذاته، فقد تتضمن هذه الظروف مثلا تنبیهات معينة تجعل الشخص المعني يراجع

نفسه ويتفحص تصوراته، ويقوم بتعديل اتجاهاته وتقديراته اتجاه نفسه ويتفحص تصوراته فقد يكون الفرد مثلاً في حالة مرضية أو تحت ضغط معين (أزمات اقتصادية مثلاً) فهذا يؤثر على نفسيته وتوجه تقديراته بالنسبة للآخرين، أما تأثير هذه الحالات على تغير الفرد فتحدد بمدي تأثير هذه الحالات على تفسير الفرد فتحدد بمدي تأثير الفرد بمظاهرها ومدي تكيفه معها. (يحيوي، 2003: 553)

3- بعض النظريات التي تناولت تقدير الذات:

هناك العديد من النظريات التي تناولت تقدير الذات من مختلف جوانبه، لكنها تختلف باختلاف اتجاهات ومنهج صاحبها ومن هذه النظريات:

3- 1 نظرية كوبر سميث Cooper Smith 1976:

تمثلت أعمال "كوبر سميث" في دراسة تقدير الذات عند الأطفال ما قبل المدرسة الثانوية ويرى أن تقدير الذات يتضمن كلا من عمليات تقييم الذات وردود الأفعال والاستجابات الدفاعية، وذهب سميث في تفسيره لتقدير الذات بأنه مفهوم متعدد الجوانب، لذا فإن علينا أن لا نعتمد على منهج واحد أو مدخل واحد لدراسته بل أن علينا أن نستفيد منها جميعاً لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم ويؤكد "كوبر سميث" بشدة على أهمية تجنب فرض الفروض الغير الضرورية ويقسم تعبير الفرد عن تقديره إلى ذاته إلى قسمين:

الأول: هو التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها

الثاني: هو التعبير السلوكي ويشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته والتي تكون متاحة للملاحظة الخارجية. (الشناوي، 2001: 127)

ويميز كوبر سميث بين نوعين من تقدير الذات: تقدير الذات الحقيقي، ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذو قيمة وتقدير الذات الدفاعي ويوجد عند الأفراد اللذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور وقد افترض أربعة مجموعات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي "النجاحات والقيم والطموحات والدفاعات" وقد

بين أن هناك ثلاث من حالات الرعاية الوالدية تبدو مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات وهي: تقبل الأطفال من جانب الآباء، تدعيم سلوك الأطفال الايجابي من جانب الآباء، واحترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير من جانب الآباء. (أبو جادو، 1998: 153)

3- 2 نظرية أبراهام ماسلو للحاجات:

اتجاه "ماسلو" إلى دراسة شخصيات ايجابية من البشر، فقد قامت نظريته على دراسة أشخاص أصحاء متوافقين محققين لذواتهم، وهذه النظرة معاكسة لنظيرتي التحليل النفسي والسلوكية اللاتي ركزتا في دراستهما على بحث الجوانب المريضة من الإنسان. وهذه النظرة المغايرة التي تبناها "ماسو" في إعدادا نظريته قد ساعدت علي خدمة شريحة أكبر من البشر إلا وهي الأسوياء، ويمثل المرضي شريحة استثنائية من البشر ليسوا كلهم ومن الخطأ أن نستمد نظريتنا التي نعممها على الأسوياء من دراسة أجريت على المرضي. لقد قامت نظرية "ماسلو" على دراسة الدافعية الشخصية الإنسانية حيث اعتقد "ماسلو" أن الإنسان يمتلك عدادا من الحاجات الفطرية وافترض أن هذه الحاجات مرتبطة ترتيبا هرميا على أساس قوتها وعلى الرغم من أن جميع الحاجات فطرية فان بعضها أقوى من بعضها فكلما انخفضت الحاجة في التنظيم الهرمي كانت اكثر قوة من بعضها، وكلما ارتفعت في التنظيم كانت أضعف وكانت مميزة للإنسان بدرجة أكبر، فالحاجات الدنيا والأساسية في التنظيم الهرمي تماثل تلك التي تمتلكها الحيوانات الدنيا الأخرى إذ لا يوجد حيوان آخر باستثناء الإنسان يملك الحاجات العليا، وقد لخص "ماسو" الفرق بين الحاجات العليا والدنيا فيما يلي:

1- كلما ارتفعت الحاجة كان ظهورها في عملية التطور.

2- الحاجات العليا تحدث متأخرة نسبيا في نمو الفرد، وبعض الحاجات العليا لا تظهر

حتى يبلغ الإنسان أوفي وسط العمر، وقد لا تظهر لديه إطلاقا.

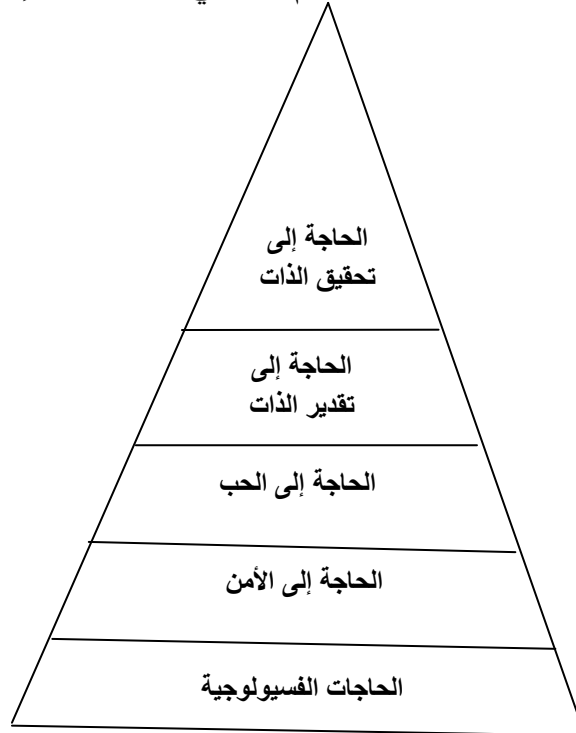
3- على الرغم من أن الحاجات العليا لا تتصل اتصالاً مباشراً بالبقاء إلا أن إشباعها مرغوب فيه بدرجة أكبر من إشباع الحاجات الدنيا، فإشباع الحاجات العليا يؤدي إلى سعادة أعمق وراحة البال.

4- للحاجات العليا علاقة بالبقاء أقل من تلك الحاجات الدنيا، وهذه العلاقة غير مباشرة بدرجة كبيرة وقل ارتباطاً بالإشباع وهكذا فإنها أقل إلحاحاً.

5- تطلب الحاجات العليا شروطاً مسبقة أكثر من الحاجات الدنيا حتى تشبع، فهي تتطلب ظروفًا بيئية أفضل لتؤدي وظيفتها.

- يضيف "ماسلو" أنه مع تسلسل الفرد لهذا التنظيم الهرمي للحاجات تقل حيويته وتزداد إنسانيته ويتقدم الفرد من مستوى حاجة إلى مستوى التالي بإشباع مجموعة الحاجات التي تخص المستوى الأول في التنظيم الهرمي. (المري، 1987: 35)

وفي ما يلي عرض للمستويات الخمسة للتنظيم الهرمي للحاجات الإنسانية عند "ماسلو".



الشكل (01) هرم الحاجات طبقاً لنظرية ماسلو

1- الحاجات الفسيولوجية:

هي الحاجات التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بالبقاء، والتي تشارك فيها الحيوانات الأخرى وتشمل الجوع، العطش، الجنس، وإذا لم تشبع واحدة من هذه الحاجات الفسيولوجية فإنها تسيطر سيطرة تامة على حياة الأفراد، ويرى "ماسلو" أن هذه الحاجات الفسيولوجية هي ذات طبيعة متكررة. (جابر، 2002: 42)

2- حاجات الأمن:

عندما يبلغ الناس رغباتهم الفسيولوجية فإنهم يدافعون بواسطة حاجات الأمن والتي تتضمن الأمن الجسدي، الاستقرار، الحماية، ويرى "ماسلو" أنه عند إشباعها يتأكد الفرد أنه يعيش في بيئة متحررة من الخطر.

3- حاجات الانتماء والحب:

بعد أن يحقق الأفراد حاجات الأمن والحاجات الفسيولوجية فإنهم يثاروا بواسطة حاجات الحب والانتماء والتي تتمثل في الرغبة في الصداقة، الزواج، الرغبات الخاصة بالانتماء الأسري، وتتكون الحاجة للحب في رأي "ماسلو" من مشاعر الحنان والتعاطف إلى من نحب وغالباً ما يثار الدافع الجنسي وبشدة وتمثل حاجاتنا لتلقي مثل هذا الحب من الآخرين دليلاً على الأناية النسبية ويطلق عليها "ماسلو" الحاجة الأناية للحب. (جابر، 2002: 19)

4- حاجات التقدير:

يرى "ماسلو" بأنه بالقدر الذي ينجح فيه الأفراد في إشباع وتحقيق حاجات الانتماء والحب فإنهم ينطلقون لتحقيق حاجات التقدير والتي تتضمن من وجهة نظره في مشاعر احترام الذات والثقة والكفاءة ومعرفة أن الآخرين يقدرتهم بشكل كبير وحدد "ماسلو" مستويين أساسيين لحاجات التقدير لدي الفرد هما:

المستوى الأول: السمعة وهي تشير إلى مفهوم الهيبة أي أن سمعة الفرد قد تحققت في أعين الآخرين.

المستوى الثاني: وهو يشير إلى مشاعر الفرد الخاصة بالثقة ويرى "ماسلو" أن تقدير الذات يقوم على أكثر من السمعة والهيبة بين الناس بمعنى أنه يعكس رغبة الفرد في الأساس بالقوة والانجاز والسيادة والثقة في مواجهة العالم والشعور بالحرية والاستقلال، فتقدير الذات يعبر عن الكفاءة الحقيقية للفرد وليس آراء الآخرين فحسب. (جابر، 2002 : 95)

5- الحاجة إلى تحقيق الذات:

تمثل الحاجة لتحقيق الذات قمة الهرم الترتيبي للحاجات وتتضمن كل من الاكتشاف الاستغلال الأمثل لما يتمتع به الفرد من طاقات وإمكانيات فطرية، فهذه الحاجة تعبر عن رغبة الفرد في مطابقة الذات أي الميل إلى تحقيق ما لديه من إمكانيات لتصبح إمكانياته حقيقية واقعية ويرى "ماسلو" أن تحقيق الذات له خصوصيته حيث أن كل الشخص مختلف عن غيره وعلى الفرد أن يعمل ما يناسبه وما يستطيع أن يحقق فيه النجاح فقط. فالموسيقي يجب أن يلحن والكاتب يجب أن يكتب، وعندما يكون الإنسان في سلام مع نفسه فإنه يستطيع أن يكون كما يحب أن يكون أو كما يتمني. (زهران، 2001: 92)

3- 3 كارل روجرز Karl Rogers :

تقوم نظرية "روجرز" على النظرة لطبيعة الإنسان، تلك النظرة التي تفترض وجود قوة دافعة لدى الإنسان وهي النزعة إلى تحقيق الذات. (لويس، 1990: 150)

ويعتقد "روجرز" أن الذات هي الجوهرية الشخصية الإنسانية وأن مفهوم الذات هو حيز الزاوية الذي ينظم السلوك الإنساني ويتأثر بخبرات الفرد وقيم الآباء، وأهدافهم وفكرة الفرد عن نفسه متعلمة، وهي ارتقائية منذ الميلاد وتتمايز بالتدريج خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة. وهناك ثلاث مصادر لتكوين صورة الفرد عن نفسه:

1. قيم الآباء وأهدافهم، والتصورات التي يواجهها الفرد من المجتمع المحيط.
2. خبرات الفرد المباشرة.
3. التصورات التي تكون الصورة المثالية التي يرغب أن يكون عليها.

ويقوم مفهوم الذات لدى الفرد بوظائف مختلفة:

أ- وظيفة دفاعية: وهي التي تحفز الفرد على السلوك لتحقيق الأهداف.

ب- وظيفة تكاملية: تؤدي إلى تكامل السلوك الفردي بما يحقق صورة الفرد عن نفسه.

وهو يرى أن الفرد إذا أدرك نفسه على أن يتصرف في مختلف المواقف بما يتلاءم مع صورته عن نفسه فانه يشعر بالكفاية والجدارة والأمن، أما إذا شعر بأنه يتصرف خلاف فكرته عن نفسه يشعر بالتهديد والخوف، ولما كان لدى الفرد حاجة ملحة كي يظهر أمام الآخرين على أنه قوي وجدير وقادر على حل مشكلاته، والاعتماد على نفسه وتحقيق ذاته ويعيش بما يتلاءم مع صورته عن ذاته، فان على المرشد النفسي أن يستثمر هذه الحاجة وأن يعتمد على تقنيات وأساليب تساعد الفرد على تحقيق هذه الحاجة الملحة والعمل بطريقة ايجابية سوية. (الداهري، 2008: 358، 355)

تعقيب على النظريات السابقة من وجهة نظر الطالبة:

من خلال العرض السابق يتضح أن لكل عالم من العلماء فكرته ووجهة نظره في نشأة وتطور مفهوم تقدير الذات، فمنهم من يرى بأنه حاجة كما تناوله "ماسلو" في نظريته بل اعتبره من أساسيات دافعية الفرد وانه كلما ارتقي في ذلك التنظيم الهرمي للحاجات واشبع حاجاته الدنيا يستطيع الوصول إلى مستويات أعلى مروراً بتقدير الذات وصولاً إلى تحقيق الذات والذي يدل على رقي الإنسان وتطوره، وتتفق الطالبة مع "ماسلو" في أن الذات وتقديرها وتحقيقها تعتبر أعلى قيمة في الفرد، وتختلف معه في قوله أنه في حالة عدم إشباع الفرد لحاجاته الأساسية لن يصل إلى إشباع حاجة تحقيق الذات، حيث ترى الطالبة بان الإنسان بإمكانه أن يحقق ذاته في ظروف استثنائية دون المرور بالتسلسل الهرمي "لماسلو" إذا ما أتيحت له عوامل تسهر في رفع مستوي تقديره لذاته، أما نظرية "كوبر سميث" فهي تؤثر على أهمية الدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته مع تركيزه على مرحلة الطفولة ومدى تأثيرها بالأساليب الوالدية ودورها في تدني أو رفع مفهوم تقدير الذات.

تتفق الطالبة مع "كوبر سميث" في أن للمساهمات الأسرية المبكرة دورا هاما في تقدير الذات وتختلف معه في أن جزء كبير من تقدير الفرد لذاته قد يرجع إلى الخبرات الجديدة التي يكتسبها كل يوم من الأدوار المختلفة التي يقوم بها في المجالات الحياة والتي تعمل بدورها على تعديل مسار تقدير الفرد لذاته.

أما بالنسبة لنظرية "روجرز" فانه يرى بان الذات هي جوهر الشخصية، وهي مجموع إدراكات الفرد لخصائصه وقدراته والمدرجات والمفاهيم التي يكتسبها من الآخرين ومن البيئة الاجتماعية، والطالبة تتفق مع هذا الرأي إلا أنها تختلف معه في إهماله للجانب اللاشعوري إلا أن هذه النظرية لاقت رواجاً كبيراً في الإرشاد والعلاج النفسي.

4- مستويات تقدير الذات:

يرى الكثير من العلماء من بينهم (بوش) (BOESH) أن تقدير الذات يتعرض لتغيرات حسب تصرفات الفرد وردود أفعاله، فلتقدير الذات مستويات ولكل مستوى خصائص ومميزات وقد صنف العلماء هذه المستويات إلى:

✓ المستوى العالي لتقدير الذات.

✓ المستوى المتدني لتقدير الذات.

أولاً: المستوى المرتفع لتقدير الذات:

عرف (جوزيف موتان) (JOSEPH MUTIN) تقدير الذات العالي بأنه الصورة الإيجابية التي يكونها الفرد على نفسه، إذ يشعر بأنه إنسان ناجح جدير بالتقدير وتنمو لديه الثقة بقدراته، إيجاد الحلول لمشكلاته ولا يخاف من المواقف التي يجدها حوله بل يواجهها بكل إرادة مع افتراض أنه سينجح فيها.

وحسب (كوبر سميث) فإن الأشخاص ذوي التقدير العالي يعتبرون أنفسهم أشخاص مهمين ولديهم فكرة محددة وكافية لما يضمنونه صوباً كما أنهم يملكون فهماً طيباً لنوع شخصياتهم ويستمتعون بالتحدي ولا يضطربون عند الشدائد، وهم أميل إلى الثقة بأحكامهم وأقل تعرضاً

للقلق، ولديهم استعداد منخفض للإقناع والتأثر بالآخرين وهم أكثر ميلا لتولي الأدوار في المناقشات الجماعية وأقل حساسية للنقد. (أمزيان، 2007: 36)

من الدراسات التي قام بها "كوبر سميث" دراسة تقدير الذات وتطوره حيث قام بتصنيف عدد من التلاميذ الذكور ممن تتراوح أعمارهم بين (10-12 سنة) إلى فئات ثلاث "مرتفعي"، "متوسطي" و "منخفضي" تقدير الذات وذلك وفقا لما أدلى به التلاميذ عن ذواتهم وما قدره المدرسون عن هؤلاء التلاميذ فضلا عن تطبيق عدد من الاختبارات النفسية.

وقد كشفت الدراسة أن التلاميذ ذوي تقدير الذات المرتفع يتميزون بقدرتهم العالية على الإنجاز الأكاديمي وكذا الاجتماعي، ولديهم رغبة عالية في التعبير عن آرائهم ولكنهم حساسون نحو النقد، متفائلون نحو قدراتهم بالمقارنة بهؤلاء الأطفال ذوي التقدير المنخفض.

تبين فيما بعد "لكوبر سميث" بعد إجراء مقابلة مع أولياء أمور هؤلاء التلاميذ من ذوي تقدير الذات الإيجابي، أن الآباء أنفسهم لديهم تقدير موجب لذواتهم في حين أن آباء الأبناء من ذوي تقدير الذات المنخفض لديهم اهتمامات أقل نحو أبنائهم، لا يستطيعون اتخاذ القرارات ومن ثم يؤثر ذلك على الأبناء، فيخفض مستوى تقديرهم لذواتهم.

نستخلص مما سبق أيضا أن تقدير الذات العالي "الموجب" يتأثر بدرجة كبير بتقدير الذات عند الآباء وكذلك الأمر لتقدير الذات السالب.

ويوضح كل من "إيزنك" و"ولسون": "أن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة في تقدير الذات لديهم، قدر كبير من الثقة في ذواتهم وقدراتهم ويعتقدون في أنفسهم الجدارة والفائدة وأنهم محبوبون من قبل الأفراد الآخرين. (فيوليت، 1998: 302)

أي أن ذوي التقدير العالي للذات يعتبرون أنفسهم ذوو قيمة وأهمية، واثقون من أنفسهم ومن قدراتهم وجدارتهم.

كما أثبتت دراسات سابقة أن الأشخاص الذين يتسمون بتقدير عالي للذات هم: "أميل إلى الثقة في أحكامهم وآرائهم وأقل تعرضا للقلق، بسبب تلك الأحكام والآراء ولديهم استعداد

منخفض للإقناع والتأثر بآراء الآخرين وهم أكثر ميلا لتحمل الأدوار الإيجابية في المناقشات الجماعية وأقل ميل إلى التشدد، كما أنهم يحصلون على درجات مرتفعة في مقاييس القدرات الإبداعية ويتسمون بأنهم أقل تهيبا وحساسية للنقد، كما أن تحصيلهم الدراسي أفضل ومن السهل عليهم تكوين صداقات جديدة وبالتالي أكثر قدرة على التفاعل الاجتماعي وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين.

ويرتبط تقدير الذات العالي عند الفرد بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والأسرية، إذ يذكر "هيلمز": "أن الأفراد الذين ينحدرون من أسر ذات مستوى اقتصادي واجتماعي مرتفع يقدرّون أنفسهم تقديرا مرتفع من حيث الاحترام والتربية، أما الأفراد الذين ينحدرون من أسر ذات مستوى اقتصادي واجتماعي منخفض فإنهم يقدرّون أنفسهم تقدير منخفض من حيث احترامهم لذاتهم. (يونس، 2004: 83)

من أجل هذا يعتبر تقدير الذات الإيجابي عامل ذو أهمية كبيرة في تطور نمو شخصية الفرد وشعوره بالارتياح وتحقيقه للصحة النفسية والتوافق.

في الأخير وحسب ما سبق يتأثر تقدير الذات بعدة عوامل منها الأسرية (كدرجة تأثير الآباء) وبظروف شتى اقتصادية، واجتماعية، ثقافية، والتي لها الدور الفعال في رفع هذا التقدير الإيجابي إلى أعلى الدرجات أو المستويات.

ثانيا: المستوى المنخفض لتقدير الذات:

إذا كان التقدير العالي للذات أو المفهوم الإيجابي يتمثل في الثقة بالنفس والاحترام والتقدير فإن التقدير السلبي للذات أو تقدير الذات المنخفض هو على العكس من ذلك.

- فعند "روزنبرج"(1978): فهو يرى بأي أن تقدير الذات المنخفض يعني اتجاهات الفرد الشاملة السالبة، نحو نفسه، فهي الفكرة التي يدركها عن نفسه وتكون بعدم الرضا والتقبل والاحتقار.

- أما سيد خير الله خيرى : فيرى أن الشخص الذي يكون لديه تقدير منخفض للذات يمكن وصفه عامة بأنه ذلك الشخص الذي يفتقد إلى الثقة في قدرته، وهذا الذي يكون بائسا لأنه لا يستطيع أن يجد حلا لمشاكله وهو الذي يعتقد أن معظم محاولاته تبوء بالفشل وكذلك يتوقع أن سلوكه الخاص ومستوى أدائه يكون منخفضا جدا لأنه يعتقد بأنه ليس في استطاعته إلا أن يجيد القليل من الأعمال كما يشعر بأنه ليس جديرا باعتباره. (فيوليت، 1998: 196)

فالشخص هنا يكون صورا سلبية عن نفسه من ميزات عدم الثقة بالنفس والشعور بالخل والتردد وعدم القدرة على مواجهة مشاكله وسيطرة فكرة الهزيمة والفشل حتى قبل مواجهة المواقف واعتقاده الخاطئ بعدم جدارته للقيام بأي عمل وأن مستوى أدائه أقل وأدنى مما لديه، مما يجعله يتهرب من مواجهة أي موقف وعدم القيام بأي عمل على أتم وجه وإذا قام به فيشعر بالضعف والذل.

- ومن الناحية الاجتماعية يرى كل من "روزنبرج" و "شوتز" أن الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات يفضلون الابتعاد عن النشاطات الاجتماعية، ولا يتقلدون مناصب رياضية ويظهرون أحيانا الميل إلى أن يكونوا خاضعين ومسيرين ويمتازون بالخل والحساسية المفرطة وقلة الثقة بالنفس والميل إلى العزلة والوحدة.

هنا يرى العالمان بأن تقدير الذات السلبي اثر اجتماعي يتمثل في انعزال الفرد عن المجتمع وانطوائه، إضافة إلى أن أفراد هذا المستوى من تقدير الذات يتميزون بالخضوع للغير الخجل وقلة الثقة بالنفس.

- أما موسى ودسوقي (1981): " فإن الفرد ذو تقدير الذات المنخفض عنده ميل إلى الشعور بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة حيث أنه يتوقع فقد الأمل مسبقا".

قد يكون هذا نتيجة محاولات فاشلة سابقة تعرض لها الفرد خلال تنشئته الاجتماعية هذا ما جعله يعطي آراء وتوقعات أولية بالفشل وهذا ما يولد لديه إحباطات متتالية، فيجد نفسه عاجزا عن اقتحام أي موقف وتصبح فكرة الشعور بالهزيمة لصيقة به وجزء منه.

وفي دراسة قام بها "كوبر سميث" على عدد من التلاميذ الذكور وجد أن التلاميذ ذوي تقدير الذات المنخفض يتميزون بالاكئاب والقلق، لا يستطيعون التعبير عن أنفسهم ليس لديهم أي ثقة نحو قدراتهم، وبعد مقابلات مع أولياء هؤلاء التلاميذ تبين له أن لديهم اهتمامات أقل نحو الأبناء ولا يستطيعون اتخاذ القرارات ومن ثم يؤثر ذلك على الأبناء فيخفض مستوى تقديرهم لذواتهم.

فالتقدير الذاتي المنخفض مرتبط بمشاعر اكتئابية وأعراض قلق وإحباط والشعور بالضعف نتيجة إنقاص الفرد لقيمه ومقوماته الذاتية وغياب الثقة في قدراتهم، كما نستنتج في الأخير أن تقدير الذات السالب لدى الأبناء يتأثر بدرجة كبيرة بتقدير الذات السالب لدى الآباء. ومن هذا المنطلق نؤكد على أن تقدير الفرد لذاته أول ما يتكون داخل الأسرة. (فيوليت، 1998: 196، 197)

وهنا تلعب طموحات الوالدين وما يرغبان أن يحققه ابنهما دورا أساسيا في تطور هذا المفهوم سواء كان بالإيجاب أو السلب.

في الأخير تشير الطالبة انه يجب الإشارة إلى أن الآباء ليسوا الوحيدين المسؤولين عن تكوين التقدير الإيجابي أو السلبي للذات، كما أن الفرد وحده ليس مسئولا عن ذلك، لكن القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع تؤثر عليهم بطريقة أو بأخرى إلى جانب المقارنات الاجتماعية وكذلك لعب الأدوار. فالفرد يحاول أن يكون مستوى لطموحاته تتماشى مع إمكانياته وقدراته لا يبالغ في تعظيم ذاته لدرجة الغرور ولا يحط من قيمته ولا يبخلها لدرجة احتقارها وإهانتها.

أما الشخص ذو التقدير السالب للذات فهو بحاجة للحب والقبول والتقدير الإيجابي من خلال الدعم الإضافي وإتاحة الفرص لتحقيق النجاح، كما يحاول الاستفادة والتعلم من التجارب

السابقة من أجل مواجهة مصاعب الحياة بكل إرادة وعزم، ومنه يحقق هدفه في الحياة ألا وهو التوافق النفسي.

