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

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: العلوم الإجتماعية

فاعلية برنامج إرشادي وفق منظور الزمن لتحسين الأمن النفسي لدى المراهق المتمدرس

دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ الأولى ثانوي بمتقنة الشهيد شعباني عباس بالدبيلة الوادي

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

في علم النفس تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبتان
- عائشة الأرقط
- فاطمة منصر

إشراف
د/ بلقاسم عوين

لجنة المناقشة:

الاستاذ	الرتبة	الصفة	المؤسسة الأصلية
د. محمد السعيد قيسي	أستاذ محاضر- أ -	رئيس الجلسة	جامعة الشهيد حمة لخضر-الوادي-
د. بلقاسم عوين	أستاذ محاضر- أ -	مشرفا ومقررا	جامعة الشهيد حمة لخضر-الوادي-
د.خليفة زواري أحمد	أستاذ محاضر- أ -	عضوا مناقشا	جامعة الشهيد حمة لخضر-الوادي-

السنة الجامعية: 2020/2019

شكر وعرفان

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : ﴿من لم يشكر الناس لم يشكر الله﴾

صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم

الحمد لله على إحسانه والشكر له على توفيقه وامتنانه ونشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له تعظيما لشأنه ونشهد أن سيدنا ونبينا محمد عبده ورسوله الداعي إلى رضوانه صلى الله عليه وسلم وعلى آله وأصحابه وأتباعه وسلم.

بعد شكر الله سبحانه وتعالى على توفيقه لنا لإتمام هذا العمل نتقدم بجزيل الشكر إلى من قام بالإشراف على هذه المذكرة الدكتور «بلقاسم عوين» لصبره الكبير علينا ولتوجيهاته العلمية التي لا تقدر بثمن، والتي ساهمت بشكل كبير في إتمام العمل واستكماله، كما نتقدم بأسمى عبارات الشكر إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة التي ستتفضل بطيب نفس ورحابة صدر بقراءة وتقييم هذه الدراسة.

وعرفانا منا بالجميل نتقدم بالشكر إلى مدير متقنة شعباني عباس بالدبيلة وطاقمها الإداري والبيداغوجي وتلاميذها الذين شاركوا في البرنامج الارشادي، وإلى كل من ساعدنا من قريب أومن بعيد على إنجاز وإتمام هذا العمل.

ربي أوزعنا أن نشكر نعمتك التي أنعمتها علينا وعلى والدينا وأن نعمل صالحا ترضاه وأدخلنا برحمتك في عبادك الصالحين.

الطالبتان: عائشة، فاطمة

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي قائم على منظور الزمن لتحسين الأمن النفسي لدى المراهق المتمدرس كما هدفت إلى معرفة الفروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وكذا معرفة الفروق في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، والكشف عن الفروق بين الجنسين والفروق في الشعبة الدراسية في القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي ذو التصميم المجموعات المتكافئة، المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وقياسين قبلي وبعدي للمجموعتين على عينة قوامها (20) تلميذ وتلميذة تم توزيعهم بشكل عشوائي على المجموعتين، حيث طبق البرنامج الإرشادي القائم على منظور الزمن على المجموعة التجريبية وهذا بعد تحديد الحاجات الإرشادية عن طريق المقابلة الفردية من أجل تطبيق البرنامج الإرشادي، ومقياس الأمن النفسي لزينب شقير (2005).

وبغية التحقق من فرضيات الدراسة الحالية تم الاعتماد الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) النسخة (22) باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية منها اختبار (ت) T.TEST لحساب الفروق.

وأسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

– توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي لصالح القياس البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي لصالح المجموعة التجريبية.

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين (ذكور، إناث) للمجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي.

– توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الشعبة الدراسية (علمي، أدبي) للمجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي لصالح العلمين.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الإرشادي، منظور الزمن، الأمن النفسي.

Study summary in English:

This study aimed to know the effectiveness of a time-based mentoring program to improve psychological security in the adolescent school, as well as to identify the differences in the tribal and dimension standards of the experimental group on the psychological security scale after the application of the extension program, as well as to identify the differences in dimensional measurement between the experimental and control groups, and to detect gender differences and differences in the study division in the dimension measurement of the experimental group.

The current study used the pilot method with the design of equal groups, the experimental group and the control group and two tribal and post-group measurements on a sample of (20) pupils randomly distributed to the two groups, where the time perspective-based guidance program was applied to the experimental group and this after determining the guidance needs through the individual interview in order to apply the guidance program, and the psychological security measure of Zainab Choucair (2005).

In order to verify the current study hypotheses, the Statistical Package of Social Sciences (SPSS) version (22) was adopted using a range of statistical methods, including T.TEST to calculate differences.

The results of the study resulted in:

- There are statistically significant differences between the average grades of the experimental group in tribal and dimensional measurement after the application of the indicative program on the psychological security measure in favor of dimensional measurement.
- There are statistically significant differences between the average grades of the experimental group and the control group in the dimension measurement after the application of the indicative program on the psychological security scale for the experimental group.

There are no statistically significant differences between the sexes (male, female) of the experimental group in dimensional measurement after the application of the indicative programme on the psychological security scale.

- There are statistically significant differences between the study division (scientific, literary) of the experimental group in dimensional measurement after the application of the indicative program on the psychological security scale in favor of the two scientists.

Keywords: Guidance program, time perspective, psychological security.

فهرس المحتويات

المـــــــوضـــــوع	الصفحة
شكر وعرفان	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	ط
فهرس الأشكال	ي
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول: المدخل إلى الدراسة	
1- مشكلة الدراسة	6
2- فرضيات الدراسة	8
3- أهداف الدراسة	9
4- أهمية الدراسة	9
5- المفاهيم الإجرائية للدراسة	9
6- حدود الدراسة	10
7- الدراسات السابقة	10
التعليق على الدراسات السابقة	15
الفصل الثاني: منظور الزمن	
تمهيد	18
1- مفهوم منظور الزمن	18
2- أبعاد منظور الزمن	19
2-1 الماضي السلبي	19
2-2 الماضي الايجابي	19
2-3 الحاضر الممتع	20

2-4 الحاضر الحتمي	20
2-5 المستقبل	20
3- دور ووظائف منظور الزمن	21
3-1 الإتزان والحفاظ على الصحة النفسية	21
3-2 الإضطرابات السلوكية	22
3-3 الإضطرابات النفسية	22
4- النموذج المعرفي لمنظور الزمن	23
4-1 الخطوة الأولى	24
4-2 الخطوة الثانية	24
4-3 الخطوة الثالثة	24
4-4 الخطوة الرابعة	24
4-5 الخطوة الخامسة	25
5- العوامل المؤثرة في منظور الزمن	25
6- أدوات قياس منظور الزمن	26
7- علاقة منظور الزمن بالأمن النفسي	27
خلاصة الفصل	27
الفصل الثالث: الأمن النفسي	
تمهيد	29
1- مفهوم الأمن النفسي	29
2- النظريات المفسرة للأمن النفسي	30
2-1 نظرية فرويد (Freued Theory)	30
2-2 نظرية ماسلو (Maslow Theory)	30
2-3 نظرية كارل روجرز (Carl Rogers Theory)	30
3- مؤشرات الأمن النفسي	31
4- أهمية الأمن النفسي	32
5- أبعاد الأمن النفسي	33
5-1 الأبعاد الأولية	33

2-5 الأبعاد الثانوية	33
6- أساليب تحقيق الأمن النفسي	34
7- خصائص الأمن النفسي	35
8- مهددات الأمن النفسي	36
8-1 خطر أو التهديد بالخطر	36
8-2 الأمراض الخطيرة	36
8-3 الإعاقة الجسمية	36
8-4 العوامل النفسية	36
خلاصة الفصل	37
الفصل الرابع: الارشاد النفسي	
تمهيد	39
1- تعريف الارشاد النفسي	39
2- الحاجة إلى الارشاد النفسي	40
2-1 فترات الانتقال	40
2-2 التغيرات الأسرية	41
2-3 التغير الاجتماعي	41
2-4 التغير العلمي والتكنولوجي	41
2-5 تطور التعليم ومفاهيمه	41
3- أهداف الارشاد النفسي	42
3-1 تحقيق الذات	42
3-2 تحقيق الصحة النفسية	42
3-3 تحقيق التوافق	42
3-4 تحسين العملية التربوية	43
4- مناهج الارشاد النفسي	43
4-1 المنهج الإنمائي	43
4-2 المنهج الوقائي	43
4-3 المنهج العلاجي	44

5- محاور الارشاد النفسي	45
5-1 المرشد النفسي	45
5-2 المسترشد	45
5-3 العملية الارشادية	45
6- طرق وأساليب الارشاد النفسي	47
6-1 الارشاد الفردي	47
6-2 الارشاد الجماعي	47
7- الارشاد وفق منظور الزمن	48
خلاصة الفصل	49
الجانب الميداني	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	52
1- منهج الدراسة	52
2- مجتمع الدراسة والعينة	53
2-1 مجتمع الدراسة	53
2-2 عينة الدراسة	53
3- أدوات الدراسة	57
3-1 مقياس الأمن النفسي	57
3-2 المقابلة الارشادية	60
3-3 البرنامج الارشادي المقترح في الدراسة الحالية	61
4- إجراءات الدراسة	65
5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	65
الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	68
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة	68
1-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	68
1-2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	71

3-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	73
4-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة	74
2- مناقشة نتائج الدراسة	76
2-1 مناقشة نتائج الفرضية الأولى	76
2-2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية	77
2-3 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	78
2-4 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	79
استنتاج عام	80
اقتراحات بحثية مستقبلية	80
قائمة المراجع	
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	العنـــــوان	الصفحة
01	التصميم التجريبي	53
02	مجتمع الدراسة	53
03	نتائج القياس القبلي	54
04	التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمتغير الأمن النفسي في المجموعتين التجريبية والضابطة	55
05	تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في درجة الأمن النفسي	55
06	توزيع العينة حسب الجنس	56
07	توزيع العينة حسب الشعبة الدراسية	57
08	مستويات الأمن النفسي على المقياس	58
09	العناوين الرئيسية لجلسات البرنامج الإرشادي	64
10	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجات أفراد عينة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الأمن النفسي	68
11	مستويات حجم التأثير d	70
12	حجم التأثير بواسطة معادلة كوهن تأثير البرنامج الإرشادي القائم على منظور الزمن لتحسين الأمن النفسي لدى المراهق المتمدرس	70
13	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجات أفراد عينة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الأمن النفسي	71
14	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الجنسين (ذكور، إناث) لدرجات أفراد عينة المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الأمن النفسي	73
15	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الشعبة الدراسية (علمي، أدبي) لدرجات أفراد عينة المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الأمن النفسي	75

فهرس الأشكال

الرقم	العنـــوان	الصفحة
01	مخطط منظور الزمن في أبعاده الخمسة حسب زمباردو وبويد (1999)	20
02	دور ووظائف منظور الزمن	23
03	توزيع العينة حسب الجنس	56
04	توزيع العينة حسب الشعبة الدراسية	57
05	الفروق بين درجات أفراد عينة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الأمن النفسي	69
06	الفروق بين درجات أفراد عينة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الأمن النفسي	72
07	الفروق بين الجنسين (ذكور، إناث) لدرجات أفراد عينة المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الأمن النفسي	74
08	الفروق بين الشعبة الدراسية (علمي، أدبي) لدرجات أفراد عينة المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الأمن النفسي	76

مقدمة

مقدمة:

يحتل مفهوم الأمن النفسي Psychological Security مكانة عالية وقدر كبير من الاهتمام لدى العديد من الباحثين والمختصين في مجالات علم النفس المختلفة ويكمن هذا الاهتمام في أن الأمن النفسي هو مدخل لتحقيق التوافق والنمو المتكامل للفرد، وتكوين شخصيته الناضجة والمتزنة والمنتجة، حيث يمثل شعور الفرد بالأمن النفسي والطمأنينة أحد مظاهر الصحة النفسية الإيجابية التي من أبرز مؤشراتها الشعور بالأمن والنجاح في إقامة علاقات مع الآخرين وتحقيق التوافق النفسي والبعد عن التصلب والانفتاح على الحياة والآخرين والاندماج معهم، والتمتع بمهارات اجتماعية متوازنة.(نعيسة، 2012، 86)

ويعد مفهوم الأمن النفسي من المفاهيم المركبة حيث يتداخل في مؤشراته مع بعض المفاهيم الأخرى مثل (الطمأنينة الانفعالية، الأمن الذاتي، والتكيف الذاتي والرضا عن الذات ومفهوم الذات الإيجابي، والتوازن الانفعالي).

