

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة حمه لخضر بالوادي



قسم: علم النفس وعلوم التربية

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

التوجيه الجامعي وعلاقته بقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة

مذكرة مكملّة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

في علوم التربية - تخصص ارشاد وتوجيه

تحت إشراف الدكتور:

شوقي قدادرة

إعداد الطلبة:

-خولة جحيش

-شكري عزوز

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
عبد اللطيف قنوعة	أستاذ محاضر أ	رئيس اللجنة
شوقي قدادرة	أستاذ محاضر أ	مشرفا ومقررا
مصطفى منصور	أستاذ محاضر أ	مناقشا

السنة الجامعية: 2022/2021

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة حمة لخضر بالوادي



قسم: علم النفس وعلوم التربية

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

التوجيه الجامعي وعلاقته بقلق المستقبل

المهني لدى طلبة الجامعة

مذكرة مكملّة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

في علوم التربية - تخصص ارشاد وتوجيه

تحت إشراف الدكتور:

شوقي قدادرة

إعداد الطلبة:

-خولة جحيش

-شكري عزوز

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
عبد اللطيف قنوعة	أستاذ محاضر أ	رئيس اللجنة
شوقي قدادرة	أستاذ محاضر أ	مشرفا ومقررا
مصطفى منصور	أستاذ محاضر أ	مناقشا

السنة الجامعية: 2022/2021

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الإهداء

سبحان الذي وهبنا العقل سبحان الذي يستحق الشكر على نعمته وحده لا شريك له والصلاة

والسلام على أشرف المرسلين خير الخلق الله أجمعين أما بعد

أهدي هذا العمل

الى الوالدين الكريمين، الذين كانا لهما الفضل لبلوغي التعليم العالي

ومن وضعوني على طريق الحياة ورعوني حتى صرت كبيرة

الى إخوتي وإخواتي من كان لهم بالغ الاثر في تجاوز الكثير من العقبات والصعاب

الى كل الأصدقاء والزملاء

الى جميع أساتذتي الكرام من لم يتوانوا في مد يد العون لي

الى كل هؤلاء اهدي هذا العمل المتواضع

وأسأل الله ان ينال اعجابكم

” خولة ”

الإهداء

أحمد الله عز وجل على منه وعونه لإتمام هذه المذكرة.

إلى من وهبني كل ما يملك حتى أحقق آمالي، إلى من كان يدفعني قيما نحو الأمام لنيل المبتغى، إلى الإنسان الذي امتلك الإنسانية بكل قوة، إلى الذي سهر على تعليمي بتوضيحات جسام مترجمة في تقديسه للعلم، إلى مدرستي الأولى في الحياة، إلى أبي الغالي على قلبي أطال الله في عمره، إلى التي وهبت فلذة كبدها كل العطاء والحنان.

إلى التي صبرت على كل شيء التي رعتني حق الرعاية وكانت سندي في الشدائد، وكانت دعواها لي بالتوفيق، تتبطني خطوة بخطوة في عملي، إلى من ارتحت كلما تذكرت ابتسامتها في وجهي نبع الحنان أُمي اعز ملاك على القلب والعين جزاها الله عني خير الجزاء في الدارين.

إليهما اهدي هذا العمل المتواضع لكي ادخل على قلبهما شيئا من السعادة هدايا بل للتخليق نحن والرفقة في سماء مملوءة بغمام يصحبه المزن هي .. هنا ليس لتخرجنا فقط وثمرات تقطف عندما تكون يانعة وها أنا أقف لأقطف إحدى هذه الثمرات ... فرص تقتنص التي ينعت لي

... وهي تخرجنا في انتظار قطف المزيد بإذن الله

كما نهدي ثمرة جهدي إلى الأستاذ الكريم الدكتور (شوقي قدارة) الذي كلما تظلمت الطريق أمامنا لجأت إليه فأناهاها لي وكلما دب اليأس في نفسنا زرع فيها الأمل لنسير قدما وكلما سألت عن معرفة زودنا بها وكلما طلبت كمية من وقته الثمين وفره لنا بالرغم من مسؤولياته المتعددة.

إلى كل من يؤمن أن بذور نجاح التغيير هي في ذواتنا وفي أنفسنا قبل أن تكون في أشياء أخرى. قال تعالى <<إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم>>

"الآية 11 من سورة الرعد" إلى كل هؤلاء نهدي هذا العمل.

"شكري"

الشكر والعرفان

يقول عز وجل " **وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ** "إبراهيم الآية-7-

الحمد لله على إتمام فضله وإحسانه وشكر له على توفيقه وامتنانه والصلاة والسلام على

محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وأصحابه أجمعين إلى يوم الدين أما بعد :

إني أشكر الله تعالى على فضله حيث أتاح لي إنجاز هذا العمل واختيار موضوع الدراسة

بفضله، فله الحمد أولاً وآخراً وبعد نتقدم بخالص العرفان للأستاذ المشرف **شوقي قدادة**

على كل المجهودات التي تفضل بها من أجل نجاح دراستنا.

ثم ننوه إلى شكر وتقدير بعض الأساتذة بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية وإلى كل من

كانوا سبباً في وصولنا إلى هذا المستوى أولاً وهذا الإنجاز ثانياً

كما نكون قد قصرنا إذا لم نشكر كل من ساهم من بعيد أو قريب في مساعدتنا على إنجاز

هذه الدراسة

وفي الختام نحمد الله حمداً كثيراً الذي أعاننا على إتمام هذه الدراسة.

" وشكراً "

الملخص

تعالج الدراسة الحالية موضوع علاقة التوجيه الجامعي بقلق المستقبل المهني بجامعة ولاية الوادي خلال الموسم الجامعي 2021/2022 .

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الاستكشافي وذلك باختيار عينة عشوائية طبقية، من كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الوادي، قوامها 70 فردا .
ثم تطبيق مقياس قلق المستقبل المهني. بعد حساب صدقه وثباته على عينة الدراسة الاستطلاعية، وبعد إجراء التطبيق الميداني تم جمع النتائج وتبويبها في الحزمة الإحصائية .spss

توصلت الدراسة إلى :

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في قلق المستقبل المهني بين الذكور والاناث لدى أفراد العينة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل المهني بين الموجهين برغبة والغير الموجهين برغبة.

Abstract:

The current study deals with the issue of the relationship of university guidance with the professional future concern at University of EL-Oued during the academic year 2021/20220.

The study relied on the descriptive exploratory approach by selecting a stratified random sample ,from the Faculty of Social Sciences ,University of EL-Oued ,consisting of 70 individuals.

Then apply the professional future anxiety scale. After calculating its validity and stability on the pilot study sample ,and after conducting the field application , the results were collected and classified in the SPSS statistical package.

The study found:

- There are no statistically significant differences in professional future anxiety between males and females among the sample members.
- There are statistically significant differences in professional future anxiety between those who are directed by desire and those who are not directed by desire.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
–	الإهداء
–	الشكر
–	الملخص
I	فهرس المحتويات
III	فهرس الجداول
IV	فهرس الملاحق
أ	مقدمة
الفصل الأول: إشكالية البحث	
02	1-تحديد إشكالية البحث
04	2-فرضيات البحث
04	3-أهمية البحث
04	4-أهداف البحث
05	5-التعريف الإجرائي لمفاهيم البحث
06	6-الدراسات السابقة والتعليق عليها
الجانب النظري	
الفصل الثاني: التوجيه الجامعي	
11	تمهيد
أولاً: التوجيه	
11	1-مفهوم التوجيه
11	2-نشأة التوجيه وتطور
13	3-أسس التوجيه ومبادئه
16	4-أهداف التوجيه وأغراضه
18	5-أهمية التوجيه
ثانياً: التوجيه الجامعي	
18	1-مفهوم التوجيه الجامعي
19	2-نشأة وتطور الجامعة
22	3-مراحل تطور التوجيه في الجامعة الجزائرية

23	4-أنظمة القبول والتوجيه في التعليم العالي
24	5-معايير التوجيه القبول الجامعي في بعض دول العالم
28	6-فروع التكوين في الجامعة الجزائرية
30	7-معايير التوجيه الجامعي في الجزائر
30	8-مراحل واجراءات التسجيل والتوجيه الجامعي في الجزائر
34	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: قلق المستقبل المهني	
37	تمهيد
أولا: القلق	
37	1-مفهوم القلق
37	2-أنواع القلق
39	3-أعرض القلق
40	4-أسباب القلق
41	5-تصنيف القلق
42	6-النظريات المفسرة للقلق
ثانيا: قلق المستقبل	
45	1- مفهوم قلق المستقبل
48	2- الفرق بين قلق المستقبل والخوف من المستقبل
49	3- الطبيعة المعرفية لقلق المستقبل
49	4- أسباب قلق المستقبل
50	5- التأثير السلبي لقلق المستقبل
51	6- سمات ذوي قلق المستقبل
ثالثا: قلق المستقبل المهني	
52	1 مفهوم قلق المستقبل المهني
52	2-أسباب قلق المستقبل المهني
53	3- المهنة وتأثيرها على حياة الفرد
54	4- السمات الشخصية لذوي قلق المستقبل المهني
56	خلاصة الفصل
الجانب الميداني	

الفصل الرابع: اجراءات الدراسة الميدانية	
59	تمهيد
59	1- الدراسة الاستطلاعية وحيثياتها
60	2-عينة الدراسة الاستطلاعية
60	3-ادوات البحث في الدراسة الاستطلاعية
62	4-الأساليب الاحصائية المستخدمة
65	خلاصة الفصل
الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	
67	تمهيد
67	1 - عرض نتائج الفرضية الجزئية الاولى وتحليلها ومناقشتها
71	2 - عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها ومناقشتها
77	خلاصة
79	الخاتمة
81	قائمة المراجع والمصادر
87	الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	نتائج حساب الصدق التميزي بطريقة الطرفية لمقياس قلق المستقبل المهني	61
02	ثبات مقياس قلق المستقبل المهني بطريقة ألفا كرونباخ	62
03	ثبات مقياس قلق المستقبل بالتجزئة النصفية	62
04	النتائج التفصيلية لأفراد العينة الذكور	67
05	النتائج التفصيلية لأفراد العينة الإناث	69
06	نتائج حساب الفرضية الجزئية الأولى	70
07	النتائج التفصيلية لأفراد العينة الموجهين برغبة	72
08	النتائج التفصيلية لأفراد العينة الموجهين بدون رغبة	73
09	نتائج حساب الفرضية الجزئية الثانية	74

فهرس الاشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
68	نتائج الذكور في قلق المستقبل المهني	01
70	نتائج الاناث في قلق المستقبل المهني	02
73	نتائج الطلبة الموجهون برغبة	03
74	يوضح نتائج الطلبة الموجهون بغير رغبة	04

مقدمة

إن العالم الذي يعيش فيه الفرد عالماً معقداً، متميزاً بالكثير من التغيرات في مجالات الحياة ذلك بسبب التطور التكنولوجي والاجتماعي الذي طرأ على مختلف المستويات في الحياة العصرية، والذي دفع بالإنسان إلى المحاولة للتكيف والتلاؤم مع عالمه الجديد المليء بالكثير من المشكلات والتحديات والضغوطات التي تواجهه في حياته اليومية، المهنية والمدرسية خاصة، وعليه فإن التوجيه الجامعي اليوم مطالب أكثر من أي وقت مضى بعدم تركيز جهوده في توجيه الطلبة من أجل التوجيه فقط إلى التخصصات الدراسية فحسب، وإنما مراعاة الجوانب النفسية التي تؤثر وتتأثر بهذه العملية السيكوبيداغوجية إلا أن محاولة وسعيه وراء التكيف قد تفشل مما يكون له عائق في حياته الدراسية والمهنية فيفشل الفرد مما ينجم عنه أزمات نفسية مثل القلق .

فيعتبر القلق من المظاهر السلبية في الحياة العصرية، وقد يتمثل في الشعور بالخوف والتوتر وعدم الارتياح، حيث يعد من الموضوعات المهمة التي مازالت تحتل الصدارة في البحوث النفسية حتى الآن يفكرون في كيفية الحصول على الوظيفة أو العمل ومن هذا المنطلق تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على علاقة التوجيه الجامعي وعلاقته بقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة (أولى ماستر) في ضوء متغير الجنس :

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

ويكون الجانب النظري من خمسة فصول تتناول ما يلي:

الفصل الأول: ويتضمن إشكالية البحث

الفصل الثاني: ويتعلق بالتوجيه والتوجيه الجامعي وقد تطرقنا فيه في الجزء الأول إلى التراث النظري المتعلق بالتوجيه ثم الجزء الثاني المتعلق بالتوجيه الجامعي.

الفصل الثالث: ويتعلق بقلق المستقبل المهني، وقد حاولنا فيه التطرق أولاً إلى مفهوم القلق عموماً وثانياً إلى قلق المستقبل وثالثاً إلى قلق المستقبل المهني

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

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

الجانِب النظري

الفصل الأول

المشكلة واعتباراتها

1- اشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- التحديد الاجرائي لمتغيرات الدراسة

1.5 التوجيه

2.5 قلق المستقبل المهني

1-الإشكالية :

من العوامل التي ساعدت على ظهور حركة التوجيه والإرشاد، الحرب العالمية الثانية والتي بينت أهمية الاختبارات النفسية لتصنيف الأفراد ووضع كل فرد في المكان المناسب الذي يتفق وقدراته واستعداداته. وأصبح الاتجاه فيما بعد موجها إلى التوسع في خدمات التوجيه ومفاهيمه ليجد سبيله إلى المصانع، والقوات المسلحة، والتأهيل المهني، وغيرها من الميادين. وتكونت الهيئات المهنية المختلفة، وأصبح التوجيه عملية مهنية وميدانا من ميادين التخصص، وزادت أهميته في المدارس والجامعات (جلال، 1992، 17)

ومما لا شك فيه أن التوجيه والإرشاد في المرحلة الجامعية يعد أحد أهم الركائز العملية التعليمية هذا لأنه يحدد المستقبل الدراسي ثم المهني للطالب في حياته المستقبلية، ولأنه يأتي في مرحلة عمرية تعتبر نقطة تحول في حياة الشاب من حيث الاعتمادية على الذات، وتحديد الهوية المهنية في ظل الإمكانيات والفرص المتاحة (بن علي: 2014، 02)

ومن أحد 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

وتعد عملية التوجيه الجامعي عملية مصيرية لما لها من أثر بعيد في شخصية الفرد في حياته الحاضرة والمقبلة، فهي التي تحدد مستقبله وترسم له معالم النجاح أو الفشل السعادة أو البؤس، العمل أو البطالة، وتمنح للفرد امكانية التعرف على معطيات الواقع العلمي والمهني ومتطلبات هذا الواقع من جهة، ومن جهة أخرى تمكن الفرد من الاختيار وفق ميوله ورغباته، والتوجيه في مفهومه العام أحد الدعائم الأساسية لنجاح عمليتي التعلم والتكوين فهو عملية مخططة ومنظمة تهدف الى مساعدة الفرد ليفهم ذاته ويعرف قدراته وينمي امكانياته وبحل مشاكله ليصل الى تحقيق اهدافه. (تارزولت، 2009، 18).

ورأى منصور (1995:410) أن أغلب ما يثير القلق لدى المراهقين، والشباب، هو المستقبل، بل إن الشباب عندما يشعرون بعدم وضوح، أو عدم تحديد المستقبل المهني، فإنهم يستشعرون إحباطا، وقلقا على ذاتهم، وعلى مستقبلهم. وإن القلق يتمثل بشكل أكبر عندما يتصور الطالب الجامعي أنه لن يحصل على عمل في المستقبل، ولاسيما في ظل تزايد

أعداد الخريجين في الاختصاصات المختلفة، والتنافس الشديد على الوظائف المحدودة، وغياب فرص العمل المناسبة؛ لما يحمله من مؤهل علمي. وتمثل المهنة حالياً هامة في حياة الفرد، حيث تلبي احتياجاته المختلفة، وتشعره بالقيمة الاجتماعية، مما يساهم في تحقيق أهدافه النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية؛ مما ينعكس على حياته الشخصية، الأسرية، والمجتمعية، وخصوصاً في مرحلة التخرج التي تعتبر مصدراً للضغط والقلق لدى الطالب فهي فاصل في حياته من المجال التكويني الأكاديمي إلى المجال العملي المهني. حيث يتزايد قلق الطلبة بسبب الخوف من الفشل الدراسي، بل ويتجاوز ذلك إلى القلق نحو ما يحمله المستقبل بعد إنهاء الدراسة والتخرج، ويتضاعف هذا القلق في حالة توقع الخطر وعدم الشعور بالأمن وتحقيق الطموحات المشروعة التي يطمح إلى تحقيقها، وفي حالة عدم إشباع هذه الحاجات يظهر التوتر ويعتري الطالب القلق الذي يحد من قدراته وإمكاناته، وبالتالي يعيق وضع أهداف واقعية تتفق مع طموحاته في تحقيق الأهداف المستقبلية، التي تحقق له السعادة.