5- الحاجة إلى تقدير الذات:

توجد لدى كل البشر عامة حاجة ملحة للشعور بالوفاء والحب والاحترام والتعاطف والتقبل من الآخرين لذا تجد الفرد في رحلة بحث دائمة عن التقدير، حيث تدفع هذه الحاجة الإنسان إلى تحسين الذات وحاجته إلى التقدير تدفعه إلى السعي دائما للإنجاز والتحصيل لإحراز المكانة والقيمة الاجتماعية والاعتراف من الآخرين والنجاح الاجتماعي وتتضمن الحاجة إلى تأكيد وتحقيق وتحسين الذات والعمل على نحو هدف ومعرفة توجيه الذات. (أبو زيد، 1987:

64)

كما يهدف الإنسان في سلوكه لأن يشعر بقيمته وأهمية الدور الذي يقوم به في حياته فكل منا يقوم بما يشعره بقيمته في حد ذاته كإنسان وكقائم بالدور ويود أن يلقي تقدير الآخرين لما يقوم به من عمل في حياته وعندما يقوم بأي عمل فإنه يود أن يشعر بالنجاح وأن هذا العمل له وزن وقيمة وأن انخفاض تقدير الذات ينتج عن الفجوة أو الثغرة بين الذات وطموحاتها. (المرشدي، 1987: 392)

كما ترجع حاجات الفرد إلى إدراك ومعرفة أهمية تقدير الذات من أن فكرة الفرد عن ذاته منذ طفولته لا يقتصر تأثيرها على سلوكه الحالي بل يمتد إلى سلوكه المستقبلي ويؤثر في تنميته الاجتماعية المقبلة حيث يميل ذو تقدير الذات المرتفع إلى الحرية والاستقلال والابتكار والقدرة على التعبير عن آرائهم مهما اختلفت مع آراء الآخرين ويميلون للتوافق والخلو من الاضطراب الشخصي. (صالح، 1995: 218)

وإذا كان الفرد يعزو إنجازاته ويستمد تعزيزات سلوكه من ذاته فيتوقع منه في هذه الحالة درجة مرتفعة من تقدير الذات مقارنة بآخر لا يحصل على تعزيزات لتقديره لذاته نتيجة لاعتقاده أنه يحقق ما يحقق ويعجز عن تحقيق ما يعجز عنه لا لاعتماده على قدرته

الفصل الثالث: _____ تقدير الذات

وإمكاناته بل اعتمادا على العوامل الخارجية ويصبح تقديره لذاته بوصفه شخص فعال منجز
تقدير ضئيل. (فرج، 1991: 09)

الفصل الرابع

قلق المستقبل المهني

الفصل الرابع: قلق المستقبل المهني

أولاً: القلق

1. مفهوم القلق
2. أنواع القلق
3. أعراض القلق
4. أسباب القلق
5. تصنيف القلق
6. النظريات المفسرة للقلق

ثانياً: قلق المستقبل

1. مفهوم قلق المستقبل
2. الفرق بين قلق المستقبل والخوف من المستقبل
3. الطبيعة المعرفية لقلق المستقبل
4. أسباب قلق المستقبل
5. التأثير السلبي لقلق المستقبل
6. سمات ذوي قلق المستقبل

ثالثاً: قلق المستقبل المهني

1. مفهوم قلق المستقبل المهني
2. أسباب قلق المستقبل المهني
3. المهنة وتأثيرها على حياة الفرد
4. السمات الشخصية لذوي قلق المستقبل المهني

أولاً: القلق

تعد دراسة القلق من الموضوعات الهامة التي لازالت تحتل إلى حد كبير مكانة الصدارة في البحوث النفسية والإكلينية، خاصة ونحن نعيش في عصر غامض محفوف بالمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية، ولا يعتبر القلق السمة المميزة لعصرنا الحالي فقط، فالقلق قديم قدم الإنسانية، فالحياة البدائية لم تكن خالية من القلق، ومصدر هذا القلق كان الحيوانات الضخمة التي كانت تشكل تهديدا حقيقيا للإنسان. (زهران، 1977: 297)

1- مفهوم القلق:

لقد تعددت وجهات النظر حول مفهوم القلق وكان الاختلاف فيما بينها متمثلا في العوامل المسببة للقلق، وكذلك المرحلة التي بدأ فيها إلا أنها اتفقت حول محتواه وأنواعه. وفيما يلي بعضا من تلك التعريفات:

- **تعريف أحمد عكاشة (1992):** يعرفه بأنه "شعور غامض غير سار بالتوجس والخوف والتحفز والتوتر مصحوبا عادة ببعض الإحساسات الجسمية الخاصة بزيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي ويأتي في نوبات متكررة".

- **تعريف حامد زهران (1978: 379):** يرى بأنه "حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث ويصاحبها خوف غامض وأعراض نفسية وجسمية".

- **تعريف رضوان (1991: 123):** يرى بأن القلق هو "ظاهرة إنسانية لها آثارها على الصحة النفسية، إذ أنه يتضمن مدى نجاح الفرد في التوافق الداخلي بين دوافعه ونوازعه المختلفة وفي التوافق الخارجي في علاقاته الخارجية المحيطة به".

- **تعريف سبليبرجر spliberger:** يرى بأن القلق نسقان: القلق كسمة والقلق كحالة، فالقلق كسمة هو استعداد سلوكي مكتسب في معظمه يظل كامنا عند الإنسان حتى تنبئه، وتنشطه

منبهات داخلية أو خارجية، وقد يوجد القلق كسمة "أي استعداد للقلق" عند جميع الناس بدرجات متفاوتة فيوجد عند قلة من الناس بدرجة منخفضة، وعند قلة أخرى بدرجة عالي وعند الغالبية بدرجة متوسطة أو قريبة من الوسط، أما القلق كحالة فهو حالة انفعالية مؤقتة يشعر به الإنسان في موقف التهديد، فينشط جهازه العصبي المستقبل، وتتوتر عضلاته ويستعد لمواجهة هذا التهديد، وتزول هذه الحالة بزوال مصدر التهديد، فيعود الإنسان جسمياً ونفسياً إلى حالته الطبيعية. (موسى، 1978: 38)

- **تعريف حنائي الغنائي (2000: 112)** تعرفه بأنه: "إشارة إنذار نحو كارثة توشك أن تقع وإحساس بالضيق في موقف شديد الدافعية مع عدم التركيز والعجز عن الوصول إلى حل مثمر".

- **تعريف فرويد سيجموند (1962: 3، 4)**: "فهو يرى إن "القلق رد فعل لحالة خطر، ويميز في الوقت نفسه أكثر من نوع".

- **تعريف كارن هورني**: تعرفه على أنه "استجابة انفعالية لخطر يكون موجهاً إلى المكونات الأساسية للشخصية".

- **يعرفه احمد عبد الخالق**: بأنه "شعور بالخشية أو أن هناك مصيبة وشيكة الوقوع أو تهديد غير معلوم المصدر مع شعور بالتوتر وخوف لا مبرر له من الناحية الموضوعية وغالباً ما يتعلق هذا الخوف بالمستقبل المجهول". (الفاعوري، 2007: 8، 9)

ومن أكثر التعاريف شيوعاً ما عرفته الجمعية الأمريكية للطب النفسي بأنه "خوف أو توتر وضيق، ينبع من توقع خطر ما يكون مصدره مجهولاً إلى درجة كبيرة، ويعد مصدره كذلك غير واضح، ويصاحب كلا من القلق والخوف بعض التغيرات الفيزيولوجية لدى الفرد".

(American Psychiatric Association, 1994: 435)

من خلال العرض السابق للعديد من التعريفات ترى الطالبة بأن القلق يعتبر مفهوم محوري في علم النفس حيث اختلفت التعاريف فيما بينها فمنها من أتى على ذكر الأعراض

الفيزيولوجية ومنها من لم يتعرض لها، كما تضمنت بعض التعريفات إشارات للمستقبل كتوقع الخطر والترقب والتوجس التي يتضمنها القلق وأغفلها البعض الآخر رغم أهميتها، ومن هنا بدأت الدراسات تهتم بمفهوم قلق المستقبل.

وبالرغم من اختلاف الباحثين في تعريف القلق وتتنوع تفسيراتهم له إلا أنهم اتفقوا على أن القلق هو نقطة بداية الاضطرابات السلوكية وله تأثير على صحة الفرد وإنتاجيته.

2- أنواع القلق:

لقد عمل علماء النفس بعد تحليلهم لموضوع القلق النفسي، على تصنيفه إلى عدة أنواع بحيث ارتأينا إلى انتقاء الأنواع التي عليها شبه إجماع من قبل علماء النفس.

2- 1 القلق الموضوعي:

(خارجي المنشأ) حيث يكون هذا القلق خارجيا وموجودا فعلا، ويطلق عليه أحيانا اسم القلق الواقعي أو القلق الصحيح أو القلق السوي، وقد يطلق عليه القلق الدافع أو القلق الايجابي وذلك للارتباط هذا النوع من القلق بموضوع حقيقي يحمل مخاطر حقيقية. ولذا يكون القلق في هذه الحالة هو رد فعل مبرر لموضوع خارجي بحيث يهيئ الفرد نفسه للتعامل مع هذا الموضوع، وتجنب مخاطره. (دبابنة، 1984: 181)

2- 2 القلق العام:

يرى كفاي (1999): بأن القلق النفسي العام هو بمثابة استعداد لدى الفرد يؤدي إلى معاناة من القلق الوجداني إذا ما تعرض لخطر خارجي يدركه، كما يطلق عليه الأخصائيون مصطلح "القلق الشامل" أي أنه غير محدد، حيث يتخلل جوانب عديدة من حياة الفرد وهو نقص في الارتياح النفسي والجسمي، ويتميز هذا النوع من القلق في الناحية النفسية بخوف منتشر، وبشعور كبير من نقص الأمن، أما من الناحية الجسمية فيظهر على شكل انقباضات

صدرية أو تقلصات في المعدة، ويمكن القول أن القلق العام غير سوي، أي أنه مرضي لأنه غير محدد المصدر. (أبو عزب، 2008: 16)

2- 3 القلق العصبي:

القلق العصبي وهو عبارة عن فوبيات شديدة من القلق تصاحبها بعض الأعراض كالصداع الخوف... الخ، والقلق العصبي قد ينتقل إلى الإنسان السوي بالوراثة أو بسبب أزمة نفسية معينة، كما يرى الأخصائيون أن القلق المرضي أو العصبي يعتبر من المستويات المرتفعة من القلق، وتكمن الصعوبة في الاكتشاف المبكر له، حيث يظل كامناً داخل الشخص ثم يظهر المرض فجأة وبصورة حادة تدعو للانزعاج كما أن هذا النوع من القلق يؤدي بصاحبه إلى الوقوع رهينة للضيق والتوتر والإحساس بالعجز والفشل. (عزت، 1998: 42)

3- أعراض القلق: تصنف أعراض القلق إلى ثلاثة أصناف هي:

3- 1 الأعراض الجسمية:

شحوب الوجه، واتساع حدقة العين وتعابير الخوف على الوجه، وبرودة الأطراف وسرعة ضربات القلب، وارتفاع ضغط الدم، وسرعة التنفس والشعور بالاختناق، وجفاف الحلق وصعوبة البلع، وعسر الهضم، وآلام المعدة والأمعاء وخاصة الأمعاء الغليظة والشعور بالانتفاخ، وكثرة الغازات وصعوبة التبول.

ومن الأعراض الجسمية للقلق أيضاً الضعف العام ونقص الطاقة الحيوية والنشاط والمثابرة وتوتر العضلات، والنشاط الحركي الزائد، واللازمات العصبية مثل: اختلاج الفم، مص الإبهام، وقضم الأظافر، ورمش العينين. (المشيخي، 2009: 18)

3- 2 الأعراض النفسية:

الشعور بالخوف، وعدم الراحة الداخلية، وترقب حدوث مكروه، ويترتب على ذلك تشتيت الانتباه، وعدم القدرة على التركيز والنسيان وكذلك الأرق، وعدم القدرة على النوم والتوتر أو

التهيج العصبي وهذا يجعل الفرد حساس جداً لأي ضوضاء، والشعور بالاختناق، والأحلام والكوابيس المزعجة، وسيطرة مشاعر الاكتئاب. (القاضي، 2009: 18)

3- 3 الأعراض الاجتماعية:

سرعة اتخاذ قرارات لا تتخذ مع الميل الشديد لنقد الذات ووضع متطلبات صارمة على ما يجب عمله. كما يبدو الشخص القلق في حالة اضطراب في توافقه مع الآخرين، حيث يميل للعزلة والبعد عن التفاعلات الاجتماعية ويبدو عليه عدم القدرة على إحداث تكيف بناء مع الظروف والأشخاص والمواقف الاجتماعية

3- 4 الأعراض المعرفية:

وتتضمن مجموعة من الخصائص المعرفية كالاتي:

1- التطرف في الأحكام: فالأشياء إما بيضاء أو سوداء أي أن الشخص المتوتر يفسر المواقف باتجاه واحد وهذا يجلب له التعاسة والقلق.

2- كذلك ميل العصائبيين إلى التصلب، أي مواجهة المواقف المختلفة المتنوعة بطريقة واحدة من أجل التفكير.

3- يتبنون أيضاً اتجاهات ومعتقدات عن النفس والحياة لا يقوم عليها دليل منطقي كالتسلطية، والجمود العقائدي، مما يحول بينهم وبين الحكم المستقل واستخدام المنطق بدل من الانفعالات.

4- وهم يميلون للاعتماد على الأقوياء ونماذج السلطة وأحكام التقاليد، مما يحولهم إلى أشخاص مكفوفين وعاجزين عن التصرف بحرية انفعالية عندما تتطلب لغة الصحة النفسية ذلك. (إبراهيم، 1994: 24، 25)

4- أسباب القلق: تعددت أسباب القلق ومنها مايلي:

4- 1 الاستعداد الوراثي:

إن التكوين الموروث لبعض الأفراد يهيئهم للاستعداد المسبق للاضطراب القلق وتبين بعض الدراسات انه 25% من الأقارب المصابين بالقلق لديهم نفس الاضطراب الشيء الذي يفرز دور الوراثة في الاستعداد للقلق أي انه نتيجة استعداد فسيولوجي ناتج جزئيا عن وراثة جملة عصبية شديدة الحساسية للضغط و التوتر ويعود ذلك لزيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي بنوعيه السمبثاوي الباراسمبثاوي ومن ثم يزيد الأدرينالين والنورينالين في الدم. (الوقفي، 2003:

(623

4- 2 الاستعداد النفسي:

إن إثبات الفرد لذاته داخل بيئته يشعره بالتهديد الداخلي والخارجي فأثناء حله لمشاكله يشعر بالتوتر الشديد والتعرض للالزمات والصدمات النفسية الإحباطات التي تنشأ من أسباب متعددة اجتماعية، اقتصادية. (عبيد، 2008: 188)

ويرى "ادلر" أن القلق ترجع نشأته إلى الطفولة الأولى، حيث يشعر المريض بالقصور الذي يشعره بالنقص وعدم الشعور بالأمان، وهنا ينشأ الصراع بين محاولات الإنسان للحصول على التفوق وشعوره بالدونية مما يدفعه للبعد عن الناس، وقد أوضح "ادلر" أيضا أن أنواع التربية التي يتلقاها الطفل في أسرته أيام الطفولة لها تركيز في نشأة القلق. (جبل، 2000:

(133

4- 3 العوامل الشخصية:

يمكن أن تلعب الشخصية دورا هاما حيث لاحظ الباحثون أن الأفراد الذين لا يظهرون الكثير من التقدير وذوي مهارات التكيف الضعيفة يظهرون أعراض القلق أكثر من غيرهم بالإضافة إلى ذلك قد تؤثر التجارب الحياتية في حساسية الفرد لتعرض للقلق. (رياض،

(2005: 204)

4- 4 العوامل الاجتماعية:

قد ينتج هذا القلق من مواقف الحياة التي تلعب البيئة دورا هاما في حدوثه وكذا تفاقمه مثل مواقف الحياة الضاغطة التي نميزها في نوعين:

- الضغوط المباشرة التي تسبب الاستياء كالتى تختل في البيئة والضغوط الغير مباشرة التي ترتبط بالصراع بين قوتين متعارضتين. (المطيري، 2005: 280، 281)

- الضغوط الثقافية والبيئية الحديثة والمطالب المدنية المتغيرة والبيئية القلقة المشبعة بعوامل الخوف والضغط والوحدة والحرمان وعدم الأمان والتنشئة الأسرية والاجتماعية مثل التسلط والقسوة والحماية الزائدة. (عبيد، 2008: 188)

5- تصنيف القلق:

صنف علماء النفس القلق إلى عدة أنواع تبعا لطبيعة المواقف (المثيرات) ودرجة رد الفعل وأهم التصنيفات جاءت كما يلي:

5- 1 **التصنيف حسب السبب:** حيث اعتمد أصحاب هذا الاتجاه على تحديد المصدر الذي يثير القلق من حيث إنه داخلي أو خارجي فقد أورد شيهان تصنيف القلق على أنه:

أ- **قلق خارجي:** وعادة ما يكون مصدر التهديد والخطر محددا في البيئة التي يعيش فيها الفرد بحيث يستطيع أن يبرر قلقه وقد أطلق عليه شيهان القلق المستثار.

ب- **قلق داخلي:** وغالبا ما يكون مصدر التهديد ناتج من داخل المريض على شكل مخاوف لا مبرر لها ولا تتناسب مع مثيرات البيئة المختلفة كما أنها تتغير من فترة إلى أخرى مسببة الاضطراب وعدم الاستقرار

5- 2 **التصنيف حسب طبيعة القلق:** ومنها تصنيف فرويد :

أ- **القلق الموضوعي:** ويسمى بالقلق الطبيعي أو القلق الواقعي وهو رد فعل يحدث لدى الفرد عند إدراكه خطرا واقعا أو ينتظر حدوثه بعد وجود إشارة تدل عليه.

ب- **القلق العصابي:** وهو قلق شديد ينشأ نتيجة محاولة المكبوتات للإفلات من اللاشعور والنفاذ إلى الشعور والوعي ويكون القلق هنا بمثابة إنذار للأنا أن يحشد دفاعه.

ج- **القلق الخلفي:** ويكون مصدر الخطر احتمال غضب الأنا الأعلى ويغلب فيه أن يأتي نتيجة حكم الأنا الأعلى بارتكاب الشخص ذنباً و يحتمل فيه كذلك أن يكون نتيجة إحباط لأمر موجود بين مكونات الأنا الأعلى. (دفع الله، 2011: 14)

6- النظريات المفسرة للقلق:

تزرخ المكتبة النفسية بالكثير من الأدبيات التي تتعرض للنظريات المختلفة في القلق والتي تسعى إلى تفسيره والكشف عن طبيعته، وعلى الرغم من تعدد تلك النظريات، إلا أنها قسمت إلى ثلاثة اتجاهات، الأول والثاني: يتمثلان في مدرستي التحليل النفسي والسلوكية، اللتان اتفقتا على أن القلق يرجع إلى خبرات مؤلمة في ماضي الفرد، واختلفا في تصورهما لتكوينه حيث يتحدث الفرويديون عن علاقة القلق بالهو والأنا والأنا الأعلى، والشعور واللاشعور بينما يحلل السلوكيون القلق في ضوء الاشتراط " التعلم الاشتراطي"، في حين ينظر الاتجاه الثالث، والمتمثل في المدرسة الإنسانية إلى القلق على أنه الخوف من المستقبل، وما قد يحمله هذا المستقبل من أحداث قد تهدد وجود الإنسان أو تهدد إنسانيته. (العناني، 1995: 113، 114)

ومن بين النظريات المفسرة له مايلي:

6- 1 **نظرية التحليل النفسي "فرويد":** قد أعتبر "فرويد" أن القلق يظهر أصلاً كرد فعل لحالة من حالات الخطر التي تواجه الشخص، فإذا انتهت هذه الحالة انخفضت وتلاشت أعراض القلق ولكنها إذا عادت إلى الفرد ظهرت أعراض القلق مرة أخرى. وأوضح "فرويد" أيضاً بأن القلق هو حالة من الخوف تصيب الفرد مسببة له الحزن والضيق، متوقعاً الشر له

في أي لحظة. والشخص القلق يبدو دائماً متوتر الأعصاب، متشائماً، قليل الثقة بذاته متردداً فاقده القدرة على التركيز. (فرويد، 1962: 4,3)

والقلق هو نتيجة كبت الصراع بين الأنا والهو، وبهذا فقد ذهب "فرويد" إلى عكس الاعتقاد بأن القلق مصدر الكبت وليس نتيجة له، وفسر ذلك باعتبار أن القلق يحدث نتيجة للتغير الذي يحدث بفعل الاندفاعات الجنسية في حالة عدم وجود متنفس لها. (الداهري، 2005: 330)

والقلق من وجهة نظره أيضاً ينشأ من كبت الرغبة الجنسية ومنعها من الإشباع، فعند إحباط الرغبة الجنسية تتحول الطاقة الجنسية بطريقة فسيولوجية خاصة إلى قلق. (كفافي، 1990: 347)

أو إنه حالة انفعالية غير سارة لدى الفرد تشمل مكوناته الذاتية، الفسيولوجية والسلوكية. (أحمد، 2003: 79)

ويعتقد "فرويد" أن الأنا هي مصدر القلق ومنشأه، لأنها هي التي تستجيب للتهديدات والمخاطر التي يواجهها الفرد من مختلف مصادرها، فعندما تطول التهديدات، المخاطر الذكريات والرغبات المكبوتة لدى الفرد وانتقالها من حالة اللاشعور إلى حالة الشعور فهنا يحصل القلق ويكون بمثابة إنذاراً لانا، وقليل من القلق (القلق البسيط) ضروري للفرد ليعيد إليه حالة التوازن النفسي. (صالح، طارق، 1998: 264)

وقد ظهرت فيما بعد العديد من نظريات التحليل النفسي والتي كانت تقلل من أهمية الغرائز الجنسية في تفسيرها للسلوك الإنساني، وقد تبنى هذه النظريات مجموعة من العلماء الذين انشقوا عن "فرويد" ومن بعضهم مايلي:

6-1-1 هاري سوليفان: ففي اعتقاد "سوليفان" أن شخصية الطفل تتكون من التفاعل الدينامي الحاصل بينه وبين البيئة المحيطة به. فالطفل أثناء تربيته يكتسب بعض العادات والسلوكيات الجيدة من خلال والديه والتي تولد لديه حالة من الرضا والطمأنينة. والقلق في بادئ الأمر عند الطفل يمثل حالة مؤلمة تنشأ من المعاناة وعدم الاستحسان، فحينما يكون موجودا (القلق) لدى الأم تنعكس آثاره على الطفل وذلك من خلال الارتباط العاطفي بينه وبين أمه، ويرى "سوليفان" أن نفسية الطفل تتكون من نظام خاص:

1. قبول واستحسان بعض الأعمال والسلوكيات لدى الوالدين والتي تؤدي إلى شعوره بالمتعة والانشراح.

2. عدم قبول وعدم استحسان لبعض الأعمال والسلوكيات فتولد لديه الشعور بالقلق لتكسبه سلوكاً معيناً يحتفظ به طوال حياته، وأن أي خبرة أو حالة تهدد لهذا النظام أو لهذا الاتجاه في المستقبل تؤدي به إلى القلق. (أبوعطية، 2000: 120).

6-1-2 كارن هورني: القلق عند "هورني" هو الإحساس الذي ينتاب الطفل لعزلته وقلة حيلته في عالم مليء بالتوتر والعدوانية ، ويرى أن القلق ما هو إلا استجابة انفعالية تكون موجهة بالأساس إلى المكونات الأساسية للشخصية، ويرجع القلق إلى ثلاثة عناصر هي الشعور بالعجز، الشعور بالعداوة الشعور بالعزلة، وأنه ينشأ عند الطفل بسبب العوامل التالية:

أ- انعدام الدفئ العاطفي في الأسرة وتفككها وشعوره بأنه غير مرغوب فيه ومنبوذ في المنزل ويعتبر هذا من أهم مصادر القلق وهذا الرأي يتفق مع ما جاء به "بورجان" من أن الطفل المنبوذ غالبا ما يعبر عن مشاعر الذل على شكل مخاوف أو انعزال والتي قد تؤدي به إلى عدوانية أو انسحابية أو انطوائية وكل هذا يؤثر بالنتيجة على ذكاء الطفل وأدائه مما يسبب له الفشل.

ب- معاملة الطفل: فلمعاملة الطفل دور فعال وعلاقة كبيرة في تكوين القلق، فعلاقة الطفل بالأم على وجه التحديد لها انعكاسات مهمة جدا وهذا ما أكدته "بولي" حيث قال أن علاقة الطفل بأمه علاقة مترابطة وهي مهمة لشعوره بالأمن والطمأنينة، وكثير من المشكلات التي يظهرها الطفل في مستقبل حياته ترجع بالأساس إلى مرحلة الطفولة نتيجة حرمانه من الحنان.

ج- بيئة الطفل هي الأخرى لها دور فعال في نشأة القلق عند الطفل من عدمه إذ إن البيئة وما فيها من تعقيدات وتناقضات يكون لها الأثر الفعال والواضح على نشأة الطفل. وتؤكد أبحاث Field, 1961 أن رفض الآباء للطفل يجعله في حالة من النمو الغير سليم ويؤدي به إلى أنواع من الاضطرابات السلوكية. (ازهري، 1961: 157)

6- 1- 3 ايرك فروم: من وجهة نظره يرى أن الطفل في بادئ الأمر يكون معتمدا ولفترة طويلة من الزمن على والديه وهذا الاعتماد يجعله في حالة مكبلة لا يمكن التخلص منها لكي لا يفقد بذلك حنانهما، وبازدياد نمو الطفل يزداد تحرره والاعتماد على نفسه وهكذا يرى فروم أن القلق ينشأ بين حالتين هما التقرب من الوالدين والحاجة إلى الاستقلال عنهما، غير إن نمو الشخصية والبدء باستقلالها يولد شعوراً من القلق والعجز وعدم الأمن، لان الشخص هنا يقف بمفرده في مواجهة المحن والمشاكل في حياته الجديدة. (موسى، 1993: 100)

6- 1- 4 أوتورانك: يفسر القلق على أساس الصدمة الأولى وهي صدمة الميلاد فانفصال الطفل عن أمه هي حالة القلق الأولى والفظام تستثير لديه حالة من القلق وذهاب الطفل إلى المدرسة أيضا وهي الأخرى تمثل حالة من القلق، فالقلق عند "اتورانك" هو الخوف الذي تتضمنه هذه الانفصالات المختلفة كما ويذهب إلى أن حالة القلق الأولى تتخذ صورتين وتستمر مع الفرد في جميع مراحل حياته هما خوف الحياة وخوف الموت. فخوف الحياة هو

القلق الناتج عن الخوف من التقدم والاستقلال الفردي الذي يهدد الفرد بالانفصال عن علاقاته وأوضاعه السابقة. (فرويد، 1977: 34، 35)

6-1-5 كارل يونج: فالقلق عند يونج هو عبارة رد فعل حينما تغزو عقل الفرد قوى وخيالات غير معقولة صادرة عن اللاشعور الجمعي، وفي اللاشعور الجمعي تخزن الخبرات الماضية المتراكمة فالقلق هنا هو حالة الخوف من سيطرة اللاشعور الجمعي غير المعقولة والتي مازالت باقية فيه من حياة الإنسان البدائية، ويرى أيضا إن الإنسان يهتم بتنظيم حياته على أسس معقولة ومنظمة، وأن الظهور الغير معقول من اللاشعور الجمعي يعتبر تهديداً لوجوده. (فرويد، 1962: 37)

ويرى يونج أن الأشخاص الذين يرثون اللاشعور الجمعي الذي يجمع ذكريات الماضي للأجداد من ذكرياتهم وخبراتهم الجيدة تنتج لديهم صوراً عقلية ناضجة كحكمة ودهاء الشيخ الكبير. ويقسم "يونغ" الناس الى نوعين هما:

1. الشخص المنطوي: الشخص الذي تتركز أفكاره على ذاته بشكل انطوائي مغلق.
 2. الشخص المنبسط: الشخص الذي تتركز أفكاره على ما هو خارج ذاته.
- وتحدث الحالة المرضية للشخص عندما يصل إلى درجة من الانطواء أو الانبساط التي تمنعه من التفاعل والاندماج مع المجتمع الذي هو فيه. (دافيدوف، 2000: 177)

6-2 النظرية السلوكية:

تنظر إلى القلق أو الخوف بأنه سلوك مكتسب من البيئة التي يعيش فيها الفرد تحت التدعيم الايجابي أو السلبي. (محمد، 2002: 239)

فالسلكيون لا يؤمنون بالدوافع اللاشعورية ولا يتصورون الديناميات النفسية ولا القوى الفاعلة في الشخصية على شكل منظمات ثلاث هي: (الهو، الأنا، الأنا الأعلى) مثلما يعتقد التحليليون، وبذلك فقد فسروا القلق بالطريقة الكلاسيكية، وهو عملية ارتباط مثير جديد

بالمثير الأصلي، حيث يصبح المثير الجديد قادراً على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمثير الأصلي، وهذا يعني أن مثيراً ما (محايد) يمكن أن يرتبط بمثير آخر من طبيعته (أي يثير الخوف) وبذلك يكتسب المثير المحايد صفة المثير الأصلي المخيف ويصبح قادراً على استدعاء استجابة الخوف على إنه من طبيعته الأصلية، وعندما ينسى الفرد هذه العلاقة نجده يشعر بالخوف عندما يتعرض لنفس الموقف أو الموضوع الذي يقوم بدور المثير الشرطي. (كفافي، 1990: 349)

ومصادر القلق من وجهة نظر المدرسة السلوكية هي:

- استجابات القلق العام: يطلق على هذا النوع من القلق بالقلق العام، ويمكن استئثار هذه الاستجابات من خلال مفاهيم عامة وغير محددة مرتبطة ببيئة الفرد.
- القلق المرتبط بأمراض (مستعصية): وهو القلق الناتج عن فكرة الإصابة بنوع من الأمراض المستعصية التي يصعب الشفاء منها والتي تؤدي بحياة الفرد.
- استجابات القلق العصابي: يتأثر هذا النوع من الاستجابات بمواقف متعددة مثل الكوارث الطبيعية، الرفض للشخص، الخوف من السلطات، الأماكن المغلقة والمزدحمة، فهذه المواقف تعتبر محفزات كافية لإثارته من خلال التفكير فيها. (محمد، 2002: 238)
- كما وأن القلق يمكن أن تكون أسبابه سلوكية نتيجة تعلم الفرد سلوكيات خاطئة وسوء توافق مع البيئة وبالأخص في مرحلة الطفولة. وإن اكتساب مثل هذه السلوكيات الخاطئة فالبينة والظروف الاجتماعية التي ينشأ فيها الطفل قد تساعد في تدعيم هذه السلوكيات والعمل على ديمومتها واستمرارها. (الداهري، 2005: 207)

من هنا فمعاملة الطفل داخل الأسرة لها الأثر الكبير على نفسية الطفل من حيث الروابط الأسرية والروابط العاطفية، فالخلافات العائلية قد تؤدي إلى ترك الطفل وعدم الاهتمام به من

حيث تلبية متطلباته ورغباته، قلة التقدير والاحترام له، فكل هذا يؤدي به إلى أمراض اجتماعية كالغش، الكذب، النفاق، الخداع والتحايل والأنانية، العدوان والعنف وغيرها. (حنتول، 2004: 14)

6- 3 النظرية المعرفية:

أعطى "كيلي Kelly" أحد رواد علم النفس المعرفي المعرفة الإنسانية وزناً في تفسير الشخصية في حالتها السواء والمرض، حيث يرى أن أي حدث قابل لمختلف التفسيرات، وهذا يعني أن تعرض الإنسان للقلق يمكن تفسيره بأكثر من طريقة للحالة الواحدة، وأن العمليات التي يقوم بها الشخص توجهه نفسياً بالطرق التي يتوقع بها الأحداث، وعلى اعتبار أن عملية القلق ليست إلا عملية توقع وخوف من المستقبل. (تونسي، 2002: 30)

ويرى "باك Beck" أن القلق انفعال يظهر مع تنشيط الخوف الذي يعد تفكيراً معبراً عن تقييم أو تقدير لخطر محتمل، ويرى أن أعراض القلق والمخاوف تبدو معقولة للمريض الذي تسود تفكيره موضوعات الخطر، والتي قد تعبر عن نفسها من خلال تكرار التفكير المتصل بها وانخفاض القدرة على التمتع والتفكير المتعقل فيها وتقويمها بموضوعية (باترسون، 1990) وظهر ذلك في نموذج المعرفة حول العمليات المعرفية لنشأة القلق، والذي يتكون من ثلاث خطوات، وهي: التقييم الأولي، والتقييم الثانوي، وإعادة التقييم، واستخدم "لازاروس" هذه المصطلحات وتم توظيفها في النظرية المعرفية.