وهو يمثل للفرد قيمة في حد ذاته، باعتباره أحد أهم الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها والحاجة إلى تحقيق الأمن النفسي سمة إنسانية يشترك فيها جميع الأفراد بمختلف مراحلهم العمرية ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية والمعرفية.

وتعتبر مرحلة المراهقة من أهم المراحل العمرية فهي ليست مجرد مرحلة إعداد المراهق للحياة المستقبلية فحسب، ولكن تحتاج إلى اشباع حاجاته النفسية التي من بينها الحاجة إلى الأمن النفسي حتى يتوافق مع نفسه ومع البيئة المحيطة به وحتى لا يكون عرضة للعديد من المشكلات النفسية، فعدم وجود الطمأنينة النفسية والشعور بالخوف والخطر الذي يهدد أمنه واستقراره النفسي والاجتماعي يؤثر سلبا عليه وعلى بناء الشخصية الناضجة والمتزنة والايجابية.

وهذا يقتضي الاهتمام بتقديم الخدمات الارشادية لتحسين الأمن النفسي لدى المراهق وتعزيز الاحساس به وتنمية قدرته على التعامل مع المصادر التي تهدد أمنه واستقراره، من خلال إدراكه للزمن وتقدير الزمن لديه وتنظيم حياته، بالاستفادة من خبرات الماضي وتجاربه السيئة فيه، وقدرت المراهق على التكيف مع المتغيرات الزمنية الحاسمة للحياة الاجتماعية والتمتع

بمرونة مع منظوره الزمني، مما يشعره بالأمن وبالمظاهر الايجابية للصحة النفسية والتطلع الإيجابي للمستقبل.

وعليه تحدد موضوع الدراسة الحالية حول فاعلية برنامج إرشادي قائم على منظور الزمن لتحسين الأمن النفسي لدى المراهق المتمدرس، لذا جاءت هذه الدراسة في جانبين نظري وميداني، فالجانب النظري احتوى على أربعة فصول نظرية تناولت ما يلي:

الفصل الأول المدخل إلى الدراسة الذي قدمنا فيه مشكلة الدراسة، فرضياتها، أهدافها أهميتها، وما تحتويه من مفاهيم إجرائية وحدود الدراسة وعرض للدراسات السابقة التي تناولت الموضوع، أما الفصل الثاني خاص بمنظور الزمن، والفصل الثالث بالأمن النفسي والفصل الرابع الارشاد النفسي.

والجانب الميداني اشتمل على فصلين، الأول الاجراءات المنهجية للدراسة والثاني عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة خصص الجزء الأول منه لعرض وتحليل النتائج من الناحية الكمية، أما الجزء الثاني فكان لمناقشة النتائج وتفسيرها وصولا إلى استنتاج عام والآفاق البحثية المستقبلية.

الجانـب النظـــري

الفصل الأول: المدخل إلى الدراسة

1- مشكلة الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4-أهمية الدراسة

5- المفاهيم الإجرائية للدراسة

6- حدود الدراسة

7- الدراسات السابقة

1- مشكلة الدراسة:

نظرا لسعي الإنسان للحصول على السعادة من خلال إشباع حاجاته، وفي مقدمتها الحاجات الأولية كالحاجة إلى الطعام والشراب لأن حياته تنتهي بدونها ثم ينتقل إلى إشباع حاجاته الثانية والمتمثلة في الحاجة إلى تحقيق الأمن النفسي، التي تكون متلازمة مع الحاجات الأولية وغيرها من الحاجات التي تليها، لذا فالأمن النفسي من أهم مقومات الحياة لكل الأفراد، إذ يتطلع إليه في كل زمان ومكان من مهده إلى لحده فإذا ما وجد ما يهدده في نفسه وماله وعرضه ودينيه، هرع إلى ملجأ آمن ينشد فيه الأمن والأمان والسكينة.

يعد الأمن النفسي من الحاجات الهامة لبناء الشخصية الإنسانية حيث جذوره تمتد إلى الطفولة وتستمر حتى الشيخوخة عبر المراحل العمرية المختلفة، وأمن المرء يصبح مهدداً إذا ما تعرض إلى ضغوط نفسية واجتماعية لا طاقة له بها في أي مرحلة من تلك المراحل.

(جبر، 1996، 39-80)

ولقد اهتم العديد من علماء النفس بدراسة دوافع السلوك الإنساني والتي من بينها دافع الأمن، ومن أشهرهم ماسلو (1991) Maslow الذي قسم دوافع السلوك الإنساني وجعلها تنظيم في شكل هرم قاعدته الأساسية هي الحاجات الفسيولوجية تليها مباشرة الحاجة إلى الأمن ثم الحاجة إلى الحب والحاجة إلى تقدير الذات ثم الحاجة إلى تحقيق الذات.

(Maslow, 1991, 36-37)

ولقد أشار ايركسون (Erikson) إلى أن الحاجة إلى الأمن هي أول الدوافع النفسية الاجتماعية التي تحرك السلوك الإنساني وتوجهه نحو غايته، وإذا أخفق المرء في تحقيق حاجته إلى الأمن فإن ذلك يؤدي إلى عدم القدرة على التحرك والتوجه نحو تحقيق الذات والفشل في تحقيق الذات قد يؤدي إلى اليأس.(عاشوري، 2003، 02)

ويعتبر الشعور بالأمن النفسي مسألة نسبية تختلف من شخص إلى آخر فما يحقق الأمن لشخص قد لا يحققه لآخر، كما تختلف مصادر الأمن النفسي عند الفرد نفسه حسب مراحل نموه وكذلك تأثير الحرمان من الأمن على الصحة النفسية يختلف من شخص إلى أخر ومن مرحلة عمرية إلى أخرى.(عودة، مرسى، 1986، 89)

وإذا كان الأمن النفسي ضروريا للإنسان عامة، فهو أكثر أهمية للمراهقين في أي مجتمع نتيجة لتضافر عدة عوامل، فالمراهق يعيش فترة حرجة كونها فترة انتقالية مؤقتة بين

الطفولة والرشد يحكمها تغيرات سريعة فهي غير مستقرة وهذا الحرج في هذه الفترة يؤثر على المراهق من حيث الشعور بالأمن النفسي الذي تتمثل مظاهره في غياب القلق والخوف وتبديد مظاهر التهديد والمخاطر على مكونات الشخصية من الداخل والخارج مع الإحساس بالاستقرار الانفعالي والمادي ودرجات معقولة من التقبل لمكونات البيئة.

(Colton , 1991, 17)

فالمراهق في حاجة ماسة للشعور بالأمن النفسي في تلك المرحلة التي تعد المرحلة الانتقالية من الاعتماد على الاخرين إلى الاعتماد على النفس والتي يرغب فيها الفرد في الاستقلال عن أسرته، كما أنه يخشى في تلك المرحلة من طغيان دافع الجنس، لذا فإن المراهق في تلك المرحلة في أمس الحاجة إلى صديق أو مرشد أو جماعة ينتمي إليها أو عقيدة دينية تشعره بالأمن النفسي.(راجح، 1977، 113-114)

وإحساس المراهق بخطر يهدد أمنه وعدم استقراره يعود إلى توظيفه إلى آليات نفسية معرفية خاطئة من تخيل واستحداث أشياء وأحداث هي ليست أجزاء من بيئته الحسية المباشرة والتي من بينها منظوره للزمن زمباردو وبويد (1999) Zimbardo and boyd وإن حيازة منظوراً زمنياً معيناً لا يعني بالضرورة أن معارف الفرد وسلوكياته تخضع بالكامل لمنظور واحد مسيطر، وكما أوضح كوتل وكلينبرج (1974) Cottle and Klineberg فإن الفرد إذا كان لديه منظور نحو الماضي لا يعني هذا عدم تأثره الكامل بالمستقبل، وقد يكون مختلفاً عن الآخرين في تنظيمه التفضيلي للفعاليات المتوجهة للماضي أو الحاضر أو المستقبل.(Ko,1991, 136)

فالمراهق عندما يواجه مشكلة مفاهيمية أو واقعية يستطيع أن يولد المدى الكامل من التفسيرات البديلة التي يثيرها الموقف، ويستطيع أن يتأمل بشكل منطقي ومنظم ما سوف يلي كل فرضية فيما إذا كانت صحيحة، ولذا فإنه يستطيع توجيه ملاحظاته بواسطة الاحتمالات الموجودة في الفكر فحسب، ويلخص فلافيل (1963) Flavell هذا التطور كالاتي: "الطفل يتعامل بشكل كبير مع الحاضر، مع ما هو هنا والآن، أما المراهق فإنه يوسع مداه المفاهيمي إلى المفترض، والمستقبل، وإلى البعيد القادم". (Cottle, 1974, 85)

وافترض كيلي (1963) Kelly أن الزمن يوفر الرابطة القصوى في العلاقات الإنسانية حيث يضفي الإنسان معنى للعالم عن طريق جعل الزمن متماسكاً، إذ أنه يؤسس توقعاته

عن المستقبل على خبرته الآتية من الماضي وذلك عندما يكامل كل من الماضي والمستقبل ضمن اللحظة الحالية، ويمكن أن ينظر لانفتاح الفرد على العالم على أنه انفتاحه على الزمن، وهذا الانفتاح على تحقيق الزمن أو بتحديد أدق الذات ضمن الزمن والذي سُمي تحقيق الذات من قبل ماسلو Maslow (1971). (Getsinger, 1975, 40)

وحتى يتمكن المراهق من اشباع حاجته إلى الأمن والاطمئنان الانفعالي لابد له من أن يتحرر من الماضي ويستمتع بالحاضر وينظر للمستقبل بإيجابية.

ومن خلال ما سبق نطرح التساؤل التالي :

ما فاعلية برنامج ارشادي وفق منظور الزمن لتحسين الأمن النفسي لدى المراهق المتمدرس؟

وتتفرع عنه التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الأمن النفسي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين (ذكور، إناث) للمجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الشعبة الدراسية (علمي، أدبي) للمجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي؟

2- فرضيات الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين (ذكور، إناث) للمجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الشعبة الدراسية (علمي، أدبي) للمجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي.

3- أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من :

- معرفة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الأمن النفسي.

- الكشف عن الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي.

- الكشف عن الفروق بين الجنسين (ذكور، إناث) للمجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي.

- الكشف عن الفروق بين الشعبة الدراسية (علمي، أدبي) للمجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي.

4- أهمية الدراسة:

- إثراء التراث البحثي في مجال الصحة النفسية والارشاد النفسي بتناول أهم بعد من أبعاد الصحة النفسية (الأمن النفسي) والارشاد وفق منظور الزمن.

- تقديم برنامج إرشادي لتحسين الأمن النفسي (على حد علم الطالبتان) حيث ركزت البرامج الإرشادية من خلال مراجعة العديد من البحوث والدراسات على تنمية الأمن النفسي.

- تفيد هذه الدراسة المرشدين في المدارس والثانويات والجامعات لتطبيق البرنامج الإرشادي، ومدى فاعليته في الشعور بالأمن النفسي لدى التلاميذ والطلبة.

- تناولت هذه الدراسة مرحلة مهمة من مراحل النمو الإنساني وهي مرحلة المراهقة التي تتميز بالسلوك التوكيدي لدى المراهق والبحث عن الاستقلالية والتحرر من الأسرة.

5- المفاهيم الإجرائية للدراسة:

5-1 البرنامج الإرشادي: ويعرف إجرائيا بأنه عدد من الجلسات الإرشادية التي يبلغ عددها تسعة (09) ومدة كل جلسة خمس وأربعون دقيقة، وتتضمن كل جلسة عددا من الفنيات والإجراءات الإرشادية والمستندة إلى منظور الزمن والذي طبق على المجموعة التجريبية من تلاميذ الأولى ثانوي لتحسين الأمن النفسي لديهم.