وقلق المستقبل المهني هو القلق الناتج عن التفكير الدائم في المستقبل التشاؤم من المستقبل، والاكتئاب والأفكار الوسواسية.

إلا أننا قد نجد هؤلاء الطلبة في الجامعات يعانون من بعض المشكلات التي تعترضهم في مسارهم الأكاديمي كالضغوط النفسية وصعوبة اتخاذ القرارات والقلق (صوداقي وقفير، 2019، 5)، خصوصاً في مرحلة التخرج التي تعتبر مصدراً للضغط والقلق لدى الطالب فهي فاصل في حياته من المجال التكويني الأكاديمي إلى المجال العملي المهني. حيث يتزايد قلق الطلبة بسبب الخوف من الفشل الدراسي، بل ويتجاوز ذلك إلى القلق نحو ما يحمله المستقبل بعد إنهاء الدراسة والتخرج، ويتضاعف هذا القلق في حالة توقع الخطر وعدم الشعور بالأمن وتحقيق الطموحات المشروعة التي يطمح إلى تحقيقها، وفي حالة عدم إشباع هذه الحاجات يظهر التوتر ويعتري الطالب القلق الذي يحد من قدراته وإمكاناته، وبالتالي يعيق وضع أهداف واقعية تتفق مع طموحاته في تحقيق الأهداف المستقبلية، التي تحقق له السعادة.

وتنعكس خطورة ظاهرة قلق المستقبل سلباً على إدراك الطلاب وقدراتهم وطموحهم المستقبلي مما يجعلهم عرضة للاضطرابات النفسية والسلوكية، والتوتر وعدم القدرة على

التوافق والتكيف الفعال وهذا بدوره يؤثر على مستقبلهم العلمي والعمل (المومني ونعيم، 2013، 174).

ومن هذا المنطلق تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة التي تربط بين التوجيه الجامعي للطلبة من جهة وقلق المستقبل المهني من جهة أخرى وفي ضوء ما تقدم ذكره يمكن تحديد تساؤلات الدراسة في العناصر التالية:

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

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص قلق المستقبل المهني تبعا لمتغير الجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص قلق المستقبل المهني تبعا للموجهين برغبة وغير موجهين برغبة ؟

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

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

2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص قلق المستقبل المهني تعزى لمتغير الجنس.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل المهني بالنسبة للموجهين برغبة وغير موجهين برغبة

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

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين التوجيه الجامعي وقلق المستقبل المهني.
- الكشف عن الفروق بين الطلبة في قلق المستقبل المهني تبعا لمتغير الجنس.
- الكشف عن الفروق بين الطلبة في مستوى قلق المستقبل المهني تبعا للموجهين برغبة الغير موجهين برغبة.

4-أهمية البحث:

أ- الأهمية النظرية:

يستمد البحث الحالي أهميته من خلال تناوله لطلبة الجامعة خاصة أن طلبة الجامعة هم

عصب الحياة والأمل المنشود في تجديد بناء الأمة حيث يعلق عليهم الآمال الكبيرة

- 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.

- 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.

- ترتبط أهمية البحث الحالي من ناحية أخرى بأهمية الموضوع الذي يتناوله، وهو قلق المستقبل المهني لدى هذه الشريحة المهمة في المجتمع.

- تبرز أهمية الدراسة الحالية في كونها تتناول موضوع التوجيه وعلاقته بقلق المستقبل المهني لدى طلبة أولى ماستر وهذه الفئة تمر بمشكلات نفسية تؤثر على مستقبلهم المهني.

ب-الأهمية التطبيقية:

إمكانية الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تقديم برامج تساعد على عملية التوجيه الجامعي والالتحاق بالتخصصات التي تحقق فائدة للفرد والمجتمع

5-تحديد المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة :

1.5-تعريف التوجيه الجامعي :

تعريف خديجة بن فليس: تعرفه بأنه "عملية سيكوبيداغوجية تهدف إلى مساعدة الطالب على اختيار تخصص دراسي معين بما يتفق وميوله وقدراته، وإمكاناته العقلية والعملية ودوافعه، كما أن التوجيه الجامعي يرمز إلى الاختيار الأول الذي يمكن الطالب من اقتحام حياة مهنية مرتقية"

ومن التعريف السابق يمكننا القول ان التوجيه الجامعي هو عملية تهدف إلى مساعدة الطالب على تقرير مصيره بأن يضعه في الطريق الصحيح دون تقييده أو فرض وصاية عليه. ولا يتأتى هذا إلا إذا تم تفعيل كل إمكانيات الطالب بحيث يتعرف من خلال هذه الإمكانيات على ذاته وطموحاته وتطلعاته المستقبلية وعندها يمكن أن يصيغ اختياراته ويصنع قراراته بنفسه.

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

2.5. قلق المستقبل المهني للطلاب :

- **تعريف مصطفى عبد الحسن عبد التواب الحديبي (2007: 19):** يرى بأنه "حالة التوتر والتشاؤم التي يشعر، بها الطالب الجامعي لندر 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.

5-الدراسات السابقة والتعليق عليها

أولا : دراسات حول متغير التوجيه الجامعي

• دراسة محمد بن شحات الخطيب، سنة 1994

بعنوان التوجيه المهني في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية ، هدفت هذه الدراسة الاجابة عن علاقة التوجيه المهني باختيار ورضا الطلبة للتخصصات الاكاديمية بالجامعات التي يدرسون بها ، ومدى الارتباط بين هذه التخصصات وسوق العمل ومدى اسهام 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 المام الطلبة بالمهن القائمة بالمجتمع ، وقد توصل الباحث الى ان هناك قصور واضح في كفاءة التوجيه المهني بالجامعات، وأوصى بضرورة النظر الى التوجيه المهني في التعليم الجامعي كنظام متكامل وليس مجرد نشاط محدود .

• دراسة عمارز عينة، سنة 2005 :

بعنوان التوجيه الجامعي والتحصيل الدراسي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية جامعة الجزائر، الجزائر.

- تكونت العينة من 982 طالب وطالبة بحيث استخدم الباحث مقياس أساليب المعاملة الوالدية والمقابلة، حيث أسفرت نتائج البحث عما يلي:

- وجود علاقة بين اختيار الطلبة للتخصصات الدراسية ومعاملة الوالدين على حساب ميولهم ورغباتهم.

- كما انه يوجد اختلاف في معاملة الوالدين للأبنائهم عند اختيار نوع التخصص الدراسي باختلاف الجنس .

• دراسة بومجان نادية، سنة 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 مشري سلاف، سنة 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 75، 65% من الطلبة لديهم مستوى مرتفع من الضغط.
- أن رتب تشكيل الهوية لدى أفراد العينة تتوزع على النسب متفاوتة.
- أن مستوى استخدام أفراد العينة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يعتبر مرتفعاً.
- 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.

ب- فيما يتعلق بالدراسات الخاصة بقلق المستقبل المهني:

-دراسة "سارة بكار" (2016) تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة جامعة تلمسان الجزائر وأثر كل من الجنس والكلية على مستوى قلق المستقبل المهني، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير الأداة من قبل الباحثة ثم التأكد من دلالات صدقها وثباتها، وطبقت على عينة مكونة من (220) طالب وطالبة من جامعة تلمسان، وأظهرت نتائج الدراسة أن أفراد العينة لديهم مستوى عال من قلق المستقبل المهني، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية فيما يخص قلق المستقبل المهني باختلاف الجنس والتخصص هذا يدل على أن قلق المستقبل المهني يشعر به كل من الذكور والإناث على اختلاف تخصصاتهم.

-كما نجد دراسة الصرايرة والحجايا (2008) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين قلق المستقبل المهني، الرضا عن الدراسة، المستوى الدراسي المعدل التراكمي، والجنس لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الطفيلة التقنية. وقد تكونت عينة الدراسة من (3052) طالباً وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود مؤشر للقلق على المستقبل المهني بشكل عام، وأظهرت أيضاً وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة ذوي الرضا المرتفع، والرضا المنخفض على مقياس القلق على المستقبل المهني، لصالح الرضا المنخفض، وعدم وجود فروق دالة على مقياس القلق على المستقبل المهني، تعزى لمتغيرات كل من الجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما

-نجد دراسة " المحاميد شاكر، السفاسفة

مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة الأردنية الرسمية وأثر كل من متغيري الجنس والكلية والتفاعل بينهما على مستوى قلق المستقبل المهني، وطبقت الدراسة على عينة تقدر ب(407) طالب وطالبة من طلبة جامعة اليرموك والهاشمية مؤتة، واستخدم الباحثان مقياس قلق المستقبل المهني من إعدادهما بعد التأكد من دلالة صدقه وثباته. حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى عالي في درجات قلق المستقبل المهني لدى أفراد العينة. وهناك فروق دالة إحصائية بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية لصالح الكليات العلمية في قلق المستقبل المهني، ولا توجد فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين متغيري الكلية والجنس لصالح الذكور في الكليات العلمية.

- التعليق على الدراسات السابقة :

أ- فيما يتعلق بالدراسات الخاصة بالتوجيه الجامعي:

يتضح من خلال نتائج الدراسات السابقة أن:

- ان عملية التوجيه الجامعي لا تسمح لنا بتوجيه الطالب الى التخصصات التي يرغب فيها.
- معدل شهادة البكالوريا هو الذي يتحكم في عملية التوجيه.
- وجود علاقة بين التوجيه الجامعي والمردود التعليمي للطالب.
- وجود علاقة بين نجاح وفشل الطالب وسوء التوجيه.

ب- فيما يتعلق بالدراسات الخاصة بقلق المستقبل المهني:

- وجود علاقة دالة إحصائية بين الدرجة الكلية لقلق المستقبل ومستوى الطموح.
- عدم وجود دلالة إحصائية في قلق المستقبل المهني تعزى لمتغير الجنس.
- وجود علاقة دالة إحصائية بين الدرجة الكلية لقلق المستقبل ومستوى الطموح.

الفصل الثاني

التوجيه الجامعي

أولا : التوجيه

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

ثانيا: التوجيه الجامعي:

- 1- مفهوم التوجيه الجامعي
- 2- نشأة وتطور الجامعة
- 3- مراحل تطور التوجيه في الجامعة الجزائرية
- 4- أنظمة القبول والتوجه الجامعي
- 5- معايير التوجيه القبول الجامعي في بعض دول العالم
- 6- فروع التكوين في الجامعة الجزائرية
- 7- معايير التوجيه الجامعي في الجزائر
- 8- مراحل واجراءات التسجيل والتوجيه الجامعي في الجزائر

تمهيد الفصل

يهدف بحثنا الى توضيح ماهية التوجيه الجامعي لدى الطالب الجامعي حيث أن التوجيه الجامعي هو العمل على توجيه وارشاد الطلبة الجامعيين ومساعدتهم على اختيار تخصصهم الدراسي ورغبتهم في مزاولة تخصص معين دون آخر فهذه العملية تعني اتاحة الاختيارات الممكنة المتوفرة لدى الجامعة أمام الطالب ومن خلال هذه الطريقة سيكون بيداغوجية يصل الطالب الى اختيار التخصص المناسب له الذي يتماشى مع طموحاته وميولاته.

أولا : 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 وامكاناته 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)

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

تعريف سيد عبد الحميد مرسى (1975) : التوجيه هو مساعدة الطالب على معرفة ذاته وقدراته وميوله وتنميتها واستغلالها بزيادة فعالية وكفايته وإدراك مشكلاته وصراعاته ومساعدته في حلها وتوجيهه إلى الدراسة المناسبة التي تتفق مع إمكانياته.

تعريف أحمد زكي صالح (1978) : الذي يرى أن التوجيه هو عملية إرشاد الناشئين تبنى على أسس علمية معينة، كي يوجه كل فرد إلى نوع التعليم الذي يتفق وقدراته العامة واستعداداته الخاصة وميوله المهنية، وغير ذلك من صفاته الشخصية حتى إذا تيسر له هذا التعليم كان احتمال نجاحه فيه كبيرا وبالتالي يتمكن من تقديم خدماته للجميع في هذا الميدان ليفيد ويستفيد.

2- نشأة التوجيه وتطوره :

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 وأنشأ 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: 28)

- 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 استحواد 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، وبزغ نور هذه الحركة بداخل مصحات الأمراض العقلية واقتربت بالدعوة إلى الوقاية من الأمراض النفسية والعناية بالصحة النفسية.

اندماج ذلك بالإرشاد النفسي، وكان من مزايا هذا التطور أنه أضاف فكرة أن الإرشاد النفسي 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 :

❖ أسس التوجيه

ويمكن تصنيفها بصفة عامة الى:

1- الأسس النفسية: تتمثل الأسس النفسية التي تقوم عليها عملية التوجيه في مبادئ ومطالب النمو والفروق الفردية. (ابو سعد، 2008: 45)

-الفروق الفردية:

إن الفروق بين الافراد فروق ذات اهمية ودلالة في سلوكهم في مجال الدراسات والعمل ومن أبرز الفروق بين الافراد واكثرها تقبلا لدى الناس الفروق الجسمية ثم الفروق في القدرة على التعلم سواء كانت هذه القدرة عامة أو متخصصة كما أن من المسلم به أيضا أن الاسلوب الذي يتبعه الفرد في معاملاته للأخرين يختلف من فرد لأخر، كما أن الفروق التي توجد في الفرد الواحد ذات اهمية ودلالة في مجال الدراسة والعمل، فالفرد لا يختلف عن غيره من الافراد فحسب، بل أن خصائصه تختلف الواحدة عن الخرى قوة وضعف سواء كانت هذه الخصائص صفات جسمية ام استعدادات عقلية ام تحصيل دراسي أم اساليب انفعالية ومزاجية.

فالفرد مثلا قد يكون شديد الذكاء ولكنه ضعيف الشخصية، كما أنه قد يكون فوق المتوسط فوق قدرته العددية ولكنه اقل منه في قدرته المكانية . (بن فليس، 2014: 14)

أ- مبادئ ومطالب النمو:

يخضع الفرد في نموه الدراسي والمهني للمبادئ العامة للنمو، لأن النمو الدراسي والمهني ليس سواء مظهر من مظاهر النمو وهما بذلك يخضعان للمبادئ العامة التي يخضع لها النمو فهما يتأثران بالعوامل الوراثية والاجتماعية كما يتأثران ايضا بمستوى النضج الذي يصل إليه الإنسان، فاختيار نوع الدراسة ليس بمعزل عن سن التلميذ وعن ظروفه الاقتصادية والاجتماعية، كما ان اختيار المهنة يتأثر بمستوى النضج الانفعالي والاجتماعي الذي وصل اليه الفرد، واهم مبادئ النمو التي يمكن أن تنطبق على النمو الدراسي والمهني هي انه عملية مستمرة تتخذ سرعة تختلف باختلاف الأفراد، وان عمليات النمو لا تتكرر في الفرد

الواحد، وانها تتميز في انماط أو نماذج أو ان النمو يتخذ انماطا معينة وانه يتجه إلى التعقيد أو تركيب أو التمايز والتكامل. كما لا ينبغي اهمال مطالب وحاجات النمو التي تظهر في كل مرحلة من مراحل النمو التي تحتاج الى الفرد لإشباعها للشعور بالراحة والسعادة، والفشل في تحقيقها يجعله عرضة لعدم التوافق النفسي ولمختلف المشكلات النفسية. وعليه ينبغي ويجب مراعات ما يلي في عملية التوجيه:

- الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث قدراتهم واستعداداتهم ومميزاتهم الشخصية
- رغبات المتعلمين وميولهم سيما التعبير عنها، وكذلك الاختلافات من حيث الخصائص النفسية التي يتسم بها كل فرد وتميزه.
- مدى موافقة التخصصات المرغوبة لنفسيات وطموحات الرغبين فيها
- ضرورة تلبية حاجات المتعلمين في كل مرحلة من مراحل تعلمهم واشباعها في حدود قيم المجتمع.

2 - الأسس الفلسفية:

يستند التوجيه اساسا الى فلسفة ديمقراطية، على أساس منح الحرية للفرد كي يستفيد من المعلومات ويختار من بين الفرص العديدة ويتخذ قراراته التي تمس حياته ومستقبله، ومعنى ذلك ان التوجيه لا يمنح للفرد وانما ينمو لديه ذاتيا، فهو يبدا من الفرد ولل فرد وبالفرد، وهو في ذلك لا يؤمن بفلسفة فردية مطلقة متطرفة لا تضع اعتبارا للمجتمع ولكنه يقدر اهمية الفرد مرتبطا بالمجتمع، أي أن الفرد يجب أن يحقق رغباته ويشبع حاجاته في حدود ما يرسمه المجتمع والثقافة التي يعيش بها، واي خروج عليها في سبيل ارضاء المطالب الفردية من شأنه ان يهدد أمن الفرد وسعادته وتوافقه واذا كان الهدف من التوجيه هو ان يحقق الفرد ذاته في مختلف المجالات فإن ذلك يدعو الى القول بأن عملية التوجيه ليست إكراها أو أمرا أو وعضا فهذه الأساليب لا تحترم ذاتية الفرد بل تضعها تحت وصاية الآخرين، فتضع لها الأهداف وتحدد لها وسائل تحقيقها، وعلى ذلك يجب احترام حرية الفرد الذي يقدم له الموجه المساعدة حتى يفهم نفسه ويتعرف على امكانياته ويكشف عن مواهبه، كما يجب العمل على احترام حق الفرد في تحديد اهدافه ووضع الخطط التي تحقق هذه الاهداف .