ويشمل القلق عدة مكونات: انفعالي Emotional، ومعرفي Cognitive، وفسولوجي Physiological، ويتمثل المكون المعرفي في التأثيرات السلبية لمشاعر الخوف والتوتر والفرع والانزعاج في قدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز، والتذكر وحل المشكلات، فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في قدرته على الأداء الجيد، والشعور بالعجز وعدم الكفاءة، والتفكير في عواقب الفشل والخشية وفقدان التقدير.

ويظهر دور العمليات الإدراكية كأحد جوانب البعد المعرفي للفرد في إثارة حالات القلق من خلال نظرية حالة وسمة القلق لـ: "Spielberge"، حيث يفترض أن المثير الداخلي والخارجي والعمليات الإدراكية المتضمنة في تقرير المثير على أنه مهدد، وآليات الدفاع التي نشأت لتجنب حالات القلق هي المتغيرات ذات المغزى الأكبر في بحث القلق.

وأرجع رواد النظرية المعرفية، مثل: **Bandura**، **Williams**، **Beck Aron**، **cray**، و **Horny**، و **Kelly**، و **Ellis** نشأة القلق إلى التشويه المعرفي وتحريف التفكير عن الذات وعن المستقبل، وكيفية إدراك الشخص وتفسير الأحداث، وأفكار الفرد هي التي تحدد ردود أفعاله وفي ضوء محتوى التفكير يتضمن القلق حديثاً سلبياً مع الذات وتفسير الفرد للواقع مدركاً خطره، وإدراك المعلومات عن الذات والمستقبل على أنها مصدر خطر، وضعفاً مسيطراً وانخفاضاً في الكفاءة الذاتية، التي ظهرت في نظرية "**Bandura**" كمنحى معرفي للقلق وعرض القلق بحالة الإدراك السابقة عبر التحريات المختلفة الحوادث، فالأشخاص الذين يعتقدون أن بمقدورهم السيطرة على التهديدات المختلة الفاعلة لا يورطون أنفسهم بالتفكير المرتقب ولا تشكل لهم مصدر إزعاج وتشوش، حيث يهيئ الفرد لنفسه نماذج مواجهة سلوكية لمشاكل المستقبل. (الحديبي، 2007: 30، 31)

6- 4 نظرية الدافع:

يعتبر القلق في بعض الأحيان عاملاً محفزاً يدفع للعمل والأداء الجيد، فالشخص عند قيامه بعمل ما يشعر بالقلق وهو الذي يحفزه على إنجاز هذا العمل ليشعر بعده بالراحة، فوجود القلق أي وجود الدافع للقيام بالأداء بأحسن صوره. فالقلق يعمل كجهاز إنذار يجعل الفرد في حالة يقظة وحيدة وحذر لتجنب ما قد يسبب له خطورة وتهديد، والقلق في بعض الأحيان يحمي الفرد بتخفيف درجة وعيه ليجعله لا يدرك أو لا ينتبه إلى ما يزعجه ويكدر صفوه ومن هذا فله الأثر في التيقظ والدفاع الإدراكي.

وقد افترض كل من "تايلور وسبنس" "Tylor & Spense" أن القلق دافع ومنشط للتعلم وقالوا إنه كلما زاد القلق ازداد الأداء والتعلم وأن أصحاب القلق العالي في الأعمال السهلة يكون أدائهم أفضل من أصحاب القلق المنخفض، وقد فسروا ذلك بأن أداء أي عمل يعتمد على قوة الدافع وقوة الاستجابة المسيطرة في موقف الأداء فزيادة الدافع تساعد على تحسين الأداء في بعض الأعمال دون غيره. (كفاي، 1990: 351، 352)

ولقد أيد "تشايلد chylde" نتائج "تايلور" وزملائه في علاقة القلق بأداء العمل السهل والعمل الصعب، ولكنه رفض أن يكون القلق دافعا عاما، واعتبره منبها في موقف الأداء قد يثير الاستجابة الملائمة للعمل وقد يثير استجابة لا علاقة لها بالعمل تعوق الأداء وتحجب ظهور الاستجابة الصحيحة.

ولقد فسر "تشايلد" تفوق الأشخاص أصحاب القلق العالي على أصحاب القلق المنخفض في أداء الأعمال السهلة والعكس في الأعمال الصعبة بخصائص هذه الأعمال.

ولقد أشار "تشايلد" إلى أن علاقة الاستجابة الصحيحة بالمنبه بسيطة ومباشرة في موقف العمل السهل، ولا مجال لظهور استجابات لا علاقة لها بالعمل.

أما في الأعمال الصعبة فإن علاقة الاستجابة الصحيحة بالمنبه علاقة معقدة وغير مباشرة مما يدع مجالا لظهور استجابات كثيرة لا علاقة لها بالعمل عند الشخص صاحب الاستعداد العالي لإثارة مثل هذه الاستجابات. لذا نجد أن أداء الأشخاص ذوي القلق العالي في الأعمال المعقدة ضعيف بسبب إظهارهم لاستجابات كثيرة لا علاقة لها بالعمل، وانشغالهم بها أكثر من انشغالهم بأداء العمل.

أما أصحاب القلق المنخفض فلا تظهر استجابات كثيرة لا علاقة لها بالعمل ولا ينشغلون بها فتقل أخطاؤهم وينجحون بسرعة في الوصول للاستجابة الصحيحة.

تعقيب على النظريات السابقة من وجهة نظر الباحثة:

نلاحظ من خلال العرض السابق للمدارس المفسرة للقلق بأن لكل عالم من العلماء فكرته ووجهة نظره الخاصة، ففي المدرسة "الفرويدية" نجد بأن "فرويد" الذي يعتبر أول من وضع تقسيمات للقلق وقدم توصيفا دقيقا لكل نوع قد ركز على الخبرات الماضية دون غيرها، أما أصحاب المدرسة "الفرويدية" الجديدة فقد اختلفوا مع "فرويد" بتركيزهم واهتمامهم بالعلاقات الاجتماعية وأثرها على علاقة الفرد بالمجتمع الذي يعيش فيه.

في حين يركز "السلوكيون" إجمالاً على عملية التعلم، ويؤكدون بأن الإنسان يتعلم القلق والخوف والسلوك المرضي كما يتعلم السلوك السوي وأهملوا الأسباب الكامنة وراء القلق.

ومن خلال العرض السابق نلاحظ اتفاق بين المدرسة التحليلية والمدرسة السلوكية في ارتباط القلق بماضي الإنسان، واختلافهم في مصدره فالتحليليون يعتبرون أن القلق استجابة لخطر مجهول غير معروف السبب، أما السلوكية فتعتبر القلق استجابة لخطر معروف ومحدد.

ولكن النظرية المعرفية ترى بأن القلق ليس له علاقة بما يتعلمه الإنسان، ولا بخبراته الماضية ولكن سببه هو اعتناق الفرد لبعض الأفكار اللاعقلانية والمعتقدات الخاطئة.

فحين نجد أصحاب نظرية الدافع فكانت لهم نظرة مغايرة لجميع نظريات القلق حيث اعتبروا أن القلق دافع للإنسان من أجل التقدم والنجاح في الأعمال التي يقوم بها ولكنهم في حقيقة الأمر وبعد التجربة أدركوا بأن زيادة القلق إلى حد كبير يؤدي إلى إعاقة الفرد في انجاز الأعمال وخاصة الصعبة منها.

ثانياً: قلق المستقبل:

يرى (زاليسكي Zaleski، 1996: 165): أن هناك فرق بين القلق وقلق المستقبل، فالأول شعور عام بالخوف والتهديد والثاني حالة من الانشغال وعدم الراحة والخوف بشأن التمثيل المعرفي للمستقبل الأكثر بعداً، فالإنسان عندما ينظر للمستقبل فهو يخشى العديد من الأحداث التي قد يتعرض لها في المستقبل، ويؤكد أن جميع أنواع القلق المعروفة لها بعد مستقبلي، ولكن هذا البعد محدود وقاصر على فترات زمنية محددة دقائق، ساعات، وعلى النقيض من ذلك نجد أن قلق المستقبل يشير إلى المستقبل ممثلاً في مدة زمنية بعيدة المدى.

وترى الطالبة أنه في خضم التغيرات الاجتماعية التي تمر بها البشرية ازدهرت ظاهرة القلق شيوعاً وانتشاراً، ومن ذلك الخوف من المستقبل أو ما يسمى في الوقت الحاضر بـ "القلق المستقبل" وذلك بسبب عدم التخطيط وعدم وضع أهداف لها أبعاد مستقبلية في حياة الأفراد.

1- مفهوم قلق المستقبل:

وباعتبار مفهوم قلق المستقبل من المفاهيم الحديثة نسبياً في مجال البحث العلمي إلا أنه قد تنوعت التعاريف واختلفت وجهات نظر الدارسين حول هذا الموضوع ومن بين هذه التعاريف ما يلي:

- **تعريف محمد معوض (1996: 68):** يعرف قلق المستقبل بأنه "القلق الناتج عن التفكير في المستقبل والشخص الذي يعاني من قلق المستقبل هو الشخص الذي يعاني من التشاؤم من المستقبل والاكتئاب، والأفكار الوسواسية، وقلق الموت واليأس كما أنه يتميز بحالة من السلبية والانطواء والحزن والشك والتثبيت والنكوص وعدم الشعور بالأمن.

- **تعريف عشري (2004: 142):** يرى بأنه " خبرة انفعالية غير سارة يمتلك الفرد من خلالها الخوف والغموض نحو ما يحمله الغد الأكثر بعدا من صعوبات، والتنبؤ السلبي للأحداث المتوقعة والشعور بالتوتر والضيق والانقباض عند الاستغراق في التفكير فيها وضعف القدرة على تحقيق الأهداف والطموحات والإحساس بأن الحياة غير جديرة بالاهتمام والشعور بعد الأمن والطمأنينة نحو المستقبل والانزعاج وفقدان القدرة على التركيز والصداع.

- **تعريف المشيخي (2009: 12)** يعرف قلق المستقبل بأنه "الشعور بعد الارتياح، والتفكير السلبي تجاه المستقبل والحياة وعدم القدرة على مواجهة الضغوط والأحداث الحياتية، وتدني اعتبار الذات، وفقدان الشعور بالأمن وعدم الثقة بالنفس".

- **تعريف فرويد (1962: 3، 4):** يرى بأنه حالة من الغموض الشديد الذي يمتلك الإنسان ويسبب له كثيرا من الكدر والضيق والألم، والقلق يعني الانزعاج والشخص القلق يتوقع الشر دائما ويبدو متشائما، ومتوتر الأعصاب، ومضطرب، كما أن الشخص القلق يفقد الثقة بنفسه، ويبدو مترددا عاجزا عن البث في الأمور، ويفقد القدرة على التركيز.

- **تعريف زينب شقير (2005: 5):** تعرفه بأنه "خلل أو اضطراب نفسي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة، مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار للذكريات والخبرات الماضية الغير السارة، مع تضخم للسلبيات ودحض للإيجابيات الخاصة بالذات والواقع، تجعل صاحبها في حالة التوتر وعدم الأمن، مما قد يدفعه ليدمر الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث، وتؤدي به الحالة إلى التشاؤم من المستقبل، وقلق التفكير في المستقبل، والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المستقبلية المتوقعة، والأفكار الوسواسية وقلق الموت واليأس.

- **تعريف سعود، ناهد (2005: 63):** ترى بأنه "جزء من القلق العام المعم على المستقبل يمتلك جذوره في الواقع الراهن ويتمثل في مجموعة من البني كالتشاؤم وإدراك العجز في تحقيق الأهداف الهامة وفقدان السيطرة الحاضرة وعدم التأكد في المستقبل ولا يتضح إلا ضمن إظهار فهما للقلق العام".

- **تعرف أحمد عبد الخالق:** يعرقه بأنه انفعال غير سار وشعور مكرر بتهديد أوهم مقيم وعدم راحة أو استقرار مع إحساس بالتوتر والشدة، وخوف دائم لامبرر له من الناحية الموضوعية وغالبا ما يتعلق هذا الخوف بالمستقبل والمجهول. (المصري، 2011: 7)

ومن خلال التعاريف السابقة ترى الطالبة بأن قلق المستقبل هو شعور يمتلك الفرد خلاله خوف غامض نحو ما يحمله الغد من صعوبات، وتوقع السوء والاستعداد للتوقع السلبي للأحداث السلبية والشعور بالانزعاج والتوتر والضيق والشعور بضعف القدرة على تحقيق الآمال والطموحات ونقص القدرة على التفاعل الاجتماعي والإحساس بأن الحياة غير جديرة بالاهتمام، مع الشعور بفقدان الأمن والطمأنينة نحو المستقبل.

2- الفرق بين قلق المستقبل والخوف من المستقبل:

أصبح اليوم من الضروري التمييز بين القلق والخوف، لأن هذين المفهومين يختلطان في أذهان الناس كثيرا فالقلق توجس من خطر محتمل أو مجهول وغير مؤكد الوقوع، كما يمكن عده خوفا معتقلا محبوسا، لا يستطيع أن يطلق في مجراه الطبيعي، فهو تفاعل مؤلم نشعر به حين لا نستطيع أن نفعل شيئا، حيال موقف نشعر انه يتهددنا بالخطر أما الخوف فهو استجابة لخطر واضح موجود فعلا، فهو وقتي يزول بزوال المنبه الذي أحدثه.

ويقارن "ويكر وآخرون" (wicker et al, 1985) بين مفهومي الخوف والقلق فوجدوا أن كليهما يتضمن الألم والتهديد وعدم اليقين وعدم الارتياح، ولكن القلق يركز على الزمن ويتضمن توجهها أكبر نحو المستقبل.

ويعد الخوف رد فعل انفعالي نحو المستقبل إزاء خطر نوعي حقيقي أو غير حقيقي، بينما يعبر القلق عن إحساس التشاؤمي عام بهلاك على وشك الوقوع. كما يعد الخوف رد فعل وقتي اتجاه خطر يقوم على أساس تقدير المرء لقوته تقديرا منخفضا بالقياس إلى شدة الخطر أو الشيء الذي يهدده ويختفي الخوف بمجرد إدراك الفرد لقوته الحقيقية، أو إدراكه لحقيقة الشيء الذي يخيفه. فاختفاء مصدر الخطر أو التهديد سواء كان شخصا عدوانيا أو حيوانا أو أي شيء آخر يؤدي إلى القضاء على الخوف كما أن إدراك الفرد لقدراته بالقياس إلى الخطر يؤدي أيضا إلى القضاء على الخوف أما القلق على العكس من ذلك فهو عام ودائم.

وقد ميز "دولار وميلر" بين القلق والخوف بما يأتي:

- إن علامات الخوف نوعية ومعروفة ولكنها غير معروفة في حالة القلق.
- إن القلق إدراك أكثر منه خوف، فالقلق خوف مستقبلي وخبرة مرتبطة بالصراع والخوف واستجابة تجنبية شرطية.
- فالفرد دائم القلق على حاضره ومستقبله وماضيه ويخاف من دوافعه الذاتية وعليه فيمكن اعتبار أن قلق المستقبل يدخل ضمن القلق المرضي، الذي يشعر فيه بعض الأشخاص خوفا من التقدم والتحرر والمخاطرة، وينغلِقون على أنفسهم لإخفاقهم في تكوين العلاقات الناجحة مع الآخرين ويخافون من لاشيء. (الحربي، 2014: 21، 23)

وفي ضوء ما سبق نلاحظ بأن مرحلة الشباب بحد ذاتها مرحلة ضاغطة لتحديد المستقبل المهني والاجتماعي الأمر الذي يتطلب من الشباب مواجهة تحديات هذه المرحلة بكل متطلباتها لما يترتب عليها.

3- الطبيعة المعرفية لقلق المستقبل:

أشار "بيك" إلى أن كل اضطراب نفسي يكون له مكونات معرفية والمعارف مستنبطة من مرض القلق هي تلك التي تتعلق بالخطر المرتقب أو التوقع، ومرض القلق لديهم إحساس مفرط بحدوث الخطر والتهديد فيبالغون في تقييم احتمالية الحدث المخيف وشدته ولا يبالغون في فكرة أنهم يستطيعون التوافق مع الحدث بشكل مستقل.

ويقترح النموذج المعرفي للاضطرابات النفسية (نموذج بيك) الخاص بمرض القلق بأن الأفكار التلقائية العابرة والتفسيرات وخيال مريض القلق تتركز حول صورة من الغضب وسوء التأويل لخبرته الشعورية في شكل الشعور بالخطر الجسدي والنفسي مع زيادة تقدير احتمال الأذى المتوقع وشدته في الواقع المستقبلية، ومثل هذه الأفكار التي تدور حول التهديد المتوقع تؤدي إلى إثارة مشاعر الضيق والخوف والتنبية التلقائي.

إن المعارف التي تعكسها القائمة المعرفية للقلق تجسد درجة عالية من عدم التأكد مع الحيرة حول المستقبل (شيء ما سوف يحدث)، والصفات المزاجية التي تعكس القلق هي: (الرعب والفرع والخوف والقلق). (مؤيد، 2010: 331)

ويشير ويلز (Wells, 1997) إلى أن القلق يترافق بتخمينات الخطر بناء على قابلية الأفراد لتوقع الحالات على أنها خطيرة، وذلك بسبب تصوراتهم المتضمنة معلومات عن الخطر.

ويرى ايزنك (Eysenk, 1992) أن القلق هو أول رد فعل صحي للأفكار الفاعلة البعيدة التي يتم إدراكها عموماً أو للحالات المنفرة، وتتجلى وظيفته بكونه إشارة تنبيهية، ومفاجئة وتحتاج إلى استعداد، الأمر الذي يزيد من انشغال البال والتفكير بالأحداث المستقبلية.

ويتفق ذلك مع ما يشير إليه أبو النصر (2005) إلى أن الأفكار الخطأ التي يحملها الشخص، هي التي تؤدي إلى الحالة المزاجية السلبية، فالشخص الذي يعتقد أن الدنيا بلاء

وغلاء وهم ومعانات، قد يتحول الأمر لديه إلى التوتر وعدم اطمئنان ينقلب إلى اكتئاب مع مرور الزمن، ومثل ذلك من الاعتقاد والأفكار السلبية كالتشاؤم والإحباط والتقدير السلبي للذات والشعور بالخيبة تؤدي في نهاية الأمر إلى القلق والاكتئاب. (المشيخي، 2009: 48)

بينما أوضح سيندر (Synder, 2001): دور العمليات المعرفية في قلق المستقبل والتشاؤم من المستقبل من خلال أنموذجه الذي أوضح فيه الثلاثية المتضمنة في تعريف الأمل المتمثلة في الأهداف والتي تتدرج من حيث إطارها الزمني إلى قصيرة وطويلة المدى ذات قيمة بحيث تكفل استمرار التفكير الواعي حولها، وتفكير الشبك "المتعدد المداخل" التي توضح التفكير الزمني متبادل التأثير للماضي على المستقبل والعكس من خلال متابعة الانتقال من هدف لآخر، وتبصر المقدرة الذي يتمركز حول المقدرة المتبصر بها لاستخدام الطرق للتوصل إلى الهدف المرغوب به، والتي تعتمد في المقام الأول على النشاط العقلي للبدء والاستمرار في استخدام الطريق عبر مراحل متابعة الهدف، واتخاذ سبل المقدرة التي تتطلب قدرًا من النشاط يقوم على نشأة التفاعل بين المقدرة (الطاقة الموجهة نحو الهدف) وسبل التفكير (التخطيط للوصول إلى الأهداف)، وأن الشخص الذي يفتقد إما للمقدرة أو إلى سبل التفكير يفتقد الأمل في المستقبل. (الحديبي، 2007: 32، 33)

ويمكن وصف قلق المستقبل من خلال المنحى المعرفي على أنه إطار لمختلف العمليات المعرفية والمواقف الانفعالية، فالقلق هنا يترافق بتخمينات الخطر المتعلقة بالمستقبل بناء على ما يتوافر في الواقع من معطيات وعلى نوعية التصورات الشخصية، فبعض الأفراد هم أكثر قابلية لتخمين الحالات المستقبلية بكونها خطرة، لأنهم يملكون تصورات تتضمن معلومات عن المعنى الخطر للحالات وعن قدرتهم المنخفضة للتعامل مع الخطر بشكل فعال، فعندما تنشط المخططات المتعلقة بالخطر المستقبلي تحفز أفكار تلقائية سلبية عن الخطر تعكس مواضيع أو كوارث جسدية، اجتماعية، نفسية. تتضمن بصورة مباشرة أو غير مباشرة. (سعود، 2005: 52)

ولابد من الإشارة أن قلق المستقبل يعتمد على أهمية الكفاءة الذاتية، حيث أنه لابد أن يكون الشخص لديه القدرة والثقة على التحكم فيما حوله (البيئة) لانجاز أهدافه الشخصية ولمواجهة الأحداث السالبة وهذا فهم جيد لتخفيف قلق المستقبل. (مؤيد، 2010: 332)

وترى الطالبة من خلال ما سبق انه يمكن الإشارة إلى أن لقلق المستقبل بنية معرفية قوية ويمكن القول بان مكوناته معرفية أكثر منها انفعالية، حيث تشكل خصائص الأفكار واحدة من المقدمات المنطقية لقلق المستقبل، أي أن المعرفة أولاً ثم القلق، ويعتبر التمثيل المعرفي أساس قلق المستقبل.

4- أسباب قلق المستقبل:

إن حالة عدم القدرة على التنبؤ بما سيحدث مستقبلاً وما ينتج عن ذلك من نتائج نفسية لأنها تولد مواقف سلبية سلبية مليئة بمشاعر الخوف والقلق من هذا المجهول، ويعتبر المستقبل مصدر مهم من مصادر القلق باعتباره مساحة لتحقيق الرغبات والطموحات وتحقيق الذات والإمكانات الكامنة، وأن ظاهرة قلق المستقبل أصبحت واضحة في مجتمع مليء بالتغيرات ومشحون بعوامل المصير، وترتبط هذه الظاهرة بمجموعة من المتغيرات والعوامل التي تتضافر لتوسع وتمكن من الإحساس بقلق المستقبل. (سعود، 2005: 63)

ولقلق المستقبل لدى الفرد أسباب قد ذكرها مولين (Moline، 1990) في الآتي:

- إمكانياته وعيوبه، وعدم قدرته على التكيف من المشاكل التي يعاني منها.
- عدم قدرته على فصل أمانيه و عن التوقعات المبنية على الواقع.
- شكه في كل من الوالدين والقائمين على غايته في عدم قدرتهم على حل مشاكله.
- الشعور بعدم الانتماء والاستقرار داخل الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بصفة عامة.
- نقص القدرة على التكهن بالمستقبل، وعدم وجود معلومات كافية لديه لبناء الأفكار عن المستقبل وكذلك تشوه الأفكار الحالية.