5-2 الأمن النفسي: هو الدرجة التي تحصل عليها التلاميذ على مقياس الأمن النفسي لزينب شقير.

5-3 فاعلية: هي مدى قدرة البرنامج الإرشادي على تحسين الأمن النفسي لدى المجموعة التجريبية.

5-4 تحسين: هو الترقية والانتقال من الحسن إلى الأحسن أي من المستوى المرتفع إلى المستوى المرتفع جدا، حسب مستويات الأمن النفسي الذي وضعته زينب شقير في مقياس الأمن النفسي وهذا بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

6- حدود الدراسة:

6-1 الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية 2020/2019.

6-2 الحدود المكانية: متقنة الشهيد شعباني عباس بالدبيلة الوادي.

7- الدراسات السابقة: اهتمت أغلب الدراسات النفسية بموضوع الأمن النفسي عموما وعلاقته ببعض المتغيرات التي تهدد أمن الأفراد واستقراهم، أو البرامج الإرشادية والوقائية التي تؤدي إلى اشباع الحاجة إلى الأمن أو برامج علاجية وهذا كله ضمن الصحة النفسية وعلم النفس الإيجابي، ولقد وظف بعض الباحثين منظور الزمن للتعرف على السلوكيات التي يكمن فيها الخطر على الصحة النفسية ومن جانب آخر الوقاية من هذه الأخطار.

ويعتبر منظور الزمن من أعقد التكوينات المعرفية الفرضية التي تساءل عنها أغلب الباحثين في العلوم المختلفة لاسيما في العلوم الانسانية والاجتماعية كونه يشغل مكانة أساسية لدى الفرد والمجتمع معا.

لذا تم تقسيم الدراسات السابقة إلى دراسات تناولت الأمن النفسي، ودراسات تناولت منظور الزمن ودراسات تناولت البرامج الإرشادية لتحسين الأمن النفسي:

7-1 الأمن النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات:

1- دراسة جلال البدراني (2004): هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي والتوجه الزمني لدى طلبة جامعة الموصل بالعراق، وتكونت عينة الدراسة من (830) طالبا وطالبة وقد أظهرت نتائج الدراسة تمتع طلبة الجامعة بالأمن النفسي وكذا وجود فروق في الأمن النفسي لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير التخصص.

2- دراسة سعيد رحال (2006): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الأمن النفسي والوحدة النفسية لدى الطالب الجامعي المقيم ببسكرة، وكذا التحقق من وجود فروق تعزى

لمتغيرات الجنس، السن، التخصص، اختلاف الإقامة الجامعية، مدة المكوث في الإقامة عدد سنوات الإقامة، وبلغت العينة (555) طالبا وطالبة مقيمين بمختلف الإقامات الجامعية وقد أسفرت أهم النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الشعور بالأمن النفسي والوحدة النفسية، وعدم وجود فروق بين الجنسين على مقياسي الأمن النفسي والوحدة النفسية، وكذا عدم وجود فروق بين الطلبة ذوو التخصصات العلمية والتقنية وذوو التخصصات والإنسانية ووجود فروق في الأمن النفسي تبعا لمتغير السن والاقامة ومدة المكوث وعدد سنوات الإقامة في حين عدم وجود فروق في الوحدة النفسية لهذه المتغيرات.

3- دراسة هدى الشميمري، آسيا بركات (2011): هدفت إلى التعرف على مستوى الأمن النفسي لدى الطالبة الجامعية وتأثير متغيرات الحالة الاجتماعية، التخصص، المستوى العلمي على عينة بلغت (200) طلبة من طلبة البكالوريوس والإعداد التربوي بجامعة أم القرى، وخلصت نتائج الدراسة أن الطالبات لديهن مستوى مرتفع من الأمن النفسي وعدم وجود فروق بين المتزوجات وغير المتزوجات وبين المستوى العلمي، في حين أظهرت النتائج وجود فروق في التخصص لصالح طالبات كلية الدعوة وأصول الدين.

4- دراسة رغدة نعيسة (2012): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الشعور بالاغتراب النفسي والأمن النفسي لدى طلبة جامعة دمشق القاطنين بالمدينة الجامعية وتكونت عينة الدراسة من (370) طالباً وطالبة من طلبة مدينة السكن الجامعي ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث، وجود اغتراب نفسي لدى طلبة الجامعة بدرجة متوسطة ووجود علاقة ارتباطية عكسية سلبية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس الأمن النفسي ودرجاتهم على مقياس الاغتراب النفسي، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين درجات الطلبة على مقياس الأمن النفسي تُعزى إلى متغير المستوى التعليمي لصالح طلبة الدراسات العليا، وكذا متغير الجنسية لصالح السوريين، ومتغير المستوى لصالح طلبة المستوى التعليمي الإجازة، وتوجد فروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الاغتراب النفسي تُعزى إلى متغير الجنسية لصالح الطلبة العرب.

5- دراسة محمود العجرومي (2018): هدفت إلى وضع تصور مقترح لتعزيز الأمن النفسي لدى طلبة جامعة فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من (177) طالبا وطالبة بالفرقة الأولى والرابعة من جامعة فلسطين، وكشفت نتائج الدراسة على أن مستوى الأمن النفسي

لدى الطلبة، وكشفت عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، وكذا بين الكليات العلمية والأدبية على مقياس الأمن النفسي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين طلبة الفرقة الأولى وطلبة الفرقة الرابعة في مستوى الأمن النفسي وهذه الفروق لصالح طلبة المستوى الأول.

8-2 منظور الزمن وعلاقته ببعض المتغيرات:

1- دراسة كوتل توماس (1976): والتي كانت حول أبعاد الزمن الثلاثة الماضي والحاضر والمستقبل، وهو ما تجلى في قياسه لأبعاد الزمن بأداتي اختبار الدوائر الزمنية واختبار الخطوط الزمنية.

2- دراسة زمباردو (1983): حيث تركزت حول منظور الزمن منذ (1983) إلى غاية اليوم والتي أوضح من خلالها الفروقات الفردية في منظور الزمن وعلاقتها بالمتغيرات المختلفة الشخصية، الديموغرافية والاجتماعية وفي الاضطرابات النفسية، وخلص إلى نتائج مفادها أن منظور الزمن له دور في التنبؤ بالسلوكات المنحرفة والخطيرة على الفرد وعلى المجتمع.

3- دراسة أبستولديس، نيكولاس (2004): تقنين قائمة منظور الزمن للغة الفرنسية (ن= 419)، بينت مدى إمكانية تمييز القائمة بين أبعاد منظور الزمن الخمسة، وبلغ مؤشر ملائمة العينة للتحليل العاملي (0.77).

4- دراسة تاسينو وآخرون (2006): لتقنين قائمة زمباردو لمنظور الزمن للبيئة البرازيلية أجراها على عينة (ن= 247) من طلبة الجامعات البرازيلية، تبين أنه في حالات الإدمان على الكحول، هناك ارتباط ايجابي بالتوجه نحو بعد الحاضر الممتع والمستقبل وأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في التوجه نحو أبعاد منظور الزمن ماعدا في بعد الماضي السلبي بينما لا توجد فروق حسب السن في كل من الأبعاد الخمسة لقائمة زمباردو لمنظور الزمن.

5- دراسة جار الله سليمان (2013): التي هدفت إلى التعرف على دور أبعاد منظور الزمن كعامل في إرصان المعلومات لحدوث الجلد في مواجهة الأحداث الصادمة لدى عينة من المتعرضين لأحداث صدمية لدى البالغين في المجتمع الجزائري.

اعتمد الباحث على أربعة عينات استطلاعية وعينة أساسية (ن= 86) واستخدمت ثلاثة أدوات بعد ترجمتها للغة العربية قائمة منظور الزمن المصغرة، سلم الجلد كونور دفيدسون

سلم إجهاد الصدمة المنقح، أوضحت الدراسة أن أدوات الدراسة الثلاثة تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة، وتوصلت الدراسة إلى:

– وجود علاقة قوية بين متغيرات الدراسة، وعدم وجود فروق تعزى للجنس والمستوى الثقافي، بينما هناك فروق تعزى لمتغير السن، وأظهرت النتائج وجود أثر ايجابي دال إحصائيا لكل من أبعاد منظور الزمن الإيجابية واثر سلبي للأبعاد السلبية على الجلد وعكس هذا الأثر على إجهاد الصدمة.

– وجود أثر لأبعاد منظور الزمن على الجلد وعلى إجهاد الصدمة وأثر ايجابي لارتفاع الجلد على انخفاضه.

– كشف نموذج تحليل التباين المزدوج عن وجود تأثير التفاعل بين أبعاد منظور الزمن والجلد على إجهاد الصدمة.

– نتائج الدراسة سمحت بالكشف عن دور أبعاد منظور الزمن الإيجابية التي تسمح بالتوجه نحو المشاعر والأهداف الإيجابية كمصادر للجلد والتحكم في الانفعالات السلبية بعد التعرض لحدث صدمي، مما يسهل عملية مواجهة الأحداث الصادمة والتخلص من آثار الصدمة النفسية.

3-8 البرامج الإرشادية التي تناولت الأمن النفسي :

1- دراسة صاحب عبد مرزوق وأخرون (2005): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج إرشادي في الأمن النفسي وعلاقته بالتفكير الإبتكاري لدى طلبة الجامعة، تكونت العينة من طلاب جامعة كربلاء بالعراق، كلية التربية قسم اللغة العربية، بلغ حجمها (40) طالبا وطالبة من الصفوف الأولى (20) في المجموعة التجريبية و(20) في المجموعة الضابطة وقد استخدم الباحثون برنامج ارشادي به (10) جلسات تراوحت مدة كل جلسة (50-60) دقيقة واختبار ماسلو للأمن النفسي واختبار تورانس للتفكير الإبتكاري، وخلصت النتائج إلى:

– إن البرنامج الإرشادي أسهم في إشباع الحاجة للأمن النفسي لدى طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة.

– إن مستوى الأمن في التفكير الابتكاري لدى طلبة المجموعة التجريبية التي تلقت إرشادا نفسيا كان أعلى من المستوى الذي حققته المجموعة الضابطة التي لم تتلقى برنامج إرشاديا.

– إن الأمن النفسي الذي حققه البرنامج الإرشادي للمجموعة التجريبية كان ذا علاقة ارتباطية مع التفكير، بينما الأمن النفسي لدى المجموعة الضابطة لم يكن ذا علاقة دالة بالتفكير الابتكاري.

2– دراسة أنور المنعمي (2013): هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج معرفي سلوكي في تنمية الأمن النفسي لدى المراهقين ذوي الظروف الخاصة، وذلك على عينة شملت (30) طالبا من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية مجهولي الوالدين، تم اختيارهم بعد تطبيق مقياس الأمن النفسي على عينة عشوائية عددها (65) طالبا، وقد تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين متجانستين الأولى تجريبية وعددهم (15) طالبا طبق عليها البرنامج الإرشادي، والأخرى ضابطة وعددهم (15) طالبا، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس مقياس الطمأنينة النفسية من إعداد الدليم وآخرون (1993) والبرنامج العلاجي المعرفي السلوكي في تنمية الأمن النفسي من إعداد الباحث الحالي والذي تكون من (09) جلسات إرشادية تم تطبيقها على مدى ثلاثة أسابيع، وقد أوضحت النتائج إلى فعالية البرنامج العلاجي في تنمية الأمن النفسي حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية, كما وجدت فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وقد أوصت الدراسة بالاهتمام بقياس مستوى الأمن النفسي خلال فترات زمنية متفاوتة، تزويد المرشدين الطلابيين بالبرنامج الإرشادي (المعرفي–السلوكي) المقترح، إجراء المزيد من الدراسات لوضع حلول جذرية لهذه المشكلة.