ومعنى هذا ان التوجيه يقوم على مبدئ مؤداه ان الانسان حرا بحيث يمكنه ان يحدد اهدافه ويعمل على تحقيقها، ووظيفة الموجه ليست في جوهرها سوى مساعدة الفرد على

القيام وذلك بتقديم المعونة التي تساعد على تحقيق الغرض الذي ينشده، ويمكن ان يتفرع عن ذلك مبدئ مفاده ان كل فرد يحتاج الى مساعدة ما لحل مشكلاته المختلفة وفقا لظروف حياته، وله الحق في طلب هذه المساعدة عندما يعترضه موقف لا يستطيع ان يوجهه بنجاح الا اذا توفرت له المساعدة، ولا بد ان يشعر الفرد أو لا حاجته الى المساعدة حتى تؤدي ثمارها، كما انه يجب ان يثق في فاعلية التوجيه وان تقدم له المعونة اللازمة لتغلب على مشكلاته. (بن فليس، 2004: 16 - 17 - 18)

3- الأسس التربوية والاجتماعية :

تقوم عملية التوجيه على عدة أسس ومبادئ تربوية اجتماعية يمكن ان نوجزها فيما يلي:

- تختلف عملية التوجيه معناها الفني عن عملية التعليم بمعناها الضيق المحدود، فبينما يهتم التعليم في المواد الدراسية نجد ان عملية التوجيه تهتم بإشباع حاجات التلميذ التي تنشأ من مجالات الحياة المختلفة وفي ابعاد النمو المختلفة، ومع ذلك فإن العمليتين تكمل كل منهما الاخرى حيث تساعد عملية التوجه على جعل التعليم اكثر فعالية، وتبنيه المنهج وطريقة التدريس إلى العمل على تحقيق التكيف الفردي والاجتماعي لأفراد المجتمع التعليمي.
- إن تنفيذ خدمات التوجيه من مسؤولية الأخصائيين المؤهلين المدربين والمعينين للقيام بها، ولنا ننكر دور جميع المتصلين بالتلميذ في الاسرة والمدرسة والمجتمع في تقديم التسهيلات التي تجعل البرنامج الارشادي اكثر فعالية وفائدة، وهذا يتطلب ضرورة تعاون اخصائي التوجيه مع باقي جهات التوجيه المسؤولة. (ابو سعد، 2008: 45)

4 - الأسس العلمية والسلوكية:

ويمكن تلخيصها في الآتي:

- اعتبار مشكلة الفرد كل متكامل لا يقبل التجزئة، يتناولها الموجه من جميع الزوايا، ويسعى إلى حلها موظفا في سبيلي ذلك قدراته العلمية وخبراته المهنية
- العمل باستمرار لمساعدة الفرد على فهم ما يرد وما يريد منه المجتمع
- التحلي بالمرونة في استخدام الوسائل والطرق المعتمدة في حل المشكلة وتشخيصها، بحيث يمكن للموجه استعمال وسيلة أو طريقة أخرى إذا ما فشلة الأولى
- وجوب معرفة الوقت المناسب لاستعمال الوسائل والطرق واجراء عليها التعديلات اللازمة وتبديلها أو تطويرها وفق حاجة الفرد إذا اقتدى الأمر

-اشراك المتعلم في اختيار الطريقة المناسبة لتوجيهه اذ من واجب الموجه تبصير الفرد بإمكانات النجاح والتقدم المصاحب لاختياره والفشل والضرر الناتج عنه (ابو سعد، 2008: 45)

❖ مبادئ التوجيه :

لما كان التوجيه عملية نفسية تربوية تهدف إلى تحقيق التوافق بين الفرد وإمكانياته، كان لزاما عليها أن تستند إلى مبادئ نذكر منها:

- 1 / تنطلق اهداف التوجيه من أهداف المجتمع وحاجاته وقيمه.
- 2 / يحترم التوجيه الفرد ويراعي كرامته وأخلاقه عن غيره وحقه في الاختيار تبعاً لدرجة نصحه أو مدى تحمله للمسؤولية مع توفير الفرص لمساعدته على حسن الاختيار.
- 3 / يجب أن يخطط برنامج التوجيه حسب حاجات مشكلات الاطفال التي تختلف حسب الجماعات والمتعددة من الناس وحسب المناطق المختلفة.
- 4 / التوجيه باستخدام الطرق العلمية لدراسة سلوك الفرد وتحليله وتفسيره.
- 5 / يستهدف التوجيه وظيفة الوقاية من الاضرار التي تعترى النضج بصورة أساسية أكثر من اهتمامه بالعلاج بعد أن تكون الاضرار قد وقعت.
- 6 / يتطلب التوجيه توفير البيانات والمعلومات اللازمة عن الافراد والمهن وأنواع التعليم.
- 7 / يتطلب توجيه الطلبة استخدام الكثير من الاختيارات والمقاييس النفسية لقياس دكانهم وقدراتهم واستعداداتهم وشخصياتهم.
- 8 / يفترض التوجيه أن السلوك قابل للتعديل، وأن في استطاعة أي شخص أن ينمو أو تغيير أو يتحسن في اتجاه النضج المتزايد. (ملحم، 2007: 26)

4- أهداف التوجيه وأغراضه

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

1-تحقيق الذات:

إن تحقيق الذات لا يمكن الوصول إليه إلا بعدما يشيع 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.

2 - تحقيق الصحة النفسية:

يهدف التوجيه إلى تحرير الفرد من مخاوفه، ومن قلقه وتوتره ومن الإحباط والفشل، ومن الكبت والاكتئاب 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)

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 - 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 بناتي 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 إن 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 تربوية ترمي إلى متابعة التلميذ ومساعدته على إيجاد السبل الكفيلة ببناء مستقبله وتحقيق الرضا النفسي والاجتماعي لديه.

5- أهمية التوجيه:

تتجلى أهمية التوجيه في عدة جوانب منها:

- 1- يعتبر التوجيه أداة فعالة لاكتشاف القدرات والمواهب والعمل على صقلها وتنميتها. الشغل.
- 2- وسيلة من وسائل تفعيل العملية التعليمية وجعلها تتجاوب مع التنمية الوطنية وعالم.
- 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 والموعد 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 إلي الاختيار الأول الذي يمكن الطالب من اقتحام حياة مهنية مرتقبة". (بن فليس، 2014: 78)

-تعريف خديجة بن فليس (2014: 87): تعرفه بأنه "عملية سيكوبيداغوجية تهدف إلى مساعدة الطالب على اختيار تخصص دراسي معين بما يتفق وميوله وقدراته، وإمكاناته العقلية."

2- نشأة وتطور الجامعة:

بعد تاريخ ومكان نشأة أولى الجامعات مثار جدل ففي حضارة اليونان القديمة اشتهر معلمون أمثال سقراط وأرسطو ممن قاموا بتعلم الفلسفة والعلوم ولكن تعليمهم لم يكن ضمن الاطار الجامعي، ففي تلك الأيام، لم يكن الطلبة يحتاجون النجاح في امتحان القبول أو في مقررات محددة، ولا يمنحون شهادات أكاديمية ومثل ذلك حدث في الهند القديمة، حيث قام العلماء بتعليم الهنود المعارف الدينية لكن طريقهم في التعليم لم تكن تعليمًا جامعيًا بمفهوم العصر الحديث وبالرغم من ان النماذج الأولى من التعليم كان لها تأثير على طبيعة التعليم الحالي، فإن جدول الجامعات الحديثة تبدأ من إنشاء جامعة القرويين (245هـ - 859 هـ) وجامعة الزيتونة في شمال إفريقيا وجامعة الأزهر في مصر (970 - 360) وثلاثتها من أقدم جامعات العالم وكان طبيعيًا أن تبدأ بتدريس العلوم الانسانية، ولكن الأمر تغير فيما بعد فأصبح معظم العلوم المعاصرة تدرس فيها وسوف يتم تقسيم بداية تاريخ الجامعات الى :

أ-الجامعات في الوطن العربي

عندما تذكر تأسيس الجامعات لابد من أن تتطور إلى المدرسة المستنصرية في بغداد في العهد الأموي حيث تكونت من مجموعة الاختصاصات العلمية والانسانية والدينية وكان هناك قسم خاص الترجمة فيها مكن جميع اللغات وحتى وصل العلم في هذه المرحلة أوجه وأبدأ الكتاب يعادل بالذهب وفي هذه الفترة لم يعرف اسم الجامعة وكانت هذه المدرسة هي بمثابة جامعية لكل العلوم وحتى بناتها يوحى بأنها جامعة متكاملة واستخدام فيها فن العمارة الملائم لإقامة المحاضرات والدراس والتطبيق وكانت هذه المدرسة في النواة الحقيقية للجامعات العربية خاصة وقد ارتدها الكثير من طلاب العلم من مختلف البلدان وهي أول مدرسة ضمت بين طياتها أضخم مكتبة عرفت في ذلك العصر وتناولت العديد من العلوم على أثرها تم تأسيس جامعة بغداد في عام (1965) زمن ثم تم تأسيس جامعة المستنصرية وتليها جامعة الموصل ومن ثم جامعة البصرة والتطورات الجامعات العراقية حتى وصلت إلى (17) جامعة إضافة إلى الكليات الحكومية والمعاهد والكليات الأهلية المتنوعة والتي بلغ عدد الكليات فيها (298) كلية وعند المعاهد (84) معهدًا أما عدد الكليات الأهلية فقط وصل إلى (16) كلية أنشئت أولى الجامعات الحديثة في الوطن العربي عام 1908م وهي الجامعة المصرية، وكانت أهلية، ثم أنشئت الجامعة الجزائرية عام 1909م، وإن كان قد ستر مرسوم بتأسيسها عام 1879م، وأنشئت جامعة الإسكندرية عام 1942م، وجامعة عين شمس عام

1950م أما جامعة الخرطوم فقد كانت نواتها كلية غوردون التي أنشئت عام 1902م وسميت بجامعة الخرطوم عقب الاستقلال عام 1956م وفي ذات العام افتتحت الجامعة الليبية، أما المملكة العربية السعودية فأقدم جامعاتها جامعة الملك سعود التي أنشئت عام 1957م وفي لبنان تأسست جامعتها عام 1951م وكانت من قبل تعتمد على الجامعة الأمريكية التي أنشئت عام 1920م، وأنشئت جامعة بغداد عام 1957م وتتابع منذ أوائل ستينيات القرن العشرين تأسيس الجامعات في الوطن العربي، فظهرت جامعة الكويت، وجامعة الأردنية في عمان وصنعاء باليمن وجامعات أخرى في تونس والمغرب والحرين والامارات وغيرها، حتى بلغت الجامعات العربية أكثر من خمسين جامعة، ففي مصر وحدها ثلاث عشرة جامعة، وفي المملكة العربية السعودية سبع جامعات، وفي الاردن (عدد سكانه حوالي أربعة ملايين نسمة) خمس جامعات حكومية وتسع جامعات أهلية وبلغ عند الجامعات في السدان أكثر من خمس وعشرين جامعة، ويخرج في هذه الجامعات في جميع التخصصات نحو نصف ملين خريج كل عام.

ويقوم بالتدريس في هذه الجامعات أساتذة عرب مؤهلون تأهيلا علميا عاليا، وتحرص وزارات التعليم على تمويل الجامعات بكل ما يلزمها من الاعتمادات المالية، حتى تتمكن من تزويد مكتباتها ومعالمها واجراء التجارب والبحوث وعقد المؤتمرات، واصدار الكتب والمجلات، والاتفاق على مختلف الأنشطة الطلابية وبناء المدن الجامعية لسكن الطلبة والطالبات وكذلك لسكن الاساتذة.

ب - الجامعات في آسيا وإفريقيا:

قد أدرجت الجامعات في المستعمرات على الطريقة الأوروبية نفسها وتشمل كلكتا، وبومباي والمدارس (كلها في عام 1857) في الهند، أو تاقوفي (1869) في نيوزيلندا، وكالرن في (1873) في جنوب إفريقيا وفي الفلبين جامعتان لهما تاريخ طويل وهما سانت توماس (1611 م) وسان كارلوس ناست في عام 1595م، وتحقق لها المستوى الجامعي في عام (1972) وتأسست الجامعة الوطنية في سنغافورة عام (1980م)، ويرجع أصلها إلى كلية طب الملك إدوارد السابع (1905م) .

وفي الوقت الحاضر أنشئت مئات الجامعات في جميع أنحاء العالم وقد أنشئ معظمها من خلال التوسع في الاكاديميات التي كانت قائمة، لتلبي حاجة الاعداد المتزايدة من المواطنين للتعليم العالي، وفي المناطق المستعمرة سابقا في آسيا وإفريقيا، قامت بعض

الدول التي حصلت على استقلالها بعد الحرب العالمية الثانية في عام 1945م بإنشاء المدارس لتخدم المجتمع وتمد فرص للمضي لتعليم متقدم .

ج - الجامعات في الغرب

أما الجامعات في أوروبا فقد ظهرت في العصور الوسطى، ولم تكن مؤسسات متكاملة، وإنما تمت تدريجياً بوصفها تجميعاً للمدارس فردية وق كانت أبرز الجامعات الأولى هي جامعة بولونيا في إيطاليا والت أنشئت في القرن الثاني عشر الميلادي، وكذلك جامعة باريس التي أقيمت أو آخر القرن الثاني عشر الميلادي، وتكونت كل جامعة، من هاتين الجامعتين من اتحاد كليات مستقلة تقوم بتدريس سبعة موضوعاته في مجال الأدب وهي القواعد اللاتينية والبلاغة (التحدث والكتابة باللغة اللاتينية، الدل (التفكير، مهارات الجدل)، والحساب (استخدام الأعداد الرمانية) أو علم الفلك وعلم الهندسة وعلم الموسيقى. وقد توسعت مثل هذه البرامج عند نقل المسلمون في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا وإسبانيا علوم اليونان والرومان إلى الأكاديميين، الأوربيين، العداد العربية محل نظام الأعداد الرومانية، الذي اعتبر نظاماً تنقصه الدقة، وتتسم الحسابات فيه بالبطء والصعوبة. كانت جامعة باريس نموذجاً من جامعة أكسفورد وكمبودج في إنجلترا، وفي جامعة أكسفورد وكسبودج كان الطلاب يمكنون أي مكان يحولهم والتدريج أحدهم يتجمعون في مساكن مستقرة، تطورت بعد ذلك إلى كليات ومازالت حتى الآن تستخدم مراكز للسكن والدراسة وأول الكليات التي أنشئت في أكسفورد الكلية الجامعية تأسست عام (1249م) باليول (1263م) ميرتون (1264 م)، إكستر (1314م) أوريل (1249م)، كوينز (1340م) وطلت أكسفورد لعدة قرون لا تقبل إلا الطلبة الذكور وبعد عام 1878م تأسست خمس جامعات نسائية حصل معظمها على مستوى الكليات في عام 1920م وبعض هذه الكلية مختلط، ينظم فيها الرجال والنساء في قاعات الدرس وظهور الكليات في كمبودج مشابه لنموذج أكسفورد وأولى كليات كمبودج هي بشير (1284م)، كلير (1326م)، بيمبروك (1347م) وكولون (1388م)، وليبزج (1409م) في ألمانيا، وكوبنهاجن (1479م) في الدنمارك وحينما كانت الولايات المتحدة الأمريكية مستعمرة بريطانية، قامت مؤسساته التعليم العالي فيها على غرار جامعي أكسفورد وكمبودج، وتأسست هارفارد أول جامعة عام 1936م في مستعمرتها سانشوسيتس، حيث استقرها مئة من خريجي أكسفورد وكمبودج، والجامعة الثانية كانت وليم وميري التي تأسست في عام 1693م في مستعمرة فرجينيا بأمر من ملك بريطانيا وليم الثالث

والملكة ميري الثانية، والثالثة هي جامعة بيل التي أسست كلية في عام 1701م في مستعمرة كنتاكي، وقد أعيد تحويل بيل إلى جاء بعد قرن من الزمن عندما أضيفت إليها مدارس الطب واللاهوت، والقانون والفنون الجميلة (هاشم، جحيم، افتان، 2007: 68-69-70-71-72)

3- مراحل تطور التوجيه الجامعي :

مرت عملية التوجيه الجامعي في مؤسسات التعليم العالي بعدة مراحل:

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 التشجيع وتكوين الإطارات. (بن فليس، 2014: 79)

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.

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: 58-56)

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 للألي بواد السمار التوجيه 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:

- **مرحلة الليسانس:** وتشمل ثلاث سنوات بمعدل ست سداسيات.