- الشعور بعدم الأمان والإحساس بالتمزق.
- التفكك الأسري.
- وقد أرجعت حنان العناني(1995): أسباب قلق المستقبل إلى خبرات ماضية مؤلمة وضغوط الحياة العصرية وطموح الإنسان وسعيه المستمر نحو تحقيق ذاته وإيجاد معنى لوجوده. (المصري، 2011: 38)
- بينما يشير دياب (2001): إلى أن العوائق البيئية والشخصية الكبيرة والمتنوعة التي تجابه الفرد وكذلك إمكانات الحاضر المتواضعة والتناقضات الهائلة بين ما هو حسي وما هو معنوي وبين الأحلام الوردية والواقع المرير تشكل أسبابًا حقيقية لقلق المستقبل.
- ويذكر الأقصري (2002): أن أسباب وجود قلق المستقبل هو عجز الفرد عن تحقيق أهدافه أو الفشل في اكتساب حب واحترام الآخرين أو فشل الإنسان في عمل أو دراسة ما أو عند اضطهاده سواء في محيط أسرته أو عائلته أو حتى عندما يحاول تغيير عاداته السيئة أو الإقلاع عنها ثم يجد نفسه عاجز عن ذلك.
- ويؤكد كذلك أن السبب الرئيسي الذي يجعل الفرد يعاني من القلق والخوف من المستقبل هو الجهل بمعرفة الحياة فلو كان الفرد يعرف معنى الحياة لاستمتع بها خير استمتاع دون أن يضيعها في القلق والخوف والمشاعر السلبية .
- ويشير إبراهيم (2006) إلى أن السبب في قلق المستقبل هو نظرة الفرد السلبية لذاته والأفكار اللاعقلانية تجاه النفس والظروف السيئة المحيطة بالفرد والنظرة السلبية من قبل المحيطين به. (المشيخي، 2009: 51، 53)
- كما تبين الفقي (2012) أن أسباب قلق المستقبل تكمن في الإدراك الخطأ للأحداث المحتملة في المستقبل، وتقليل فاعلية الشخص في التعامل مع هذه الأحداث والنظر إليها بطريقة سلبية، وعدم القدرة على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها الشخص، والخوف

من المشكلات الاجتماعية المستقبلية، والخوف من تدني القيم والخوف من العجز في المستقبل والخوف من الموت". (الحري، 2014: 26)

وفي ضوء ما سبق ترى الطالبة أن من أهم الأسباب المؤدية لقلق المستقبل هي حالة العجز التي يعيشها الفرد لعدم تحقيق أهدافه والفشل في كسب حب واحترام الآخرين له، فالمشاكل الحياتية من مختلف ميادينها تؤثر سلباً وبشكل واضح على شخصية وسلوكيات الفرد، إذ تجعل حالة التخوف من المستقبل سمة نفسية لدى الأفراد وبالأخص الشباب منهم، وذلك نتيجة التحديات والمصاعب من مختلف مصادرها (الاقتصادية، الاجتماعية، الصحية وغيرها) التي تجعلهم يشعرون بحالة من القلق والخوف والاضطراب من التناقض الحاصل ما بين واقعهم المتردي والهزيل الذي هم فيه والعاجز بإمكانياته عن تحقيق هذه الطموحات وبين ما يصبون إليه من أحلام وتطلعات نحو مستقبل مليء بالأمل، فهذا التصادم يكون حالة من الصراع النفسي والاضطرابات الانفعالية والتي تؤثر حتماً على سلوك وشخصية الشباب، ضف إلى الأفكار اللاعقلانية وعدم الاستعداد الشخصي وعدم قدرة الفرد على التفاعل مع تلك الأحداث المستقبلية، فهو إما أن ينقلها أو يحاول تجاوزها أو يستسلم لها ويتعامل معها على أساس أنه لا يمكن التغلب عليها فيصبح إنساناً قلقاً.

5- التأثير السلبي لقلق المستقبل:

لقلق المستقبل تأثير سلبي على سلوك وشخصية الفرد وهذا بدوره يؤثر بشكل سلبي على حياته وتطلعاته للمستقبل لتجعل منه شخصاً يعيش ليومه بأجواء من الخوف والحيرة والقلق والتشاؤم لما سيأتي به المستقبل وما يخبئه المجهول. ومن أهم الآثار السلبية التي تترتب على قلق المستقبل ما يأتي:

- الشعور بالوحدة وعدم القدرة على تحسين مستوى المعيشة وعدم القدرة على التخطيط للمستقبل والجمود وقلة المرونة والاعتماد على الآخرين في تأمين المستقبل.

- تدمير نفسية الفرد فلا يستطيع أن يحقق ذاته أو يبدع وإنما يضطرب وينعكس ذلك في صورة اضطرابات متعددة الأشكال والخرافات والانحراف واختلال الثقة بالنفس.
- الشعور بالتوتر والانزعاج لأتفه الأسباب والأحلام المزعجة، واضطرابات النوم واضطرابات التفكير وعدم التركيز وسوء الإدراك الاجتماعي والانطواء والشعور بالوحدة (المشيخي، 2009: 55).
- 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 ميكانزمات الدفاع مثل النكوص والإسقاط والتبرير والكبت.
- استخدام العلاقات الاجتماعية لضمان أمان المستقبل لدى الفرد.
- الشك في الكفاءة الشخصية واستخدام أساليب الإكراه والإكراه في التعامل مع الآخرين وذلك لتعويض نقص هذه الكفاءة.
- الاعتمادية والعجز اللاعقلانية. (العززي، 2010: 66)

6- سمات ذوي قلق المستقبل:

إن الأشخاص ذوو قلق المستقبل يتصفون بالعديد من السمات انبثقت من الأطر النظرية والدراسات التي تناولت قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، حيث أشارت دراسة سامية خضر (1992) إلى أن ذوي قلق المستقبل يتسمون ب: الاغتراب، واللامبالاة، والشعور بالإحباط واللامسؤولية، والشعور بالحرمان، وللا أمل في المستقبل ونقص الرضا عن أنفسهم وعن حياتهم، وضعف الثقة والتشاؤم، ومشاعر النقص والدونية، كما أشارت دراسة Moline (1990) إلى أن سمات من لديه قلق مستقبلي تتمثل في التركيز الشديد على أحداث الوقت الحاضر أو الهروب نحو الماضي، والانسحاب من الأنشطة البناءة، والانطواء وظهور

علامات الشك والحُزن، وصلابة الرأي والتعنت، والتشاؤم، وعدم الثقة في الذات وفي الآخرين.

وأوضحت دراسة محمد عبد التواب معوض (1996) أن الشخص ذي قلق المستقبل يتسم بأنه: لا يمكنه تحقيق ذاته ولا يمكنه أن يبدع، والشعور بالعجز، ويتميز بحالة من السلبية والحزن ونقص القدرة على مواجهة المستقبل، والشعور بالنقص، ونقص الشعور بالأمن وأشارت دراسة (Zaleski 1996): إلى أن الأفراد مرتفعي قلق المستقبل يتميزون بـ: التأثير في الآخرين من أجل تأكيد مستقبلهم، ويستخدمون استراتيجيات الجبر والإرغام للتأثير في الآخرين في مواقف الرئاسة، ويتسمون دائماً بالتشاؤم من المواقف المستقبلية والتنبؤ السلبي للمشكلات المتوقعة التي قد تواجهها البشرية.

في حين أشارت دراسة (Kassler, et, Al, 1997 51,52) إلى أن الشخص المنفصل عن العمل يعاني من الاضطرابات النفسية كالقلق والشعور باللامبالاة، والرفض والشك في المعتقدات الدينية، والخوف من المستقبل المجهول، ونقص وضوح الهدف والشعور بالدونية وضعف الثقة بالنفس.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه مجموعة من البحوث التي أجريت لمعرفة الآثار النفسية للبطالة من أن العاطلين عن العمل من الشباب يشعرون بالاكنتاب والقلق، ولديهم إحساسات شديدة بأنهم ضحايا ويشعرون بنقص الرضا عن أنفسهم، وعن حياتهم مقارنة بالشباب العاملين. (الحديبي، 2007: 33، 34)

ثالثاً: قلق المستقبل المهني

1- تعريف قلق المستقبل المهني:

تقتصر الدراسة الحالية على مجالي المشاعر نحو المستقبل والعمل أي المهنة أو مجال الإعداد المهني مندمجين مع بعضهما في المستقبل المهني، أو فيما سأعمل بعد التخرج؟ حيث أصبح اليوم قلق الطلبة الجامعيين يتزايد ليس فقط بسبب الخوف من الفشل في الدراسة فحسب بل يتجاوز ذلك إلى الخوف من ضعف إمكانية الحصول على عمل أو مهنة مما يجعله مضافاً إلى قائمة العاطلين عن العمل، وهو ما يسمى (بقلق المستقبل المهني)، وفيما يلي ستعرض بعض التعاريف التي تناولت هذا المفهوم من وجهة نظر أصحابها:

- **تعريف المحاميد، السفاسفة (2007: 135):** يعرفان قلق المستقبل المهني بأنه "حالة من عدم الارتياح والتوتر والشعور بالضيق والخوف من مستقبل مجهول يتعلق بالجانب المهني وإمكانية الحصول على فرصة عمل مناسبة للطلاب بعد تخرجه من الجامعة.

- **تعريف الحديبي، عبد الحسن (2007: 19):** يرى بأنه "حالة التوتر والتشاؤم التي يشعر بها الطالب الجامعي لندرة فرص العمل بعد التخرج.

- **تعريف بكار، سارة (2013: 23):** تعرفه بأنه: "حالة من عدم الارتياح والتوتر والترقب تنتاب الفرد تجاه مستقبله المهني وفيما إذا كان سيحصل على عمل مستقبلاً بعد تخرجه من الجامعة.

- **تعريف عباس، سهيلة، وحسن علي (1991):** يعرف هذان الباحثان قلق المستقبل المهني بأنه "قلق يتمثل بشكل أكبر عندما يتصور الفرد أنه لن يحصل على عمل في المستقبل ليضمن تحقيق أهدافه ويعطيه قيمة اجتماعية".

- تعريف كذلك السيسي عبد الله: يرى بأن قلق المستقبل المهني عبارة عن : حالة من التوجس تعتري الطالب وتؤثر عليه فإن عدم طمأنينة الطالب على مستقبله الوظيفي يؤدي إلى انشغال طاقته الفكرية وهذا ما يشكل معوقات بالنسبة له سواء في حياته الدراسية أو اليومية بحيث تنخفض درجة الاستعداد والإبداع لديه (بكار، 2013: 88)

- يرى طلعت منصور (1995): إلى أن أكثر ما يثير القلق لدى المراهقين والشباب هو المستقبل، حيث أن الشباب عندما يشعر بعدم وضوح أو عدم تحديد المستقبل المهني، فإنه يشعر إحباطا وقلقا على ذاته وعلى مستقبله ووجوده.

- كما أشار Malvine إلى أن فقدان العمل أو التهديد بفقدانه بمثابة عامل خطورة للتنبؤ بأعراض القلق والاكتئاب، وهذا ما يؤكد العلاقة الارتباطية بين عدم الأمن تجاه العمل المستقبلي، وبين القلق. (الحديبي، 2007: 19)

- والمتأمل لهذه التعاريف يجد بأن قلق المستقبل المهني ويظهر لدى الشباب بصفة عامة والشباب الجامعي بصفة خاصة، حيث إنهم لا يشعرون بالاطمئنان لمستقبلهم، ولا يعرفون مصيرهم بعد التخرج خاصة بعد انتشار البطالة بين صفوف الخريجين وندرة فرص العمل ومجالاته، فتنتاب بعضهم حالة من القلق نتيجة خوفهم من النتائج المجهولة لعملهم المستقبلي، فمن المعروف أن كل مجهول لا بد وأن يثير لدى الفرد حالة من التوتر والقلق خاصة على المجالات المصيرية.

وتستخلص الطالبة من خلال التعريفات السابقة تعريفا لقلق المستقبل المهني حيث ترى بأنه "مشكلة انفعالية تتمثل في شعور بالتوتر وعدم الارتياح والانزعاج والتشاؤم لندرة فرص العمل بعد التخرج".

2- أسباب قلق المستقبل المهني:

- ترى أمل الأحمد (2001) أن هناك أسباباً مستجدة كبيرة تستدعي زيادة حدة قلق المستقبل ومنها على الصعيد الاقتصادي تناقص فرص العمل، وقلة الدخل، وضعف القيم الأخلاقية وانهيار الكثير من المعايير الأصلية التي كانت تعم بين الناس وتسهم في حل مشكلاتهم إلى حد كبير.

- في حين يشير إبراهيم شوقي عبد الحميد: إلى أن أهم المشكلات والأسباب التي تظهر قلق المستقبل الخاص بالمهنة لدى طلاب الجامعة بصفة عامة هي: عدم وجود تخصصات بالجامعة تواكب التغيرات السريعة والمتلاحمة على مجالات الحياة المختلفة، وعدم وجود صلة بين المساقات الدراسية والعمل، وعدم كفاية مواد التخصص للإعداد للعمل، وقصور برامج التدريب وعدم تنوع جهات التدريب العلمية، وعدم توافر المال الذي يؤمن المستقبل وعدم وجود هدف واضح للطلاب.

- وأشار بدر الأنصاري (1995) إلى أن أهم أسباب قلق المستقبل المهني للشباب تتمثل في:

1- عدم توافر فرص العمل المناسبة للخريجين

2- عزوف الطلبة عن بعض الأعمال الفنية والحرفية.

3- عدم اقتناع الشباب بالتعليم العالي بوصفه مصدراً للدخل.

4- تفضيل بعض القطاعات الحكومية والأهلية العمالة الأجنبية عند المحلية. (الحديبي،

2007: 21، 22)

- كما يشير كل من المحاميد، ومحمد السفاسفة (2007: 138): إلى أن سبب ارتفاع قلق المستقبل المهني لدى الطلبة قد يرجع إلى تزايد أعداد الخريجين وقلة فرص العمل المتاحة بالإضافة إلى الإقبال المتزايد على التعليم الجامعي غير المقترن بتخطيط حقيقي لحاجة سوق العمل، وكذلك عدم تلاؤم المهن المعروضة في سوق العمل مع التخصصات الدراسية للخريجين وهي يمكن أن تشكل عوامل هامة تسهم في زيادة مستوى القلق.

- كما توصلت دراسة عبد الله سيد عسكر، وعماد علي عبد الرزاق (2000) إلى أن أسباب قلق المستقبل المهن من إدراك الشباب لأسباب البطالة، تتمثل في:

- 1- ضرورة توافر واسطة للحصول على عمل
- 2- عدم إتاحة فرصة عمل مناسبة توفر الأمان المهني في المستقبل
- 3- عدم توافر فرص عمل مناسبة
- 4- عدم كفاية الأجر والرضا عن الأعمال المتاحة.

- في حين أشارت كوثر إبراهيم رزق (1998) إلى أن أسباب القلق المرتبطة بمهنة المستقبل تتمثل فيما يلي:

- 1- الخلل في توزيع الطلبة بين الكليات العلمية والأدبية، لصالح الكليات الأدبية، على الرغم أن معظم طلاب هذه الكليات غالباً ما يشكلون فائضاً في سوق العمل.
- 2- سيادة بعض القيم الاجتماعية التي تحط من شأن العمل اليدوي، وتحترم العمل المكتبي، مما قد تجعل من المتعلمين يرفضون العمل اليدوي، ويلهثون وراء الأعمال المكتبية التي تعاني من فائض، بالرغم من ضعف الراتب، حيث لا يرث العمل اليدوي أي كان نوعه إلا النظرة الدونية. (الحديبي، 2007: 22، 23)

وفي ضوء ما سبق توصلت الطالبة إلى أن التخرج من الجامعة وإيجاد عمل مناسب وتحقيق الاستقرار النفسي والمادي يعد من أهم التصورات المستقبلية والطموحات التي يسعى الطلبة إلى الوصول إليها وتحقيقها لما يحمله العمل اليوم من أهمية وحاجة ضرورية في ظل ارتفاع المستوى المعيشي، وكثرة متطلبات الحياة والطالب الجزائري كغيره من الطلاب حيث أصبح الخوف والقلق من المستقبل المهني سمة يتسم بها حيث بدأت مظاهر السلبية والتشاؤم تغطي على تفكيره وحياته وذلك في ظل تزايد عدد الطلبة الجامعيين الراجع بالدرجة الأولى إلى غياب التنسيق بين ما تكونه الجامعة من طلاب وبين الحاجيات الفعلية لسوق

العمل، وعليه فإن غياب هذا التنسيق يؤدي إلى قلة فرص العمل وبالتالي انتشار البطالة في أوساط المتخرجين مما يجعلهم قلقين حيال مستقبلهم المهني.

3- المهنة و تأثيرها على حياة الفرد:

تمثل ممارسة مهنة والنجاح فيها مركز وأساس التصورات المستقبلية سواء للذكور أو الإناث فقد أصبحت المهنة حالياً في قلب الحياة الاجتماعية للأفراد والمجتمعات، ويشير "سانسوليو sainsaulieu" إلى البعد الاجتماعي للعمل لكونه يسمح بالاندماج داخل "مكان محدد للتنشئة الاجتماعية أما "هيجل Hegel" فقد ذهب إلى أبعد من هذا حيث اعتبر العمل بداية الثقافة وبداية اللغة حيث يسمح للفرد بالتعرف على ذاته والتوصل إلى هويته وبالتالي إلى حريته، إنه من بين الوسائط المفتاحية ما بين الطبيعة والإنسان.

أما بالنسبة "لماركس Marx" فالعمل ينتمي إلى ماهية الإنسان، إنه المكان الذي يعمل فيه على تأكيد ذاته والذي يستعمل فيه النشاط الجسمي والفكري الحر.

ويعتبر العمل بمفهومه العصري السمة الأساسية لتواجدنا، فهو يعتبر القيمة المركزية التي تسمح ببناء هوية الفرد وتسمح له بالتواجد ضمن علاقة، وبالتالي إن ضياعه يجعله يواجه مشكلة التقدير الذاتي.

ويمكننا تلخيص الأهمية التي يحققها العمل في النقاط التالية:

- أن العمل يعطي الفرد الفرصة لكي يربط نفسه بالمجتمع وأن يسهم فيه أو أن يرى نفسه على أنه شخص مسالم في المجتمع من خلال توفير السلع والبضائع والخدمات التي يحتاجها.
- الحصول على العمل يساعد الفرد على دعم وتوطيد منزلته واحترام ذاته.
- العمل يقدم الفرص ليتفاعل الفرد مع الآخرين

- العمل يسهم في بناء الكيان الشخصي للفرد.
 - أن العمل يساعد على إبعاد الأفكار ومشاعر الوحدة والعزلة و التفكير السلبي.
 - أن العمل يقدم المجال لكي يحقق المرء ذاته وشخصه ومواجهة الأهداف التي يرى الآخرون أنها ذات قيمة وتستحق المدح.
 - أن العمل يؤكد للمرء قدرته على التعامل بشكل مؤثر فعال مع بيئته وتطوير تلك القدرة.
 - أما في الجانب المادي فيقدم العمل العائد الاقتصادي الذي يعتبر وسيلة لأغراض أخرى.
- (بكار، 2013: 91،92)

ومن هنا نلاحظ بأن العمل أساسياً للحياة والإنتاج والتقدم، وله أثره القوي في الاتزان النفسي فهو يعني الشعور بالأمن والثقة بالنفس، وتحقيق الذات والرضا النفسي، والشعور بالهوية والتقدير والقيمة، وعدم الالتحاق بالمهنة على العكس من ذلك، فعلاوة على أنها إهداراً للموارد البشرية وإصابة الفرد بالخلل النفسي، فهي طاقة مستهلكة مما يجعل الفرد يفقد احترامه لذاته وينخفض تقديره لها ويشعر بالفشل، هذا وفي ظل ما تعيشه المجتمعات اليوم من كثرة البطالة أصبح الطلاب عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية ومدعاة للتشاؤم والخوف من الغد، ويسهم هذا التوجس والخوف والتشاؤم نحو المستقبل في إبراز القلق وخاصة على المهنة، خاصة بعد اهتزاز قيمة التعليم الجامعي في نظر الكثيرين، وأن الشهادة الجامعية لم تعد وثيقة مرور إلى حياة رغدة وميسرة، بل أصبحت يوماً بعد يوم وثيقة عديمة الجدوى، الأمر الذي يجعل الكثير من الطلاب يعانون من قلق المستقبل المهني.

4- السمات الشخصية لذوي قلق المستقبل المهني:

يتصف الأشخاص ذوي قلق المستقبل المهني بالعديد من السمات انبثقت من الأطر النظرية والدراسات التي تناولت قلق المستقبل.

- فقد أشار حسانين (2000) إلى أن مجموعة السمات التي يتسم بها ذوي قلق المستقبل وقلق المستقبل المهني وهي:

التشاؤم وذلك لأن الخائف من المستقبل لا يتوقع إلا الشر، استغلال العلاقات الاجتماعية لتأمين مستقبل الفرد الخاص، الانسحاب من الأنشطة البناءة ودون المخاطرة، عدم الثقة في أحد مما يؤدي إلى اصطدام بالآخرين، اتخاذ إجراءات وقائية من أجل الحفاظ على الوضع الراهن بدلا من المخاطرة من أجل زيادة الفرص في المستقبل، التركيز الشديد على أحداث الوقت والحاضر والهروب نحو الماضي، الانطواء وظهور علامات الحزن والشك والتردد، الخوف من التغيرات الاجتماعية والسياسية المتوقعة حدوثها في المستقبل صلابة الرأي والتعنت، وظهور الانفعالات لأدنى الأسباب، الحفاظ على الظروف الروتينية والطرق المعروفة في التعامل مع مواقف الحياة، الانتظار السلبي لما قد يقع. (القاضي، 2009: 32)

- في حين أشارت دراسة (Kessler et al, 1997): إلى أن الشخص المتعطل عن العمل يعاني من الاضطرابات النفسية تجعله يتسم بالقلق، والشعور باللامبالاة، والرفض والشك في المعتقدات الدينية، والخوف من المستقبل المجهول، ونقص وضوح الهدف والشعور بالدونية، وضعف الثقة بالنفس. (الحديبي، 2007: 34)

- وأوضحت دراسة "Argyle, 1992" بأن عدم الالتحاق بالمهنة، فعلاوة على أنها إهداراً للموارد البشرية وإصابة الفرد بالخلل النفسي، فهي طاقة مستهلكة مما يجعل الفرد يتسم بفقدان احترامه لذاته وانخفاض تقديره لها وشعره بالفشل.

- أما محمد عبد التواب معوض (1996) في دراسته: فقد أشار بأن الشاب المتعلم الذي لا يجد فرصة عمل بعد تخرجه يتسم بقلّة احترامه لنفسه وتقليل من شأنها، وينخفض تقديره لذاته، وفي النهاية إحساسه بالعجز وفقدان الأمل، وعدم القدرة على مواجهة حالة البطالة التي يعاني منها طالما أن محاولاته لمواجهتها فاشلة. (الحديبي، 2007: 48، 49)

وفي ضوء ما سبق ترى الطالبة أن قلق المستقبل المهني يرجع إلى التغيرات المستمرة في عالم العمل نتيجة التقدم العلمي والتطور التكنولوجي، التي أدت ظهورها إلى عقبات أمام الشباب (ذكوراً وإناثاً) فيما يتعلق بمستقبلهم المهني، إذ أن هذه الظاهرة تتطلب تحليلاً مستمراً لفرص العمل المستقبلية، واختياراً دقيقاً للمجال المهني الواعد، ضماناً للأمن الاجتماعي والاطمئنان النفسي والاستقرار الوظيفي للأفراد. وتلاحظ بان هناك أسباباً مستجدة كثيرة تستدعي زيادة حدة القلق المستقبل في المجتمع الجزائري، ومنها على الصعيد الاقتصادي تناقص فرص العمل، وقلة الدخل، وضعف القيم الأخلاقية وانهيار الكثير من المعايير الأصيلة التي كانت تعم بين الناس وتسهم في حل مشكلاتهم إلى حد كبير. ومن بين أهم المشكلات التي تظهر قلق المستقبل الخاص بالمهنة لدى طلاب الجامعة الجزائرية بصفة خاصة، هي عدم وجود تخصصات بالجامعة تواكب التغيرات السريعة والمتلاحقة على مجالات الحياة المختلفة، وعدم وجود صلة بين المساقات الدراسية والعمل، وعدم كفاية مواد التخصص للإعداد للعمل، وقصور برامج التدريب وعدم تنوع جهات التدريب العلمية، وعدم توافر المال الذي يؤمن المستقبل، وعدم وجود هدف واضح للمستقبل بالنسبة للطلاب.

الجنب المياني

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية
2. خطواتها
3. عينة الدراسة الاستطلاعية
4. أدواتها
5. نتائجها.

ثانياً: الدراسة الأساسية

1. منهج الدراسة
2. عينة الدراسة وخصائصها
3. حدود الدراسة
4. أدوات الدراسة (كيفية تطبيقها وتصحيحها)
5. الأساليب الإحصائية المستخدمة

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

تعد الدراسة الاستطلاعية من الناحية المنهجية مرحلة تمهيدية قبل التطرق للدراسة الميدانية الأساسية لأي بحث علمي، حيث لجأنا للدراسة الاستطلاعية للكشف عن الجو العام داخل المؤسسة الجامعية التي تعاملنا معها (جامعة الحاج لخضر باتنة-الجزائر) وتعتبر هذه المرحلة مرحلة تجريبية بقصد اختبار مدى سلامة المقاييس المستخدمة في البحث ومدى صلاحيتها لقياس ما وضعت من أجل قياسه، مع التحقق من صدقها وثباتها قبل تطبيقها على عينة البحث.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

لقد سعت الطالبة من خلال الدراسة الاستطلاعية إلى التحقق من الأهداف البحثية التالية.

- التعرف على الصعوبات التي تعيق الدراسة الأساسية.
- التحقق من مدى صلاحية الأداة ومدى ملاءمتها لمستوى أفراد العينة وفهمهم للبنود.
- حساب الخصائص السيكومترية للأداة والتحقق منها.
- اكتشاف عن بعض جوانب النقص التي قد تؤثر على إجراءات التطبيق.

2- خطوات الدراسة الاستطلاعية:

لغرض القيام بدراسة أولية استطلاعية قامت الطالبة بزيارة المؤسسة الجامعية التي ستطبق فيها أدوات الدراسة الحالية وهي جامعة الحاج لخضر باتنة وذلك خلال شهر مارس (2013)، بهدف التعرف على خصائص مجتمع الدراسة من حيث العدد والجنس والتخصصات، والوقوف على أهم المشاكل والصعوبات التي يمكن أن تصادف الباحثة خلال قيامها بدراساتها، ولهذا قمنا بالتوجه أولاً إلى نائب رئيس الجامعة المكلف بالبيداغوجيا بجامعة الحاج لخضر باتنة، وذلك من أجل التعرف على التخصصات المتوفرة بالجامعة وفي الأخير قامت الطالبة باختيار التخصصات بطريقة عشوائية طبقية حيث تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى الطبقات التالية: التخصصات الأدبية وتشمل (تاريخ، لغة فرنسية، علم

النفس، حقوق)، التخصصات العلمية تشمل (علوم بيولوجيا، طب عام، بيطرة) وبعد ذلك تم التوجه إلى أقسام هذه التخصصات من أجل رصد عدد الطلبة بغرض التعرف على مجتمع الدراسة، وكذلك اختيار العينة التي يمكن إجراء الدراسة عليها، بالإضافة إلى معرفة البرنامج الدراسي للطلبة من أجل تحديد الوقت المناسب لتوزيع الاستمارات، وأردنا من خلال هذه الدراسة التأكد ما إذا كانت :

- التعليم المستعملة في الأدوات ملائمة وواضحة.
 - التأكد من وضوح اللغة المعتمدة، وعدم وجود غموض في الكلمات.
 - مدى ملائمة بنود الاختبارات لعينة الدراسة مقارنة بمستوى الطلبة.
 - ضبط الوقت اللازم والمستغرق للإجابة من طرف التلاميذ.
- وعليه تم اختيار طلبة السنة أولى جامعي بحكم خضوعهم لعملية التوجيه الجامعي، كما تم اختيارهم من كل التخصصات المذكورة سابقا بطريقة عشوائية حتى تتمكن الطالبة من الإلمام بجميع جوانب الظاهرة المراد دراستها، ومعرفة أسبابها والوقوف عند ملامحه ومدى اختلاف وجود الظاهرة وعلاقتها باختلاف الجنس والتخصص الدراسي.