3– دراسة نايف الحمد، ثامر سميران (2013): استهدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي علاجي إسلامي في تنمية الشعور بالأمن النفسي لدى طالبات جامعة البلقاء التطبيقية، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالبة من كلية اربد الجامعية، وتم توزيعهن على مجموعتين متساويتين، مجموعة تجريبية تألفت من (12) طالبة، ومجموعة ضابطة تألفت من (12) طالبة، وتم استخدام مقياس الأمن النفسي والبرنامج الإرشادي باستخدام استراتيجيات الإرشاد والعلاج الديني الإسلامي، بينما لم تتعرض المجموعة الضابطة للبرنامج الإرشادي، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي ولصالح

المجموعة التجريبية، أي فاعلية البرنامج الإرشادي والعلاج الإسلامي في تنمية الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات.

4- دراسة إبراهيم معالي (2015): هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى مهارات التواصل لخفض التوتر وتحسين الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس التوتر، وعلى درجات منخفضة على مقياس الأمن النفسي، وقسمت عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية، وتكونت من (15) طالباً تلقوا برنامجا تدريبياً على مهارات التواصل لمدة (08) أسابيع بمعدل جلسة واحدة أسبوعياً، مدة كل جلسة (60) دقيقة، والمجموعة الضابطة، تكونت من (15) طالباً لم يتلقوا برنامجاً تدريبياً على مهارات التواصل، واستخدم الباحث أسلوب تحليل التباين المشترك (ANOVA) لاستقصاء أثر المعالجة التجريبية وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوتر بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية للشعور بالأمن النفسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة: من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وجدت الطالبتان أن دراستهما الحالية قد اتفقت مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب من ناحية، واختلفت في بعض الجوانب من ناحية أخرى، وبالتالي فإن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة التي تم عرضها في أنها:

1-تتناول موضوع الأمن النفسي كمتغير أساسي في الدراسة، فبعض الدراسات السابقة تناولته كمتغير لوحده دراسة هدى الشميمري، آسيا بركات (2011)، ودراسة محمود العجرومي (2018)، والبعض الآخر علاقته ببعض المتغيرات كالوحدة النفسية في دراسة سعيد رحال (2006)، والاغتراب النفسي في دراسة رغدة نعيسة (2012)، والتوجه الزمني في دراسة جلال البدراني (2004).

2- تتناول منظور الزمن كبرنامج إرشادي، في حين تطرقت الدراسات السابقة إلى تقنين قائمة زمباردو لمنظور الزمن في دراسة أبستولديس، نيكولاس (2004)، ودراسة تاسينو

وآخرون (2006)، وبعضها الآخر درست أبعاد منظور الزمن دراسة كوتل توماس (1976)، ودراسة جار الله سليمان (2013).

3- تتناول برنامج إرشادي وفق منظور الزمن لتحسين الأمن النفسي، أما الدراسات السابقة تناولت برامج ارشادية معرفية وسلوكية دراسة أنور المنعمي (2013) ودراسة إبراهيم معالي (2015)، وأخرى تناولت برنامج إرشادي إسلامي دراسة نايف الحمد، ثامر سميران (2013).

4- أغلب نتائج الدراسات السابقة توصلت إلى وجود فروق ما عدا في دراسة كل من رحال (2006) ودراسة جار الله (2013) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين ودراسة تاسينو وآخرون (2006) والتي أسفرت عند عدم وجود فروق بين الجنسين في التوجه نحو أبعاد منظور الزمن ما عدا في بعده الماضي السلبي، وعدم وجود فروق في السن في كل بعد من الأبعاد الخمسة لقائمة زيمباردو لمنظور الزمن.

كما تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها:

1-خصصت لدراسة الأمن النفسي ومنظور الزمن لدى المراهق المتمدرس ، حيث اهتمت بهذه الفئة ودراستها بشكل مستقل.

2- بناء برنامج إرشادي لتحسين الأمن النفسي وفق نظرية الزمن لزمباردو.

3- استخدام مقياس الأمن النفسي لزينب شقير.

4- تطبيق البرنامج على المراهق المتمدرس.

الفصل الثاني: منظور الزمن

تمهيد

1- مفهوم منظور الزمن

2- أبعاد منظور الزمن

3- دور ووظائف منظور الزمن

4- النموذج المعرفي لمنظور الزمن

5- العوامل المؤثرة في منظور الزمن

6- أدوات قياس منظور الزمن

7- علاقة منظور الزمن بالأمن النفسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

جميعنا مسافرون عبر الزمن، فنحن أثناء ممارسة حياتنا اليومية نسترجع ذكريات الماضي ونواجه الحاضر، وننطلق نحو الحصول على مكافآت المستقبل، ولكن هل من السهولة أن نعود بحياتنا نحو الخلف؟ أو نصنع مستقبلا مليئا بالحياة والسعادة بينما نعيش الحاضر؟ إن هذا الأمر مرهون بنظرتنا للزمن، إذ قد نميل نحو التعلق بسجن الماضي أو العيش في لحظات الحاضر أو نوجه أنظارنا نحو طموحات المستقبل، وبين هذا وذاك يؤثر كل بعد زمني على نجاحتنا التعليمية والمهنية، ومدى شعورنا بالصحة والسعادة بشكل عام.

لذا تناول هذا الفصل مفهوم منظور الزمن وأبعاده ووظائفه، والنموذج المعرفي له ثم العوامل المؤثرة فيه وأدوات قياسه وعلاقته بالأمن النفسي.

1- مفهوم منظور الزمن:

قبل التطرق إلى هذا المفهوم لا بد لنا من تعريف الزمن، ولفظ الزمن أو Time يستخدم عادة للدلالة على لحظات التغير، وهذا ما يشير إليه معنى اللفظ في اللغة العربية أو الانجليزية، أما اللغة الفرنسية، فإن كلمة Temps تستخدم بمعني حسي كثيرا، حيث تعني الطقس أو الحالات المتتابعة للجو، والكلمة اللاتينية Tempus والتي منها استمدت كلمة Temp وكلمة Time.(غيم، 1977، 22)

وللزمن صيغ تدل على وقوع أحداث في مجالات زمنية مختلفة من حيث كونها صيغاً ذوات دلالات زمنية.(الفتلاوي،2010، 1)

ومفهوم منظور الزمن يرتبط هذا مباشرة بحاضر الناس وماضيهم ومستقبلهم، وإذا كان الزمن مفهوماً مرتبطاً بوعي الإنسان، فإن الحديث عنه يعني الحديث عن مفهوم مجرد أي أنه غير خاضع لحواسنا، وعليه فمن الطبيعي وجود زمن يبنيه الذهن من خلال معارفنا باعتماد على ما هو حاصل في الواقع، وما هو مخزن في ذاكرتنا وهذا ما يشكل لدينا نموذجاً ذهنياً سيوظف لفهم الظواهر الزمنية الأخرى مستقبلا أو تحديد الوقائع الماضية في تسلسل زمني، وبالتالي يعد الزمن وما يتضمنه من معارف ومعلومات وخبرات يطلق عليه منظور الزمن، فمنظور الزمن مفهوم مرتبط بحياة الفرد وتطلعاته وأهدافه المستقبلية التي يسعى لتحقيقها من خلال إمكاناته ودوافعه.

استخدم مصطلح منظور الزمن لأول مرة في (1939) من قبل لوريس فرانك، وبعد 3 سنوات أدرج كيرت لوين (1942) lewin هذا المفهوم الذي عرفه بأنه: «مجمل نظرة الفرد للحظة محددة حول مستقبله وعن ماضيه النفسي»، إذا فحسب رأيه السلوك الفعلي هو ناجم عن التوقعات الحالية للأهداف المستقبلية، وليس الهدف نفسه.

(Pavelkovà, 2013, 178)

وعرفه نيتن (1980) Nuttin على أنه تشكيل لزمنية الأشياء، التي لها طابع الزمن وتشغل بصورة مجردة الحياة الذهنية للأفراد في إطار وحدة موقفية محددة.

(Thiébaut,1998, 102)

ويعرف جينفير هوسمان (2007) Jenefer Husman بأنه أراء الفرد تجاه مستقبله مستفيدا من خبرات الماضي التي اكتسبها من خلال تفاعله مع بيئته، حيث يعد الماضي والحاضر لدى الفرد من الموجهات المبينة له في المستقبل في تحقيق أهدافه البعيدة المدى.(عبد الوهاب، 2011، 230)

ويرى زمباردو أن منظور الزمن هو الطريقة التي نقسم بها مجريات الأحداث المدركة والخبرات داخل أطر الزمن الماضي والحاضر والمستقبل.

(Zimbardo, Boyd, 1999, 21)

وترى الطالبتان أن منظور الزمن يعبر بشكل أساسي على نظام معرفي لدى الإنسان وفق أطر زمنية، فهو له بصر للنظر إلى ذاته من خلال استبصاره لها بوعيه ونضجه للحالة التي هو عليها.

2- أبعاد منظور الزمن: وضع زمباردو خمسة أبعاد زمنية يمكن أن تحدد شخصية الفرد وسلوكه، وهذه الأبعاد هي:

2-**1 الماضي السلبي:** يتمثل في توجيه انتباه الفرد نحو الخبرات السلبية التي حدثت في الماضي، إذ ما تزال بعض الخبرات الماضية قوة كبيرة في إثارة إزعاج الأفراد وقلقهم، مما يؤدي إلى شعورهم بالمرارة والأسف.

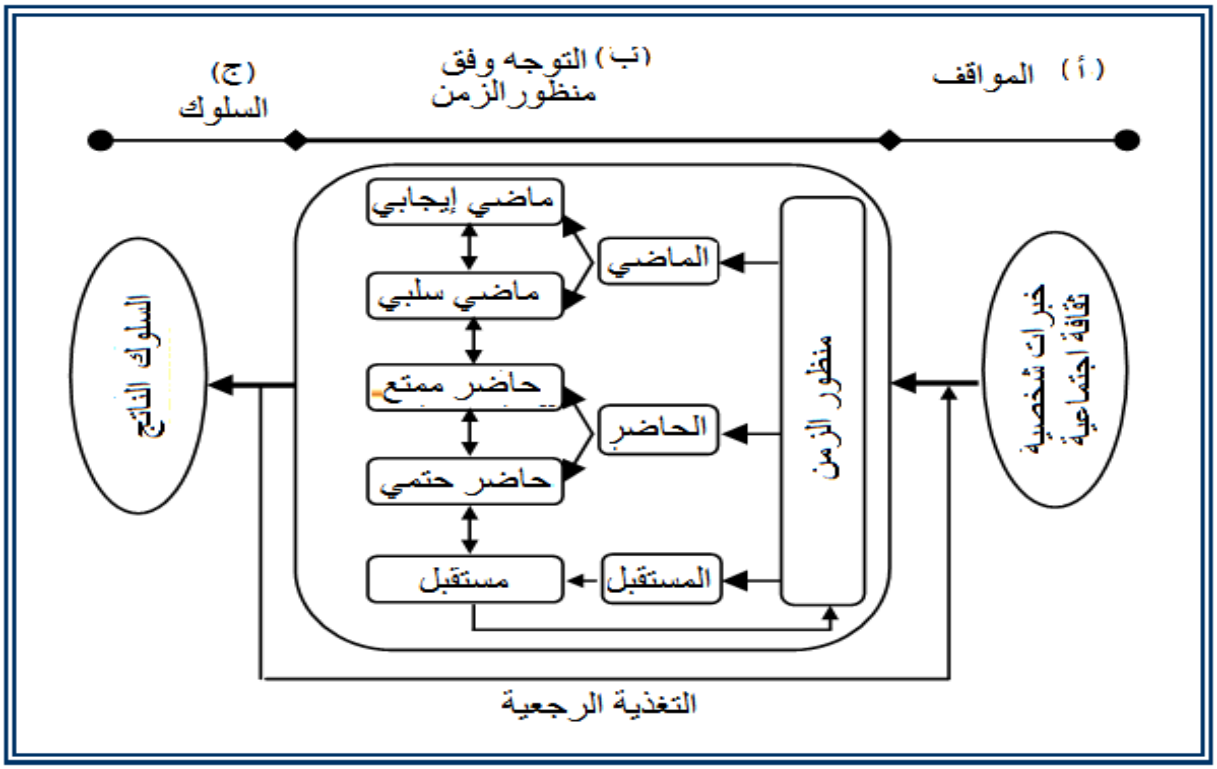
2-2 الماضي الايجابي: يتمثل في حنين الفرد إلى خبرات الماضي الطيبة، والبقاء متعلق بها بدرجة كبيرة ، وغالبا ما تدور هذه الخبرات حول امتلاك الفرد للعلاقات السعيدة ، لذا تشكل هذه الخبرات دعما للفرد بدلا من اعاقة حياته.