- **مرحلة الماستر:** وتشمل سنتين بمعدل (04) سداسيات.

- **مرحلة الدكتوراه:** وتشمل ثلاث سنوات بمعدل ست سداسيات (دراسات وأبحاث) . (بن فليس، 2014: 81، 80)

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

4- 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: 43، 42)

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 وهي:

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

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

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: 05، 04)

- 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.

5- معايير القبول والتوجيه في بعض دول العالم:

تختلف معايير القبول والتوجيه من دولة إلى أخرى وستقوم بعرض بعض الدول التي تختلف في البيئات والمناطق للتعرف على طرق القبول بجامعاتها وهي:

1- في الجامعات اليابانية:

بدأ في عام (1979) في اليابان العمل بنظام حديد 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 بمصداقية 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 لامتحانات 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.

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 :

-**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 نقل معدلاتهم عن (2، 5) تدرس طلباتهم في ضل معايير أخرى، علما أن (74) بالمائة من الجامعات تستند إلى معيار نسبة الثانوية العامة.

-**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)

-**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)

-**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).

2- 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 شروطاً خاصة بها بالرغم من ذلك فهي تتفق على معايير أساسية أهمها:

- **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 رسمياً اختبار مدرسي واختبار دخول للجامعة في آن واحد وتشرف عليه الهيئة الجامعية للامتحان المدرسي.

- **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.

- **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 - في الجامعات السويدية:

كان نظام القبول في السويد يعتمد على نتائج الثانوية العامة، ثم حل محله نظام التقرير حيث يقوم بإعداده لجنة من المجلس التربوي والمدرسين لتحديد الطلاب المؤهلين للدراسة الجامعية، وفي عام (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، وتأسس على ذلك يتم قبول الطلاب المؤهلين في الدراسات الجامعية. (القرني، 1995: 44)

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 (85%) 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 أقرب 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 (p): المعدل العام للثانوية العامة، (30%) اختيار القبول (15% اختيارات 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 ما يلي:

- 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 أكدوا 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.

6 - فروع التكوين في الجامعة الجزائرية:

أصبحت مؤسسات التعليم العالي مطالبة بتكوين أفضل طاقة ممكنة من الاستثمار البشري من خلال تطوير المهارات والتكفل الجاد بالموهب 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)، ويبني 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.

أ- التكوين ضمن نظام (ل م د) (ليسانس، ماستر، دكتوراه): ويشمل كل ميادين وفروع التكوين وهي متوفرة في كل الجامعات والمراكز الجامعية وتشمل (13) ميدانا وهي:

علوم وتكنولوجيا، ويضم (06) فروع تكوين، علوم المادة، رياضيات وإعلام الي علوم الطبيعة والحياة، علوم الأرض والكون، ويضم فرعين تكوينين، علوم اقتصاد وتسيير 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

ب- 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 (08) 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) .

ت- 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 للبيوتكنولوجيا

ث- المدارس الوطنية العليا: يتم الالتحاق بها مباشرة في السنة الأولى وتضم المدرسة الوطنية العليا للتكنولوجيا (CCI) ، المدرسة العليا للبيئة (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 أحد الأقسام التحضيرية، أو من الحاصلين على شهادة الليسانس بتفوق في

أحد الميادين :علوم وتكنولوجيا، علوم المادة، رياضيات، علوم اقتصادية والتسيير وعلوم تجارية. (مشري 2013: 85)

ج- التكوين ضمن النظام الكلاسيكي: الذي مازال قائماً في بعض التخصصات ويضم: الطب والصيدلة، 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 أيضاً بمواهبه وقدراته، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال إجراءات توجيه جامعي تعتمد على أسس علمية في توزيع الطلبة على التخصصات والفروع الدراسية وفقاً لقدراتهم واستعداداتهم وإمكاناتهم بما يتناسب والفروع التي وجهوا إليها.

7- 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:

- الرعية المعبر عنها من طرف حامل البكالوريا.
- شعبة البكالوريا والنتائج المحصلة في امتحان البكالوريا (التقدير، نقاط المواد الأساسية، والمعدل العام للبكالوريا) .
- 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 ألياً 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 اختيار 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 الكترونية 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 تكوين 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 الحاملين البكالوريا بتقديرات مرتفعة فانهم يقومون بعلی 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 من الفروع المقترحة، احترام 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، احترام 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 بتفعيل حساب بريد إلكتروني لإستخدامه لأغراض التسجيل والتوجيه، وتمنحه المؤسسة الجامعية دخولا مجانيا للمواقع المخصصة سواء من المؤسسة أو مقر سكنه 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: الإطار الخاص برقم التسجيل في البكالوريا، الرمز الشخصي للمترشح، معلومات حول الحالة المدنية: الاسم واللقب، اسم الأب ولقي 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 التفصيل مع تسجيل رمز التكوين واسمه 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 حظها 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 لكيلا 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 للمعالجة 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 الأولى والتوجيه أن تؤدي إلى تلبية إحدى الرغبات العشر المعبر عنها، أما في حالة عدم تلبية أي اختبار 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 وتقديم 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)

3-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 تستطيع القول بان عملية ترتيب الاختيارات الدراسية بهذا الشكل يشبه الى حد كبير ما يعرف عند "هولند (Holand)" بالهرمية التطورية، حيث يرتب الفرد مجالات الدراسة أو المهلة (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 لأكثر 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 في التحاق الطلبة بفروع وتخصصات الجامعة على اساس اختيار يوافق معالم مستقبلهم المهني، لذا فمن الضروري أن لا يترك هذا الاختيار للظروف والصدفة بل يجب أن يسبق بتخطيط محكم يحدد المسار الواجب اتباعه لتحقيق هذا المشروع أو الهدف في المستقبل .

خلاصة الفصل

وعصارة القول نستنتج انه قد تضاعفت الرهانات المنتظرة من الجامعة في الوقت الحالي أكثر من أي وقت مضى لقيادة قاطرة التنمية وإنجاح تحديات الاستثمار ومتطلبات الازدهار المهني للطلاب والتوجيه الجامعي السليم، مما يعني زيادة التأكيد على ضمان جودة المعرفة الجامعية وتحسين أدائها العلمي والبحثي لتحقيق هذه الرهانات. ويتوقف الوصول إلى هذا المستوى من المعرفة العلمية القادرة على الوفاء باحتياجات التنمية على عدة عوامل أهمها نوعية المدخلات التي يزود بها نظام التوجيه الجامعي مؤسسات التعليم العالي. ولذلك تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على مدى نجاعة معايير التوجيه الجامعي للطلبة في التأثير على اكتساب جودة المعرفة العلمية من خلال اعتماد أقسام علم الاجتماع كنموذج للدراسة.

الفصل الثالث

قلق المستقبل المهني

أولاً: قلق

- 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

تمهيد

تعد دراسة القلق من الموضوعات الهامة التي لازالت تحتل إلى حد كبير مكانة الصدارة في البحوث النفسية والإكلينية خاصة ونحن نعيش في عصر غامض مخوف بالمتغيرات الاجتماعية والإقتصادية (زهران 1997، ص 297).

وينظر البعض الآخر إليه نظرة تشاؤمية مما يجعلهم يشعرون بالقلق والحيرة اتجاه مستقبلهم المهني، فيؤثر ذلك على مشاريعهم وطموحاتهم المستقبلية وسنتطرق في فصلنا هذا إلى العناصر الآتية: مفهوم القلق و قلق المستقبل المهني وأسبابه والمهنة وتأثيرها عن حياة الفرد والسمات الشخصية لذوي قلق المستقبل المهني وختاماً بملامة.

أولاً: القلق

1- مفهوم القلق:

-القلق: هو حالة انفعالية غير سارة تحدث نتيجة شعور الفرد بالتهديد والخطر من مصدر مجهول أو معلوم (غراب، 2015، ص 153).

-تعريف سيجموند فرويد: القلق استجابة أو خبرة انفعالية مؤلمة يمر بها الفرد وتصاحب هذه الخبرة الإنفعالية استشارة لعدد من أجهزة الجسم الداخلية التي تخضع للجهاز العصبي مثل القلب والجهاز التنفسي والغدة الدرقية (الشخانبه، 2010، ص 52).

- تعريف عبد الرحمان العيسوي (1995م): القلق هو فشل دفاعات الفرد وتلك الدفاعات تستهدف حماية الفرد من مواجهة مخاوفه وقلق الخبرات الماضية (العناني، 2005، ص 106).

2. أنواع القلق :

1-2: القلق الموضوعي :

إن هذا النوع من القلق مصدره مثير خارجي يتعلق بالاناء، فهو رد فعل لخطر خارجي معروف، يتكون عندما يدرك الفرد خطراً ما في بيئته وذلك بهدف الاعداد لمواجهة هذا الخطر، أما بالتغلب عليه أ وللحد من تأثيره، هذا النوع من القلق هو أقرب ما يكون إلى الخوف لأن مصدرها واضح ومعلوم للفرد، وأن القلق والخوف يمثلان ردود أفعال لموقف معين معلوم، فالخوف يمثل استجابة لخطر خارجي معروف والقلق يمثل استجابة لخطر داخلي معروف (القريطي، 1998، ص 121).

كما يطلق عليه الأخصائيون مصطلح "القلق الشامل" أي أنه غير محدد، حيث 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 (أبو عزب، 2008، 16).

2-2: القلق العصابي :

هو عبارة عن فوبيات شديدة من القلق تصاحبها بعض الأعراض كالصداع والخوف....الخ، والقلق العصابي قد ينتقل الى الانسان السوى بالوراثة، أو بسبب أزمة نفسية معينة، كما يرى الاخصائيون أن القلق المرضى أو العصابي يعتبر من المستويات المرتفعة من القلق، وتكمن الصعوبة في الاكتشاف المبكر له، حيث يظل كامنا داخل الشخص ثم يظهر المرض فجأة وبصورة حادة تدعوا للانزعاج، كما أن هذا النوع من القلق يؤدي بصاحبه الى الوقوع رهينة للضيق والتوتر والإحساس بالعجز والفشل (عزت، 1998، 42).

2-3: القلق الهستيري:

يبدوا القلق واضحا أحيانا وفي بعض الأحيان يبدو غير واضح ونحن لا نستطيع عادة أن نجد مناسبة أو خطر معين يبرر ظهور نوبات القلق في الهستيريا، ويرى فرويد أن الأعراض الهستيرية مثل الرعشة والإغماء واضطراب خفقان القلب أنها تحل محل القلق (بالعلي، 2014، 94).

2-4: القلق الاجتماعي :

ويتضمن التعرض لمستويات عالية من القلق والخوف وتجنب المواقف الاجتماعية بسبب مشاعر الحرج والشعور بالذات والقلق من أن يحكم عليه الآخرون بصورة سلبية، حيث يشمل:

أ: قلق التفاعل :

ويشير إلى القلق الاجتماعي الناتج عن المواجهات غير المتوقعة ويشمل الخجل، قلق المواعدة، قلق اشتهاؤ الآخر، بعض حالات القلق العلاقة الشخصية.

ب: قلق المواجهة :

ويشير إلى القلق الاجتماعي الناتج عن المواجهات غير المتوقعة ويشمل قلق الحديث، وقلق الاتصال، وقلق المسرح (الرشيدي، 1998، 260).

وهناك من العلماء من قسم القلق إلى:

5-2: حالة القلق:

تعرف بأنها رد الفعل للانفعالات أو المشاعر غير السعيدة للضغوط الخاصة، وأن كل شخص يخبر حالة القلق من وقت لآخر، ويرى "كانثل" أن حالة القلق تتغير حسب المواقف وأن التباين بين تلك المواقف أكثر ارتفاعاً من التباين بين الأفراد، كما أن هذه الحالة تتخفف أو تختفي بقدر زوال مصدر التهديد.

6-2: سمة القلق :

تعبّر عن الاختلافات الفردية المستقرة نسبياً بخصوص القلق، الناتجة عن الاستعدادات لإدراك مدى واسع من المواقف المثيرة بكونها خطراً أو تهديداً، والنزعة نحو الاستجابة لها وهي تشير إلى استعداد ثابت نسبياً للقلق لدى الفرد. ويمكن توضيح العلاقة بين سمة القلق وحالة القلق بأن سمة القلق هو استعداد للقلق يمكن داخل الفرد وعند آثاره بمثيرات مهددة تبرز كحالة قلق (بالعلي، 2014، 95).

3- أعراض القلق:

1-3- أعراض جسدية :

أ: أعراض مرتبطة بجهاز القلب الدوري : آلام عضلية في الناحية اليسرى من الصدر، فرط الحساسية لسرعة كل من دقات القلب والنبض، ارتفاع ضغط الدم. (مصطفى نوري القمش، 2007، 259)

ب: أعراض مرتبطة بالجهاز الهضمي: فقدان الشهية أو عسر الهضم، وصعوبات البلع والشعور بغصة في الحلق والانتفاخ، أحياناً الغثيان والقيء أو الإسهال أو الإمساك ونوبات القيء التي تتكرر كلما تعرض الفرد لانفعالات معينة.

ج: أعراض مرتبطة بالجهاز التنفسي: ضيق الصدر وعدم القدرة على استنشاق الهواء، سرعة التنفس، وربما أدت سرعة التنفس إلى طرد ثاني أكسيد الكربون وتعيير حموضة الدم وقلة الكالسيوم النشط في الجسم مما يعرض الفرد للشعور بتتميل الأطراف وتقلص العضلات والدوار والتشنجات العصبية وربما الإغماء.

د: أعراض مرتبطة بالجهاز البولي التناسلي : كثرة البول والإحساس بالحاجة لاسيما عند الانفعالات الشديدة وفي المواقف الضاغطة، بالإضافة إلى المقدرة الجنسية (نفس المرجع السابق، 2007، 259)

2-3- أعراض نفسية: نجد منها الشعور بالخوف أو التوجس، أو التوتر الداخلي دون أي سبب ظاهر أو ضعف القدرة على التركيز الذهني أو سيطرة الأفكار المثيرة إلى الخطر على الساحة الذهنية، والأرق خاصة في الليل، الشك والشعور بالعجز وعدم الإستقرار. (جاسم محمد عبد الله محمد المرزوقي، 2008، 41)

كذلك بحد الشعور بالغضب والعصبية، تقلب الحالة المزاجية، الشعور بالعدوانية، إلقاء اللوم على الذات، الشعور بالغضب دون وجود سبب حقيقي، الاعتقاد بعدم القدرة على التغلب على الصعوبات، الشعور بفقدان السيطرة على زمام الأمور، الشعور بالذنب. (روبين داينز، 2006، 257).

4- أسباب القلق:

1-4- أسباب وراثية: أثبتت الدراسات أن القلق ينتقل عبر الوراثة، حيث افترض أن هناك اضطرابا بيولوجيا أو كيميائيا يسبب المرض وقد أجريت دراسات إحصائية عن مدى انتشار الاضطراب بين أقارب المصابين من الناس ووجد أن احتمال الإصابة عند ذوي القابة الوثيقة بإنسان مريض بالحالة أكبر من احتمال إصابة مما أن لا تربطهم صلة قرابة من المرضى، وأشارت دراسات التوائم إلى أن هناك ميلا أكبر لإصابة كل من التوأمين بمرض القلق لوكانا توأمين متماثلين أو توأمين متطابقين مما لوكانا توأمين غير متطابقين. (مصطفى نوري القمش، 2007 '266)

2-4- أسباب نفسية: أثبتت الدراسات النفسية والإكلينيكية أن هناك أسباب نفسية تؤدي إلى ظهور القلق، فقد ينتج عن صراع نفسي وقد يكون نتيجة تهديدات، والخوف.

(أ) **الصراع النفسي :** هناك ثلاثة أنواع من الصراعات التي تسبب القلق.

-صراع يتعلق بالميل أو رغبة في تحقيق هدفين مرغوبين من غير الممكن الجمع أو التوفيق بينهما وغالبا ما يكن اتخاذ القرار صعبا، ويؤدي أحيانا إلى إثارة القلق.

-الرغبة في فعل شيء وعد فعله في نفس الوقت، فعلى سبيل المثال، يمكن لشخص أن يدخل في صرع حول إنهاء علاقة رومانسية تبدو مسدودة، فمن شأن فسخ العلاقة أن يوفر مزيدا من الحرية والفرص، لكن يمكن أن يكون في نفس الوقت اختيارا أليما ومعذبا لكلا الطرفين.

-إذا وجد بديلا أحداها مركما يقال: مثل المعاناة مع ألم أو إجراء عملية يمكن أن تؤدي مع الزمن الى تخفيف الألم. (جاسم محمد عبد الله محمد المرزوقي، 2008، 41).

ب) الخوف : المخاوف يمكن أن تأتي استجابة لأوضاع متنوعة، فالناس يخافون من الفشل والمستقبل وتحقيق النجاح، المرض، الموت، والوحدة وعذاب الآخرة وأشياء أخرى حقيقية أو وهمية.