3- عينه الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) طالب وطالبة من أقسام السنة الأولى جامعي حيث اعتمدنا على اخذ (05) طلاب في كل تخصص من التخصصات التالية (علم النفس، علوم البيولوجيا، حقوق، طب عام، لغة فرنسية) و (03) طلاب من تخصص بيطرة و (02) من تخصص تاريخ بجامعة الحاج لخضر باتنة للسنة الدراسية (2012/2013) وكان الاختيار للعينة بطريقة عشوائية وقد تميزت عينة الدراسة الاستطلاعية بالخصائص التالية:

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

أ/الجنس: الجدول رقم(01) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفق الجنس.

النسبة المئوية	التكرارات	البيانات / الجنس
40 %	12	الذكور
60 %	18	إناث
100 %	30	المجموع

يتضح من الجدول رقم(01) توزيع الطلبة في العينة الاستطلاعية والتي تقدر ب30 طالب وطالبة موزعين كما هو مبين في الجدول وتبين من خلال الجدول أن نسبة الإناث مرتفعة مقارنة بنسبة الذكور.

ب/التخصص:

جدول رقم (02) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفق التخصص.

النسبة المئوية	التكرارات	البيانات / التخصصات
%16.67	05	علوم بيولوجيا
%16.67	05	علم النفس
%10	03	بيطرة
%16.67	05	لغة فرنسية
%16.67	05	حقوق
%16.67	05	طب عام
%6.66	02	تاريخ
%100	30	المجموع

يتضح من الجدول (02) توزيع الطلبة في العينة الاستطلاعية والمقدرة ب: (30) طالب وطالبة موزعين كما هو مبين في الجدول وفقا لمتغير التخصص ومن خلال النسب المئوية يظهر أن اغلب المجموعات متساوية ماعدا في الطلبة تخصص التاريخ، بيطرة.

4- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

هناك طرق وأدوات متعددة بوسع الباحث الاعتماد عليها، والتي تمكنه من جمع البيانات والمواد الضرورية لاختبار فروضه على نحو سليم، وفي دراستنا الحالية اعتمدنا على الأدوات التالية:

* **المقابلة:** قامت الطالبة في البداية بإجراء سلسلة من المقابلات المفتوحة مع مجموعة من الطلبة الجامعيين في مختلف التخصصات وذلك من أجل معرفة أهم انشغالاتهم من حيث آرائهم في التخصصات الدراسية التي تم توجيههم لها من حيث: كيفية اختيار التخصص ومدى ارتباطه بسوق العمل.

وعقب هذه الخطوة اتضحت جليا الخطوط العريضة التي ستدور حولها عبارات الاستمارة التي قامت الطالبة بتصميمها بناءا على آراء الطلبة من جهة وعلى ما اطلعت عليه في المجال النظري لموضوع التوجيه الجامعي وقلق المستقل المهني.

* **استمارة التوجيه الجامعي:** صممت هذه الاستمارة من طرف الطالبة إنطاقا من استمارة المقابلة، وكذلك بعد الاطلاع على البحوث والدراسات التي أقيمت حول موضوع التوجيه بصفة عامة.

تتكون هذه الاستمارة من (37) عبارة موزعة على (04) أبعاد تعكس واقع التوجيه الجامعي وقد تم تصميمها إنطاقا من نتائج المقابلة التي تمت مع الطلبة من أجل جعل عبارات الاستمارة مستمدة من الواقع، بالإضافة إلى الاعتماد على بعض العبارات الموجودة في بعض الدراسات والتي لها علاقة بالتوجيه حيث وجدنا أن عباراتها تتناسب مع هذه الأبعاد: (بعد كيفية اختيار التخصص الأكاديمي ويضم 09 عبارات)، (بعد سبل التوجيه لنوع

الاختصاص الأكاديمي ويضم 10 عبارات)، (بعد الارتباط بين التخصص الأكاديمي وسوق العمل ويضم 13 عبارة)، (بعد خدمات الإعلام في التوجيه الجامعي ويضم 05 عبارات) وتضم الاستثمار (17) عبارة موجبة، و(20) عبارة سالبة.

* **اختبار تقدير الذات:** وهو اختبار أمريكي من إعداد الباحث "كوبر سميث" سنة (1967) لقياس اتجاه الذات نحو الذات الاجتماعية والعائلية والشخصية، ونقله إلى العربية كلا من فاروق عبد الفتاح ومحمد دسوقي عام (1987) ويتضمن (25) عبارة تنقسم إلى (08) عبارات موجبة و(17) عبارة سالبة.

* **استمارة قلق المستقبل المهني:** صممت هذه الاستمارة من طرف الطالبة وذلك بعد الاطلاع على البحوث والدراسات التي أقيمت حول موضوع القلق وقلق المستقبل بصفة عامة، وقد تم تصميمها إنطاقا من نتائج المقابلة التي تمت مع الطالبة من أجل جعل عبارات الاستثمار مستمدة من الواقع، بالإضافة إلى الاعتماد على بعض العبارات الموجودة في بعض الدراسات والتي لها علاقة بقلق المستقبل حيث وجدنا أن عباراتها مناسبة لتصميم استمارة قلق المستقبل المهني.

تتكون هذه الاستثمار من (36) عبارة، تضم (10) عبارة موجبة، و(26) عبارة سالبة.

5- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- إعادة صياغة بعض البنود من أجل تسهيل فهمها من طرف الطالبة.
- تجزئة بعض العبارات المركبة من أجل التبسيط.
- الاستفادة من المقابلة المفتوحة التي قامت بها الباحثة مع الطالبة، والتي أعطت إجابات مؤقتة لموضوع دراستنا خاصة فيما يخص اختيار التخصصات الدراسية وارتباطها بسوق العمل.
- من خلال الدراسة الاستطلاعية تمكنا من معرفة مدى حاجة الطالبة في هذه المرحلة بالذات إلى خدمات التوجيه والإرشاد.

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

- بينت الدراسة الاستطلاعية مدى تحمس الطلبة لمثل هذه المواضيع التي تهتم بحياتهم الجامعية والشعور بمصداقية إجاباتهم على هذه الاستمارات، على الرغم من الصعوبات التي وجدناها في التطبيق.

ثانياً: الدراسة الأساسية

1- منهج البحث: بما أن الدراسة الحالية هدفها هو الوقوف على العلاقة التي تربط بين التوجيه الجامعي وتقدير الذات وقلق المستقبل المهني، وكذا إجراء مقارنة بين الطلبة في هذه المتغيرات من حيث الجنس والتخصص، فإن المنهج المناسب لهذه الدراسة، والذي اعتمدناه هو المنهج "الوصفي التحليلي الارتباطي" بالإضافة إلى الاستعانة بالمنهج المقارن. لأن هذا الأخير لا يقتصر فقط على جمع البيانات وتبويبها، وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات، ولهذا نجده يقترب بالمنهج المقارن، وأهميته لا تكتمل حتى تنظم هذه البيانات وتحلل وتستخرج منها الاستنتاجات ذات دلالة بالنسبة للمشكلة البحث المطروحة.

2- عينة البحث

2-1 مجتمع البحث: نسبة لطبيعة الدراسة الحالية واستناداً على نتائج الدراسة الاستطلاعية تم تحديد المجتمع الأصلي لهذه الدراسة بـ: "طلبة جامعة الحاج لخضر والقطب الجامعي فسديس" بباتنة من كلا الجنسين والمسجلين في الكليات من مختلف التخصصات مستوى السنة الأولى جامعي للسنة الدراسية (2012/ 2013).

2-2 عينة البحث وخصائصها: الطريقة المعتمدة في هذه الدراسة لاختيار العينة هي: "العينة الطبقية العشوائية" حيث تم اختيار العينة من طلبة السنة الأولى بجامعة "باتنة" من مختلف التخصصات التي تحتويها، حيث تم الحصول على القوائم الاسمية للمجتمع الإحصائي للدراسة من إدارة الجامعة والذي بلغ عدده (3720) يتوزعون على سبعة تخصصات مذكورة سابقاً. ونظراً لصعوبة إجراء الدراسة على جميع أفراد المجتمع (الحصر

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

الشامل) فقد تم اللجوء إلى الاستقراء الناقص (العينة)، وعلى هذا الأساس تم حساب عينة الدراسة.

$$100 \leftarrow 10\%$$

$$3720 \leftarrow \text{س؟}$$

ومنه عينة الدراسة تقدر ب: $372 = \frac{10 \times 3720}{100}$ طالب وقد بلغ حجم العينة بعد جمع الاستثمارات المطبقة، واستبعاد غير المكتملة والناقصة ليصل عدد الاستثمارات الصالحة للتحليل (298) استثمار، وذلك نتيجة للصعوبة التي تلقيناها فيما يخص استرجاع الاستثمارات والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (03) يوضح العينة النهائية للبحث.

التخصصات	عدد العينة	العينة المستبعدة	العينة النهائية
علوم بيولوجيا	38	04	34
علم النفس	65	01	64
بيطرة	58	27	31
لغة فرنسية	59	04	55
حقوق	54	13	41
طب عام	54	07	47
تاريخ	44	18	26
المجموع	372	74	298

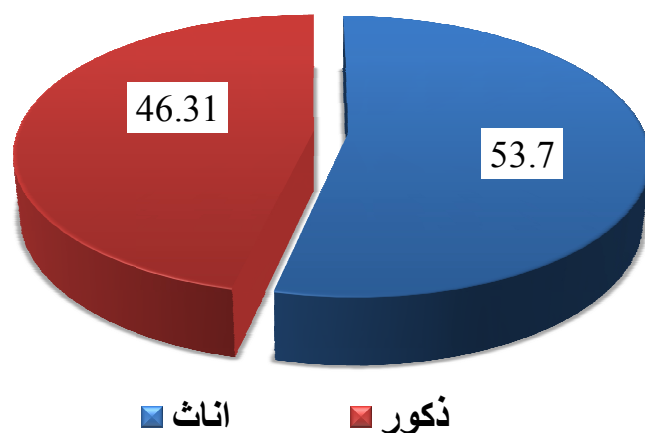
وبالتالي بلغت عينة البحث (298) طالب من طلاب الجامعة وقد توزعت هذه العينة حسب الخصائص التالية:

2- 3 خصائص عينة الدراسة:

أ / حسب الجنس:

جدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.

النسبة المئوية	التكرارات	البيانات الجنس
46.31%	138	الذكور
53.7%	160	الإناث
100%	298	المجموع



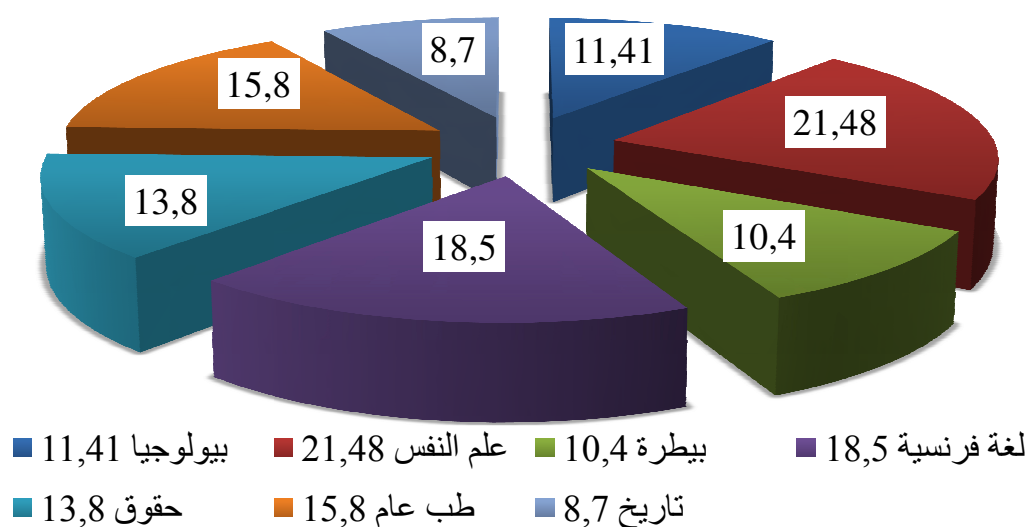
الشكل رقم (01) يوضح العرض البياني عن طريق الدوائر النسبية لمتغير الجنس

يمثل الجدول رقم (04) والشكل رقم (01) توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس حيث تبين أن عدد الإناث يقدر بنسبة (53.7%) أعلى من نسبة الذكور التي تساوي (46.31%) من مجموع (298) طالبا وهذا لكون الجنس الأنثوي أكبر من الجنس الذكري في الأوساط الجامعية.

ب / حسب التخصص الأكاديمي:

الجدول رقم (05) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصص الأكاديمي.

النسبة المئوية	التكرارات	البيانات / التخصصات
11.4%	34	علوم بيولوجيا
21.5%	64	علم النفس
10.4%	31	بيطرة
18.5%	55	لغة فرنسية
13.8%	41	حقوق
15.8%	47	طب عام
8.7%	26	تاريخ
100%	298	المجموع



الشكل رقم (02) يوضح العرض البياني عن طريق الدوائر النسبية لمتغير التخصص الأكاديمي.

يتضح من خلال الجدول رقم (05) والشكل البياني رقم (02) أن نسبة (11.4%) تمثل مجموع أفراد العينة من تخصص علوم البيولوجيا ونسبة (21.5%) تمثل مجموع أفراد العينة من تخصص علم النفس، في حين تمثل نسبة (10.4%) مجموع أفراد العينة من تخصص بيطرية أما نسبة (18.5%) فتتمثل مجموع أفراد العينة من تخصص لغة فرنسية وكذلك نسبة (18.3%) فهي تمثل مجموع أفراد العينة من تخصص حقوق، وتمثل نسبة (15.8%) مجموع أفراد العينة من تخصص طب عام، بالإضافة إلى نسبة (8.7%) والتي تمثل مجموع أفراد العينة من تخصص تاريخ.

3- حدود البحث : يتحدد البحث الحالي بما يلي:

3-1 الحدود المكانية: تمت إجراءات الدراسة بولاية باتنة وبالضبط بجامعة الحاج لخضر وكذا بالقطب الجامعي فسديس.

3-2 الحدود الزمنية: تتحدد الدراسة الحالية بالسنة الدراسي (2013/2012)، (خلال السداسي الثاني)

3-3 الحدود البشرية: تتمثل الحدود البشرية في عينة من طلبة السنة الأولى جامعي الذين يزاولون دراستهم في التخصصات التالية: (علوم بيولوجيا، علم النفس، بيطرية، لغة فرنسية حقوق، طب عام، تاريخ) للسنة الدراسية (2013/2012).

3-4 الحدود البحثية: تتحدد هذه الدراسة بالمتغيرات التالية: التوجيه الجامعي، تقدير الذات قلق المستقبل المهني.

4- الأدوات المستخدمة في البحث: تمثلت أدوات الدراسة الحالية في ثلاث مقاييس: أحدهما استمارة تقيس "واقع التوجيه الجامعي" من إعداد الباحثة والآخر اختبار يقيس مستوى "تقدير الذات" من إعداد كوبر سميث أما الثالث فهي استمارة تقيس مستوى "قلق المستقبل المهني" لدى طلبة الجامعة من إعداد الباحثة. فيما يلي عرض لهذه الأدوات المستخدمة.

4- 1 استثمار واقع التوجيه الجامعي:

4-1-1 وصف الاستثمار: لقد استخدمت الطالبة استثمار "التوجيه الجامعي" من إعدادها

وهي تهدف إلى التعرف على العوامل المحددة لعملية التوجيه من وجهة نظر الطلبة الجدد.

أصبحت الاستثمار في صورتها النهائية مكونة من (37) عبارة موزعة على الأبعاد التالية:

- **البعد الأول:** كيفية اختيار التخصص الجامعي، وهي الطريقة التي يلجأ إليها الطلبة في اختيار تخصصاتهم الأكاديمية بالجامعة.

- **البعد الثاني:** سبل التوجيه لنوع التخصص، وهي الطريقة التي تتم بها عملية التوجيه نحو اختيار التخصصات الدراسية.

- **البعد الثالث:** الارتباط بين التخصص الأكاديمي وسوق العمل، وهو معرفة إن كان هناك أي اتصال أو روابط بين تخصصات الأكاديمية والوظائف المتوفرة في سوق العمل بالمجتمع.

- **البعد الرابع:** خدمات الإعلام في التوجيه الجامعي، وتتمثل في كيفية الاعتماد على الإعلام لتسهيل عملية التوجيه، والجدول رقم (06) يوضح الأبعاد مع أرقامها في الاستثمار:
الجدول رقم (06) يوضح أبعاد الاستثمار وأرقام العبارات واتجاهاتها.

البعد	العبارة الموجبة	العبارة السالبة	المجموع
كيفية اختيار التخصص الجامعي	1-2-3-4-5-7-8-9	3-6	09
سبل التوجيه لنوع التخصص الجامعي	12-13-16-18	10-11-14-15-17-19	10
الارتباط بين التخصصات وسوق العمل	20-22-31-32	21-23-24-25-26-27-28-29-30	13
خدمات الإعلام في عملية التوجيه	33-35	34-36-37	05
المجموع	17	20	37

4-1-2 كيفية تطبيق وتصحيح الاستمارة:

- يطلب من الطالب القراءة الجيدة لعبارات الاستمارة مع الإجابة عليها بوضع علامة (×) أمام الإجابة التي يراها مناسبة له.

قد تم تنقيط الاستمارة على الشكل التالي:

✓ أوافق: نقطة واحدة (01)

✓ غير متأكد: نقطتين (02)

✓ لا أوافق: ثلاثة نقاط (03)

تجدر الإشارة إلى أن التنقيط ينعكس عندما تكون العبارة مصاغة بطريقة سالبة، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (07) يوضح كيفية تصحيح استمارة التوجيه الجامعي.

العبارات	أوافق	غير متأكد	لا أوافق
العبارات الموجبة	01	02	03
العبارات السالبة	03	02	01

وتتراوح درجات المقياس من (37-111).

4-1-3 الخصائص السيكمترية للاستمارة: وقصد التأكد من مدى صلاحية الاستمارة

ارتأينا القيام بدراسة استطلاعية لتجريب الأداة على 30 فرداً، والتحقق من خصائصها السيكمترية.

أ/ ثبات الاختبار: ويعتمد ألفا كرونباخ على حساب تباينات الفقرات وتباين الاختبار والمقصود بتباينات الفقرات: تباين استجابات المفحوصين على كل فقرة، أما تباين الاختبار فيقاس بتباين علامات المفحوصين على الاختبار بكامله. (الكيلاني، 1993: 229).

وهناك عدة أنواع لقياس الثبات وقد استعملنا في الدراسة الحالية:

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

طريقة التجزئة النصفية وحساب معامل الارتباط بيرسون بين جزأي الاختبار، إضافة إلى حساب معامل ألفا كرونباخ.

✓ ثبات الاختبار بحساب معامل ألفا كرونباخ:

بعد تطبيق المعادلة حصلنا على " α كرونباخ" = 0.78 وهي قيمة دالة إحصائية وبالتالي فالاستمارة تتمتع بالثبات.

✓ الثبات بطريقة التجزئة النصفية: قمنا بحساب ثبات الاختبار بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية التي قوامها (30) طالب وطالبة بالطريقة التالية: تم تقسيم فقرات الاختبار إلى نصفين فقرات فردية وأخرى زوجية و تم حساب معامل الارتباط النصفين وكانت قيمته " r " = 0.73 ثم قمنا بتصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان - براون)

وبالتطبيق نجد أن قيمة معامل الارتباط للاستمارة بعد تصحيحها بمعادلة (سبيرمان - براون) 0.54 وبمقارنتها بقيمة " r " المجدولة عند درجة الحرية (ن-1) أي (30-1=29) نجد أن قيم " r " = 0.54 المحسوبة أكبر من قيمة " r " الجدولية التي تساوي: (0.47) وهي قيمة دالة عند 0,01 وتعبر عن ثبات الاستمارة مما يسمح لنا بتطبيقه.

ب/ صدق الاختبار: في هذا السياق حاولنا التأكد من صدق الاستمارة باستعمال الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية للأداة.

ب/1 الصدق التمييزي: قد تم تطبيق الخطوات التالية في حساب الصدق التمييزي

- رصد مجموع علامات كل فرد من أفراد العينة الاستطلاعية على فقرات الاستمارة.
- ترتيب مجموع علامات الأفراد تنازليا
- استخراج الدرجات العليا والدنيا حيث تم سحب (33%) من طرفي التوزيع للحصول على المجموعتين المتطرفتين.
- حساب المتوسط الحسابي والتباين لكل مجموعة، ثم تطبيق قانون "ت" للدلالة على الفروق بين المتوسطات

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

وبتطبيق هذه المعادلة في الدراسة الحالية نجد ما يلي:

$$(الفئة = ن \times 33 \div 100 = 30 \times 33 \div 100 = 9.9) \text{ أي بتقريب } 10$$

ومن خلال هذا فإن طول الفئة الواحدة يساوي 10 أفراد.

وبتطبيق اختبار "ت" بين درجات الفئتين وجدنا "ت" = 6.36

جدول رقم (08): يوضح نتائج الصدق التمييزي لاستمارة التوجيه الجامعي.

مستوى الدالة	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	درجة الحرية	العينة الدنيا ن=10		العينة العليا ن=10		العينات المتغير
				2ع	2م	1ع	1م	التوجيه الجامعي
دالة عند 0.001	6.364	3.56	38	4.36	62.8	11.57	87.7	

تعليق على الجدول: يتبين من خلال الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة "6.36" وهي أكبر من قيمتها المجدولة عند درجة حرية (2 ن-2) والتي تساوي في هذا الاستبيان (38=2-20×2) عند مستوى الدلالة 0.001 وهذا يعني أنها دالة وبالتالي فهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، الأمر الذي يؤكد قدرة الاختبار على التمييز وبالتالي تمتعه بالصدق.

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

4-2 اختبار تقدير الذات:

4-2-1 وصف الاختبار: اختبار أمريكي صمم من طرف الباحث "كوبر سميث" لقياس اتجاه الذات نحو الذات الاجتماعية والعائلية والشخصية ويتضمن (25) عبارة تنقسم إلى (08) عبارات موجبة و (17) عبارة سالبة. والجدول التالي يوضح أرقام العبارات واتجاهاتها.

الجدول (09) يوضح أرقام واتجاه العبارات في اختبار تقدير الذات.

المقياس	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	المجموع الكلي
تقدير الذات	20 - 19 - 14 - 9 - 8 - 5 - 4 - 1	10 - 7 - 6 - 3 - 2 21 - 18 - 17 - 16 - 15 - 13 - 12 - 11 25 - 24 - 23 - 22	25
المجموع	08	17	25

4-2-2 كيفية تطبيق وتصحيح الاختبار:

- يطلب من الطالب القراءة الجيدة لعبارات الاختبار مع الإجابة عليها بوضع علامة (×) أمام الإجابة التي يراها مناسبة له.

قد تم تنقيط الاختبار على الشكل التالي:

✓ تنطبق: نقطة واحدة (01)

✓ لا تنطبق: نقطتين (02)

تجدر الإشارة إلى أن التنقيط ينعكس عندما تكون العبارة مصاغة بطريقة سالبة، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (10) يوضح كيفية تصحيح اختبار تقدير الذات.

العبارات	تنطبق	لا تنطبق
العبارات الموجبة	01	02
العبارات السالبة	02	01

وتتراوح درجات الاختبار ما بين (25-50).

4-2-3 الخصائص السيكومترية للاختبار:

أ/ الثبات:

✓ ثبات الاختبار بحساب معامل ألفا كرومباخ:

بعد تطبيق المعادلة حصلنا على " α كرونباخ = 0.74" وهي قيمة دالة إحصائية ومطمئنة لتطبيق الاختبار.

✓ الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم تقسيم فقرات الاختبار إلى نصفين فقرات فردية وأخرى زوجية و تم حساب معامل الارتباط النصفين وكانت قيمته ($r=0.73$) ثم قمنا بتصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان - براون) وكانت النتيجة أن " $r=0.85$ " وهي قيمة مرتفعة وتدل على ثبات الاختبار.

وبمقارنتها بقيمة "ر" المجدولة عند درجة الحرية (ن-1) أي (30-1=29) نجد أن قيمة "ر" المحسوبة أكبر من قيمة "ر" الجدولية التي تساوي: (0.47) وهي قيمة دالة إحصائية عند 0,01 وتعبر عن ثبات الاختبار مما يسمح لنا بتطبيقه.

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

ب / صدق الاختبار:

ب / 1 الصدق التمييزي: اعتمدنا على الصدق التمييزي لزيادة التأكد من هذه الأداة وذلك عن طريق تحديد أعلى درجات بنسبة (33%) وأدناها بنفس النسبة ثم قياس الفروق بينهما بتطبيق "ت" للعينات المتساوية وبتطبيق هذه المعادلة في هذه الدراسة الحالية نجد ما يلي:

$$(الفئة = ن \times 33 = 100 \div 33 \times 30 = 100 \div 9.9) \text{ أي بتقريب } 10$$

ومن خلال هذا فإن طول الفئة الواحدة يساوي 10 أفراد.

وبتطبيق اختبار "ت" بين درجات الفئتين وجدنا "ت" = 8.82

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (11) يوضح نتائج الصدق التمييزي لاختبار تقدير الذات.

العينات المتغير	العينات العليا ن=10		العينات الدنيا ن=10		درجة الحرية	قيمة "ت" المجدولة	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	1م	1ع	2م	2ع				
تقدير الذات	1م	1ع	2م	2ع	38	2.71	8.82	دالة عند 0.01
	45.30	2.16	36.20	2.44				

تعليق على الجدول: يتبين من خلال الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة "8.82" أكبر من قيمتها المجدولة المقدرة بـ "2.71" عند درجة حرية (38) عند مستوى الدلالة 0.01 وهذا يعني أنها دالة وبالتالي فهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، الأمر الذي يؤكد قدرة الاختبار على التمييز وبالتالي تمتعه بالصدق.

4-3 استمارة قلق المستقبل المهني

4-3-1 وصف الاستمارة: وهي استمارة مصممة من طرف الطالبة، وتهدف إلى معرفة رأي الشخص بوضوح حول المستقبل وخاصة المستقبل المهني. تتكون هذه الاستمارة من (36) عبارة، تضم (10) عبارة موجبة، و (26) عبارة سالبة. والجدول التالي يوضح أرقام العبارات واتجاهاتها:

الجدول (12) يوضح أرقام واتجاه العبارات في استمارة قلق المستقبل المهني.

الاستمارة	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	المجموع الكلي
قلق المستقبل المهني	20-15-14-11 29-28-24-22-21 30-29	16-13-10-12-9-8-7-6-5-4-3-2-1 -31 -27-26-25-23-19-18-17 36-35-34-33-32	36
المجموع	10	26	36

4-3-2 كيفية تطبيق وتصحيح الاستمارة:

يطلب من الطالب القراءة الجيدة لعبارات الاستمارة مع الإجابة عليها بوضع علامة (x) أمام الإجابة التي يراها مناسبة له.

قد تم تنقيط الاستمارة على الشكل التالي:

✓ تتطبق: نقطة واحدة (01)

✓ أحيانا: نقطتين (02)

✓ لا تتطبق: ثلاثة نقاط (03)

تجدر الإشارة إلى أن التنقيط ينعكس عندما تكون العبارة مصاغة بطريقة سالبة، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (13) يوضح كيفية تصحيح استمارة قلق المستقبل المهني.

العبارات	تنطبق	أحيانا	لا تنطبق
العبارات الموجبة	01	02	03
العبارات السالبة	03	02	01

وتتراوح درجات الاختبار ما بين (36 . 108).

4-3-3 الخصائص السيكومترية لاستمارة قلق المستقبل المهني:

أ/ الثبات :

✓ ثبات الاختبار بحساب معامل ألفا كرومباخ:

قامت الطالبة بحساب معامل ألفا كرونباخ و كانت قيمته (0.85)، وهي قيمة مطمئنة لتطبيق الاستمارة.