2-3 الحاضر الممتع: يتمثل بتوجه الفرد المندفع نحو الحصول على اللذة والخبرات الممتعة ورفض تأجيل الاشياء التي تجلب له الشعور بالراحة إلى وقت آخر من أجل الحصول على مكاسب كبيرة، ورغم ذلك فان هذا النمط محبوب من قبل الأفراد ولكنه يتبع أسلوب حياة غير صحي ولا يكترث للمخاطر التي يمكن ان يقع بها.

2-4 الحاضر الحتمي: يتمثل بشعور الفرد بأنه مقيد في الزمن الحاضر، وأن ليس لديه القدرة على التحكم والتأثير فيه ، لذا يكون اتجاهه نحو المستقبل والحياة يائسا ومتشائما، مما يؤدي إلى شعوره بالاكتئاب والقلق.

2-5 المستقبل: يتسم الفرد هنا بالطموح والتوجه نحو تحقيق الاهداف ومقاومة المغريات في سبيل انجاز الواجبات، وأن عرقلة أو تأخر الفرد عن تحقيق أهدافه ومشاريعه المستقبلية تجعله يشعر بالانزعاج وزيادة التحدي والاصرار، ورغم مميزات هذا البعد إلا أنها تأتي على حساب العلاقات الاجتماعية للفرد وشعوره بالراحة. (Storalski, 2015, 8)

والشكل التالي يوضح أبعاد منظور الزمن:



شكل (01) مخطط منظور الزمن في أبعاده الخمسة حسب زمباردو وبويد (1999)

إن جميع الأبعاد الزمنية السابقة تركت أثارا هامة في حياتنا فيما مضى، إذ من المحتمل أن يكون هناك بعد زمني واحد أو أكثر توجهنا نحوه بدرجة كبيرة، ولكن تبقى عملية التحكم بهذه الأبعاد وتطويرها على نحو مرن أكثر أهمية من معرفتها فقط.

3- دور ووظائف منظور الزمن: إن الدور الرئيسي لمنظور الزمن هو الحفاظ على توازن وترتيب في الافكار لدى الفرد وبالتالي إبداء السلوك المناسب للمواقف، أي من خلال التوظيف السليم للمعلومات والخبرات السابقة، لاتخاذ سلوكيات المواقف آنية، وتتمثل وظائفه في:

3-1 الاتزان والحفاظ على الصحة النفسية: من خلال وعي الفرد بأهمية قدرته المعرفية تسمح له بالتوجه بين الأبعاد الزمنية النفسية التي تساعده أن يحافظ على اتزانه النفسي كون الانتقال من أحدهما إلى الآخر ممكن جدا ويضفي على الفرد الطمأنينة، وأن التحكم في عملية التوجه نحو كل منهما يكسب الفرد لياقة وصحة نفسية معتبرة.

إن عملية التوجه وفق منظور الزمن تساعد الفرد على الاعتماد على أي بعد من الأبعاد الزمنية التي سيوظفها لمواجهة الموقف الذي أمامه بصورة تسمح له بالتكيف معه.

3-1-1 جودة الحياة: في مجال جودة الحياة والرضا عن الحياة والسعادة الشخصية بينت الدراسات على أن جودة الحياة تنظم وفقا لآليات داخلية وبالتالي التركيز على المكونات الذاتية لجودة الحياة بما تتضمنه الاتجاه نحو الحياة العامة من خلال تصورات وادراكات الفرد نحو العالم الخبرة ومستوى طموحاته.

ويعتبر ريف وآخرون (2006) Riff et all أن جودة الحياة النفسية تتمثل في الإحساس الايجابي وتقبل الحال، ويرصد المظاهر السلوكية التي تدل على ارتفاع مستوى رضى الفرد عن ذاته وحياته بشكل عام، وكذلك من خلال سعيه المتواصل لتحقيق أهدافه الشخصية ذات قيمة ومعنى بالنسبة له، استقلاليته في تحديد وجهة مسار حياته اضافة إلى ربط واستمرار العلاقات الاجتماعية الإيجابية المتبادلة مع الآخرين، وترتبط جودة الحياة النفسية بكل من الاحساس العام بالسعادة والطمأنينة النفسية.(Riff et all,2006, 85-95)

3-1-2 التفاؤل والتشاؤم: يعتبر القلق أساس جميع الأمراض النفسية والاختلالات الشخصية، ويمكن أن تكون حالة من التخوف والتوتر وعدم الاتزان نتيجة توقع حدوث حدث (سلبي أو إيجابي) مجهول وغير معروف وغير مدرك وهو ما يعبر عن حالة القلق بشكل

عام وهو اللبنة الأولى لجميع الاضطرابات النفسية واختلال الشخصية، وهذا ما عرفته الجمعية الأمريكية للطب النفسي، وقد يكون انفعال لحدث غير سار أو الشعور بتهديد وعدم الراحة والاستقرار، أو إحساس بالتوتر والخوف الدائم الذي قد يكون لا مبرر له من الحقيقة والواقع ويرجع ذلك إلى تصورات الفرد المتضمنة معلومات عن ذلك الخطر.

إن عامل التفاؤل له دور إيجابي في الحد من تأثير عامل التشاؤم على النظرة المستقبلية نتيجة خر هدد وحطم جزء من حياة الفرد، كما ينمي الجانب الايجابي من الحياة لديهم.

(Wells,1997, 14)

3-2 الاضطرابات السلوكية: إن تجنب الخطر وما يخفيه المستقبل يتضح من خلال عدم التوجه نحو بعد المستقبل واللجوء إلى اعتماد سلوكيات يجد فيها متعة الابتعاد عن تلك الأفكار التي تذكر بحالة الصدمة وبعواقبها، وخاصة منها القيام بسلوكيات منحرفة يكون المدمن متوترا، فيلجأ إلى تناول المخدرات لتجنب الأفكار التي تولد لديه حالة القلق والحسرة أما في حالات الانحراف الجنسي فإن المريض يخطط وينفذ برغبة جامحة مستعملا الآخرين كموضوع، حيث يهيمن التوجه وفق منظوره الزمني إلى بعد الحاضر الممتع التوجه الأكثر توظيفا، لأن مخططاته هي أهداف واستجابات لرغباته الآنية.

3-3 الاضطرابات النفسية: لقد أظهرت عدة دراسات التي تناولت منظور الزمن عن الدور الذي يلعبه منظور الزمن في اضطرابات النفسية وتنبأ بسلوكيات الأفراد غير صحية فهو يساعد الأفراد على تغلب الاغراءات والانحرافات عندما يكون هناك عمل يتعين القيام به.

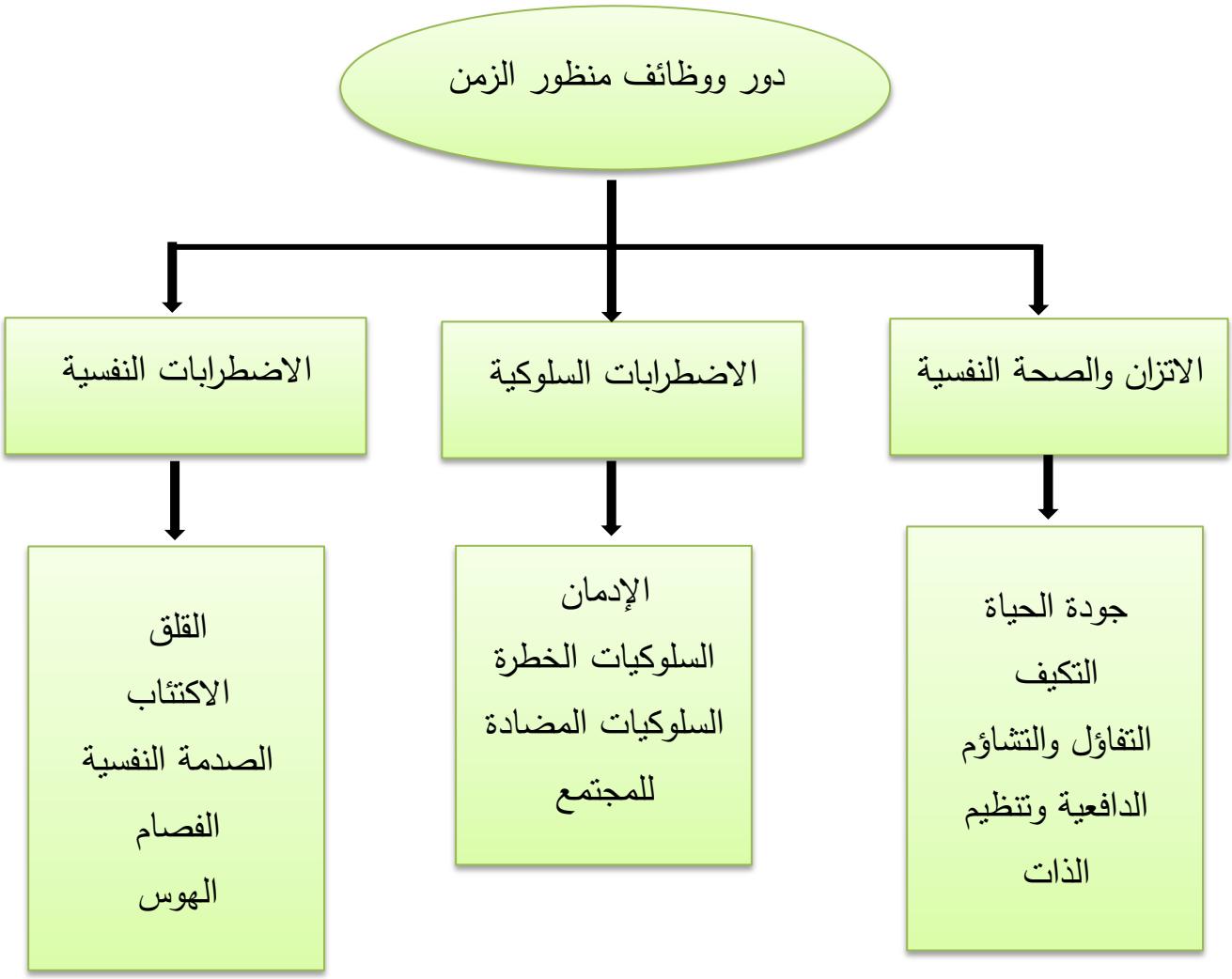
(Richard.s, et al, 2014, 200)

ففي دراسة ليف فيغوتسكي (Vygotsk) شدد على حاجة الى التحليل الشخصي ليس فقط في اتصال مع الماضي ولكن أيضاً في المستقبل، وأعرب عن رأيه مفاده أن كلا من الماضي والمستقبل لهم نفس القدرة لفهم شخصية الفرد، كما بين كل من بيودرومال وشارلوت بوهلر (biodromal، charlotte) أن منظور الزمن يدرس الشخصية والتغيرات التنموية لحياة باعتبارها وحدة ديناميكية ونفسية.(Pavelkovà,2013, 179)

ويمكن أن يمثل منظور الزمن متغير نشط ووسيطاً محتمل لتأثير على الحالة الصحية والنفسية (القلق، المزاج المكتئب) وهذا ما يؤكد العلاقة بين منظور الزمن والصحة النفسية

على وجه الخصوص، برز منظور الزمن كعامل مهم للاضطرابات العقلية، القلق والاكتئاب وبشكل عام لمعانات النفسية. (Nicolas , 2009, 4-5)

والشكل التالي يوضح دور ووظائف منظور الزمن:



شكل (02) دور ووظائف منظور الزمن (إعداد الطالبتان)

4- النموذج المعرفي لمنظور الزمن: اقترح زمباردو وبويد Zimbardo, Boyd (1999) هذا النموذج في خمس خطوات أساسية وهي:

4-1 الخطوة الأولى: وتتمثل في الخبرات الشخصية والاجتماعية في حياة الفرد، فبناءات الزمن النفسية يحددها تداخل كل من الجانب البيولوجي (الجنس والسن والمرض)، والوضع العاطفي (الاستقرار والضغوطات)، وأنواع المثيرات والتحفيزات المختلفة من البحث عن المتعة والإثارة والسعي لتحقيق الأهداف، وترتبط مع العديد من العوامل منها المكانة الاجتماعية والمستوى التعليمي والثقافي والمعتقد الديني، ودور الأسرة.