ج) تهديدات : هي تلك التهديدات التي تأتي من خطر مدرك أو محسوس، تهدد قيمة الفرد كالقلق من رفض الآخرين أو القلق من احتمال الرسوب في مادة دراسية. (نفس المرجع السابق، 2008، 41)

3-4- المواقف الحياة الضاغطة:

- الضغوط الحضارية والثقافية والبيئة الحديثة.
- مطالب المدينة المتغيرة (نحن نعيش في عصر القلق).
- البيئة القلقة المشبعة بعوامل الخوف ومواقف الضغط والوحدة، والحرمان وعدم الأمان. (حنان عبد الحميد العناني، 2000، 12).

4-4- أسباب جسمية : يقصد بها تعرض الفرد لبعض الأمراض المزمنة والحادة كالسرطان، والداء السكري، الربو، والقلب، أيضا يمكن أن يحدث القلق بسبب عدم التوازن الغذائي، والخلل في الوظائف العصبية، وعوامل كيميائية داخل الجسم. (جاسم محمد عبد الله محمد المرزوقي، 2008، 51).

5: تصنيفات 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.

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

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

6: النظريات المفسرة للقلق :

1) النظرية البيولوجية :

إن النظرية البيولوجية تفسر في ضوء المثيرات والعوامل الوراثية والهرمونية والعصبية الحيوية وما شابه ذلك، لقد تم تصور في الماضي أن القلق لا علاقة له بالوراثة والهرمونات على الاضطرابات العقلية، ولكن تبين قصور ذلك التصور في أواخر العقد المنصرم وأوائل الألفية الثالثة، حيث تبين تأثير الوراثة حتى في الاضطرابات النفسية والعصابية، فمثلا القلق أو الأب القلق لابد وأن ينجبا طفلا قلقل بالوراثة قد لا تظهر عليه أعراض القلق مبكرا ولكن عند مواجهته لضغوط بكثافة معينة ما تظهر عليه أعراض بفعل الوراثة الجينية وبفعل ما يمكن تسميته بالوراثة النفسية الناجمة عن معاشة أباء وأمهاات يعانون من القلق، وهذا ما تؤكد دراسة بريتشارد وآخرين والتي تشير إلى تأثير القلق بالاضطرابات الهرمونية، كما توضح تأثير القلق باضطراب نشاط المواصلات العصبية (لطفي الشربيني بدون سنة، 49) كما أن هناك بعض الدراسات للاوتمس وتومسي التي تشير إلى أثر العاهل الوراثي للاضطراب كما في اضطراب الفزع والرهاب، أما تأثيرات البيئية المحيطة فتبدو أعظم في حالات المخاوف المحددة. (جاسم محمد عبد الله المرزوقي محمد، 2008، 37)

يفترض أصحاب هذه النظرية أن هناك اضطرابات بيولوجيا أو كيميائيا يسبب المرض، وقد أجرت دراسة إحصائية عند مدى انتشار الاضطراب بين أقارب المصابين من الناس ووجد أن احتمال الإصابة عند ذوي القرابة الوثيقة بإنسان مريض حالة أكبر من احتمال إصابة ممن لا تربطهم صلة قرابة، كما أنه أشارت دراسات التوائم إلى أن هناك ميلا

أكبر للإصابة كل من التوأمين بمرض القلق، لوكانا توأمين متماثلين أو تأمين متطابقين مما لوكانا توأمين غير متطابقين. (مصطفى نوري القمش، 2007، 266).

(2) النظرية السلوكية :

يرى أصحاب هذه المدرسة أن القلق المرضي ناتج عن القلق العادي كالمرافق التي ليس فيها إشباع حيث يتعرض الفرد للخوف أو التهديد ولا يصاحبها تكيف ناجح فتترب عن ذلك مثيرات إنفعالية من أهمها عدم الارتياح الإنفعالي، ويصاحبه من توتر، عدم الاستقرار وعدم الارتياح، أو من جهة أخرى إفراط الوالدين في حماية الطفل قد يعرضه للشعور بالخطر عندما يواجه العالم الخارجي، وأكد أصحاب هذه المدرسة على العوامل الاستعدادية التي تتمثل في الوراثة والضغط العام في الجهاز العصبي والشذوذ في التركيب العضوي لبعض أعضاء في الجسم. (مصطفى نور القمش، 2007، 266)، كما أنها اعتبرت القلق منعكسا شرطيا نحو المنبهات المؤلمة أو الخطرة، (جاسم محمد عبد الله مرزوقي، 2008، 39) كما أن القلق عند السلوكيون لا يمكن أن تكون له وظيفة المثير، وإنما هو استجابة متعلمة وفقا لقواعد التعلم الشرطي الذي تخضع له كافة استجابات وعادات الإنسان، كما أنهم يطابقون بين استجابة القلق واستجابة الخوف والفرق الوحيد هو المثير الذي يكون طبيعيا في حالة الخوف وشرطيا في حالة القلق. (ايمان فوزي السعيد، بدون سنة، 94).

كما انه فسرت نظرية التعلم الإجتماعي (1963، 1981 bandura wolpe) (walter، 1969) القلق على أساس التعلم من مواقف معينة إذ يشترط الاقتران بمثيرات معينة كي يحدث القلق. (زحوف منيرة، 2004، 59)، وقد برهن بندور "bandura" وغيره من الباحثين الذين يشتركون معه في الأبحاث أن أحكام الأفراد عن قدراتهم الذاتية في السيطرة عن المواقف والتعامل معها، تؤثر إلى حد بعيد على سلوكياتهم في كثير من المواقف المتنوعة والمختلفة من مواجهة المشاكل. (مصطفى نوري القمش، 2007، 256)

(3) النظرية المعرفية :

أن هذه النظرية تركز في تفسيرها للقلق باعتبار أن الفرد يسبق المواقف بأنماط من التفكير الخاطئ أو المشوه السلبي، المبالغ في تقدير خطورة المواقف وبالتالي يميل الفرد إلى التقليل من قدرة على مواجهة لهذه المواقف. (جاسم محمد عبد الله المرزوقي، 2008، 39)، أما "بيك" (Beck) صاحب النظرية المعرفية يرى أن الاضطرابات السيكلوجية الانفعالية للفرد كالاكتئاب والقلق والشعور بالذنب إلى آخره... مرجعها الأفكار الغير عقلانية والخاطئة.

فهو يعطي الأولوية للأفكار (الأولوية المعرفية) ويوضح أن العمليات المعرفية المختلفة هي بمثابة نتيجة أساسية لتجربة الفرد وللنظرة المحيطة له، فهو يكتسب التفكير المضطرب من خلال أول تجربة له في حياته، ومن خلال فشله في تجربة معينة فإن الخلل على المستوى المعرفي يؤدي إلى ظهور الاضطرابات النفسية مثل القلق. (صالح قاسم حسين، 2008، 180)

4) النظرية التحليلية :

يعد فرويد من الأوائل علماء النفس الذين حللوا القلق، وقد رأى في القلق إشارة للأنا لكي يقوم بعمل اللازم ضد ما يهددها وكثيرا ما يكون المهدد هو الرغبات المكبوتة في اللاشعور وهنا إما أن تقوم الأنا بعمل نشاط معين يساعدها في الدفاع عن نفسها وإبعاد ما يهددها، وإما أن يستفحل القلق حتى تقع الأنا فريسة المرض النفسي. (حنان عبد الحميد العناني، 2000، 115)

أما الفرويديين الجدد فقد أرجعوا القلق لأسباب مختلفة ومنهم نجد أدلر الذي يرى أن مصدر القلق يكمن في خطر الشعور بالنقص وعدم القدرة على تعويضه. أما كارين هورن فتري أن القلق هو شعور الطفل بالوحدة والعزلة وقلة الحيلة في عالم حافل بالعداوة، وترى أنه عندما يكون لدى الأم التوتر والقلق سينعكس أثارها على الجنين كون أن القلق ينتقل من الارتباط العاطفي بين الأم والجنين. (حنان عبد الحميد العناني، 2000، 117)

5) النظرية الإنسانية :

فلقلق عند هذه النظرية ليس مجرد خبرة انفعالية يمر بها الإنسان تحت ظروف خاصة، وليس بمجرد استجابة يكتسبها أثناء عملية التعلم، وإنما القلق هو جوهر طبيعية النفس الإنسانية، فالإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يستشعر القلق ويعانيه كخبرة يومية مستمرة تبدأ ببداية حياته ولا تنتهي إلا من آخر أنفاسه الحية. (إيمان فوزي سعيد، بدون سنة، 95).

ويرى أصحاب المذهب الإنساني أن القلق هو خوف من المستقبل وما قد يحمله هذا المستقبل من أحداث قد تهدد وجود الإنسان أو تهدد إنسانيته، فالقلق ينشأ مما يتوقع الإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يدرك أن نهايته حتمية، وأن الموت قد يحدث في أية لحظة،

وأن توقع الموت هو المثير الأساسي للقلق عند الإنسان. (حنان عبد الحميد العناني، 2000، 118).

ثانيا: قلق المستقبل :

1-قلق المستقبل

1-1 تعريف القلق :

• التعريف اللغوي :

قلق، قلقاً: أي لم يستقر في مكان واحد، أو لم يستقر على حال، وقلق، اضطراب وانزعاج.

وأقلق الهم فلان أي أزعجه، والمقلق هو شديد القلق، وقد أقر مجمع اللغة العربية على ان القلق هو حالة انفعالية تتميز بالخوف مما يحدث. (عبد الله، 1997، ص152).

• التعريف الاصطلاحي :

تعريف قاموس العلوم الإنسانية :

القلق يتميز باضطرابه المتفاوت، من خلال ما يحصل بالواقع الذي يهدده ويظهر على شكل اضطرابات نفسية (خوف- اضطرابات النوم...) وجسدية (ضغط الدم-دقات القلب- صعوب التنفس- الشحوب...) وأحيانا تتضمن شكل اضطرابات عقلية (مخاوف- وسواس...)، والقلق العام يمكن ان يأخذ شكل أزمات حادة (تهديد- رعب...) وتكون مختفية. Latreche2007، (P:23)

1-2 تعريف المستقبل :

لقد ظل الإنسان يحلم بالمستقبل منذ استطاع ان يتصور فكرة البعد الزمني، باعتباره أن الحلم بالمستقبل هو في جملته النهائية محاولة لاستكشاف التاريخ، ولكن خلف أسوار الحاضر. وقد حظى الانسان المعاصر في عقود الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين خطوات هي أبعد من مجرد الحلم بالمستقبل، فقد صار بإمكانه أن يتنبأ بهذا الأخير وعلى درجة كبيرة من اليقين ومن رسم ملامحه وتشكيله. إن المستقبل هو المحور الزمني الذي أردناه في دراستنا فلا طالما حير هذا المصطلح الإنسان وكان مصدر توتره، تخوفه وقلقه ولقد قال (le cout P: 72، 1995): في هذا النطاق: « بالأمس كان المستقبل يقلقنا، لأننا كنا غير قادرين وأصبح يخيفنا اليوم من جراء نواتج أعمالنا التي تقوى على ادراكها بوضوح».

هذا التخوف الذي دفع بالإنسان ليس فقط الى التساؤل عن مستقبله الشخصي، بل عن المستقبل المشترك ومادام المستقبل هو ليس بالحاضر فسيظل دوماً غير متأكد وغير موثوق منه وحاملاً لبعض الغموض. وكثيراً ما اختلط مفهوم المستقبل بمفهوم ("الغد" و "ما هو آت" و "المكتوب" أو "المقدر").

فإذا كان المقدر أو المكتوب هو مفهوم يوحي بكل إرادة إلهية خارجة عن طاقة المرء. (la petite rousse illustre P.306).

فالمستقبل مختلف فهو مشروع مرفق بطرق إتمامه نحو مسار موجه. هو ما قد يأتي لكن ما لا ننتظره كفجر يوم جديد في حين نقوى على التأثير فيه، أو خلقه أو توجيهه، تسريعه، أو تأجيله. (De Gantillac) (Opcit P:10)، 1995، (P:98) إذا حسب (mercure) فالحديث عن المستقبل يمكن تقسيمه إلى مجالين:

- مجال الغد futur

- مجال ما سيأتي la venir

إذا المجال الثاني (ما سيأتي) يرجعنا على ما سيحفظه لنا الماضي ما سيأتي إلينا نحن، أما الغد، فهو حامل لمشروع، وهو ما نذهب نحوه أو نصبو إليه سيكون بمثابة البحث عن حاضر آخر. (En quête d'un présent autre)

يرى Mercure أنه في خصم هذه التطورات والانفجار: المعرفي داخل المجتمعات سيكون المستقبل موجهاً ناحية حقل الغد Futur بدل حقل ما سيأتي L'avenir أي موجهاً صوب مشاريعنا وخططنا النابعة أساساً من حاجاتها الحقيقية والواقعية. (منى، دن ص 411-410).

أما قلق المستقبل من وجهات نظر أخرى فقد عرف من قبل كل من :

• تعريف قاموس ميريتاج Mertage :

بأن قلق المستقبل هو حالة من الاضطراب والتخوف الناتج عن توقع حادث أو حالة تهديد واقعي أو خيالي نقلاً 1996 Lalski (حكيمة، 2011، ص71).

• تعريف كاجان 1972 Kagan :

هو شعور غامض غير سار يصحبه هاجس، يكون شيء غير مرغوب فيه على وشك الحدوث، وأنه غير معني بما يجري الآن في المستقبل.

• تعريف معوض 1973:

هو شعور الفرد بعد الأمن وخوفه الشديد من المستقبل، ويكمن خوف الفرد من عدم إمكانية الحصول على رغيف العيش أو الرعاية الصحية أو العمل أو العلم أو خوفه من الشيخوخة والعجز.

• تعريف الحضني 1978:

شعور بالخوف والخشية من المستقبل دون سبب يدعو له.

• تعريف عوض 1988:

انفعال شعوري مؤلم مركب من الخوف من المستقبل، وتوقع خطرا محتملا أو مجهولا، أو توقع العقاب أو الشر أي أنه يتضمن تهديدا.

• تعريف عبد الخالق 1989:

انفعال غير سار وشعور مكرر بتهديد أو هم مقيم وعدم الراحة واستقرار، مع إحساس التوتر والشر وخوف دائم لا مبرر له من ناحية الموضوعية، وغالبا ما يتعلق هذا الخوف المستقبل والمجهول.

• تعريف شيفر وميلمان 1989 :

حالة من الشعور بعدم الارتياح والاضطراب والهم المتعلق بحوادث المستقبل، وتتضمن حالة القلق شعورا بالضيق وانشغال الفكر، وترقب الشر وعدم الارتياح.

• تعريف جاسم 1996:

حالة انفعالية غير سارة تحصل عند الفرد لتوقعه أحداثا مؤلما في مستقبل حياته تستقطب اهتمامه لمواجهتها.

• تعريف العسوي 1999 :

حالة من الخوف المستمر، ولكنه خوف شاد وهو توقع الخطر في المستقبل والغائب، ما ترجع مخاوف المريض إلى أسباب خافية.

• تعريف العكايشي 2000:

حالة من التحسس الذاتي وحاجة يدركها الفرد وتشغل تفكيره، على شكل شعور بالضيق والخوف الدائم وعدم الارتياح تجاه الموضوعات التي يتوقع حدوثها مستقبلا.

• تعريف القاسم 2000 :

حالة من الشعور بعدم الارتياح والاضطراب المتعلق بحوادث المستقبل وانشغال الفكر وترقب الشر.

2- الفرق بين القلق 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" (1985 ، al et wicker) 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 وأي 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، وينغلغون على أنفسهم لإخفاقهم في تكوين العلاقات الناجحة مع الآخرين ويخافون من لا شيء. (الحري، 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 :

إن قلق المستقبل يشمل على جانب معرفي مهم، فهو معرفي أكثر من كونه انفعالياً أو عاطفياً والأبحاث الحديثة تتعامل مع القلق كعملية، وقد أكد على الجانب المعرفي في قلق المستقبل مجموعة من العلماء على سبيل : ابسيتين وهاميلتون واريك حيث تعامل هؤلاء الباحثون مع القلق على أساس انه عملية معرفية في المقام الأول ويشير رواد المدخل المعرفي إلى أن التشويه المعرفي، وتشويه التفكير عن الذات وعن العالم وعن المستقبل وراء نشأة واستمرار القلق، حيث يلجأ الشخص القلق إلى تضخيم السلبيات والتقليل من شأن الإيجابيات وتعميم الفشل وتوقع الكوارث ولوم الذات وذلك كله يرتبط بالتكوين المعرفي وكيفية إدراكه وتفسيره للأحداث، كما يؤكد هؤلاء المعرفيون على إن ذلك المحتوى المعرفي في مسؤول عن انفعال الفرد وسلوكه والمستقبل ويفترض بيك "beck" من خلال النموذج المعرفي للاضطرابات النفسية الخاص بمريض القلق بأن الأفكار التلقائية العابرة والتفسيرات وخيال مريض القلق وسوء التأويل لخبراته الشعورية في شكل الشعور بالخطر تتركز حول الغضب الجسدي والنفسي مع زيادة في تقدير احتمال الأذى المتوقع وشدته في المواقف المستقبلية مثل هذه الأفكار التي تدور حول التهديد المتوقع تؤدي إلى إثارة مشاعر لضيق والخوف التنبيه التلقائي، فالمعارف التي تعكسها القائمة المعرفية للقلق تحسد درجة عالية من عدم التأكد مع حيرة حول المستقبل (شيء ما سوف يحدث) والصفات المزاجية التي تعكس القلق هي الرعب والفرع والقلق (الحמיד. 2010. 61).