✓ الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تم تقسيم فقرات الاختبار إلى نصفين فقرات فردية وأخرى زوجية وتم حساب معامل الارتباط النصفين وكانت قيمته (0.74=ر) ثم قمنا بتصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان - براون) وكانت النتيجة أن (0.85=ر) وهي قيمة مرتفعة وتدل على ثبات الاختبار.

وبمقارنتها بقيم "ر" المجدولة عند درجة الحرية (ن-1) أي (30-1=29) نجد أن قيمة "ر=0.85" المحسوبة أكبر من قيمة "ر=0.47" الجدولية التي تساوي وهي قيمة دالة إحصائية عند 0,01 وتعبر عن ثبات الاستمارة مما يسمح لنا بتطبيقها.

ب / صدق الاستمارة:

في هذا السياق حاولنا التأكد من صدق الاستمارة باستعمال الصدق التمييزي والصدق عن طريق التجزئة النصفية.

ب / 1الصدق التمييزي:

اعتمدنا على الصدق التمييزي لزيادة التأكد من هذه الأداة وذلك عن طريق تحديد أعلى درجات بنسبة (33%) وأدناها بنفس النسبة ثم قياس الفروق بينهما بتطبيق "ت" للعينات المتساوية

وبتطبيق هذه المعادلة في هذه الدراسة الحالية نجد ما يلي:

$$(الفئة = ن \times 33 \div 100 = 30 \times 33 \div 100 = 9.9) \text{ أي بتقريب } 10$$

ومن خلال هذا فإن طول الفئة الواحدة يساوي 10 أفراد.

وبتطبيق اختبار "ت" بين درجات الفئتين وجدنا "ت" = 10.27

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(14) يوضح نتائج الصدق التمييزي لاستمارة قلق المستقبل المهني:

العينات المتغير	العينه العليا ن=10		العينه الدنيا ن=10		درجة الحرية	قيمة "ت" المجدولة	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	1م	1ع	2م	2ع				
قلق المستقبل المهني	87.9	4.50	63.20	6.12	38	2.71	10.27	دالة عند 0.01

تعليق على الجدول: يتبين من خلال الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة "10.27" أكبر من قيمتها المجدولة المقدره ب"2.71" عند درجة حرية(38) عند مستوى الدلالة 0.01 وهذا يعني أنها دالة وبالتالي فهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، الأمر الذي يؤكد قدرة الاختبار على التمييز وبالتالي تمتعه بالصدق.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة: نظرا لطبيعة الموضوع وهدفه تم الاعتماد

على الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد الدراسة وتحديد نسب الإجابات.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة استجابات عينة الدراسة.
- معامل الفا كرومباخ: (Alpha , crombach) لحساب الثبات.
- اختبار "ت" لدراسة الفروق بين المتغيرات.
- اختبار تحليل التباين "ف" لتحديد الفروق بين المتوسطات
- معامل الارتباط لبرسون وذلك لاختبار العلاقة بين المتغيرين.

ملاحظة: استعانت الباحثة في إجراءات التحليل الإحصائي للمقاييس واستخراج النتائج
ببرنامج الحاسوب الإحصائي الآلي (SPSS).

الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1. عرض نتائج الدراسة

2. مناقشة نتائج الدراسة

3. التوصيات والاقتراحات

4. خاتمة

1- عرض النتائج:

1-1 عرض نتائج الفرضية رقم (01): والتي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوجيه الجامعي وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة. ولتأكد من صحة الفرضية استخدمنا معامل الارتباط "بيرسون" لاختبار طبيعة العلاقة بين متغيري التوجيه الجامعي وتقدير الذات لدى طلبة جامعة باتنة. والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(15) يوضح نتائج حساب معامل الارتباط بين التوجيه الجامعي وتقدير الذات.

التوجيه الجامعي تقدير الذات	عدد أفراد العينة	درجة الحرية ن=2	قيمة "ر" الجدولية	قيمة "ر" المحسوبة	مستوى الدلالة المعنوية
معامل الارتباط	298	296	0.11	0.10	غير دال

القراءة الإحصائية للجدول: يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معامل الارتباط "بيرسون" بين متغيري التوجيه الجامعي وتقدير الذات يساوي "ر=0.10" وهو أقل من قيمة "ر" الجدولية المقدرة "0.11" وبالتالي فهو غير دال إحصائياً مما يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين وبالتالي نقبل الفرضية البديلة التي مفادها لا توجد علاقة ارتباطية بين التوجيه الجامعي وتقدير الذات لدى طلبة جامعة.

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1- 2 عرض نتائج الفرضية رقم (02): والتي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوجيه الجامعي وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة. ولتأكد من صحة الفرضية استخدمنا معامل الارتباط "برسون" لاختبار طبيعة العلاقة بين متغيري التوجيه الجامعي وقلق المستقبل المهني لدى طلبة جامعة باتنة. والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(16) يوضح نتائج حساب معامل الارتباط بين التوجيه الجامعي وقلق المستقبل المهني.

التوجيه الجامعي قلق المستقبل المهني	عدد أفراد العينة	درجة الحرية $2=n$	قيمة "ر" المجدولة	قيمة "ر" المحسوبة	مستوى الدلالة المعنوية
معامل الارتباط	298	296	0.128	0.40	دال عند 0.01

القراءة الإحصائية للجدول: يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معامل الارتباط "بيرسون" المحسوب بين متغيري التوجيه الجامعي وقلق المستقبل المهني يساوي $r=0.40$ وهو أكبر من قيمة "ر" الجدولية المقدرة "0.128" وهو إرتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01 وبالتالي نقبل الفرضية التي مفادها توجد علاقة ارتباطية بين التوجيه الجامعي وقلق المستقبل المهني لدى طلبة جامعة باتنة.

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1- 3 عرض نتائج الفرضية رقم (03): والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التوجيه الجامعي باختلاف الجنس لدى طلبة الجامعة. وللتحقق من صدق الفرضية قمنا بحساب متوسطات الدرجات وكذلك حساب الانحرافات المعيارية للجنسين، حيث تم إجراء اختبار "ت" لتحليل الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية لاستمارة التوجيه الجامعي المستخدمة في الدراسة الحالية والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (17) يوضح نتائج حساب معامل الفرق بين الجنسين في التوجيه الجامعي.

المقياس	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المجدولة	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة المعنوية
التوجيه الجامعي	ذكر	138	74.53	10.98	296	1.96	0.343	0.05 غير دالة
	أنثى	160	74.98	11.33				

القراءة الإحصائية للجدول: يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي "0.343" وهي أقل من قيمة "ت" المجدولة والتي تساوي "1.96" وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05). وهذا يجعلنا نرفض الفرضية البحثية الثالثة، وبالتالي نقبل الفرض البديل وهو الفرض الصفري القائل: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التوجيه الجامعي باختلاف الجنس لدى طلبة الجامعة.

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1- 4 عرض نتائج الفرضية رقم (04): والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجيه الجامعي حسب التخصص الأكاديمي لدى طلبة جامعة باتنة. وللتحقق من صدق الفرضية قمنا باستخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(18) يوضح تحليل التباين في متغير التوجيه الجامعي حسب التخصص الأكاديمي.

المقياس	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F" المحسوبة	قيمة "F" الجدولة	مستوى الدلالة
التوجيه الجامعي	بين المجموعات	3599.29	6	599.88	5.22	2.70	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	3402.64	291	114.78			
	المجموع الكلي	37001.93	297				

القراءة الإحصائية للجدول: يتضح من خلال الجدول أعلاه لتحليل التباين في متغير التوجيه الجامعي تبعا للتخصصات الدراسية السبعة. (علوم البيولوجيا، علم النفس، بيطرية، لغة فرنسية، حقوق، طب عام، تاريخ) أن قيمة "F" المحسوبة تساوي (5.22) وهي أكبر من قيمة "F" الجدولة والمقدرة ب(2.70) وهي دالة عند مستوى 0.01، وهذا ما يؤكد وجود فروق بين التخصصات، وبالتالي نقبل الفرضية البحثية الرابعة. والتي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجيه الجامعي حسب التخصص الأكاديمي لدى طلبة جامعة. الجدول التالي يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للتخصصات السبعة وذلك حسب متغير التوجيه الجامعي:

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

الجدول رقم (19) يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات حسب التخصصات لمتغير التوجيه الجامعي.

المقياس	التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التوجيه الجامعي	علوم بيولوجيا	34	70.9118	11.85357
	علم النفس	64	79.4219	10.12902
	بيطرة	31	75.7742	9.18226
	لغة فرنسية	55	71.1455	10.80709
	حقوق	41	78.0732	9.60050
	طب عام	47	74.3830	10.98527
	تاريخ	26	70.3846	13.00485
	المجموع	298	74.7752	11.16179

يلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه وجود فروق بين الطلبة في التخصصات السبعة فيما يخص متغير التوجيه الجامعي، حيث تحصل طلبة علم النفس على متوسط حسابي مقداره 79.42 وانحراف معياري يساوي 10.12 وهي أعلى درجة بين التخصصات السبعة، في حين قدر المتوسط الحسابي لتخصص علوم البيولوجيا ب: 70.91 وانحراف معياري يساوي 11.85، أما طلبة تخصص بيطرية فقد تحصلوا على متوسط حسابي قدره 75,77 وانحراف معياري يساوي 9.18، في حين تحصل طلبة تخصص لغة فرنسية على متوسط حسابي مقداره 71.14 وانحراف معياري يساوي 10.80، وتحصل طلبة تخصص حقوق على متوسط حسابي مقداره 78.07 وانحراف معياري يساوي 9.60، أما طلبة تخصص طب عام فقد تحصلوا على متوسط حسابي قدره 74.38 وانحراف معياري يساوي 10.98، في حين قدر المتوسط الحسابي لطلبة التاريخ ب 70.38 وانحراف معياري مقدره 13.00 وهي أدنى درجة من بين المتوسطات الحسابية للتخصصات السبعة.

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1- 5 عرض نتائج الفرضية رقم (05): والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تقدير الذات باختلاف الجنس لدى طلبة الجامعة. وللتحقق من صدق الفرضية قمنا بحساب متوسطات الدرجات وكذلك حساب الانحرافات المعيارية للجنسين حيث تم إجراء اختبار "ت" لتحليل الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية لاختبار تقدير الذات المستخدم في الدراسة الحالية و الجدول التالي يوضح ذلك:

والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(20) يوضح نتائج حساب معامل الفرق بين الجنسين في تقدير الذات.

المقياس	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المجدولة	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة المعنوية
تقدير الذات	ذكر	138	40.391	4.874	296	1.96	1.85	غير دالة
	أنثى	160	41.225	4.227				

القراءة الإحصائية للجدول: يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي "1.85" وهي أقل من قيمة "ت" المجدولة والتي تساوي "1.96" وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05). وهذا يجعلنا نرفض الفرضية البحثية الخامسة، وبالتالي نقبل الفرض البديل وهو الفرض الصفري القائل: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فيما يخص تقدير الذات باختلاف الجنس لدى طلبة الجامعة.

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1- 6 عرض نتائج الفرضية رقم (06): والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تقدير الذات بين الطلبة حسب التخصص الأكاديمي. وللتحقق من صدق الفرضية قمنا باستخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه، و الجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (21) يوضح تحليل التباين في متغير تقدير الذات حسب التخصص الأكاديمي.

المقياس	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F" المحسوبة	قيمة "F" الجدولة	مستوى الدلالة
تقدير الذات	بين المجموعات	165.68	6	27.614	1.343	2.70	غير دالة
	داخل المجموعات	5983.58	291	20.559			
	المجموع الكلي	6148.26	297				

القراءة الإحصائية للجدول: يتضح من خلال الجدول أعلاه لتحليل التباين في متغير تقدير الذات تبعا للتخصصات الدراسية السبعة. (علوم البيولوجيا، علم النفس، بيطرية، لغة فرنسية، حقوق، طب عام، تاريخ) أن قيمة "F" المحسوبة تساوي (1.343) وهي أقل من قيمة "F" الجدولة والمقدرة ب(2.70) عند مستوى 0.01، وهذا ما يؤكد عدم وجود فروق بين التخصصات، وهذا يجعلنا نرفض الفرضية البحثية السادسة، وبالتالي نقبل الفرض البديل وهو الفرض الصفري القائل: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فيما يخص تقدير الذات تبعا للتخصص الأكاديمي لدي طلبة جامعة.

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

الجدول التالي يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للتخصصات السبعة وذلك حسب متغير تقدير الذات:

الجدول رقم (22) يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات حسب التخصصات لمتغير تقدير الذات.

المقياس	التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقدير الذات	علوم بيولوجيا	34	41.1765	4.30272
	علم النفس	64	40.3281	4.36092
	بيطرة	31	40.9355	4.51616
	لغة فرنسية	55	39.9273	4.38792
	حقوق	41	42.3902	4.68977
	طب عام	47	40.8723	4.11052
	تاريخ	26	40.9615	5.88205
	المجموع	298	40.8389	4.54986

يلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه عدم وجود فروق بين الطلبة في التخصصات السبعة فيما يخص تقدير الذات، حيث تراوحت متوسطات حسابهم ما بين (39.92 - 42.39)، وبانحرافات معيارية تساوي ما بين (4.11 - 5.88).

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1- 7 عرض نتائج الفرضية رقم (07): والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص قلق المستقبل المهني باختلاف الجنس لدى طلبة الجامعة. وللتحقق من صدق الفرضية قمنا بحساب متوسطات الدرجات وكذلك حساب الانحرافات المعيارية للجنسين، حيث تم إجراء اختبار "ت" لتحليل الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية لاستمارة المستخدمة في قلق المستقبل المهني للدراسة الحالية و الجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(23) يوضح نتائج حساب معامل الفرق بين الجنسين في قلق المستقبل المهني.

المقياس	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المجدولة	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة المعنوية
قلق المستقبل المهني	ذكر	138	76.1014	11.2414	296	1.96	0.659	غير دالة
	أنثى	160	76.9688	11.4108				

القراءة الإحصائية للجدول: يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي "0.659" وهي أقل من قيمة "ت" المجدولة والتي تساوي "1.96" وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05). وهذا يجعلنا نرفض الفرضية البحثية السابعة، وبالتالي نقبل الفرض البديل وهو الفرض الصفري القائل: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فيما يخص قلق المستقبل المهني باختلاف الجنس لدى طلبة الجامعة.

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1- 8 عرض نتائج الفرضية رقم (08): والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص قلق المستقبل المهني بين الطلبة حسب التخصص الأكاديمي. وللتحقق من صدق الفرضية قمنا باستخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (24) يوضح تحليل التباين لمتغير قلق المستقبل المهني حسب التخصص الأكاديمي.

المقياس	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F" المحسوبة	قيمة "F" الجدولة	مستوى الدلالة
قلق المستقبل المهني	بين المجموعات	992.157	6	165.360	1.298	2.70	غير دالة
	داخل المجموعات	37079.0	291	127.419			
	المجموع الكلي	38071.158	297				

القراءة الإحصائية للجدول: : يتضح من خلال الجدول أعلاه لتحليل التباين في متغير قلق المستقبل المهني تبعا لتخصصات الدراسة السبعة. (علوم البيولوجيا، علم النفس، بيطرية، لغة فرنسية، حقوق، طب عام، تاريخ) أن قيمة "F" المحسوبة تساوي (1.298) وهي أقل من قيمة "F" الجدولة والمقدرة ب(2.70) عند مستوى 0.01، وهذا ما يؤكد عدم وجود فروق بين التخصصات، مما يجعلنا نرفض الفرضية البحثية الثامنة، وبالتالي نقبل الفرض البديل وهو

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

الفرض الصفري القائل: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فيما يخص متغير قلق المستقبل المهني تبعا للتخصص الأكاديمي لدى طلبة جامعة.

الجدول التالي يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للتخصصات السبعة وذلك حسب متغير قلق المستقبل المهني:

الجدول رقم (25) يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات حسب التخصصات لمتغير قلق المستقبل المهني.

المقياس	التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قلق المستقبل المهني	علوم بيولوجيا	34	78.1765	11.44280
	علم النفس	64	76.5938	10.96418
	بيطرة	31	78.4839	11.63578
	لغة فرنسية	55	73.0545	10.05801
	حقوق	41	77.6829	12.36616
	طب عام	47	77.5957	9.42167
	تاريخ	26	75.9231	14.77815
	المجموع	298	76.5671	11.32191

يلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه عدم وجود فروق بين الطلبة في التخصصات السبعة فيما يخص قلق المستقبل المهني، حيث تراوحت متوسطات حسابهم ما بين (73.05 - 78.48)، وبانحرافات معيارية تراوحت ما بين (9.42 - 14.77).

2- مناقشة النتائج

2- 1 مناقشة نتائج الفرضية (01):

يتضح من خلال نتائج هذه الفرضية بأنه لا توجد علاقة ارتباطية بين التوجيه الجامعي و تقدير الذات لدى طلبة جامعة باتنة. ترجع الطالبة هذه النتيجة ربما إلى استقلال المتغير النفسي "تقدير الذات" عن عملية الاختيارات الدراسية.

إذ يعد تقدير الفرد لذاته بمثابة المرآة العاكسة لاتجاهاته نحو نفسه، ومدى تقديره لكفاءاته وباعتباره مفهوم متعدد الأبعاد يتكون من جانبين أساسيين أحدهما جماعي والآخر ذاتي. فالجانب الاجتماعي هو تقييم الفرد لذاته من خلال آراء الآخرين وأحكامهم عليه ونظرتهم له فهو ينظر لذاته بأعين الآخرين أما الجانب الذاتي فهو تقييم الفرد لذاته من خلال حكمه لنفسه على مدى فاعليته الذاتية، وذلك بالاعتماد على مقارنة ذاته مع جوانبها بالآخرين. ويتفق (روجرز مع كولي) في أن نشأة الحاجة إلى تقدير الذات ترتبط منذ ظهورها لما اسماء الاعتبار الايجابي وهو رغبة الشخص في الحصول على تقبل الآخرين وتقديرهم ولكنه يجد أن هذا التقدير من الآخرين لا يأتي إلا بواسطة نشأة العلاقات بين الشخص والآخرين ومنه فتقدير الذات مرهون بتقدير الآخرين له. (لندزي، 1978: 624).

وبما أن تقدير الفرد لذاته مرتبط أساسا بعلاقة الآخرين به، فهو ينمو في حدود إدراكه لاستجابات الآخرين تجاه سلوكه، ولهذا يمكن إن يكون للأساتذة والأصدقاء وحتى الأسرة دورا كبيرا في توعية الطالب لأهمية اختيار تخصصه الدراسي العلمي منه أو الأدبي في حياته الدراسية والمستقبلية. فليس من شك في أن الجامعة تسهم إسهاما ملحوظا في بناء شخصية الطالب بما تقدمه من مناهج متطورة، وما توفره من علاقات إنسانية وتفاعل اجتماعي، لذلك يمكن القول إن شخصية الطالب تتبلور وتتضح خلال الإعداد الجامعي وان ذلك يشمل اتجاهات الطالب وقيمه وقدراته العقلية، فضلا عن حاجاته ودوافعه العديدة. وانطلاقا من النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية والدالة على انه لا توجد علاقة ارتباطية

بين التوجيه الجامعي وتقدير الذات لدى الطلبة، فمن خلال ما تم عرضه سابقا لا حظنا أن تقدير الذات غير مرتبط بنوع التخصص الدراسي الذي يختاره الطالب، وفق عملية التوجيه التي من خلالها يصوغ اختيار دراسي يتلاءم مع ما لديه من قدرات وإمكانات ورغبات وطموحات تتلاءم مع تصوره لذاته ولمحيطه، علما أن سياسة القبول والتوجيه التي تعتمدها الجامعة الجزائرية تؤكد على استقبال جميع الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا المحصلين على معدل (10) فما فوق وهذا عامل في حد ذاته يجعل الطالب أكثر اطمئنان على مستقبله الدراسي بصفة عامة.

وإنما هو مرتبط بتقدير الآخرين له. وجاءت هذا الدراسة متسقة مع الدراسة التي قام بها الباحث أحمد محمد الصالح (1998) والتي تهدف إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات والجنس والتخصص الدراسي لدى كلية التربية بين التخصصات الأدبية والعلمية، حيث توصلت نتائج دراسته إلى وجود علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي وتقدير الذات وكذلك عدم وجود فروق التخصص الدراسي وتقدير الذات، بالإضافة إلى وجود فروق بين الجنسين في مستوى تقدير الذات لصالح البنات. (صالح، 1998)

- أما محمد علي حسن (1999) فتوصل في دراسته إلى وجود علاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي والأداء، وأنه لا توجد علاقة بين كل من التخصص الدراسي ومستوى تقدير الذات.

وكذلك دراسة أبو الكاشف (1999) التي أجراها على (358) طالب وطالبة من مختلف التخصصات الطبية والتي أسفرت عن عدم وجود فروق بين التخصص الدراسي ومستوى تقدير الذات.

- ومنه فعدم وجود علاقة بين التوجيه وتقدير الذات في هذه الدراسة ربما نستطيع إرجاعه أيضا لعدم وجود علاقة بين طبيعة التخصصات التي هي صفات وأعراض لشيء خارجي في حين أن مقياس كوبر سميث الذي يقيس متغير تقدير الذات والمطبق في هذه الدراسة

مرتبطا أكثر بالناحية النفسية الوجدانية فهو يهتم وقيس الاتجاهات التقييمية لدى الفرد تجاه نفسه في الميدان الاجتماعي والأسري والشخصي والمدرسي.

2- 2 مناقشة نتائج الفرضية (02):

يتضح من خلال نتائج هذه الفرضية بأنه توجد علاقة بين التوجيه الجامعي وقلق المستقبل المهني. ومن هنا تظهر أهمية ارتباط اختيار الطالب للتخصص الدراسي الذي سيدرسه ارتباطا كليا بالمهنة التي سوف يشغلها فيما بعد، وتعد عملية إعداد الطالب الجامعي من القضايا الهامة التي تعمل الدول المتقدمة على توفيرها، ويرتبط اختيار الطالب لتخصصه الدراسي عن طريق التوجيه الجامعي بمستقبله الوظيفي والعلمي والمهني، وهذا الاختيار هو بمثابة مفترق الطرق، كثيرا ما يقف الطالب أمامه في حيرة شديدة. وفي استطلاع قامت به الطالبة لآراء بعض الطلاب كان من أسباب شعورهم بالقلق هو التحاقهم بتخصصات دراسية لا تؤمن لهم فرص عمل لائقة في المستقبل بالإضافة إلى تدني مكانة بعض التخصصات الاجتماعية مقارنة بتخصصات أخرى.

وهذه الوضعية تجعل الاختيار الدراسي يصبح أكثر تعقيدا لاسيما نتيجة التطور السريع للمعارف وتحولات نظام العمل وزيادة المنافسة في الأسواق العالمية، خاصة عندما يقابله نقص المعرفة بعالم الشغل ومتطلباته، وكذلك ما يعانيه الكثير من الطلبة من سوء فهم علاقة دراستهم بتحضيرهم لمواجهة عالم الشغل، وبالتالي يؤدي إلى عدم اليقين بالمستقبل مع الافتقار إلى الثقة بالنفس والشعور بفقدان السيطرة وانخفاض الدافعية وتعطل التقدم الأكاديمي للكثير من الطلبة. (مشري، 2014: 24)

وهناك اتفاق على أن الحالة التي يعيشها الطلبة اليوم تدعو إلى القلق، وذلك نتيجة لما يواجهونه من صعوبة في الانضمام إلى القوى العاملة، خاصة في السنوات الأخيرة وصعوبة اكبر في تحديد أهدافهم واختياراتهم الدراسية والمهنية، حيث يرى الطالب الحاصل على شهادة البكالوريا بأن عليه أن يخوض تحديات تفرضها عليه طبيعة المرحلة الدراسية الجديدة.

وفي ظل عدة عوامل ومعطيات متعلقة بعملية التوجيه، يجد انه ليس من الوهلة الأولى عليه حسم أمر اختياره الدراسي والمهني. فالعوامل المرتبطة بنقص الإعلام، والخدمات التوجيهية والإرشادية تجعل الطالب غير قادر على تحديد ملامح واضحة لاختياره الدراسي، فهو مطالب بترتيب (10) فروع تكوين ضمن بطاقة الرغبات حسب تفصيلاته لها وذلك في غياب المعلومات الكافية حولها وحول نفسه وقدراته واستعداداته حتى يتمكن من المفاضلة بينهم. وبعدها تخضع هذه البطاقة إلى المعالجة الالكترونية على المستوى الوطني والتي تأخذ بعين الاعتبار المعايير المعتمدة في عملية التوجيه، ضف إلى الدور الحاسم الذي تلعبه المقاعد و إمكانات الاستقبال حسب الفروع، وبالتالي قد يوجه الطالب إلى فرع لا يرغب فيه ولا يعرف أين سيقوده في المستقبل وبناءا عليه فإن هذه الضبابية بشأن المستقبل المهني، وعدم وضوح معالمه يجعل الطالب يعيش في حالة من القلق الناشئ عن الخوف من عدم تحقيق الدوافع الخاصة بالأمن وتحقيق الذات والذي تعرفه المحاميد والسفاسفة (2007) بقلق المستقبل المهني حيث نشير إلى أن إحدى تحديات التي تواجه الطالب الجامعي في اختياراته الدراسية هو التحدي الخاص بماذا بعد التخرج؟ خاصة وهم يرون الكثير من الخريجين بلا عمل الأمر الذي يشعرهم بالتوتر والقلق وعدم الشعور بالاطمئنان لمستقبلهم المهني المجهول فهم لا يعرفون مصيرهم بعد التخرج وخاصة بعد انتشار البطالة بين صفوف الخريجين وندرة فرص العمل ومجالاته فتنتاب بعضهم حالة من القلق نتيجة خوفهم من النتائج المجهولة لعملهم المستقبلي.

2- 3 مناقشة نتائج الفرضية (03): يتضح من خلال نتائج هذه الفرضية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجيه الجامعي تغرى لمتغير الجنس. وقد ترجع الطالبة عدم وجود الفروق بين الجنسين فيما يخص التوجيه الجامعي إلى توفر كلا الجنسين على نفس الفرص للالتحاق بأي تخصص مهما كان نوعه وفقا لقدراتهم الدراسية ورغباتهم وحسب ما يتوفر لدى الجامعة من مقاعد بيداغوجية حيث انه أثناء عملية التوجيه واختيار التخصص

المناسب من طرف طالب لا يكون لعامل الجنس تأثير يذكر. وهذا يفسر لنا بان عملية التوجيه لا ترتبط بالجنس إنما ترتبط بالاتجاه والميل والتقبل، فالطالب مهما كان نوعه، هو المسؤول عن اختياراته وتقرير مصيره، فهو يبحث أولاً وقبل كل شيء عما يشبع حاجاته ويحقق غاياته دون أن يفكر في نوع الجنس، وكون أن عملية التوجيه تهدف إلى مساعدة الطالب في تقييم استعداداته وميوله للدراسة الملائمة له، فإننا نجد مهما اختلفت الفروقات بين الجنسين في التوقعات المستقبلية المتعلقة بنوع الدراسة أو المهنة فكل منهم يسعى إلى تحقيق أهدافه بغض النظر عن نوعية جنسه. والطالب في عملية التوجيه يجد نفسه مجبراً على ترتيب فروع التكوين الجامعي في بطاقة الرغبات حسب التفضيل والميل والرغبة، ومعدله في البكالوريا، وليس على أساس جنسه. ونعتقد بان عدم وجود اختلافات دالة إحصائية بين الذكور والإناث في عملية اختيار التخصص الدراسي نابعة من الاستعداد الكامن لدى الجنسين وبشكل متكافئ في مستويات النضج العلمي والمهني، ولا ينقصه سوى الفرص المتساوية للجنسين وهذا ما يعكس أن الفرق في الخصائص السيكولوجية الدالة على بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية هي في بداية المطاف فروق فردية أي بين فرد وآخر بغض النظر عما إذا كان ذكر أو أنثى ثم بعدها تدخل تأثيرات المحيط وما يحمله من فرص قد تؤثر على اتجاهات وكفاءات وتوجهات كل من الجنسين فيما بعد.