لذلك فلمنظور الزمن الفردي والاجتماعي ميزة نفسية في حياة الناس ويسمح لهم بتنسيق وترتيب المعلومات والمعارف من أجل تحديد معالم البنيات العقلية أو إدخال تعديلات على تلك التركيبات بحيث تناسب أكثر مع الخبرات السابقة والأهداف المستقبلية.

4-2 الخطوة الثانية: لمنظور الزمن وظيفة معرفية تعمل على ترميز وتخزين، وتذكر الأحداث والخبرات، وكذلك في بناء التوقعات والأهداف والسيناريوهات الخيالية، وتقوم بتنظيم تجارب الفرد وتصنيفها ضمن أطر زمنية في كل من الماضي والحاضر والمستقبل، مما يسمح للأفراد بالتفكير في الماضي والحاضر والمستقبل.

4-3 الخطوة الثالثة: تتمثل في عملية تصنيف السجلات الزمنية بشكل منفصل، حيث يتم توزيع المعارف بواسطة العملية المعرفية الأساسية التمييزية وتصنيفها ضمن الإطار الزمني الخاص بها.

الوظيفة المعرفية لمنظور الزمن هي تأشير العلاقات بين المعاني المشتركة وربطها بالإطار الزمني لمحتوى دلالتها البارز، على سبيل المثال تلك التي تقترن مع غيرها، التي من صنفها وتلك التي من أجزاء أخرى، وتلك التي تتصل مع بعضها من حيث المعنى.

وهذا التصنيف والفرز يتم من العام إلى الخاص أي من أعلى إلى أسفل (Top- down) وهذا يعتبر أساس بناء الأسلوب الفردي، بينما اختلاف المتغيرات الشخصية وغيرها التي يتميز بها الأفراد والمجتمعات هي من السمات التي تساعد على التنبؤ بنوعية الاستجابة من خلال الخيارات المتاحة في الحياة اليومية. (Zimbardo, Boyd, 1999, 1271-1284)

4-4 الخطوة الرابعة: وحدات أنماط السلوك المرتبطة بمنظور الزمن التي يعتمدها ويبديها الفرد لها دور واضح جدا في نوعية القرار الذي يتم اتخاذه وتجسد حالة استخدام محتويات معرفية سلوكية من الأطر الزمنية الخمسة، التي تمثل تفعيل استجابة مميزة الأكثر تنشيطا إلى ذلك تحدث عملية التغذية الرجعية من حيث التأثير على البعد الزمني للسلوك البارز إلى العمليات المعرفية لتصنيف تجارب الفرد وتشكيل سجلات زمنية، وهذا التأثير إما تدعيم أو

تقليل أو حفاظ على نفس التوجه للسجل الزمني الذي يحتوي على هذه الأنماط التي أظهرت على شكل سلوك.

4-5 الخطوة الخامسة: يتم تحديد السلوكيات المتصلة بنوع التوجه وفق منظور الزمن التي تعكس الكثير من جوانب السلوك البشري والتأثير القوي لمنظور الزمن كوظيفة معرفية لدى الفرد و توجيه ميولهم إلى كل من الأبعاد الخمسة.

وتوضح الأمثلة أنواع السلوكيات التي يمكن أن تكشف التوجه نحو الأبعاد الخمسة ونوعها الإيجابي أو السلبي، فالتوجه نحو الماضي الإيجابي يرتبط بمستويات عالية من درجة تقدير الذات والسعادة والكفاءة، والماضي السلبي يرتبط بحالات القلق والاكتئاب والوحدة النفسية والاستقرار العاطفي، والتوجه نحو بعد المستقبل كما في المواظبة والعمل أكثر إيجابية أو العمل لتحقيق مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي، والتكيف واستراتيجيات المواجهة مثلا للذين تعرضوا للصدمات والكوارث الطبيعية، بينما يكون لدى المصابين بالاضطرابات النفسية منخفضا، ويرتفع لدى المصابين بالأمراض المزمنة كالسكري مثلا.

والتوجه نحو الحاضر الممتع له صلة وبشكل إيجابي بالسلوك الجدي والمثابرة والاجتهاد وتقييم العواقب المستقبلية، بينما يرتبط سلبا مع درجة التحكم في الانفعال، ويرتبط التوجه نحو الحاضر الحتمي ايجابيا مع الضبط الذاتي والسياقة الخطرة وتناول الكحول والإدمان على المخدرات، وسلبيا مع الحيوية والنشاط أمام المواقف أو الظروف التي يواجهها الأفراد.

(Zimbardo, Boyd, 1999, 1285-1288)

5- العوامل المؤثرة في منظور الزمن: بما أن منظور الزمن تكوين معرفي، نفسي، فإنه يتأثر بعدة عوامل أهمها ما يلي:

- العمر والوضعية الاجتماعية ومكانتنا في الحياة، فالإنسان يميل إلى الاهتمام بالمستقبل كلما انتقل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد.
- مرحلة المراهقة يسيطر فيها الإحساس بالحركة السريعة من الحاضر للمستقبل.
- يحتل الماضي مكانه مهمة من حياة الفرد كلما تقدم في العمر.
- يميل منظور الزمن إلى التقلص والانكماش في حالة الركود الاقتصادي أو المعاناة من البطالة حيث تسيطر حالة عدم التوقع وانعدام الأمل على البطال الراشد أكثر من سيطرتها على المتقدمين بالسن. (عبد الله، 2000، 70)

6- أدوات قياس منظور الزمن:

قد تم بناء العديد من الاختبارات التي تتيح قياس منظور الزمن بصورة منظمة مقننة، وأهمها اختبار المدى الزمني لدى كار carr واختبار لولدج لقياس زمن المستقبل Galdrich (1968). (الفتلاوي، 2010، 12)

بالإضافة الى اختبارات عديدة منها:

- **اختبار الدوائر الزمنية:** كاتل (1974) Cotlle وسمي الاختبار باختبار الدوائر The circle test يتألف من ورقة بيضاء تعطي للمستجيب ويطلب منه أن يفكر في الماضي والحاضر والمستقبل على انها دائرة ويرسمها بطريقة تعبر عن شعوره بالعلاقة بينهما وتعطى هذا الاختبار الدرجة من (0-18)، ثم طور جتسنكر (1975) getsinger مقياس يتكون من 15 فقرة تقيس العلاقة بين الماضي والحاضر والمستقبل باعتماد على الاطار النظري لكاتل (Cottle) وعلاقة الترابط الزمني بتحقيق الذات ومقاييس فرعية للتوجه الزمني الشخصي. (عبد الحليم، 2013، 47)

- **اختبار ادراك الزمن لكاتل وكلينبرج:** وهي أداة مستخدمة في القياس ادراك الافراد للزمن وتوجههم نحوه ويطلب فيه ذكر أهم عشرة احداث في حياة الفرد بعد ذكر التجارب العشر يطلب من الشخص دراسة الأزمنة التالية: الماضي البعيد والماضي القريب الحاضر، المستقبل القريب، والمستقبل البعيد، ويطلب منه أخذ كل عبارة ويحدد إذا حدثت أو تحدث الآن وستحدث ثم يختار مجال أو المنطقة الزمنية التي تمثل زمن التجربة.

- **طريق سرد القصص:** (براند وجونسون 1955) صممت هذه الاداة لقياس التوجه الزمني لدى الافراد ويطلب من الشخص اكمال قصة بأسلوب الذي يحب ثم يطرح عليه سؤال (متى كان ذلك؟)، (وكم استغرقت القصة لتحدث؟) ثم تسجل درجات الاختبار.

- **اختبار رسم الزمن:** أليزاب موسون (Moussing) وهو اختبار اسقاطي حر، يطلب فيه المفحوص أن يتمثل الزمن على ورقة بالرسم، وفيها يطلب من الشخص الاعراب عن فهمه لزمن وجريانه بالرسم حيث يقدم له ورقة وقلم ويطلب منه رسم الزمن مثلما يرى أو يعتمد، وكثيرا ما يطلب من المفحوص الاشارة إلى أنماط الزمن الثلاثة، الماضي والحاضر والمستقبل. (الفتلاوي، 2010، 71-74)

- **اختبار منظور الزمن:** وهي طريقة جديدة لقياس الزمن وتسمى بقائمة زمباردو لمنظور الزمن (ZPTI) وهي أداة قياس نفسية متكاملة، تسمح بقياس منظور الزمن وعلاقته

بالسجلات الزمنية الثلاثة يحتوي الاستبيان على 56 بند مقسمة على خمسة أبعاد (الماضي الإيجابي، الماضي السلبي، الحاضر الحتمي، الحاضر الممتع، المستقبل). (Pavelkovà ,2013 , 185)

7- علاقة منظور الزمن بالأمن النفسي: إن الدور الرئيسي لمنظور الزمن هو الحفاظ على الترتيب المتسق للأفكار وبالتالي إظهار السلوك المناسب للموقف، فالمعاني المختلفة للسلوك الذي يصدر عن الأفراد تتجلى من خلال توظيف المعلومات السابقة في القيام بسلوكيات آنية أو من أجل استجابة لموقف آني أو لتحقيق أهداف مستقبلية.

لذلك فالوعي بأهمية هذه القدرة المعرفية تسمح للفرد بالتوجه إلى أي من الأبعاد الزمنية النفسية التي تساعده على أن يحافظ على اتزانه النفسي، كون الانتقال من أحدهما إلى الآخر ممكن جدا ويضفي على الفرد الشعور بالطمأنينة والأمن، وأن التحكم في عملية التوجه نحو كل منهما يكسب الفرد لياقة نفسية معتبرة.

كما أن منظور الزمن يمكن اعتماده لتحقيق النظرة التفاؤلية من خلال التوجه وفق بعد المستقبل الإيجابي بينما عدم الرؤية الضبابية أو السلبية للمستقبل يولد حالة من التشاؤم التي ترتبط باعتقادات خاطئة ما يؤدي إلى سيطرة القلق عموما قلق الموت خصوصا، هذه التوجهات السلبية تؤدي إلى انخفاض مستوى أداء وإبداع الفرد، وتعيقه عن تطوير قدرة المواجهة والتكيف مع المخاطر، كما يؤدي الى ضعف في فاعلية الذات والإحساس بعدم التوازن والاستقرار الانفعالي. (قموه، 2019، 74)

خلاصة الفصل:

يعد الزمن مبدأ تنظيمي يقوم بتوجيه التفاعلات وتنسيقها وتوجيهها بين الأفراد والجماعات فالزمن يساعد الفرد على فهم العالم من حوله وتنظيمه واستخدامه، لذلك فإن الإحساس به وإدراكه متجذر في مناحي حياته كلها، وعبر مراحل الحياة الفردية، لكون الإنسان مفطور على الذاكرة والتوقع، أي أنه ينظم حياته ويصوغها في ثنايا الماضي والحاضر والمستقبل ويستعين بهذه السجلات الزمنية الثلاثة في تقديره للأمور وحكمه على خبراته ولمعارفه وتحديده لسلوكاته، بحيث يعتمد على محتويات الماضي لهيكلة المستقبل مع وجود حاضر موازن بينهما.