4- أسباب قلق المستقبل :

يعتبر قلق المستقبل هو قلق ناتج عن التفكير اللاعقلاني في المستقبل، والخوف من الأحداث السيئة المتوقعة حدوثها، والشعور بالارتباك والضيق، والغموض، وتوقع السوء أي النظرة السلبية للحياة.

وتشير العجمي (2004، 98) إلى ان أسباب قلق المستقبل لدى الفرد تعود إلى:

1. ضعف القدرة على تحقيق الأهداف والطموحات.

2. الإحساس بأن الحياة غير جديرة بالاهتمام.

3. عدم القدرة على فصل أمانيه عن التوقعات المبنية على الواقع.
4. نقص القدرة على التكهن بالمستقبل وعدم وجود معلومات كافية لديه لبناء الأفكار عن المستقبل وكذلك تشوه الأفكار الحالية.
5. الشعور بعدم الانتماء داخل الأسرة والمجتمع.
6. عدم قدرته على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها.
7. الشعور بعدم الأمان والإحساس بالتمزق.
8. مشكلة في كل من الوالدين والقائمين على رعايته في عدم قدرتهم على حل مشاكله.
9. التفكك الأسري.

ويرى (العشري، 2004: 42) أن أسباب قلق المستقبل ترجع إلى:

1. الخوف الغامض نحو ما يحمله الغد الأكثر بعد من صعوبات.
 2. التنبؤ السلبي للأحداث المتوقعة.
 3. الشعور بالضيق والتوتر والانقباض عند الاستغراق في التفكير في المستقبل.
 4. ضعف القدرة على تحقيق الأهداف والطموحات.
 5. الانزعاج وفقدان القدرة على التركيز.
- وترى سعود (2005: 75) بأن قلق المستقبل يتمثل في مجموعة من البنى كالتشاؤم أو ادراك العجز في تحقيق الأهداف الهامة وفقدان السيطرة على الحاضر وعدم التأكد من المستقبل.

في حين يشير حسن (1999: 19) إلى أن أسباب قلق المستقبل ترجع إلى:

1. الإدراك الخاطئ للأحداث المحتملة في المستقبل.
2. تقليل فعالية الشخص في التعامل مع هذه الأحداث والنظر إليها بطريقة سلبية.
3. عدم القدرة على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها الشخص.
4. الشعور بعدم الانتماء. (القاضي، 2009، ص ص. 31-30).

5- التأثير السلبي لقلق المستقبل :

يشير (المشيخي، 2006: 56) ان من اهم الاثار السلبية لقلق المستقبل ما يلي :

- الهروب من الماضي والتشاؤم وعدم الثقة في أحد، واستخدام الية الدفاع وصلابة الراي والتعنت.

- الشعور بالتوتر والانزعاج لأتفه الأسباب والاحلام المزعجة واضطرابات النوم واضطرابات التفكير، وعدم التركيز وسوء الادراك الاجتماعي والانطواء.
- الشعور بالوحدة وعدم القدرة على تحسين مستوى المعيشة وعدم القدرة على التخطيط للمستقبل، والجمود وقلة المرونة والاعتماد على الآخرين في تأمين المستقبل.
- يفقد الانسان تماسكه المعنوي، ويصبح عرضة للانهييار العقلي والبدني.
- التوقع داخل إطار الروتين، واختيار أساليب التعامل مع المواقف التي فيها مواجهة مع الحياة.
- استخدام ميكانيزمات الدفاع مثل: النكوص، الاسقاط، التبرير والكبت.
- تدمير نفسية الفرد فلا يستطيع ان يحقق ذاته، أو يبدع وإنما يضطرب وينعكس ذلك في صورة اضطرابات متعددة الاشكال والخرافات والانحراف واختلال الثقة بالنفس.
- التوقع والانتظار السلبي لما قد يحدث.
- الالتزام بالنشاطات الوقائية، وذلك ليحمي الفرد نفسه أكثر من اهتمامه بالانخراط في مهام حرة مفتوحة غير مضمونة النتائج.
- يعيش الانسان في حالة انعدام للطمأنينة على صحته ورزقه.
- الاعتمادية والعجز واللاعقلانية. (القاضي، 2009، ص. 333).
- 6- سمات ذوي قلق المستقبل :**
- يشير حسانين إلى مجموعة من السمات التي يتسم بها ذوي قلق المستقبل أهمها:
- التركيز الشديد على أحداث الوقت الحاضر أو الهروب نحو الماضي.
- الانسحاب من الأنشطة البناءة ودون مخاطرة.
- الحفاظ على الظروف الروتينية والطرق المعروفة في التعامل مع مواقف الحياة.
- اتخاذ إجراءات وقائية من أجل الحفاظ على الوضع بدلا من المخاطرة من زيادة الفرص في المستقبل.
- استخدام آليات دفاعية ذاتية مثل الازاحة والكبت من أجل التقليل من شأن الحالات السلبية.
- استغلال العلاقات الاجتماعية لتأمين مستقبل الفرد الخاص.
- الانطواء وظهور علامات الحزن والشك والتردد.
- ظهور الانفعالات لأدنى الأسباب (زقاوة، 2013، 102).

- الانطواء وظهور علامات الحزن والشك، ويصل الامر به إلى البكاء لأسباب تافهة.
- الحفاظ على الظروف الروتينية والطرق المعروفة في التعامل مع مواقف الحياة (داينيز، 2006، 49).

ثالثاً: ثلث المستقبل المهني

1- مفهوم القلق المستقبل المهني :

قلق المستقبل المهني هو حالة من عدم الارتياح والتوتر والشعور بالضيق والخوف من المستقبل المجهول يتعلق بالجانب المهني وامكانية الحصول على فرصة عمل مناسبة لطالب بعد تخرجه من الجامعة. (المحاميد والسفاسفة. 2007 09)

كما يعرف قلق المستقبل المهني على انه يختص بالمهنة، وهو حالة من التوتر والتشاؤم التي يعبر بها الطالب الجامعي لندرة فرص العمل بعد التخرج. (بكار 2013، 88)

من خلال التعريفات السابقة يتضح أن قلق المستقبل المهني هو حالة من التوتر والخوف وعدم الاطمئنان والتشاؤم يشعر به الطالب الجامعي بعد تخرجه.

2- اسباب قلق المستقبل المهني :

يعيش الانسان في الوقت الحاضر في عالم متغير تحت تأثيرات وضغوط كثيرة وهذا ما قد يجعله دائم التفكير والقلق على مستقبله، وما سيحمل له من مفاجآت، فقلق المستقبل المهني يتخذ صورة واضحة جدا في عصرنا راجع الى عدة اسباب يمكننا تلخيصها في النقاط التالية:

- الانتشار الواضح للبطالة وقلة فرص العمل داخل المؤسسات.
- الانتشار الواضح للمحسوبية في كل القطاعات العمومية منها والخاصة.
- تزايد عدد الطلبة المتخرجين من الجامعات والاكتظاظ الموجود في عدد من التخصصات دون غيرها.
- عدم وجود تخطيط وتنسيق واضح بين ما تكونه الجامعات واحتياجات سوق العمل الفعلية.
- حجم الضغوط والمسؤوليات التي تنتظر الشباب والحاجة المادية لتكوين اسرة والإنفاق عليها.
- ارتفاع مستوى المعيشة وكثرة متطلباتها وتحولها من حياة بسيطة الى اخرى مركبة .

من هنا يتضح لنا ان الوضع الاقتصادي للأسرة قد يؤدي الى ارتفاع القلق بشأن المستقبل لدى الشباب . (زروالي 2010، 75)

3- المهنة وتأثيرها 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 سانسيليو "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 علاقة، وبالتالي ان المركزية التي تسمح ببناء هوية الفرد وتسمح له بالتواجد ضمن ضياعه بجعله يواجه مشكلة التقدير الذاتي.

ويمكننا تلخيص الأهمية التي يحققها العمل في النقاط التالية :

- أن العمل يعطى الفرد الفرصة لكي يربط نفسه بالمجتمع وان 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 والتفكير 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)

هنا نلاحظ بأن العمل أساسيا للحياة والإنتاج والتقدم، وله أثره القوي في الاتزان النفسي ومن فهو يعني الشعور بالأمن والثقة بالنفس، وتحقيق الذات والرضا النفسي، والشعور بالهوية والتقدير والقيمة، وعدم الالتحاق بالمهنة على العكس من ذلك، فعلاوة على أنها إهدارا 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، وإن الشهادة الجامعية لم تعد وثيقة مرور إلى حياة رغبة وميسرة، بل أصبحت يوما 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 تعاني 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)

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

- أما محمد عبد التواب معوض (1996) في دراسته: فقد أشار بأن الشاب المتعلم الذي لا يجد فرصة عمل بعد تخرجه يتسم بقلة 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)

وفى 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 (ذكورا وإناثا) فيما يتعلق بمستقبلهم المهني، إذ أن هذه الظاهرة تتطلب تحليلا مستمرا لفرص العمل المستقبلية، واختيارا دقيقا للمجال المهني الواعد، ضمانا للأمن الاجتماعي والاطمئنان النفسي والاستقرار الوظيفي للأفراد. وتلاحظ بان هناك أسبابا مستجدة 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.

خلاصة الفصل

وفي الأخير نستنتج أن هاته الشريحة من المجتمع تتطلب منا الاهتمام بجميع النواحي الجسمية والعقلية والنفسية وكذلك الاجتماعية لتحقيق صحة نفسية جيدة للطالب الجامعي لبناء مستقبل، وهذا ما يوضح للفرد مدى ما يكون عليه وجود من أسى ومعانات في هذا العالم الذي يعيش فيه مستقبلا، ويشير "كيركيجار" إلى أن القلق من المستقبل سببه عدم القدرة على التنبؤ بما سوف يحدث في عالم مجهول، كذلك فإن اختيار الماضي يقود إلى الحزن بسبب فوات الفرص على النمو خلال التغيير.

الجانِب التطبيقِي

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

أولاً) الدراسة الاستطلاعية

- 1- أهداف الدراسة الاستطلاعية
- 2- المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية
- 3- المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية
- 4- عينة الدراسة الاستطلاعية
- 5- أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية
- 6- الأساليب الإحصائية المتعددة في الدراسة الاستطلاعية

ثانياً) الدراسة الأساسية

- 1- منهج الدراسة
- 2- المجال المكاني للدراسة الأساسية
- 3- المجال الزمني للدراسة الأساسية
- 4- عينة الدراسة الأساسية
- 5- أدوات البحث في الدراسة الأساسية
- 6- أساليب الإحصائية المتعددة في الدراسة الأساسية

خلاصة الفصل

تمهيد :

يتم التطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية، من خلال التطرق إلى نقطتين أساسيتين هما؛ الدراسة الاستطلاعية، والدراسة الأساسية. بحيث يتم التفصيل في أهداف الدراسة الاستطلاعية، والمجالين المكاني والزمني لها، ثم يتم وصف العينة المختارة للدراسة الاستطلاعية، من حيث كيفية اختيارها، والأسباب المؤدية لاختيار تلك العينة بالذات، كما يتم التفصيل في الكلام عن الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية، والتي اعتمد فيها أساساً على مقياس قلق المستقبل المهني في صورتها الأولية، قصد التأكد من صدقها وثباتها، وذلك بقياس خصائصها السيكومترية، وهي نفس الخطوات المعتمدة تقريباً في الدراسة الأساسية، مع الإشارة إلى منهج الدراسة، وتقديم وصف مفصل لأدوات الدراسة بعد التأكد من خصائصها السيكومترية، وبالتالي صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية على أفراد العينة المختارة.

1- الدراسة الاستطلاعية

تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة. (عبد المجيد إبراهيم، 2000: 38)

خلال الدراسة الاستطلاعية تمت زيارة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة حمه لخضر بولاية الوادي، وذلك بهدف:

- التعرف على الإمكانيات المتوفرة بالجامعة، ومن خلال ذلك التعرف على إمكانية تطبيق الدراسة الأساسية .
- التأكد من وجود العينة المطلوبة، والتي تتوفر على الخصائص المناسبة.
- التعرف على مدى صلاحية أداة جمع البيانات، من حيث وضوح عباراتها، ومناسبتها للعينة المختارة لتقنين الأداة، وللعينة الأساسية فيما بعد.
- التدريب الجيد على تطبيق أداة الدراسة، وملاحظة جميع العوائق والعراقيل التي تحول دون التطبيق السهل والمناسب للأداة، قصد تجاوزها في التطبيق الأساسي.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، من حيث صدقها وثباتها، وبالتالي صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية.

➤ التعرف على الحاجات الإرشادية لطلبة أولى ماستر ارشاد وتوجيه، الذين يعانون من قلق المستقبل المهني.

عموما؛ تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على كل الصعوبات والعراقيل التي من الممكن مواجهتها أثناء القيام بالدراسة الأساسية، قصد تجاوزها والتغلب عنها.

-المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية :

تم خلال الدراسة الاستطلاعية القيام بزيارات ميدانية لكلية العلوم الإجتماعية جامعة حمه لخضر بالوادي

-المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية :

يعود زمن بداية الدراسة الاستطلاعية لموضوع "التوجيه الجامعي وعلاقته بقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة " بتاريخ 15 ماي إلى الموسم الدراسي 2021/2022، بولاية الوادي.

2-عينة الدراسة الاستطلاعية :

تتكون عينة الدراسة الاستطلاعية من 70 طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، من عدة أفواج في كلية تتوزع عبر كلية العلوم الإجتماعية بجامعة حمه لخضر- الوادي

3-أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية:

يعرف "صالح بن حمد عساف" أداة الدراسة بأنها مصطلح منهجي، يعني الوسيلة التي يجمع بها الباحث المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فروضها.

(عساف، 1995، 101)

يرتكز اختيار الباحث لأداة جمع البيانات على موضوع بحثه، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من خلال دراسة متغيرات البحث، وقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على مقياس قلق المستقبل المهني من إعداد الدكتور (قدادة شوقي)،

تم الاعتماد في جمع بيانات الدراسة الميدانية على مقياس قلق المستقبل المهني.

ويتكون مقياس قلق المستقبل المهني من 36 بنداً.

تتم الاجابة على بنود مقياس الخدمات الارشادية بإحدى البدائل التالية (نعم/أحيانا/

لا) بحيث تعطى على الدرجات النحوالتالي: 1/2/3

3-1 صدق مقياس قلق المستقبل المهني:

يقصد بالصدق هو أن يقيس الاختبار فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسه. (أبو حويج: 2002، 132)

هو أن يقيس الاختبار أو الأداة ما وضعت لقياسه. (ملحم: 2002، 266)
تم قياس صدق المقياس بالاعتماد على: الصدق التمييزي:

-الصدق التمييزي: يسمى بصدق المقارنة الطرفية، وفيها يقسم الاختبار إلى قسمين، ويقارن متوسط الثلث الأعلى لمتوسط الثلث الأقل، وأحيانا يقارن (27%) من الأقوياء بمثلهم من الضعفاء، فإذا ثبت أن الأقوياء أقوياء في الاختبار وأن الضعفاء ضعفاء في الاختبار، دل ذلك على أن درجة صدق الاختبار كبيرة. (الطبيب: 218- 217)

وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق التمييزي لمقياس قلق المستقبل المهني. على العينة الاستطلاعية المكونة من (39) فردا، حيث تم ترتيب الأفراد تنازليا، حسب درجاتهم على المقياس المذكور، ثم تم اختيار (27%) من أعلى الترتيب (10 افراد)، و (27%) من أدنى الترتيب (10 افراد)، ثم تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المذكورتين باستخدام اختبار "ت"، فدلّت النتائج المحصل عليها على الآتي:

جدول (1): نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة الطرفية لمقياس قلق المستقبل المهني

	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى دلالة ف	قيمة "ت"	مستوى دلالة "ت"	القرار
الدنيا	10	54.200	3.645	1.676	0.212	11.952	0.000	دالة
العليا	10	82.700	6.600					

تظهر نتائج الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (11.952)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.000) وهو أصغر تماما من (0.05) فإنه دال إحصائيا.