وهذا ما توصلت إليه رزق الله (2002) من خلال دراسة مدى فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارة اتخاذ القرار الدراسي والمهني لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي من مدارس دمشق، حيث سجلت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مهارة اتخاذ القرارات الدراسية والمهنية. وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة كل من محمد عليمات (1994)، (HULKA 1971) والتي أشارت أن مستوى الرضا عن التوجيه لا يتأثر بمتغير الجنس، ونختلف مع ما توصلت إليه دراسة سناء سليمان (1993) حيث بينت

في دراستها أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين الجنسين على جميع درجات اختبار الرضا عن التوجيه وكان لصالح الذكور. (براك، 2008: 147، 148)

2- 4 مناقشة نتائج الفرضية (04):

يتضح من خلال نتائج هذه الفرضية بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص التوجيه الجامعي لطلبة جامعة باتنة تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

إن الحاجة للتوجيه الجامعي تبدأ وتزداد عندما يوجد تفاوت وعدم توازن بين تدفقات أعداد الطلبة والإمكانات المتاحة للتعليم الجامعي في مختلف التخصصات والفروع. واعتماد الجامعة الجزائرية على نتائج البكالوريا كمعيار وحيد في عملية التوجيه يوفر فقط مميزات أهمها: سهولة استخدامه في عملية القبول والتوجيه، وعدم وجود إمكانيات للتلاعب فيه عند قبول الطلبة، تحقق العدالة ومبدأ تكافؤ، بغض النظر عن الجنس واللونالخ عند الانتساب إلى الجامعة ولكن من عيوبه: قبول الطلبة في تخصصات لا يرغبون فيها. إنما قادتهم إليها معدلاتهم الأمر الذي قد يؤدي إلى إخفاقهم فيها أو حصولهم على درجات متدنية، احتكار تخصصات معينة كالطب والهندسة على ذوي المعدلات العالية وحرمان التخصصات الأخرى بالإضافة إلى تأثير العوامل الاقتصادية على مدى قدرة الاستعانة بمدرسين خصوصيين والذي يؤثر على معدل البكالوريا وبالتالي يزيد من فرص ذوي الحالة الاقتصادية الميسورة في الحصول على ما يرغبون، في مقابل حرمان الآخرين. ومن هذا المنطلق كان من الطبيعي أن تكون هناك فروق في التوجيه الجامعي بين أفراد العينة وفقا للتخصص الدراسي وهذا نتيجة لاختلاف طبيعة عملية التوجيه من تخصص إلى آخر وفقا لمعايير محددة سابقا بالإضافة إلى أهمية التخصص الدراسي لدى الطلبة الذين تتجه أغلب رغباتهم نحو تخصص دون غيره ونستطيع القول أن الطالب في اختياره للتخصص الدراسي يتأثر بعدة عوامل مؤثرة ومرتبطة تعتمد بالدرجة الأولى بذات الطالب وبناء شخصيته وطريق اتجاه قراراته، ثم يأتي بعدها رأي الجماعة التي ينتمي إليها كالأُسرة وجماعة الرفاق بالإضافة

إلى مكانة التخصص في المجمع، والمركز الاجتماعي الذي يضمه مستقبلاً للطالب، ومدى توفر فرص العمل حول هذا الاختصاص دون غيره وقد تتغير درجة التأثير في هذه العوامل حسب شخصية كل طالب. وتفسر الطالبة أن الفروق في التخصصات كانت لصالح طلبة علم النفس حيث لحضنا أن أغلب الطلبة يرغبون في الالتحاق بهذا التخصص اعتقاداً منهم بأنه التخصص المناسب الذي يحقق آمالهم في دراسة النفس البشرية ومعرفة أسرارها والوصول إلى الاتزان النفسي، مع تقديم المساعدة للآخرين بالإضافة إلى أن هذا الأخير في الوقت الحالي أصبح مطلوب حيث وجد مكانته الحقيقة بعد أن أدرك المجتمع ضرورة هذا العلم وكذلك توفير فرص العمل في هذا المجال.

2- 5 مناقشة نتائج الفرضية (05): يتضح من خلال نتائج هذه الفرضية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تقدير الذات لدى طلبة جامعة باتنة تغرى لمتغير الجنس. ويمكن القول أن هذه النتيجة تأتي لتؤكد أن الفروقات إن وجدت إنما توجد بين الأفراد عموماً، أكثر مما توجد بين الإناث والذكور على وجه الخصوص والدليل على ذلك ما تبين لنا من خلال الاطلاع على مجموعة من الدراسات التي تمت في هذا المجال أن هناك تفاوت في نتائجها، حيث كشف البعض عن عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في تقدير الذات، في حين توصل البعض الآخر إلى وجود هذه الفروق بين الجنسين في تقدير الذات.

أما فيما يتعلق بالدراسات التي اتسقت نتائجها مع الدراسة الحالية في الكشف عن عدم وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات هي: دراسة (أحمد عبد الحليم عريبات وعماد عبد الرحيم الزغول، 2007) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين الجنسين.

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

كما تتفق مع دراسة محمد عبد المختار (2004) التي تهدف إلى التعرف على العلاقة بين الجمود وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة والتي كشفت هي الأخرى عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين تعزى لمتغير الجنس في تقدير الذات.

كما تتفق أيضا مع دراسة (واكسيل waxler2002) التي تهدف إلى مقارنة مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى عينة مكونة من (453) طالب وطالبة ملتحقين بالدراسة في تخصصات مختلفة والتي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

كما تتفق أيضا مع دراسة على محمود شعيب (1988) والتي كشفت عن عدم وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات. كما تتفق أيضا مع دراسة (الكوت2000، الخطيب2004 وجبريل 1984) حيث أظهرت هذه الدراسات عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص تقدير الذات. (عبد الحليم، زغلول، 2007: 50)

بينما وجدنا دراسات أخرى تعارضت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية ومنها : دراسة أحمد محمد صالح (1988) التي تهدف إلى معرفة مستوى تقدير الذات لدى طلبة كلية التربية وعلاقته ببعض المتغيرات حيث كشفت نتائج الدراسة على وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات لصالح البنات.

دراسة انيلوف (Anlioff،2003) والتي هدفت إلى التحقق من العلاقة بين مفهوم تقدير الذات ومستوى الطموح المهني لدى عينة تكونت من (66) طالب و (72) طالبة، حيث كشفت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور. (زيات، 2009: 11)

كما أكدت دراسة (جوزيف وآخرون 1992)، حيث أجرت الدراسة على (30) رجل و (35) امرأة مستخدما مقياس روزنبرج لتقدير الذات على أنه توجد فروق بين الذكور والإناث في تقديرهم لذاتهم لصالح الذكور. (صرداوي، 2011: 317)

ويمكن إرجاع عدم وجود هذه الفروق بين الجنسين حيث أن المجتمعات اليوم أصبحت تعطي فرصا متكافئة للجنسين في جميع المجالات وخاصة مع تطور المجتمع وتقدمه حيث أصبحت التنشئة الأسرية تعطي نفس الأدوار لكل من الذكر و الأنثى بالإضافة إلى التعامل المتعادل للجنسين في المدرسة. ونحن نرجع السبب إلى أن كل من الذكر والأنثى في البيئة الجزائرية يتعرضان لأساليب تنشئة اجتماعية غالبا ما تكون متشابهة حيث أصبح كلاهما يتلقى المعاملة نفسها ولم تعد الأسرة تفرق بينهم بل أصبحت تحثهم على التشجيع والتفوق والنجاح في الدراسة والعمل معا.

2- 6 مناقشة نتائج الفرضية (06):

يتضح من خلال نتائج هذه الفرضية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تقدير الذات لدى طلبة جامعة باتنة تعزى لمتغير التخصص الدراسي. ويمكن القول أن هذه النتيجة تأتي لتؤكد أن الفروقات إن وجدت فهي توجد بين الأفراد عموما، أكثر مما توجد بين الطلبة في مختلف تخصصاتهم، وقد تبين ذلك من خلال الإطلاع على الدراسات التي تمت في هذا المجال حيث وجدنا أن هناك دراسات تعارضت مع نتائج الدراسة الحالية، ومنها: دراسة أحمد محمد صالح(1998) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية والأدبية في تقدير الذات لصالح القسم الأدبي.

بالإضافة إلى دراسة (موسى عبد الخالق جبريل، 1983) والتي أجريت على (1627) فردا من طلاب المدارس الثانوية بالأردن كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لصالح التخصصات العلمية. (زيد، 2008: 19)

بينما وجدنا أن هناك دراسات اتسقت نتائجها مع الدراسة الحالية في الكشف عن عدم وجود فروق في تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي هي: دراسة الحميضان (1998) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية والانجاز وتقدير الذات، حيث كشفت نتائج

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

الدراسة على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة التخصص العلمي والأدبي في تقدير الذات .

بالإضافة إلى دراسة (احمد عبد الحليم، عماد عبد الرحمان زغلول 2007) التي كشفت هي الأخرى عن عدم وجود فروق في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي. وكذلك دراسة (جمال محمد أبو كاشف 1999) التي أجريت على (318) طالب وطالبة من مختلف التخصصات الطبية في محافظة غزة اصفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة في تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص. (الأسود، د س: 37)

وقد يرجع سبب عدم وجود الفروق في تقدير الذات لدى أفراد هذه العينة تبعا للتخصص الأكاديمي لكون هؤلاء الأفراد جميعا في المستوى الجامعي وفي التخصصات الأكاديمية التي يرغبون فيها مما يشعرهم بأنهم في المستوى التعليمي الذي يتوقعونه. وهذا ما أثبتته دراسة الكاشف (1999) التي تؤكد على أن متغير التخصص عامل غير مؤثر مادام الطالب قد اختار التخصص عن قناعة ورضا فإن هذا لا ينقص من درجة تقديره لذاته فعامل الرضا عن التخصص يلعب دورا كبيرا في تقدير الطالب لذاته. بالإضافة أنه لم يعد هناك تخصصات أحسن من الأخرى وتضاءلت تلك النظرة التي تفضل الاختصاصات العلمية عن الأدبية وإنما الفروق بين الطلبة في تقدير الذات قد يعود إلى عوامل أخرى مثل التنشئة الأسرية، الأساليب المتبعة في التوجيه من طرف الأساتذة...

2- 7 مناقشة نتائج الفرضية (07): يتضح من خلال نتائج هذه الفرضية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص قلق المستقبل المهني لدى طلبة جامعة باتنة تبعا لمتغير الجنس. وهي نتيجة متسقة مع دراسة إبراهيم السفاسفة وشاكر عقلة (2007) حول قلق المستقبل المهني حيث كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق بين الجنسين في قلق المستقبل المهني. كما تتفق أيضا مع دراسة كل من سمير شند (2002) ومحمد الأنور (2006) حول قلق المستقبل حيث توصلوا إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في قلق المستقبل. (عبد

الحليم، 2010: 20) وقد جاءت دراسة بكار سارة (2013) والتي اتفقت نتائج دراستها مع ما توصلنا إليه في عدم وجود فروق بين جنسين في قلق لمستقبل المهني. بالإضافة إلى دراسة ألتيجاني بن طاهر (2010) والتي تهدف إلى دراسة مصادر الضغوط النفسية وقلق المستقبل لدى طلبة الاغواط حيث كشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين الجنسين في قلق المستقبل. (بن طاهر، 2010: 279)

بينما تعارضت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة ناهد سعود 2005 حول قلق المستقبل وعلاقته بسمتي التفاؤل والتشاؤم حيث توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في قلق المستقبل لصالح الإناث مقارنة بالذكور. أما دراسة "فرج ومحمد" (2006) و "مندوه" (2006) فقد كشفت عن وجود فروق بين الجنسين في قلق المستقبل لصالح الذكور. وكما توصلت دراسة فضيلة السباعوي (2006) إلى انتشار قلق المستقبل لدى الذكور أكثر من الإناث.

ومن خلال هذا التعارض الموجود خلال الدراسات التي تعارض دراستنا الحالية والتي مفادها وجود فروق بين الجنسين في قلق المستقبل المهني تارة لصالح الذكور وتارة أخرى لصالح الإناث.

يمكن تفسير معاناة الطلاب الذكور بقلق المستقبل المهني استناداً إلى ثمة اعتبارات اجتماعية، من حيث درجة تحمل المسؤولية وأعباء الحياة، ذات الدلالة في شيوع المخاوف المرتبطة بمستقبل الفتى أكثر من الفتاة، منها تعاظم الدور الاجتماعي للذكر، والتركيز على أنه المسئول عن تأمين الحياة وترسيخ مستقبله ورسم طموحاته واستقلاله الاجتماعي، وهو المسئول عن توفير متطلبات الحياة الأسرية المتكاملة بدرجة أكثر من الإناث اللاتي يركزن إعدادهن الاجتماعي على المسايرة والطاعة وكلها متغيرات تراكمية تسهم في تشكيل الشخصية التي توجه سلوك الراشد فيما بعد، والذكور أكثر قلقاً تجاه المستقبل عن الإناث نظراً للعوامل المجتمعية والثقافية وخصوصاً في ظل ظروف المعاناة من البطالة، وعدم القدرة على تحمل نفقات الحياة وأعبائها، ما يدفع المراهق أن يكون قلقاً تجاه المستقبل، وقبل ذلك

يكون قلق من عدم حصوله على مجموع مناسب يعطي له الفرصة لدخول الكلية التي يريدها، وهذه الأشياء لا تقلق الأنثى حيث إنها ليست مطالبة بالعمل لتوفير نفقات ومصاريف الحياة، ضف إلى أن الطلاب أكثر إدراكاً لمنظور زمن المستقبل من الطالبات لاعتقادهم بأن العمل الجاد هو الوسيلة لتحقيق أهدافهم، لكونهم هم الأكثر إحساساً بالمسؤولية التي تفرضها عليهم ظروف الحياة.

أما الدراسات التي وجدت فيها الفروق لصالح الإناث، هو ما نستطيع أن نرجعه للتنشئة الاجتماعية والتربية المتبعة في الأسر العربية اتجاه الفتاة حيث تجعلها دائماً تابعة للرجل ومن الناحية الاجتماعية ما يتعلق بالمكانة الاجتماعية المهددة لديها في المستقبل، وعدم تكافؤ الفرص بينها وبين الذكور في الوظائف المتاحة وهو الأمر الذي تجعلها أكثر قلقاً على مستقبلها المهني في ظل هذه التبعية.

وفي ظل ما تم عرضه من الدراسات السابقة وما تم التوصل إليه في دراستنا الحالية فيمكننا تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين في قلق المستقبل المهني إلى أن العمل اليوم أصبح ضرورة من ضرورية الحياة بالنسبة للرجل والمرأة معا ليساهم كل منهم بدوره في تحقيق الأمن الاقتصادي لذاته ولأسرته، ويشعر بأنه فرد منتج، وليس عالة على احد. بالإضافة إلى أن مستوى التوجه نحو المستقبل لدى الذكور لا يختلف عن الإناث، فالطلاب والطالبات الجامعيون يعيشون الظروف نفسها ويتحملون الأعباء نفسها، ويواجهون نفس المصير في المستقبل، فكلا الجنسين يعيش تحت وطأة المتغيرات النفسية والاجتماعية التي تؤدي إلى إدراكهما السلبي للمستقبل، فالأنثى كالذكر تدرك غموض المستقبل المهني، وما يترتب على ذلك من حرمان إشباع حاجاتهما بالاستقلالية، والشعور بالقيمة الاجتماعية من خلال فرصة عمل بعد التخرج. وما نلاحظه اليوم أن الذكور والإناث على قدم المساواة بشأن العمل والدخل المستقبلي.

2- 8 مناقشة نتائج الفرضية (08):

يتضح من خلال نتائج هذه الفرضية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل المهني لدى طلبة جامعة باتنة تعزى لمتغير التخصص الدراسي. وهي نتيجة متسقة مع دراسة بكار سارة (2013) والتي كشفت عن عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص ودراسة وفرج محمود (2006) التي كشفت أيضا عن عدم وجود فروق ذات دلالة بين طلبة كلية التربية بالأقسام الأدبية والعلمية في قلق المستقبل. وكذلك دراسة فضيلة السبعوي (2006) حول قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات التي توصلت فيها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في قلق المستقبل بالاختلاف التخصصات الدراسية بالإضافة إلى دراسة ألتيجاني بن الطاهر (2010) لتؤكد ما توصلنا إليه من نتائج في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات العلمية والأدبية في قلق المستقبل المهني. بينما تعارضت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة مندوه (2006) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات العلمية والأدبية في قلق المستقبل تعود لصالح التخصصات الأدبية ودراسة محاميد والسفاسفة (2007) والتي كشفت هي الأخرى عن وجود فروق بين التخصصات الأدبية والعلمية لصالح التخصصات العلمية في قلق المستقبل المهني. ودراسة المشيخي (2009) التي كشفت هي الأخرى عن وجود فروق بين الكليات الأدبية والعلمية وكانت فيها الفروق لصالح الكليات الأدبية، بالإضافة إلى دراسة عبد المحسن مصطفى (2007) والتي كشفت عن وجود فروق في درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل المهني طبقا للنوع والفرقة والتخصص الدراسي. وقد يرجع وجود فروق في قلق المستقبل المهني لصالح التخصصات الأدبية إلى مع ما أشارت إليه، سعود (2005) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كليات العلوم الإنسانية والتطبيقية في قلق المستقبل لصالح الكليات الإنسانية، بأن الفروق ناتجة عن صعوبة إيجاد فرص عمل للعلوم الأدبية مقارنة بالفروع العلمية والعملية وما تؤكد سناء مسعود (2006: 259) أن التخصصات الأدبية لا تواكب التغيرات في سوق

العمل، ولا تستطيع أن تؤمن المستقبل الوظيفي الذي هو أكثر ما يجعل الطالب قلقاً على مستقبله. بالإضافة إلى اعتماد طلاب الكليات النظرية على الدولة في توفير فرص العمل فضلاً عن طبيعة المجتمع المعاصر التي تؤكد على زيادة الإقبال على التخصصات العلمية داخل المجتمع أكثر من التخصصات النظرية. وتفسر الطالبة نتيجة هذه الفرضية، إلى أن طلاب الشعب العلمية والأدبية على قدم المساواة في مستوى القلق المستقبل المهني، لكونهم يعيشون الظروف المهنية نفسها، فكل من التخصصين (العلمي-الأدبي) يعاني من عدم وجود فرص عمل تتناسب وتخصصهم العلمي، الأمر الذي يجعلهم ذوي توقعات متساوية للعمل والبطالة بعد التخرج، مما يعني نفس المشاعر لهما نحو المستقبل المهني في تساؤل كل منهما: ماذا بعد التخرج؟ وإلى الأوضاع الحياتية الاقتصادية والاجتماعية غير المستقرة التي يعيشونها والتي خلقت لدى طالب اليوم صورة ضبابية غير واضحة المعالم والأطر لما ينتظرهم مستقبلاً، بالإضافة إلى انعدام النسبة التامة للتكافؤ الفرص وغياب الخطط التنموية المبرمجة سياسياً وعلمياً، بالإضافة إلى ما نشهده اليوم من ارتفاع كبير في عدد الشباب الحاملين للشهادات الجامعية، وهذا ما أدى إلى قلة فرص العمل المتاحة لهم سواء بالنسبة لتخصصات العلمية أو الأدبية. وأصبحت مشكلة الطلبة اليوم منصبة أكثر على فرص وجود عمل واختيار التخصص الدراسي الذي يضمن لهم هذه الفرصة دون الاهتمام بنوعية التخصص في حد ذاته.

3- التوصيات والاقتراحات

من خلال نتائج البحث المتوصل إليها يمكن اقتراح ما يلي:

- إنشاء مركز للتوجيه والإرشاد في الجامعات ويشرف عليه ذوي الاختصاص، نظرا لحاجة الطالب الماسة للخدمات الإعلامية والإرشادية.
- عمل برامج توجيهية في ميدان التوجيه الجامعي في الجامعات لمدة كافية وتشمل جميع الطلبة. تفعيل إستراتيجية التخطيط للتعليم العالي بما يتلاءم ومتطلبات سوق العمل. إعادة النظر في الآفاق الجامعية والمهنية لبعض التخصصات الدراسية. ضرورة استخدام الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية لتحديد استعدادات وقدرات الطلبة تجنباً لعملية الهدر في المجال التعليمي.
- من منطلق تراكمية المعرفة ومحاولة لتحقيق أهداف العلم في فهم وتفسير الظواهر ومن ثم ضبطها والتحكم في المشكلات الناجمة عنها تقترح الطالبة إجراء الدراسات التالية:
 - إجراء المزيد من الدراسات حول قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة وربطه بمتغيرات أخرى.
 - إجراء دراسات تركز على بناء برامج إرشادية لتحقيق قلق المستقبل المهني لدى الطلبة.
 - إجراء دراسات للكشف عن علاقة التوجيه الجامعي بتحقيق جودة مدخلات التعليم لعالي في إطار مفهوم الجودة الشاملة.
 - علاقة التوجيه الجامعي بسوق العمل في المجتمع الجامعي.
 - علاقة الرضا عن التوجيه الجامعي بالتصورات المهنية للطالب.
 - علاقة اتجاهات الطلبة نحو التخصصات الدراسية بتطلعاتهم المهنية المستقبلية.

لقد تبين من خلال ما توصل إليه البحث من نتائج بجانبه النظري والميداني، أن عملية التوجيه الجامعي تشغل اهتمام الطلبة على مختلف تخصصاتهم، وهي تعد بمثابة الحجر الأساسي الذي يبنى عليه نجاح أو فشل الطالب في مساره الدراسي والمهني إلا أن المتتبع لعملية التوجيه الجامعي في الجزائر يجدها تقتصر فقط على عملية توزيع الطلبة على الفروع والتخصصات المختلفة، وفق قيود الخريطة وعدد المقاعد البيداغوجية المتوفرة وابتعدت بذلك عن كونها عملية سيكوبيداغوجية تتكفل بمشكلات الطلبة لنتحول إلى عمل تقني إداري.

ولقد تم اختيار دراسة هذا الموضوع من أجل التحقق العلمي والعملية عما إذا كانت هناك علاقة بين التوجيه الجامعي وتقدير الذات وقلق المستقبل المهني في ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي، وعليه حاولنا في الإطار النظري تناول المفاهيم التي تناولتها الدراسة وإثرائه بكتابات ودراسات الباحثين السابقين، وبناء على مشكلة الدراسة والإطار النظري تناولنا في الجانب الميداني فرضيات الدراسة والإجراءات المنهجية المتبعة للتحقق منها حيث بينت نتائجها أن التوجيه الجامعي في الجزائر بالمعايير التي يعتمدها وبشكل خاص على معدل البكالوريا وإجراءاته ووسائله، يجعله بعيدا عن تحقيق آمال وطموحات الطلبة في كل التخصصات، كما يجعله مصدرا لإثارة القلق والتخوف من الحياة المستقبلية والمهنية لديهم.

المراجع

1- الكتب باللغة العربية:

1. إبراهيم، عبد الستار (1994) -العلاج النفسي السلوكي الحديث - ط1، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
2. أبو جادو، صالح محمد علي (1998) -علم النفس التربوي - ط6، كلية العلوم التربوية، الأردن: دار المسيرة عمان.
3. أبو زيد، إبراهيم أحمد (1987) -سيكولوجية الذات والتوافق - الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
4. أبو عطية، سهام درويش (2000) -مبادئ الارشاد النفسي - ط2، عمان: دار الفكر للنشر.
5. أحمد ، سهير كامل (2003) -الصحة النفسية والتوافق - ط2، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.
6. أسعد، يوسف ميخائيل (1977) -رعاية المراهقين - القاهرة: دار غريب للطباعة.
7. الاشوال، عادل عزالدين (1999) -علم النفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة - القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
8. باضة، أمال عبد السميع (1999) -الصحة النفسية - القاهرة: مكتبة أنجلو المصرية.
9. بطرس، حافظ بطرس (2008) -التكيف والصحة النفسية للطفل - ط1، عمان، الأردن: دار الميسرة.
10. بن فليس، خديجة (2014) -المرجع في التوجيه المدرسي والمهني - الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
11. جابر، عبد الحميد (2002) -نظريات الشخصية (البناء، الديناميت، نم عن طريق البحوث والتقويم) - القاهرة: دار النهضة.

12. جبل، محمد فوزي (2000) -الصحة النفسية والسيكولوجية الشخصية - الإسكندرية: المكتبة الجامعية.
13. دافيدوف، ليندا (2000) -الشخصية . الدافعية والانفعالات - ترجمة سيد الطواب ومحمود عمر، مصر: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.
14. الداهري، صالح حسن (2005) -مبادئ الصحة النفسية - ط1، الأردن: دار وائل للنشر.
15. الداهري، صالح حسن (2008) -علم النفس - عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
16. دبابة، ميشال (1984) -الطفولة - عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع.
17. دعد، الشيخ (2003) -مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة - دمشق: دار كيوان.
18. دويدار، عبد الفتاح (1992) -سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات و الاتجاهات - لبنان: دار النهضة العربية بيروت.
19. رياض، سعد (2005) -الشخصية، أنواعها . أمراضها وقت التعامل معها - ط1، القاهرة: مؤسسة اقرأ.
20. زهران، حامد عبد السلام (1978) -الصحة النفسية والعلاج النفسي - القاهرة: عالم الكتب.
21. زهران، حامد عبد السلام (1997) -الصحة النفسية و العلاج النفسي - عالم الكتب، القاهرة.
22. زهران، حامد عبد السلام (2003) -دراسات في الصحة النفسي والإرشاد النفسي - ط1: عالم الكتب.
23. الزيات، فتحي مصطفى (2001) -علم النفس المعرفي - الجزء1، ط1، مصر: دار النشر للجامعات.

24. سليمان، شحاتة محمد سليمان (2005) - اتجاهات الأطفال نحو الذات والرفاق والروضة - مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.
25. شحاتة حسن (2008) - الذات و الآخر في الشرق والغرب/ صور ودلالات وإشكاليات - ط1، عالم الكتب، القاهرة.
26. شقير، زينب محمود (2005) - مقياس قلق المستقبل - ط1، مصر: مكتبة الانجلو المصرية.
27. شكور، جليل وديع (1997) - تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني - ط1، بيروت: مؤسسة المعارف.
28. الشناوي، محمد (2001) - التنشئة الاجتماعية للطفل - ط1، عمان: دار الصفاء.
29. صالح قاسم حسين، وطارق علي (1998) - الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية من منظوراتها النفسية والإسلامية - ط1، صنعاء: مكتبة الجيل الجديد.
30. صالح، أحمد زكي (1978) - علم النفس التربوي - ط1، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
31. عاقل، فاخر (1981) - أصول علم النفس و تطبيقاته - ط5، دار العلم للملايين
32. عايدة، ذيب عبد الله محمد (2010) - الانتماء و تقدير الذات في مرحلة الطفولة - عمان: دار الفكر.
33. عبد العزيز سعيد، عطوي جودة عزة (2004) - التوجيه المدرسي، أساليبه الفنية وتطبيقاته العلمية - ط1، الأردن: دار الثقافة.
34. عبيد السيد، بهاء الدين ماجدة (2008) - الضغط النفسي مشكلاته وأثره على الصحة النفسية - ط1، عمان، الأردن: دار الوفاء للنشر والتوزيع.
35. عزت، محمد أبو الفدك (1998) - القلق و التوتر - القاهرة: دار الاعتصام.
36. عكاشة، احمد (1992) - الطب النفسي المعاصر - ط2، القاهرة: مكتبة أنجلو المصرية.