الفصل الثالث: الأمن النفسي

تمهيد

1- مفهوم الأمن النفسي

2- النظريات المفسرة للأمن النفسي

3- مؤشرات الأمن النفسي

4- أهمية الأمن النفسي

5- أبعاد الأمن النفسي

6- أساليب تحقيق الأمن النفسي

7- خصائص الأمن النفسي

8- مهددات الأمن النفسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد الأمن النفسي أحد أهم الحاجات التي يسع الفرد لإشباعها وذلك من خلال مختلف مراحل نموه، وتزداد أهمية هذا الأخير لدى المراهق أين تكون رغبته فيه جامحة وأكيدة في أي وسط أو بيئة يكون فيها المراهق خاصة اذا كان في الوسط المدرسي فهو لا يتطور في شخصيته إذا لم يشعر بالأمان والطمأنينة، وبتحقيق الأمن النفسي يكون قد حقق نموه السليم. وفي هذا الفصل تطرقنا إلى مفهوم الأمن النفسي ثم نظرياته، ومؤشراته وأهميته وكذا أبعاد الأمن النفسي، بالإضافة إلى أساليب تحقيق الأمن النفسي وخصائصه وفي الاخير مهددات الأمن النفسي.

1- مفهوم الأمن النفسي:

يعتبر مصطلح الأمن النفسي من أهم المصطلحات التي تطرق إليها الكثير من المفكرين والدارسين والمهتمين بالجانب النفسي للفرد بالتناول والدراسة والتعريف كلاً حسب اختصاصه، وتستعرض الباحثتان أهم هذه التعريفات:

- يرى ماسلو أن الأمن النفسي هو: "شعور الفرد بأنه محبوب، ومتقبل من الآخرين، له مكان بينهم، يدرك أن بيئته صديقة، ودودة غير محبطة، يشعر فيها بندرة الخطر والتهديد".

- ويعرفه زهران هو: "حالة يكون فيها إشباع الحاجات مضمونا، وغير معرض للخطر مثل الحاجات الفيزيولوجية، والحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى الحب والمحبة، والحاجة إلى الانتماء وللمكانة والحاجة إلى التقدير، والحاجة إلى احترام الذات، والحاجة إلى تقدير الذات وأحيانا يكون إلى إشباع الحاجات دون مجهود، وأحيانا يحتاج إلى السعي وبذل الجهد لتحقيقه، والأمن النفسي مركب من اطمئنان الذات والثقة في الذات، والتأكد من الانتماء إلى جماعة آمنة". (إبريعم، 2011، 12.11)

- وترى شقيري الأمن النفسي هو: "شعور مركب يحمل في طياته شعور الفرد بالسعادة والرضا عن حياته بما يحقق له الشعور بالسلامة والاطمئنان وأنه محبوب ومتقبل من الآخرين بما يمكنه من تحقيق قدر أكبر من الانتماء للآخرين مع إدراكه لاهتمام الآخرين به وثقتهم فيه حتى يستشعر قدراً كبيراً من الدفء والمودة ويجعله في حالة من الهدوء والاستقرار ويضمن له قدراً من الثبات الانفعالي والتقبل الذاتي واحترام الذات، ومن ثم إلى توقع حدوث الأحسن في الحياة مع إمكانية تحقيق رغباته في المستقبل بعيداً عن خطر الإصابة باضطرابات نفسية أو صراعات أو أي خطر يهدد أمنه واستقراره والثقة بالنفس. (مظلوم، 2014، 6)

ومما سبق نستخلص أن:

- الأمن النفسي حاجة نفسية يجب إشباعها كي تستقيم حياة الفرد وتزداد ثقته بنفسه واحترامه لذاته.

- الأمن النفسي تتداخل في إشباعه البيئة، وعندما نقول البيئة بما فيها المدرسة والمجتمع اللذان يؤثران فيه سلباً أو ايجاباً.

- الأمن النفسي كلما افتقده الفرد يؤدي به إلى سوء التوافق النفسي والإصابة بالاضطرابات.

2- النظريات المفسّرة للأمن النفسي:

إن تعدد تعريفات الأمن النفسي وتحديد مفهومه إلى تعدد المعالجة أو الدراسة النظرية للأمن النفسي، أدى إلى ظهور نظريات مختلفة نستعرض بعضها على سبيل الذكر وليس الحصر وهي كالتالي:

2-1 نظرية فرويد (Freud theory): يتحقّق الشعور بالأمن النفسي من خلال قدرة الأنا على التوفيق بين مكوّنات الشخصية المختلفة، أو في الوصول إلى حل للصراع الذي ينشأ بين هذه المكوّنات، بعضها مع البعض الآخر وفي الصراع الذي ينشأ بينها وبين الواقع ويربط" فرويد "بين الأمن النفسي والأمن البدني وتحقيق الحاجات المرتبطة به، حيث يرى أن الفرد يكون مدفوعا لتحقيق حاجاته للوصول إلى الاستقرار وعندما لا ينجح يشكّل ذلك تهديدا لذات ويسبّب الضيق والتوتر والألم النفسي.

2-2 نظرية ماسلو (Maslow theory): تعدّ هذه النظرية من النظريات الرائدة التي فسّرت الأمن النفسي إذ حدد"ماسلو" حاجة الأمن بأنها تتمثل في الشعور بالأمن والحماية والقانون والنظام والاستقرار وتجنّب الألم والتحرّر من الخوف والقلق والاعتماد على الأشخاص القادرين على تحقيق المتطلبات الحيوية، والتي تتمثل في الحاجة إلى الرغبة في الأمن النفسي والاقتصادي ووجود عالم منظم يمكن التنبؤ بأحواله ويعني الأمن النفسي التحرّر من الخوف أيًا كان مصدره.

2-3 نظرية كارل روجرز (Carl Rogers theory): يؤكد "روجرز" في نظريته أن الأمن النفسي هو حاجة الفرد إلى الشعور بأنه محبوب ومقبول اجتماعيا، وتكمن جذور هذه الحاجة في أعماق حياتنا الطويلة، فالطفل الآمن هو الذي يحصل على الحب والرعاية والدفء العاطفي وهو الذي يشعر بحماية من يحيطون به فيرى بيئته الأسرية بيئة آمنة ويميل إلى تعميم هذا الشعور فيرى البيئة الاجتماعية بيئة مشبعة لحاجاته، ويرى في الناس

الخير والحب، ويتعاون معهم، ويحظى بتقديرهم فيتقبله الآخرون، وينعكس ذلك على تقبّله لذاته، لأن هناك علاقة إيجابية بين تقبل الذات وتقبّل الآخرين.

(الأسود، 2018، 261-260)

يتضح مما سبق أنه بالرغم من اختلاف النظريات في محاولة تفسير الأمن النفسي إلا أنها تتفق في نقاط تتداخل مكملة لبعضها البعض هي:

- أن الأمن النفسي تمتد جذوره من مراحل النمو الأولى للفرد، لأن نمو الشخصية نمو تراكمي.
- الأمن النفسي حاجة نفسية تتطلب الإشباع ويساهم في ذلك كلا من البيئة والمجتمع.
- الأمن النفسي هو أقصى درجات الطمأنينة إذا ما توفرت له كل العوامل السابقة الذكر ضمن كل نظرية.

3- مؤشرات الأمن النفسي:

كما تعددت التعريفات والنظريات للأمن النفسي هو الشأن ذاته بالنسبة لمؤشراته، إلا أنه من خلال هذه الدراسة تم التركيز على ما وضعه ماسلو من مؤشرات لأنها الأشمل والأعم كما اعتبرها أنها دالة على إحساس الفرد بالأمن النفسي وتتلخص هذه المؤشرات في ما يلي:

1- الشعور بالعالم كوطن، والانتماء والمكانة بين المجموعة.

2- مشاعر الأمان وندرة مشاعر التهديد والقلق.

3- إدراك العالم والحياة بدفء ومصرة حيث يستطيع الناس العيش بأخوة وصداقة.

4- إدراك البشر بصفتهم الخيرة من حيث الجوهر، وبصفتهم ودودين وخيرين.

5- مشاعر الصداقة والثقة نحو الآخرين، حيث التسامح وقلة العدوانية، ومشاعر المودة مع الآخرين.

6- الاتجاه نحو توقع الخير والإحساس بالتفاؤل بشكل عام.

7- الميل للسعادة والقناعة.

8- مشاعر الهدوء والراحة والاسترخاء وانتفاء الصراع، والاستقرار الانفعالي.

10- الميل للانطلاق من خارج الذات والقدرة على التفاعل مع العالم ومشكلاته بموضوعية دون تمركز حول الذات.

11- تقبل الذات والتسامح معها وتفهم الاندفاعات الشخصية.

12– الرغبة بامتلاك القوة والكفاية في مواجهة المشكلات بدلاً من الرغبة في السيطرة على الآخرين.

13– الخلو النسبي من الاضطرابات العصابية أو الذهانية وقدرة منظمة في مواجهة الواقع.

14– الاهتمامات الاجتماعية وبروز روح التعاون واللطف والاهتمام بالآخرين.

(الطهراوي، 2006، 10)

ومما سبق يتضح شمولية نظرة ماسلو للحاجة إلى الأمن، والتي تمتد لتشمل جميع مناحي حياة الفرد لاسيما في تفاعله الاجتماعي مع الآخرين.

4- أهميــة الأمـن النفســي:

- يساهم الأمن النفسي في الإحساس بالمحبة والقبول وتجنب مصادر التهديد والثقة بالنفس وبالآخرين وما يتبعها من انطلاقة آمنة نحوه، وتحصيل التكيف الاجتماعي والتحرر من مشاعر الشدة وتوفير الطاقات التي يستنفذها الضغط والتوتر. (شقيري، 2013، 82-81)
- يؤدي إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي إلى نمو الفرد نمواً نفسياً سليماً، فتوافق الفرد في مراحل نموه المختلفة يتوقف على مدى شعوره بالأمن النفسي والطمأنينة في طفولته.
- إن الإحساس بالراحة والهدوء تأتي في مصاف الأولويات الأولى للإنسان وإن كل فرد يحاول الوصول إليها، لأن السعادة الحقيقة هي سعادة الروح. (مظلوم، 2014، 8)
- الأمن النفسي هو من أهم الحوافز التي يحتاجها المراهق لتكوّن مشاركاته الاجتماعية صافية ومواكبته للحاضر واقعية موفقة، ويقول جان بياجيه: "الشعور بالأمان يضمن للفرد التمتع بقدرة عالية على التكيّف المثالي، ويتيح له إمكانية التحكم بالميول الانفعالية المؤدية إلى التسيّب السلوكي، فالراحة النفسية تمدّ المراهق بالطاقة الرافدة التي تمكنه من تقبل المسؤولية الاجتماعية، ومن تحمّل صدمات الحياة وشدائدها، وهي أيضاً تمثّل قوة موجبة دافعة تقود إلى استقرار وجداني وسلوك إيجابي". (إبريعم ، 2011، 190-189)

وبناءاً على ما سبق يتضح جليا مدى أهمية الأمن النفسي كحاجة يجب إشباعها في جل مراحل النمو، وخاصة مرحلة المراهقة التي تتميز بخصائصها المعقدة وحساسيتها وهذا ما يجب أن توفره جميع الأوساط بما فيها الوسط المدرسي الذي يوفر للمراهق حب الذات وتقديرها والثقة كي تكون كمحرك لكل أفعاله ومنظمة لدوافعه.

5- أبعاد الأمن النفسي:

يشتمل الأمن النفسي على أبعاد أساسية أولية وأبعاد فرعية ثانوية وهي:

5-1 الأبعاد الأولية:

- الشعور بالتقبل والحب وعلاقات المودة والرحمة مع الآخرين.
- الشعور بالانتماء إلى جماعة والمكانة فيها.
- الشعور بالسلامة والسلام.

5-2 الأبعاد الثانوية:

- إدراك العالم والحياة كبيئة صديقة حين يشعر بالعدل والكرامة.
- التفاؤل وتوقع الخير، والأمل والاطمئنان إلى المستقبل.
- تقبل الذات والتسامح معها والثقة بالنفس والشعور بالنفع والفائدة في الحياة.
- الشعور بالسعادة والرضا عن النفس والحياة . (بوقري، 2005، 115-112)
- اطمئنان الذات: هو شعور الفرد بالاطمئنان، والأمن، والهدوء والاستقرار والسلامة، وعدم الخوف من قبل الجماعات الإنسانية التي ينتمي إليها.
- الثقة بالذات والآخرين وتعني ثقة الفرد في قدراته وإمكاناته وأحكامه، وثقته فيمن حوله. (مظلوم، 214، 8)

إضافة إلى الأبعاد السابقة الذكر يمكن اعتبار ما أوردته (كونرز 2008) فيما يخص أشكال الأمن في الوسط المدرسي كأبعاد للأمن النفسي وهي أربعة: الأمن الجسدي، الأمن الفكري، الأمن العاطفي والأمن الاجتماعي.