ومنه يمكن القول أن هذا المقياس يميّز بين أفراد عينة الدراسة، في السمة المقاسة (قلق المستقبل المهني)، وبالتالي فهو صادق، وصالح للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

3-2 ثبات مقياس قلق المستقبل المهني:

ويقصد بالثبات أن يعطي الاختبار نفس النتائج باستمرار إذا ما استخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة. (إبراهيم، 2000: 165)

تم في الدراسة الحالية قياس ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

• الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

يعتبر معامل ألفا كرونباخ من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار ويعمل هذا المعامل على ربط ثبات الاختبار بثبات بنوده، فازدياد نسبة ثبات البنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات. (معمرية، 2007: 148)

وفي الدراسة الحالية تم تقدير ثبات مقياس الخدمات الارشادية من بيانات عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة ألفا كرونباخ، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (2): ثبات مقياس قلق المستقبل المهني بطريقة ألفا كرونباخ

العينة	عدد البنود	ألفا كرونباخ
39	36	0.868

من خلال نتائج الجدول يتضح أن معامل الثبات ألفا كرونباخ للمقياس يساوي (0.868) مما يدل على أن مقياس الخدمات الارشادية ثابت.

-الثبات بالتجزئة النصفية: وهي الطريقة التي يجرى استخدامها لمعرفة مدى ثبات الاختبار وذلك بتقسيم الاختبار الواحد إلى جزئين بنود فردية وبنود زوجية ويتم حساب معامل الارتباط بينهم. (يونس، 2009: 505)

تم حساب ثبات مقياس الخدمات الارشادية بطريقة التجزئة النصفية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (3): ثبات مقياس قلق المستقبل بالتجزئة النصفية

إرتباط الجزئين	سبيرمان براون	جيتمان	ألفا كرونباخ	
			الجزء الأول	الجزء الثاني
0، 715	0.834	0.833	0.766	0، 783

من خلال الجدول يتضح أن معامل الارتباط "سبيرمان-براون" بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية تقدر بـ: (0.715)، وهي نتيجة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وأن نتيجة جيتمان (0.833) وهي دال أيضا وهذا ما يعني أن المقياس ثابت وصالح للاستعمال في الدراسة.

4-الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

بعد إدخال البيانات للحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تمت معالجتها بالأساليب التالية:

أ- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الإستطلاعية:

بعد إدخال البيانات للحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) تمت معالجتها بالأساليب التالية:

- ❖ المتوسط الحسابي
- ❖ الإنحراف المعياري
- ❖ معامل كرونباخ
- ❖ معادلة جيتمان
- ❖ معادلة سبيرمان براون
- ❖ إختبار T.test

ب- الدراسة الأساسية

-منهج الدراسة :

منهج الدراسة: ويعرف المنهج الوصفي الاستكشافي على أنه: "عبارة عن جمع البيانات بنوعها الكيفي والكمي حول الظاهرة محل الدراسة من أجل تحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج لمعرفة طبيعتها وخصائصها، وتحديد العلاقات بين عناصرها وبينها وبين الظواهر الأخرى والوصول إلى تعميمات". (العزاوي، 2008: 98)

في هذه الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي لأنه يصف الظاهرة أو الواقع ما بدقة وموضوعية واعتمادا على المعطيات (البيانات) التي تحلل تحليلًا كميًا. (مصطفى، 2003: 353)

-المجال المكاني للدراسة الأساسية :

تم إنجاز الدراسة الأساسية بكلية العلوم الإجتماعية جامعة حمه لخضر_ الوادي :

-المجال الزمني للدراسة الأساسية :

بعد لانتهاء من الدراسة لاستطلاعية وتأكد من صدق وثبات المقياس ثم القيام بالدراسة الأساسية وذلك من خلال شهر ماي 2022 .

-عينة الدراسة الأساسية :

وهي جزء من مفردات البحث يتم اختياره من مجتمع محل الدراسة بحيث يمثل هذا الجزء مجتمع البحث .

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية من كلية العلوم الإجتماعية بجامعة حمه لخضر وقد بلغ عدد أفرادها 70 طالب في تخصص ارشاد وتوجيه أولى ماستر من الأفراف المختلفة:

-أدوات البحث في الدراسة الأساسية :

تم لاعتماد في جمع بيانات الدراسة الميدانية على مقياس في صورته النهائية :

- مقياس قلق المستقبل المهني " الدكتور قدادة شوقي " ويتكون مقياس قلق المستقبل المهني في صورته النهائية على 36 بنداً .

-الأساليب لإحصائية المعتمدة في الدراسة لأساسية :

تم استخدام عددا من لأساليب لإحصائية، وفق ما تقتضيه فرضيات الدراسة، مع لاستعانة بالحزم لإحصائية للعلوم لاجتماعية (spss) ، كما تم لاستعانة ببرنامج (Excel)، بحيث تم استخدام اختبار "ت" في دراستنا ثم تطبيق مقياس قلق المستقبل المهني. بعد حساب صدقه وثباته على عينة الدراسة الاستطلاعية، وبعد إجراء التطبيق الميداني تم جمع النتائج وتبويبها في الحزمة الإحصائية spss.

خلاصة الفصل

من خلال إجراء الدراسة لاستطلاعية لميدان البحث، تم التعرف على إمكانيات المتوفرة بالثانويات، والتي من خلالها تم التعرف على إمكانية تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية (خصوصاً بعد توفر المكان المناسب)، مع التأكد من وجود العينة المطلوبة، بالخصائص المناسبة واستعدادها للمشاركة في الدراسة، والتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها وبالتالي صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية، والتأكد من صدقها وثباتها وبالتالي صلاحيتها في الدراسة الأساسية، وتم تحديد عينة الدراسة الأساسية ومعرفة خصائصها.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها

تمهيد

1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها ومناقشتها

2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها ومناقشتها

خلاصة الفصل

تمهيد

بعد التطرق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الحالية والمتمثلة في تحديد المنهج المتبع وكذلك عينة الدراسة...إلخ، يتم التطرق في هذا الفصل إلى عرض وتحليل ومناقشة النتائج وذلك بالاستناد إلى الدراسات السابقة التي تناولت موضوع قلق المستقبل المهني وذلك من خلال التأكد من وجود أو عدم وجود فروق في قلق المستقبل المهني، بين الذكور والإناث والطلبة الموجهين برغبة وبغير رغبة مع تحليل وتفسير النتائج ومناقشتها في ضوء فرضيات البحث والدراسات السابقة بالإضافة إلى التراث النظري في الموضوع.

1- عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها ومناقشتها:

تتص الفرضية الأولى في الدراسة على أنه:

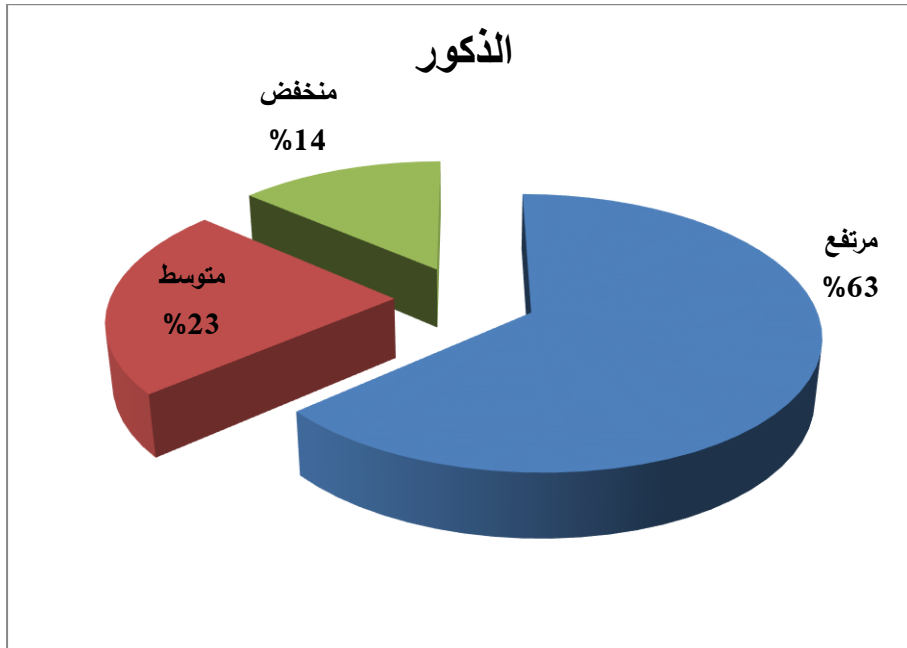
-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل المهني حسب متغير الجنس (ذكور/إناث)

وفيما يلي يتم عرض نتائج أفراد العينة (الذكور)

جدول (04) النتائج التفصيلية لأفراد العينة الذكور

الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
1	41	12	85
2	42	13	87
3	42	14	55
4	42	15	57
5	43	16	86
6	58	17	88
7	60	18	62
8	61	19	65
9	62	20	90
10	46	21	87
11	47	22	84
المجموع		1389.96	
المتوسط الحسابي		63.18	

البيان	التكرار	النسبة المئوية
منخفض	03	%14
متوسط	05	%23
مرتفع	14	%63
المجموع	22	%100



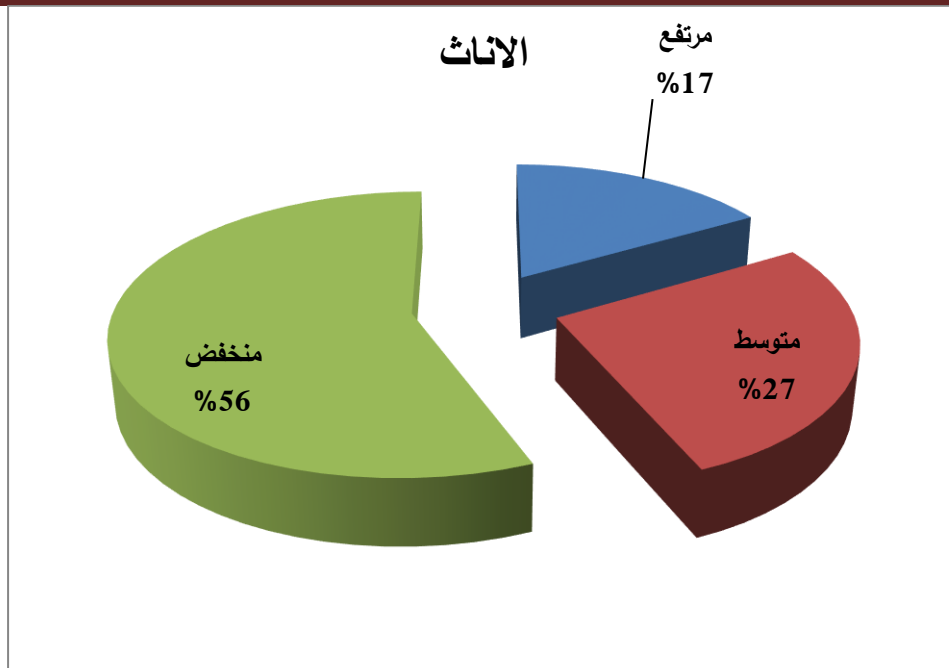
الشكل رقم (01) نتائج الذكور في قلق المستقبل المهني

وفيما يلي يتم عرض نتائج أفراد العينة (الإناث)

جدول (05) النتائج التفصيلية لأفراد العينة الإناث

الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
37	43	25	43	13	85	1	51
38	90	26	43	14	40	2	43
39	92	27	47	15	61	3	41
40	51	28	62	16	69	4	87
41	65	29	51	17	45	5	45
42	66	30	66	18	87	6	47
43	43	31	71	19	41	7	54
44	47	32	67	20	70	8	91
45	65	33	90	21	42	9	42
46	40	34	40	22	68	10	48
47	63	35	68	23	89	11	39
48	42	36	42	24	40	12	40
				2761.92		المجموع	
				57.54		المتوسط الحسابي	

النسبة المئوية	التكرار	البيان
56.25%	27	منخفض
27.08%	13	متوسط
16.66%	8	مرتفع
100%	48	المجموع



الشكل رقم 02: نتائج الذكور في قلق المستقبل المهني

وللتأكد من دلالة الفروق يتم فيما يلي عرض النتائج المحصل عليها من خلال تطبيق اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين وهما مجموعة الذكور ومجموعة الاناث في قلق المستقبل المهني.

في مقياس قلق المستقبل المهني، فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (6): نتائج حساب الفرضية الجزئية الأولى

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى دلالة ف	قيمة "ت"	مستوى دلالة ت	القرار
ذكور	22	63.18	18.06	0.000	0.996	0.241	0.219	دالة
إناث	48	57.54	17.45					

تظهر نتائج الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للذكور تساوي (63.18) والمتوسط الحسابي للإناث يساوي (57.54) أي أن الفرق بينهما يساوي (7.42)، وهذا يعني أنه توجد فروق بين العينتين كما يظهر أيضا من خلال الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (0.219)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.219) فإنه غير دال إحصائيا عند (0.01، 0). ومنه لم تتحقق فرضية الدراسة أي أنه لا توجد فروق بين الذكور والاناث في قلق المستقبل المهني.

يتضح من خلال نتائج هذه الفرضية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل المهني حسب متغير الجنس ذكور/إناث لدى طلبة جامعة الوادي أولى ماستر إرشاد وتوجيه

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.

جاءت دراسة بكار سارة (2013) والتي اتفقت نتائج دراستها مع ما توصلنا إليه في عدم وجود فروق بين جنسين في قلق لمستقبل المهني.

أما الدراسات التي وجدت فيها الفروق لصالح الإناث، هو ما نستطيع أن نرجعه للتنشئة الاجتماعية والتربية المتبعة في الأسر العربية اتجاه الفتاة حيث تجعلها دائما 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 قلقا على مستقبلها المهني في ظل هذه التبعة.

2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها ومناقشتها:

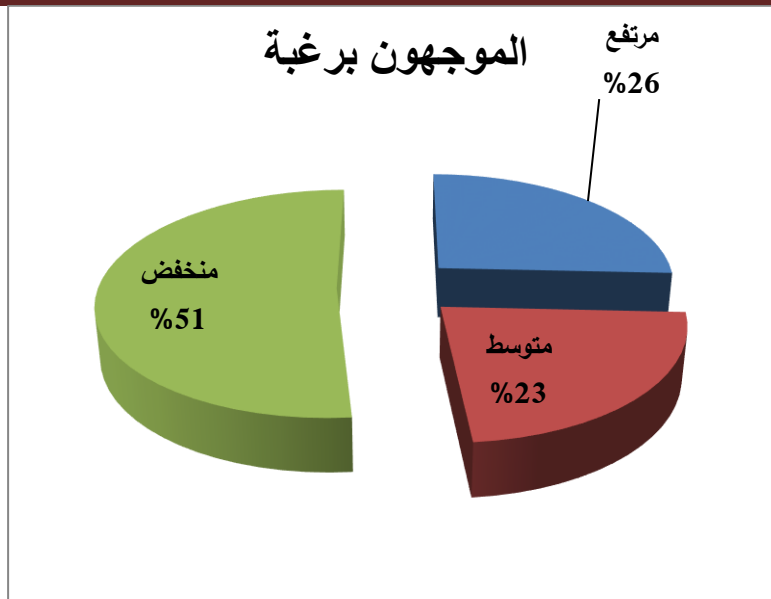
تنص الفرضية الثانية في الدراسة على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل المهني حسب متغير الرضا عن التوجيه (الموجهين برغبة/ الموجهين بغير رغبة)
وفيما يلي يتم عرض نتائج أفراد العينة (الموجهين برغبة)

جدول (07) النتائج التفصيلية لأفراد العينة الموجهين برغبة

الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
25	41	13	43	1	51
26	42	14	43	2	43
27	42	15	47	3	41
28	42	16	62	4	87
29	43	17	51	5	45
30	58	18	66	6	47
31	60	19	71	7	54
32	61	20	67	8	91
33	62	21	90	9	42
34	46	22	40	10	48
35	47	23	68	11	39
		24	42	12	40
			1862	المجموع	
			53.20	المتوسط الحسابي	

البيان	التكرار	النسبة المئوية
منخفض	18	51%
متوسط	08	23%
مرتفع	09	27%
المجموع	35	100%



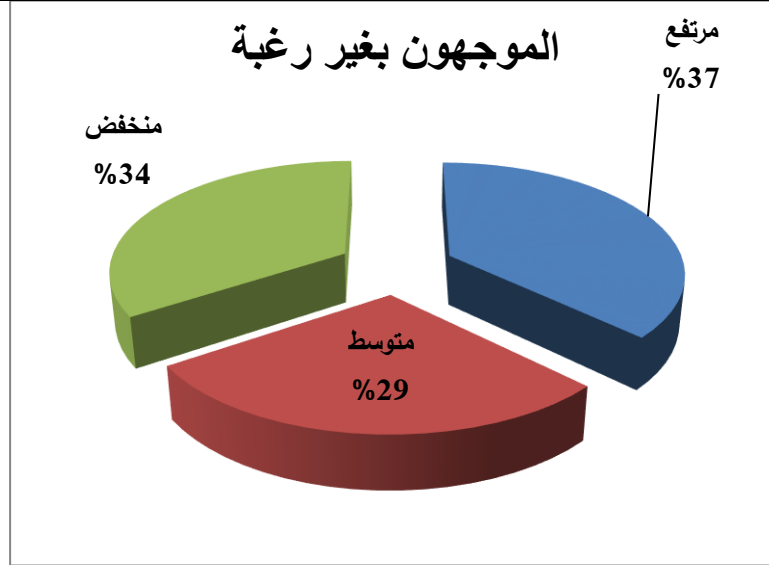
الشكل 03: نتائج الطلبة الموجهون برغبة

وفيما يلي يتم عرض نتائج أفراد العينة (الموجهين بدون رغبة)

جدول (08) النتائج التفصيلية لأفراد العينة الموجهين بدون رغبة

الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
1	85	13	43	25	85
2	40	14	90	26	87
3	61	15	92	27	55
4	69	16	51	28	57
5	45	17	65	29	86
6	87	18	66	30	88
7	41	19	43	31	62
8	70	20	47	32	65
9	42	21	65	33	90
10	68	22	40	34	87
11	89	23	63	35	84
12	40	24	42		
المجموع		2289.7			
المتوسط الحسابي		65.42			

البيان	التكرار	النسبة المئوية
منخفض	12	34%
متوسط	10	29%
مرتفع	13	37%
المجموع	35	100%



الشكل (04) يوضح نتائج الطلبة الموجهون بغير رغبة

وللتأكد من دلالة الفروق يتم فيما يلي عرض النتائج المحصل عليها من خلال تطبيق اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين وهما مجموعة الموجهون برغبة وغير الموجهون برغبة.