37. العمرية، صلاح الدين (2004) -الصحة النفسية و الإرشاد النفسي - ط1، عمان: مكتبة المجمع العربي للنشر و التوزيع.
38. العناني، حنان عبد الحميد (1995) -الصحة النفسية للطفل - ط2، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
39. العناني، حنان عبد الحميد (2000) -الصحة النفسية - الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.
40. فرويد، سيجموند (1962) -القلق - ترجمة عثمان نجاتي، القاهرة: مكتبة دار النهضة العربية.
41. فرويد، سيجموند (1977) -الكف والعرض والقلق - ترجمة محمد عثمان نجاتي، ط4 القاهرة: دار الشرق.
42. فيوليت، فؤاد إبراهيم عبد الرحمان سليمان (1998) -الدراسات في سيكولوجية النمو الطفل المراهق - (د . ط)، القاهرة: مكتبة الزهراء الشروق.
43. القاضي، يوسف مصطفى وآخرون (1981) -الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية - ط4، بيروت: دار العلم للملايين.
44. كفاي، علاء الدين (1990) -الصحة النفسية - القاهرة: دار هجر للنشر والتوزيع.
45. لندي، وهو.ك. ك (1971) - نظريات الشخصية - ترجمة أحمد فرج وآخرون، القاهرة: الهيئة العامة المصرية للنشر.
46. لويس، مليكة (1990) -التحليل النفسي والمنهج الإنساني في العلاج النفسي - القاهرة: دار النهضة المصرية.
47. مخول، مالك (1992) -علم النفس الطفولة والمراهقة - جامعة دمشق.
48. مرسي، سيد عبد الحميد (1975) -الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني - ط1، القاهرة: مكتبة الخانجي.

49. المطيري، سهيل معصومة (2005) -الصحة النفسية مفهومها واضطراباتها - ط1، عمان: مكتبة الفلاح.
50. موسى، رشاد علي عبد العزيز (1994) -علم النفس الدافعي - القاهرة: دار النهضة العربية.
51. موسى، كمال إبراهيم (1978) -القلق وعلاقته بالشخصية في مرحلة المراهقة - القاهرة: دار النهضة العربية.
52. الوقفي، راضي (2003) -مقدمة في علم النفس - ط3، عمان: دار الشروق.
53. يحيائي، محمد جمال (2003) - دراسات في علم النفس - الجزائر: دار الغريب وهران.
54. يونس، محمد نبي (2004) -مبادئ علم النفس - ط1، عمان: دار الشروق.

2- المجالات:

1. أبو زيد، نبيلة أمين (1992) -النظرة المستقبلية لدى شباب الجامعة من الجنسين (دراسة استطلاعية) - مجلة علم النفس، العدد 24، القاهرة.
2. أحمد عريبات، عماد الزعول (2008) -الفروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي - مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، المجلد 9، العدد 1: جامعة البحرين.
3. احمد، محمد الصالح (1988) -تقدير الذات لدى كلية التربية وعلاقتها ببعض المتغيرات - مجلة كلية التربية، مصر: جامعة الإسكندرية.
4. الأسود، فايز علي (ب، س) -الفروق في مفهوم الذات في ضوء بعض المتغيرات - جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

5. الخطيب، محمد بن شحات (1994) -التوجيه المهني في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية - مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والإسلامية، المجلد 6.
6. الصالح، أحمد محمد حسن (1995) -قياس تقدير الذات لطلاب الجامعة - مجلة التقويم والقياس النفسي التربوي، العدد 6: جامعة الإسكندرية
7. القرني، علي بن سعد (1995) -عوامل اختيار الطلاب وقبولهم في جامعة الملك سعود - مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات، العدد 30.
8. الكاشف، إيمان فؤاد (2004) -المشكلات السلوكية وتقدير الذات - مجلة الدراسات النفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين، العدد 1، مصر.
9. المحاميد شاكر، السفاضة محمد (2007) -قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات - مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، المجلد 8، العدد 3: جامعة البحرين.
10. المرشدي، محمد (1987) -دراسة معملية لمستوى الطموح وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة - مجلة كلية التربية، العدد 9: جامعة المنصورة.
11. الفاعوري، أيهم (2007) -قلق المستقبل لدى عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين دراسة ميدانية على عينة أبناء محافظة القنيطرة - كلية التربية، جامعة دمشق.
12. بلقوميدي، عباس (2012) -أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص دراسة مقارنة على تلاميذ المرحلة الثانوية - مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 9، الجزائر: جامعة وهران.
13. بن الطاهر، التيجاني (2010) -مصادر الضغوط النفسية كما يدركها الطلبة الجامعيين وعلاقتها بقلق المستقبل. دراسة مقارنة، على عينة من طلبة جامعة الأغواط - مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 1.

14. ترزولت، عمروني حورية (2009) -التوجيه في المؤسسات الجامعية الجزائرية رصد للواقع و توجه نحو المستقبل - مجلة عالم التربية، عدد 27، السنة التاسعة.
15. جلجل، نصرة محمد عبد المجيد (2007) -أثر التدريب على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات و الدافعية للتعلم و الأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي - مجلة البحوث النفسية و التربوية، العدد 1، جامعة كفر الشيخ.
16. زيات، بركات (2009) -علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات - المجلة الفلسطينية للتربية عن بعد، المجلد 1، العدد 2 الجامعة القدس المفتوحة.
17. صرداوي، نزيح (2011) -دافع الانجاز وتقدير الذات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي - مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة تيزي وزو، الجزائر.
18. عشري، محمود محي الدين (2004) -قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات الثقافية - دراسة عبر حضارية مقارنة بين طلاب من بعض كليات التربية بمصر وسلطنة عمان، المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس المجلد 1.
19. علي تعوينات، ومحمد أرزقي أبركان (2000) -التوجيه الجامعي والمردود التربوي - مجلة البحوث، العدد 6: جامعة الجزائر.
20. علي، محمود شعيب (1988) -نمذجة العلاقة السببية بين تقدير الذات والقلق والتحصيل الدراسي لدى المراهق من المجتمع السعودي - مجلة العلوم الإحصائية، المجلد 16، العدد 2: جامعة الكويت.
21. غنايم، مهني محمد إبراهيم (1992) -نظم القبول بالجامعات السعودية رصد للواقع وتوجه نحو المستقبل - الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، اللقاء السنوي الرابع التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

22. فاروق، السيد عثمان (1993) - أنماط القلق وعلاقته بالتخصص الدراسي والجنس والبيئة - مجلة علم النفس، العدد 25، القاهرة.
23. فرج، صفوت (1991) - مصدر الضبط وتقدير الذات وعلاقتهما بالانسياط والعصابية - مجلة الدراسات النفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، الجزء 1، مصر.
24. فرج، محمد ومحمود هويدة (2006) - قلق المستقبل ومستوى الطموح وحس الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية - مجلة كلية التربية بجامعة الإسكندرية، المجلد 16، العدد 2.
25. فضيلة، عرفات محمد السبعوي (2008) - قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس و التخصص الدراسي - مجلة التربية والعلوم، المجلد 15، العدد 2.
26. محمد ، ممدوح محمد دسوقي (2002) - بناء مقياس القلق الاجتماعي - مجلة القاهرة للخدمة الاجتماعية ، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، العدد 13، القاهرة.
27. محمود، عبد المختار (2004) - العلاقة بين الجمود وتقدير الذات لدى عينة مصرية وعمانية - دراسات نفسية، المجلد 14، العدد 3.
28. مشري، سلاف (2008) - التوجيه الجامعي وطبيعة الاختيارات الدراسية للطلبة في بطاقة الرغبات - مجلة البحوث والدراسات، العدد 6، الجزائر.
29. مصطفى هجرسي (2010) - آثار التوجيه المدرسي - مجلة المربي، العدد 13.
30. مندوه، محمود محمد (2006) - قلق المستقبل وعلاقته ببعض مظاهر التوافق الدراسي لدى طلاب الجامعة - الجمعية المصرية للدراسات النفسية، العدد 16: جامعة عين شمس.
31. مؤيد، هبة محمد (2010) - قلق المستقبل عند الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات - مركز الدراسات التربوية والأبحاث النفسية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 27.
32. نصر، محمد محمود (2000) - تصور مقترح لنظام القبول بكليات التربية في مصر في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة (دراسة تحليلية) - المؤتمر العلمي الثاني الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد (رؤية عربية)، جامعة أسيوط، المجلد 1.

3- الرسائل والمذكرات:

1. أبو عزب، نائل إبراهيم (2008) - فعالية برنامج إرشادي لخفض قلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة - رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
2. احمد، حسنين محمد (2000) - قلق المستقبل وقلق الامتحان في علاقتهما ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي - رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأدب، جامعة المنيا.
3. أزهرى، أميرة (1961) - مفهوم القلق عند كارن هورني - رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة عين شمس.
4. امزيان، زبيدة (2007) - علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس - رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العقيد الحاج لخضر باتنة.
5. بالحر، نور بنت بكر بن سعيد (2012) - واقع خدمات التوجيه المهني في بعض الجامعات السعودية، دراسة مقارنة بين طالبات الجامعات الأهلية والحكومية في مدينتي مكة وجدة - رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
6. البرديني، أحمد إسماعيل (2006) - واقع الإرشاد التربوي في المدارس الحكومية ومدارس وكالة غوث الدولية بمحافظة غزة دراسة مقارنة - رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
7. بكار، سارة (2013) - أنماط التفكير لدى طلبة الجامعة وقلق المستقبل المهني - رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان.
8. بومجان، نادية (2002) - التوجيه الجامعي وفشل طلبة الجذع المشترك علوم دقيقة "إعلام آلي" وتكنولوجيا - رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العقيد الحاج لخضر باتنة.

9. تونسلي، عديلة حسن طاهر (2002) -القلق والاكتئاب لدى عينة من المطلقات وغير المطلقات في مدينة مكة المكرمة - رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
10. جمبي، نسرين بنت صلاح بن عبد الرحمن (2008) -تقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من مجهولي الهوية ومعرفي الهوية من الذكور والإناث بمنطقة مكة المكرمة - رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
11. الحديبي، عبد المحسن مصطفى عبد التواب (2007) -فعالية الإرشاد النفسي الديني في خفض قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربية بأسبوط - رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أسبوط.
12. الحربي، تهاني محمد (2014) -القلق من المستقبل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض - رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية.
13. الحربي، مصطفى عبد الله (1986) -دور الإدارة المدرسية في برنامج التوجيه والإرشاد الطلابي في المرحلة المتوسطة للبنين بالمنطقة الغربية - رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
14. حمري، محمد (2012) -ثقافة التوجيه المدرسي في الجزائر بين الإصلاح والواقع - رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان.
15. الحميضان، نوال عبد الرحمن (1998) -دافعية الانجاز المدرسي وعلاقته بتقدير الذات لدى طالبات الصف الثاني ثانوي - رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك فيصل الإحساء.

16. حنتول، أحمد موسى أحمد (2004) - أنماط السلوك الاجرامي في مرحلة الرشد وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى عينة من المودوعين في سجون المنطقة الغربية - رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
17. الزهراني، بن أحمد بندر بن حمدان (1999) - الصدق التنبؤي لمعايير القبول المستخدمة بكليات المعلمين - رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
18. زيد، دنيا موفق (2008) - مفهوم الذات وعلاقته بالتكيف الاجتماعي دراسة مقارنة لدى طلبة شهادة الثانوية العامة - مشروع تخرج مقدم لنيل درجة الإجازة في الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة دمشق.
19. سهل، فريدة (2009) - أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي - رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.
20. عجرود، صباح (2006) - التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية - رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة.
21. علوي، نجا (2010) - واقع التوجيه المدرسي بين الأسس العلمية والارتجالية - رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة.
22. عمار، زغينة (2005) - التوجيه المدرسي والجامعي والتحصيل وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية - رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة.
23. العنزي، هدمول خالد بن الحميدي (2010) - إدراك القبول . الرفض الواعي والأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة الحدود الشمالية - رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
24. الغامدي، فهد إبراهيم القاشدي (1997) - الخدمات الإرشادية وأثرها في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة بالمملكة السعودية - رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

25. القاضي، أحمدان وفاء محمد (2009) - قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم و مفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة - رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
26. مشري، سلاف (2013) - الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي و علاقته بتشكيل هوية الأنا واستراتيجيات التعلم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي - رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي ورقلة، الجزائر.
27. المشيخي، غالب محمد علي (2009) - قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب الجامعة - رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
28. المصري، نيف عبد الرحمن (2011) - قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر - رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
29. معوض، محمد عبد التواب (1996) - أثر كل من العلاج المعرفي والعلاج النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة - رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
30. سعود، ناهد شريف (2005) - قلق المستقبل وعلاقته بسمتي التفاؤل والتشاؤم - رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
31. يونس، تونسية (2012) - تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمكفوفين دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو والجزائر العاصمة - رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

4- الموسوعات:

-مجموعة من الباحثين (2001) -موسوعة علم النفس و التربية - الجزء الثاني،
بيروت لبنان: دار النشر كريس (Crepis).

5- المناشير الوزارية:

-منشور رقم 1 مؤرخ في 5 شعبان 1435 الموافق ل 3 جوان 2014 المتعلق
بالتسجيل الأولي وتوجيه حاملي شهادة البكالوريا للسنة الجامعية 2014. 2015
-وزارة التعليم والبحث العلمي (2014): دليل حامل شهادة البكالوريا، دليل
إعلامي خاص بالتسجيلات الجامعية للسنة 2014، 2015: ديوان
المطبوعات الجامعية.

6- مواقع الانترنت:

- دراسة صالح الخطيب (www.albayan.ae/across-the-uae/education2012-07-14)

- موقع التسجيلات الجامعية الأولية 2014 (www.orientation.esi.dz)

2- الكتب باللغة الفرنسية:

1. American psychiatric association (1994). **Diagnostic and Statistical manual of mental disorders** Washington dc: author.
2. Zaleski, z.(1996) -**Futre anxiety, concept Measurement and preliminary research**- Person individual difference. Vol. 21(2) pp165-174.
3. Song, C. &Jennifer, C. (2005) -**College Attendance and Choice of College Majors Among- Asian-American Students**. Social Science Quarterly, 85, PP. 1401-1421.

4. Mourad Barkat (1980) **–l’orientation l’échec et la réussite des étudiants de première année dans l’enseignement supérieur–** Mémoire pour le diplôme de magister Constantine.
5. Williams, B.E. (2007) **-What Influences Undergraduate Students to Choose Social Worker-** Master of Social Work , A Thesis presented to the department of Social Worker , California State University , Long Beach.
6. Zhang, W. (2007) **-Why IS : Understanding Undergraduate Students' Intentions to Choose an Information Systems Major-** Journal of Information Systems Education, v18, n4, p447-458

الملاحق

الملحق رقم (01): استمارة التوجيه الجامعي

أخي الطالب، أختي الطالبة:

بهدف إعداد مذكرة ماجستير في علم النفس التربوي تخصص توجيه وإرشاد نضع بين يديك هذه الاستمارة المكونة من (37) عبارة والتي أعدت للتعرف على واقع التوجيه في المؤسسات الجامعية بالجزائر لما يمثله هذا الواقع من أهمية بالغة بالنسبة للمتعلم والمجتمع بمؤسساته المختلفة.

وقد أعطي لكل عبارة ثلاث اختيارات متمثلة في: أوافق، غير متأكد، لا أوافق

المطلوب منك:

أن تقرأ كل عبارة بدقة وتحدد إجابتك بوضع علامة (√) أمام الاختيار الذي يمثل وجهة نظرك.

علما بأنه ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر بدقة عن رأيك بصدق. من فضلك لا تترك عبارة دون الإجابة عليها، كما سوف لن يطلع على الإجابة سوى الباحثة، فهي مصممة لأغراض البحث العلمي فقط. وشكرا لتعاونكم.

الطالبة

البيانات الشخصية:

الجنس

ذكر ☐

أنثى ☐

التخصص.....

الكلية.....

الرقم	العبارات	أوافق	غير متأكد	لا أوافق
01	اخترت تخصصي الحالي بناءا على رغبتى الشخصية.			
02	اخترت هذا التخصص لدرجته العلمية الجيدة.			
03	أنا غير مقتنع بمجال تخصصي الحالي.			
04	اخترت هذا التخصص لأنه يتوافق مع نتائجي في امتحان شهادة البكالوريا .			
05	اخترت هذا التخصص لألتحق بالدراسة مع أصدقائي			
06	اختياري للتخصصي عن طريق المعالجة الالكترونية لبطاقة الرغبات تميز بالأنية.			
07	اخترت هذا التخصص لأن الدراسة فيه سهلة.			
08	اخترت هذا التخصص لأن خريجه يمتازون بمكانة اجتماعية جيدة.			
09	اخترت تخصصي الحالي بالجامعة لأنه يلبي طموحاتي المستقبلية.			
10	التوجيه لا يراعي الجانب النفسي للطالب.			
11	التوجيه عن طريق المعالجة الإلكترونية يفقد العملية طابعها التربوي النفسي.			
12	التوجيه الإلكتروني نجح في اختصار الوقت الجهد و المال..			
13	يتم التوجيه إلى التخصصات المختلفة عن طريق التوفيق بين الرغبة والنتائج في قرار التوجيه.			
14	يقلل التوجيه الإلكتروني من فرص الاختيار الصحيح للتخصص من طرف الطالب			
15	المعالجة الالكترونية لبطاقة الرغبات تهمش قدرات الطالب وتتعامل معه كرقم تسجيل.			
16	التحقت بهذا التخصص بتوجيه وإرشاد من قبل المرشدين بالجامعة .			
17	وجهتني مصلحة التوجيه بالجامعة إلى هذا التخصص دون رغبتى.			
18	قبل ملء بطاقة الرغبات كانت عندي معلومات كافية عن التخصصات الدراسية المتوفرة بالجامعة.			
19	لم تقدم لي أي أنواع من خدمات التوجيه والإرشاد للتخطيط لمستقبلي المهني في المرحلة الثانوية.			
20	اخترت تخصصي لأنه أقرب إلى المهنة التي ارغب في العمل بها في المستقبل.			
21	لم تكن لدي معرفة بالمهن التي يحتاجها سوق العمل.			
22	هناك ارتباط بين تخصصي وبين الميدان العملي له داخل المجتمع.			
23	خدمات التوجيه المهني غير متوفرة بالجامعة			
24	معلوماتي ضئيلة عن سوق العمل و مدى ارتباطه بتخصصي.			

25	وجودي في هذا التخصص جعلني أشاء من المستقبل.		
26	هذا التخصص لا يحقق لي المهنة التي أرب فيها مستقبلا.		
27	التحقت بهذا التخصص فقط للحصول على مهنة في المستقبل.		
28	أشعر بالضيق عندما يسألني الآخرون عن المهنة التي سأمتنها في المستقبل .		
29	أشعر أن مستقبلي المهني غامض مع هذا التخصص .		
30	أشعر بالضيق عندما يسألني الآخرون عن التخصص الذي ادرس به		
31	وجودي في هذا التخصص يتيح لي فرص التفوق والنجاح في الدراسة.		
32	وجودي في هذا التخصص يحقق لي طموحاتي المهنية والمستقبلية.		
33	استفدت من الإعلام عن جملة التخصصات الموجودة بالجامعة.		
34	لم استفد من الدليل الخاص بالتوجيه عند تسجيلي في الجامعة .		
35	لم أجد قصورا إعلاميا في الإعلان عن التخصصات المتاحة وشروط الالتحاق بها .		
36	لم ألقى إعلاما عن الدراسة الجامعة (المقاييس ,الامتحانات...)		
37	لم ألقى إعلاما عن المهن المتوفرة في الساحة المحلية.		

الملحق رقم (02): مقياس تقدير الذات

أخي الطالب، أختي الطالبة:

بهدف إعداد مذكرة ماجستير في علم النفس التربوي تخصص توجيه وإرشاد أضع بين يديك هذا المقياس المتكون من (25) عبارة والذي يهدف إلى معرفة تقدير الذات لذا نرجو أن تبين لنا رأيك الشخصي بصدق وأمانة في كل عبارة من العبارات كما تشعر به أنت لا كما يشعر به الآخرون ولا كما يريد المجتمع أن تشعر به والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بعناية وحرص ومن ثم تختار إحدى الاستجابات التي تمثل مدى انطباق الخاصية أو الصفة الموجودة بها عليك ،هناك مستويين من الاستجابة يمكن الاختيار منهما ، وهما: **تنطبق** ، **لا تنطبق**.

المطلوب منك:

أن تقرأ كل عبارة بدقة وتحدد إجابتك بوضع علامة (√) أمام الاختيار الذي يمثل وجهة نظرك.

علما بأنه ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر بدقة عن رأيك بصدق. من فضلك لا تترك عبارة دون الإجابة عليها، كما سوف لن يطلع على الإجابة سوى الباحثة، فهي مصممة لإغراض البحث العلمي فقط. وشكرا لتعاونكم.

الطالبة

البيانات الشخصية:

الجنس

☐ ذكر

☐ أنثى

التخصص

الكلية

الرقم	العبارات	تنطبق	لا تنطبق
1	لا تضايقتني الأشياء عادة.		
2	أجد من الصعب علي أن أتحدث أمام مجموعة من الناس.		
3	أود لو أستطيع أن أغير أشياء في نفسي.		
4	لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي.		
5	يسعد الآخرون بوجودهم معي.		
6	أتضايق بسرعة في المنزل.		
7	أحتاج وقتا طويلا كي أعتاد على الأشياء الجديدة.		

8	أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني.		
9	تراعي عائلتي مشاعري عادة.		
10	استسلم بسهولة.		
11	تتوقع عائلتي مني الكثير.		
12	من الصعب جدا أن أضل كما أنا.		
13	تختلط الأشياء كلها في حياتي.		
14	يتبع الناس أفكارني عادة.		
15	لا أقدر نفسي حق قدرها.		
16	أود كثيرا لو أترك المنزل.		
17	أشعر بالضيق من عملي غالبا.		
18	مظهري ليس وجيها مثل معظم الناس.		
19	إذا كان لدي شيء أريد أن أقوله فإنني أقوله عادة.		
20	تفهمني عائلتي.		
21	معظم الناس محبوبون أكثر مني.		
22	أشعر عادة كما لو كانت عائلتي تدفعني لعمل للأشياء.		
23	لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من أعمال.		
24	أرغب كثيرا أن أكون شخصا آخر.		
25	لا يمكن للآخرين الاعتماد علي.		

الملحق رقم (03): إستمارة قلق المستقبل المهني
أخي الطالب، أختي الطالبة:

بهدف إعداد مذكرة ماجستير في علم النفس التربوي تخصص توجيه وإرشاد نضع بين يديك هذه الاستمارة المتكونة من (36) عبارة والتي صممت للتعرف على اتجاهاتك نحو مستقبلك المهني من حيث أهم الصفات التي تتمنى أن تكون عليها مهنيًا في المستقبل ، والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بعناية وحرص ومن ثم تختار إحدى الاستجابات التي تمثل مدى انطباق الخاصية أو الصفة الموجودة بها عليك ، هناك ثلاثة مستويات من الاستجابات يمكن الاختيار منها ، وهي : تنطبق ، أحياناً ، لا تنطبق .

المطلوب منك:

أن تقرأ كل عبارة بدقة وتحدد إجابتك بوضع علامة (✓) أمام الاختيار الذي يمثل وجهة نظرك.

علما بأنه ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر بدقة عن رأيك بصدق. من فضلك لا تترك عبارة دون الإجابة عليها، كما سوف لن يطلع على الإجابة سوى الباحثة، فهي مصممة لإغراض البحث العلمي فقط. وشكرا لتعاونكم.

الطالبة

البيانات الشخصية:

الجنس

ذكر ☐

أنثى ☐

التخصص.....

الكلية.....

الرقم	العبارات	تنطبق	أحيانا	لا تنطبق
01	أشعر بالتشاؤم تجاه مستقبلي المهني بعد التخرج.			
02	أضطرب لمجرد التفكير في مستقبلي المهني.			
03	يشرد ذهني كلما فكرت فيما سأعمل بعد التخرج			
04	ينتابني شعور بأنني لن أحقق السعادة في حياتي المهنية.			
05	أعتقد أن آمالي قد خابت في تحقيق حياة مهنية مستقرة .			
06	يبدو مستقبلي المهني مجهولاً.			
07	تشعرني قلة الفرص المتاحة للحصول على العمل في المستقبل بالقلق.			
08	أشعر بغموض مستقبلي المهني بعد التخرج.			
09	يشغلني كثيرا التفكير في احتمال فشل حياتي المهنية.			
10	أخشى أن لا تقيدني الدراسة الجامعية في تأمين مستقبلي المهني.			
11	أتوقع الحصول على العمل الذي أرب فيه بعد التخرج.			
12	أشك في أن أكون ذو منصب مرموق مستقبلاً.			
13	أفتقد إلى من يرشدوني إلى التخطيط لمستقبل مهني آمن.			
14	تحقق مهنتي المستقبلية آمالي وطموحاتي.			
15	سأوافق على الالتحاق بأي عمل بعيداً عن التخصص ضماناً للوظيفة.			
16	أشعر أن طبيعة مهنة والدي لها تأثير على مستقبلي المهني.			
17	يخفني أن أعمل في مكان بعيد عن مقر سكني.			
18	أشعر بالحزن عندما أستعرض ما سيكون عليه مستقبلي المهني.			
19	أخشى أن أعمل في منصب لا يتناسب مع تخصصي الدراسي.			
20	توجد فرص عمل كثيرة أمامي بعد التخرج.			
21	أشعر بأن مهنتي المستقبلية فيها إعلاء لشأني أمام الآخرين.			
22	تشجعني أسرتي على الالتحاق بالعمل الذي يحقق طموحاتي بعد التخرج.			
23	قلقي من المستقبل المهني يجلب لي عدم الراحة.			
24	أشعر بتقاؤل تجاه مستقبلي المهني بعد التخرج.			
25	أشعر بعدم قدرتي على تحمل المسؤولية المهنية بعد التخرج.			
26	معظم الأعمال المتوفرة لتخصصي لا توفر الأمان الوظيفي			

			بعد إنهاء دراستي.	
27			أفقد ثقة بنفسي عندما أفكر بأنني لن أجد عملاً مستقبلاً.	
28			أعتقد أن المستقبل المهني سيكون أفضل مما أنا عليه الآن.	
29			أرى أن حياتي المهنية المقبلة سوف تحقق طموحاتي.	
30			أشعر بأن مستقبلي المهني يحمل لي مفاجآت طيبة.	
31			أشعر أنني لن أحصل على عمل بعد التخرج.	
32			أخاف أن يعرقل عملي مواصلة دراستي العليا.	
33			أتوقع الشر دائماً بخصوص مستقبلي المهني .	
34			تضايقتني المشاركة في مسابقات التوظيف دون أن أنال منصب عمل.	
35			أستغرق وقتاً طويلاً في تخيل ما يمكن أن يكون عليه مستقبلي المهني.	
36			أخشى من صعوبة الحصول على فرصة عمل تناسبني في المستقبل.	