في مقياس قلق المستقبل المهني، فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (09): نتائج حساب الفرضية الجزئية الثانية

البيان	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى دلالة ف	قيمة "ت"	مستوى دلالة ت	القرار
الموجهون برغبة	35	53.20	14.61	3.536	0064	3.057	0.003	دالة
الموجهون بغير رغبة	35	65.42	18.60					

تظهر نتائج الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للتلاميذ الموجهين برغبة يساوي (53.20)، والمتوسط الحسابي للطلبة الموجهين بغير رغبة يساوي (65.42) ومنه فإن الفرق بين العينتين يساوي (12.22) وهذا يعني أنه توجد فروق واضحة بين المجموعتين. كما يظهر من خلال النتائج السابقة أن قيمة "ت" تساوي (3.536) وبما أن مستوى دلالة (ت) يساوي (0.003) وهو أقل من (0.05) فإن الفرق دال إحصائياً، ومنه تحققت الفرضية، أي أنه توجد فروق في قلق المستقبل المهني بين الموجهين برغبة والموجهين بدون رغبة.

يتضح من خلال نتائج هذه الفرضية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل المهني حسب الموجهين برغبة والغير موجهين برغبة حيث دلت نتائج الدراسة المتوصل إليها أن التوجيه يهدف إلى مساعدة الفرد للاستغلال الأمثل لإمكاناته وميولاته وهنا يبرز دور مستشار التوجيه الذي يجب عليه أن يراعي إمكانات التلاميذ في توجيههم حسب إمكانياتهم ورغباتهم لأن التلميذ لملم بما لديه من إمكانيات وما هي الشعبة التي تناسبه لكي يكمل مشواره الدراسي، فالتوجيه بالرغبة يساعد التلميذ على تحقيق تحصيل جيد مما يؤدي إلى ميل ورغبة في النجاح فالتوجيه عن رغبة يمثل الدافع والمحرك الأساسي للنجاح والوصول إلى أهداف تعليمية.

ونجد أن الطالب الذي يوجه بدون رغبة يكون أقل تحصيلاً ولا يبدي أي اهتمام في تخصصه، هذا ما يشعره بالإحباط والملل وكذلك الكسل في أداء مهامه الدراسية الموكلة إليه مما يؤدي إلى سوء تكيف التلاميذ مع التخصص الموجه إليه وعدم الرغبة في الدراسة فيه، فتكون النتيجة الفشل الأكاديمي دون منازع بسبب عدم التوافق مع اختيار الدراسة الأنسب.

وهذه النتيجة تتفق نسبياً مع ما توصلت إليه بعض نتائج الدراسات السابقة منها دراسة بومجان نادية تحت عنوان "التوجيه الجامعي وفشل طلبة الجذع المشترك علوم دقيقة" إعلام آلي وتكنولوجيا"، وأسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

- هناك نسبة عالية للرسوب في وسط الطلبة. التوجيه لا يأخذ بعين الاعتبار الرغبة الحقيقية للطلاب.

- التوجيه يعمل على ملئ المناصب البيداغوجية فقط.

- هناك عالقة ارتباطية بين فشل الطالب وسوء التوجيه.

ولهذا فإن التوجيه عملية لتلبية حاجيات التلاميذ حسب استعداداتهم وقدراتهم وميولهم واتجاهاتهم الشخصية وخاصة رغباتهم التي تمثل عامل أساسي لهم من خلال تأثيرها في حياته الدراسية والمهنية لأنهم يشكلون الوحدة الأساسية لتركيبية المجتمع وهنا تتضح المهمة المسندة للتوجيه المدرسي للجماعات التربوية بمختلف مستوياتها والقائمين على ممارساته.

خلاصة

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن قلق المستقبل المهني لدى متغير الجنس ذكور/إناث. والموجهين برغبة وغير الموجهين برغبة وذلك بمحاولة الكشف عن الفرق بين الاناث والذكور. وقد توصلت الدراسة إلى أن قلق المستقبل المهني مرتفع لدى الاناث أكثر من الذكور، وبالنظر للعينة الكلية يتبين أن قلق المستقبل المهني مرتفع لدى الاناث.

الخاتمة

لقد تبين من خلال ما توصل إليه البحث من نتائج بجانبه النظري والميداني، أن عملية التوجيه الجامعي تشغل اهتمام الطلبة على مختلف تخصصاتهم، حيث يعد المستقبل المهني جزء هام في حياة الطالب الجامعي، فالاهتمام به يساعد الطالب الجامعي على اكتشاف طموحاته وضع خطط لمشاريعه المستقبلية وكذلك معرفة عالم الشغل والمهن وما تتطلبه من قدرات ومهارات، ولكن إن زاد اهتمام الطالب الجامعي بالمستقبل المهني فوق الحدود فإن ذلك يسبب له التوتر والقلق، إلا أن المتتبع تم اختيار دراسة هذا الموضوع من أجل التحقق العلمي والعملية عما إذا كانت هناك علاقة بين التوجيه الجامعي وقلق المستقبل المهني في ضوء متغير الجنس والموجهين برغبة وغير رغبة وحاولنا في الإطار النظري تناول المفاهيم التي تناولتها الدراسة ثرائه بكتابات ودراسات، وبناء على مشكلة الدراسة والإطار النظري تناولنا في الجانب الميداني فرضيات الدراسة والإجراءات المنهجية المتبعة للتحقق منها حيث بينت نتائجها أن الفروق واضحة في قلق المستقبل المهني حيث يعتبر مرتفع للإناث أكثر من الذكور .

المراجع والمصادر

قائمة المصادر والمراجع:

1-الكتب :

- أبو سعد أحمد (2008): التوجيه التربوي النفسي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
- يونس، محمد بني (2009): مبادئ علم النفس. ط1. دار الشروق. عمان.
- أبو حويج، مروان وإبراهيم وسمير أبو مغلي، الخطيب (2002): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط1. دار العلمية الدولية ودار الثقافة. عمان. الأردن .
- أبو حويج، مروان، آخرون: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، دار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002.
- أحمد عبد مطيع الشخانة (2010)، التكيف مع الضغوط النفسية(دراسة ميدانية)، ط1، عمان، الأردن، دار حامد للنشر والتوزيع.
- الصرايرة راجي، والحجايا نايل، (2008): القلق على المستقبل المهني وعلاقته بالرضا عن الدراسة
- الطبيب، أحمد محمد (د ت): التقويم والقياس النفس والتربوي. المكتب الجامعي الحديث. مصر 3 .
- الطبيب، أحمد محمد (د ت): التقويم والقياس النفس والتربوي. المكتب الجامعي الحديث. مصر.
- القريطي، عبد المطلب امين (1998) : الصحة النفسية، دار الفكر العربي، د.ط، القاهرة.
- المحاميد شاكر، والسفاسفة محمد، (2007): قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات " مجلة العلوم التربوية النفسية"، المجلد8، العدد3، الأردن.
- ايمان فوزي السعيد : الصحة النفسية، مكتبة زهراء الشرق، الأردن، بدون سنة.
- جاسم محمد عبد الله محمد المرزوقي : الأمراض النفسية وعلاقتها بمرض العصر السكر، ط1، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
- جلال سعد، (1992): التوجيه النفسي والتربوي والمهني، القاهرة، دار الفكر العربي
- حنان عبد الحميد العناني : الصحة النفسية، ط1، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع، مصر، 2000.
- داينيز روبين (2006) ادارة القلق ترجمة دار الفاروق، القاهرة.

- سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط3، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2005.
- صالح بن العساف، المدخل إلى العلوم السلوكية، ط1، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية، 1995م.
- عزت، أبو الفدك محمد (1998) : القلق والتوتر، دار الاعتصام، القاهرة.
- قاسم حسين صالح : الأمراض النفسية والانحرافات السلوكية، بدون طبعة، دار الدجلة للنشر والتوزيع، الأردن، 2008.
- لطفي الشربيني : عصر القلق، الأسباب والعلاج، نور السلام للنشر والتوزيع، الإسكندرية، بدون سنة.
- مروان عبد المجيد ابراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، عمان، مؤسسة الوراق، 2000
- مصطفى نوري قمش : الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، بيروت 2007.
- معمريّة، بشير (2007): القياس النفسي وتصميم أدواته. ط 2. منشورات الجزائر . _
- ملحم، سامي محمد (2002): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط1. دار المسيرة. عمان
- معمريّة، بشير (2007): القياس النفسي وتصميم أدواته. ط 2. منشورات الجزائر . _
- ملحم، سامي محمد (2002): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط1. دار المسيرة. عمان.
- هاشم فوزي دباس العبادي، حجيم العناني، افتان عبد العلي الاسدي (2007): إدارة التعليم الجامعي - مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان .
- يونس، محمد بني (2009): مبادئ علم النفس. ط1. دار الشروق. عمان
- 2-المجلات :**
- الرشدي، هارون توفيق (1998) : الاستجابة المعرفية والاكلينيكية كمنبهات بالقلق الاجتماعي، المجلة المصرية للتقويم التربوي، العدد 5، المجلد الأول.

-المحاميد، شاكر عقله والسفاسفة، محمد ابراهيم (2007) : قلق المستقبل المهني الطلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات، الأردن مجلة القلق التربوية والأبحاث النفسية، العدد 3 سبتمبر المجلد 8.

-المومني محمد أحمد، ونعيم مازن محمود، (2013): "قلق المستقبل لدى الطلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 9، العدد2، الأردن.

-بكار سارة (2016): قياس مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية على عينة من مدينة تلمسان، مجلة العلوم التربوية والإجتماعية، المجلد الثالث.

-تارزولت عمروني حورية، (2009): التوجيه في المؤسسات الجامعية الجزائرية رصد للواقع وتوجه نحو المستقبل، مجلة عالم التربية، عدد27، السنة التاسعة.

-حكيم، ايت حمودة (2011) : قلق المستقبل لدى فئة من الشباب البطال، مجلة الأنسة للبحوث والدراسات، (2)، 71.

القرني، علي بن سعد (1995): عوامل اختبار الطلاب وقبولهم في جامعة الملك سعود ، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات، العدد30.

-مصطفى هجرسي (2010) :آثار التوجيه المدرسي - مجلة المربي، العدد13

-وزارة التعليم والبحث العلمي(2014): دليل حامل شهادة البكالوريا، دليل إعلامي خاص بالتسجيلات الجامعية للسنة 2014، 2015: ديوان المطبوعات الجامعية.

3-المذكرات والاطروحات

أ-الدكتوراه :

-بالعالي مصطفى (2014) : القبول والرفض الوالدي كما يدركه وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية، " اطروحة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس " جامعة محمد خيضر بسكرة.

-بن علي، راجية(2014): دراسة تحليلية لعملية التوجيه الجامعي في الجزائر، عدد خاص بملتقى برنامج التوجيه والإرشاد بين التجارب المحلية والعالمية، دفتر المخبر الكدية، جامعة بسكرة.

-زحوف منيرة : علاقة التحصيل الدراسي بصورة الذات ومستوى القلق عند المراهقات المصابات بداء السكري، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2004.

- زروالي لطيفة (2010) : تصور الذات المستقبلي لدى المراهق المتمدرس، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، قسم علم النفس.
- زقاوة احمد (2013) المشروع الشخصي للحياة وعلاقته بالقلق المستقبل، دراسة ميدانية على عينة من الشباب المتمدرس، " اطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس " كلية علوم اجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران.
- مشري، سلاف (2013): الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكيل هوية الأنا واستراتيجيات التعلم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي - رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي ورقلة، الجزائر.
- ب- الماجستير :**
- صوادي حورية، راضية فقير، (2019): الإغتراب النفسي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة السنة أولى بقسم العلوم الاجتماعية، " رسالة لنيل شهادة الماستر " دراسة ميدانية بجامعة الجبلاني بونعامة، خميس مليانة.
- 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.
- الحديبي عبد المحسن مصطفى عبد التواب (2007) : فعالية الإرشاد النفسي الديني في خفض قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربية بسيوط - رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بسيوط.
- الحري، 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.
- القاضي وفاء محمد حميدان (2009) : قلق المستقبل وعلاقته بكل من صورة الجسم ومفهوم الذات لدى المبتورين، رسالة ماجستير، جامعة الإسلامية، غزة.
- القرني، علي بن سعد (1995): عوامل اختبار الطلاب وقبولهم في جامعة الملك سعود ، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات، العدد30.
- بكار سارة (2013) : انماط التفكير لدى طلبة الجامعة وقلق المستقبل المهني، رسالة ماجستير جامعة بني بكر بلقايد، تلمسان.

-عجروود صباح (2006): التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية- رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة.

-علوي نجا (2010): واقع التوجيه المدرسي بين الأسس العلمية والارتجالية رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة.

4-الدراسات:

-بن علي، راجية(2014): دراسة تحليلية لعملية التوجيه الجامعي في الجزائر، عدد خاص بملتقى برنامج التوجيه والإرشاد بين التجارب المحلية والعالمية، دفتر المخبر الكدية، جامعة بسكرة.

5-المناشير:

-منشور رقم 1 مؤرخ في 5 شعبان 1435 الموافق ل 3 جوان 2014 المتعلق بالتسجيل الأولي وتوجيه حاملي شهادة البكالوريا للسنة الجامعية 2014، 2015.

الملاحق

الملحق رقم (01): استمارة قلق المستقبل المهني

أخي الطالب، أختي الطالبة:

بهذه إعداد مذكرة ماستر في علم النفس وعلوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه 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 تقدر كل عبارة بدقة وتحدد إجابتك بوضع علامة (X) أمام الاختيار الذي يمثل وجهة نظرك .

علما بأنه ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر بدقة عن دربك بصدق . من فضلك لا تترك عبار دون الإجابة عليها، كما سوف لن يطلع على الإجابة سوى الباحث، فهي مصممة لأغراض البحث العلمي فقط . وشكر لتعاونكم.

الطلبة

البيانات الشخصية:

-الجنس ذكر ☐ أنثى ☐

-التخصص.....

- الكلية.....

الرقم	العبارات	تنطبق	أحيانا	لا تنطبق
01	أشعر بالتشاؤم اتجاه 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	تشعرنني 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 تفيدني الدراسة الجامعية في تأمين مستقبلي المهني.			
11	أتوقع الحصول على العمل الذي أرب فيه بعد التخرج.			
12	أشك في أن أكون ذو منصب مرموق مستقبلا.			
13	أفتقد إلى من يرشدوني إلى التخطيط لمستقبل مهني آمن.			
14	تحقق مهنتي المستقبلية آمالي وطموحاتي.			
15	سأوافق على الالتحاق بأي عمل بعيدا عن التخصص ضماناً للوظيفة			
16	أشعر أن طبيعة مهنة والدي لها تأثير على مستقبلي المهني.			
17	يخيفني 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 التخرج.			
23	قلقي من المستقبل المهني يجلب لي عدم الراحة.			
24	أشعر بتفاؤل 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 بعد إنهاء دراستي			
27	أفقد ثقة بنفسى عندما أفكر بأنني لن أجد عملا مستقبلا.			

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 دائما بخصوص مستقبلي المهني.		
34	تضايقتني المشاركة في مسابقات التوظيف دون أن أنال منصب عمل.		
35	أستغرق وقتا طويلا في تخيل ما يمكن أن يكون عليه مستقبلي المهني.		
36	أخشى من صعوبة الحصول على فرصة عمل تناسبني في المستقبل.		