- **الأمن الجسدي:** في زمن أصبح فيه القلق يسيطر على الجميع، وجب على المدرسة أن توفر بيئة لا يشعر فيه الكبار والصغار بالخوف والتهديد، وينبغي على الإداريين إبلاغ رسالة للكبار في المدرسة مفادها ضرورة مراقبة السلوكيات والأنشطة والفعاليات باستمرار وينبغي أن تتضافر جهود الجميع في التعرف على المخاطر والصراعات الكامنة إضافة إلى ذلك ينبغي أن تكون لدى الإداريين خطط طوارئ جاهزة يكون الجميع على علم بها لمواجهة المشكلات المحتملة، وينبغي أن تكون خطة الأزمات مبلغة وواضحة تماما. وعندما تحدث مثل هذه الخطط، يقول الناس أنهم لم يتوقعوا حصول مثل هذه الأمور في مجتمعنا، وكما نعلم فإن "الوقاية خير من العلاج".

- **الأمن الفكري:** يحتاج الكبار والصغار في المدرسة إلى أن تتم معاملتهم باحترام بغض النظر عن قدراتهم وإمكاناتهم الفكرية، ففي المدرسة الآمنة يشعر كل فرد بأهميته ومن شأن البرامج والممارسات المتبعة أن تمنع إهانة أي كان أو إلحاق الضرر به أو التقليل من شأنه، كما ينبغي أن يتم توفير فرص ليتعلم الجميع أن ارتكاب خطأ لا يعني نهاية العالم.
- **الأمن العاطفي:** توفر أكثر المدارس فعالية مناخا يشعر فيه الكل بالانتماء وتسود فيه العلاقات الايجابية ويخيم فيه على النفوس إحساس بالطمأنينة يمكن الكبار من تسخير أوقاتهم لطلبة وجعل أنفسهم قدوة للاستقرار والتوازن. كما أن البرامج المستخدمة توفر للمتعلمين فرص الحوار الحر لما يراودهم من أحلام وما يدور في خلدهم من هواجس وما يصادفهم من تحديات، وما يجدونه من حاجات، ويحفز مثل هذا المناخ الكبار على الحديث مطولا للمتعلمين والاستماع المتأني لما يودون التعبير.
- **الأمن الاجتماعي:** المدرسة من أهم أماكن بناء العلاقات الاجتماعية لطلبة والقائد الناجح يوجد الفرص والأنشطة لبناء مثل هذه العلاقات لكل من الطالب والمعلم وأن الأنشطة التي تؤمن مناخا من الحوار الاجتماعي تعد من الأمثلة على ذلك والمدير الناجح يخصص وقتا للتعامل مع التلاميذ المتسببين في المشكلات قصد بناء علاقات اجتماعية إيجابية. (كونرز، 2008، 57-56)

ما يمكن استنتاجه من خلال عرض الأبعاد المتعلقة بالأمن النفسي رغم تنوعها أنها تتفق على بعد أساسي وهو ضرورة انعدام الاحساس بالخوف أو التهديد أو الخطر من محيط الفرد وتعزيز التقبل والشعور بالانتماء، ومن ثم تحقيق سلامته النفسية لأن أساس الأمن النفسي هو السلام بكل أشكاله وأنواعه حتى يجد الفرد أساليب تسهل له تحقيق أمنه النفسي ومنه صحته النفسية.

6- أساليب تحقيق الأمن النفسي:

هناك عدة أساليب تساهم في تحقيق الأمن النفسي ومن منطلق الأبعاد السالفة الذكر وهي :

- المناخ الأسري المناسب لنمو الأفراد نمواً سليماً، وإشباع حاجتهم يؤدي إلى تحقيق الأمن النفسي .

- المناخ المدرسي العام، نمط الإدارة المدرسية، العلاقات المهنية والإنسانية داخل المدرسة المنهج الدراسي، خصائص شخصية المعلم وتوافقه المهني وأدواره وواجباته في المدرسة عموما وفي الإرشاد النفسي خصوصا. (أقرع، 2005، 30)
- التربية لابد أن تعمل على إقامة دعائم السلام والأمن فالمدرسة عليها أن تُعد الفرد للحياة من خلال توفير ظروف تعمل على توظيف إمكانيات الفرد وتنمية فاعليته مع المجتمع.

(عبد الباري، 2004، 167)

- الثقة بالنفس وبالآخرين وتقدير الذات وتطويرها، أي الإيمان بقدراته وإمكانياته وتطويرها بالعمل واكتساب الخبرات.
- جماعات الرفاق بدورها تدعم الأمن النفسي لإفرادها حيث يعتمد الأفراد بعضهم على بعض بشكل واضح حتى يشعروا بدرجة أكبر من الأمن النفسي.

(خطراوي، 2010 ،38-36)

وعليه يتضح لنا أن أساليب تحقيق الأمن النفسي متنوعة ومتعددة متكاملة فيما بينها وفي غيابها تجعل الفرد مضطربا قلقا متوترا، وكلما توفرت جعلت من الفرد أكثر تكيف وتوافق خاصة للمراهق الذي يحتاج في مراحل نموه للمناخ الأسري والمدرسي ومجموعة الرفاق وطرق التنشئة والتربية التي يتلقاها من كل الاوساط المختلفة.

كما سبقت الإشارة إلى تنوع الأساليب في تحقيق الأمن النفسي هذا يدفعنا إلى تناول خصائصه بما يتماشى وأساليبه.

7- خصائص الأمن النفسي:

للأمن النفسي مجموعة من الخصائص تميزه نذكر منها:

- يتحدد الأمن النفسي بعملية التنشئة الاجتماعية، وأساليبها من تسامح وعقاب وتسلط وديمقراطية وتقبل ورفض، وحب، وكراهية، ويرتبط بالتفاعل الاجتماعي والخيرات والمواقف الاجتماعية في بيئة آمنة غير مهددة.
- يؤثر الأمن النفسي إيجابيا على التحصيل الدراسي وفي الإنجاز بصفة عامة.
- عدم الشعور بالأمن مرتبط، بالتوتر، وبالتالي التعرض للإصابة بالأمراض وخاصة أمراض القلب.
- الآمنون نفسياً أعلى في الابتكار من غير الآمنين.

- نقص الأمن النفسي يرتبط ارتباطاً موجبا، بالإصرار والتشبث بالرأي والجمود العقائدي دون مناقشة أو تفكير. (الخضري، 2003، 20-19)

يتضح من خلال خصائص الأمن النفسي أن من أهم دعائمه التنشئة الاجتماعية التي كلما كانت سليمة حققت الأمن، خاصة التنشئة داخل المدارس فكلما تنوعت طرقها أدى ذلك إلى تخفيف الشعور بالقلق والخوف ومن ثم الاتزان النفسي، لكن لو يحدث أن يشعر الفرد خلال تنشئته بالنبذ أو عدم الاحترام والتقدير لذاته فسوف يتعرض أمنه النفسي إلى مهددات وعوائق.

8- مهددات الأمن النفسي:

تختلف مهدادات الأمن النفسي حسب اختلاف نوع المهدد ودرجته، ومن تلك الأخيرة يمكن أن تكون:

8-1 خطر أو التهديد بالخطر: أن الخطر أو التهديد به يثير الخوف والقلق لدى الفرد بشكل خاص والجماعة بشكل عام ويجعلاه أكثر حاجة إلى الشعور بالأمن من جانبه، ومن جانب المسؤولين عن درء هذا الخطر، فكلما زاد الخطر أو التهديد به كلما استوجب زيادة تماسك الجماعة لمواجهته.

8-2 الأمراض الخطيرة: ومنها السكري والسرطان، وأمراض القلب والتي يصاحبها في كثير من الأحيان توتر وقلق مرتفع واكتئاب وشعور عام بعدم الأمن.

8-3 الإعاقة الجسمية: حيث نقص الأمن والعصابية تكون أوضح عند المعوقين جسمياً. (أقرع، 2005، 29-30)

8-4 العوامل نفسية: هناك عوامل نفسية كثيرة يمكن أن تساعد على التوافق الحسن أو تزيد من حدة سوء التوافق، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

8-4-1 الانفعالات الشديدة والغير مناسبة للموقف: حيث يكون لهذه الانفعالات الغير متوازنة أثرها السيئ من الناحية الجسمية والنفسية والاجتماعية، فعدم فهم المرء لذاته أو التقدير السالب للذات وضعف مشاعر الكفاية يمكن أن تكون سببا لسوء التوافق، كما يمكن أن تعوق قدرة الفرد على تحديد أهداف مناسبة مما يعني الفشل في تحقيق هذه الأهداف وهذا ما يمكن أن يضاعف من سوء التوافق النفسي والاجتماعي والتعرض لمزيد من الاضطرابات.

8-4-2 صراع الأدوار: يلعب الفرد أدواراً متعددة تبعاً لما يتوقعه المجتمع وقد يلعب دورين متصارعين في آن واحد مما يؤدي إلى سوء التوافق إذ لم يستطيع التنسيق بين هذه الأدوار

ويحقق الانسجام بينها، يتعرض للاضطرابات النفسية بكافة أنواعها حيث سوء التوافق مظهرا من مظاهرها. (خطراوي،2010، 34-33)

ما يمكن قوله بعدما تم عرض المهددات أن فقدان الأمن النفسي يؤدي إلى الخوف والشك والقلق والاضطراب، كما يؤدي إلى العديد من الآثار السليبة وهذا بدوره يشكل خطراً على أمن المراهق النفسي مما ينجر عنه إعاقة النمو، والتطوير، والتعلم والتكيف مع التغيير في السلوك.

خلاصة الفصل:

وخلاصة ما تم تقديمه في هذا الفصل يتبين أن الأمن النفسي من أهم الحاجات التي يتطلع إلى إشباعها كل فرد مهما كان سنه وفي كل زمان ومكان، كما أنه يمثل قيمة في حد ذاته لدى المراهق فهو أهم الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها كلما توفرت له الفرص المناسبة لذلك، وكلما شعر المراهق أن حاجاته مشبعة، وأن المقومات الأساسية لحياته غير معرضة للخطر، عندها يكون في حالة توازن نفسي، وفي حالة العكس سوف يشعر بالتهديد والخوف واللاتوازن فينعكس ذلك سلباً على شتى جوانب حياته، وهو ما تحاول هذه الدراسة الوقوف عليه ميدانياً، من خلال البرنامج الإرشادي الذي طبق على عينة من المراهقين المتمدرسين وسوف نقف على نتائجه في الفصول اللاحقة.

الفصل الرابع: الإرشاد النفسي

تمهيد

1- تعريف الإرشاد النفسي

2- الحاجة إلى الإرشاد النفسي

3- أهداف الإرشاد النفسي

4- مناهج الإرشاد النفسي

5- محاور الإرشاد النفسي

6- طرق وأساليب الإرشاد النفسي

7- الإرشاد وفق منظور الزمن

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر الإرشاد النفسي الركيزة الأساسية التي يقوم عليها البرامج الإرشادية، حيث أنّه يستند على أسس ومبادئ، ونظريات ومناهج، ولكونه يسعى إلى مساعدة الأفراد في حل مشكلاتهم مهما كان نوعها ومهما كانت درجة حدتها، فإنه يعمل جاهدا للوصول بالفرد إلى تحقيق الصحة النفسية والسعادة والرضا، بغية تحقيق التوافق على جميع مجالات الحياة وعليه فقد تطرقنا في هذا الفصل تعريف الإرشاد النفسي، والحاجة إليه وأهداف الإرشاد النفسي ومناهجه ومحاوره وطرقه وأساليبه وفي آخر الفصل تطرقنا إلى تعريف البرامج الإرشادية والحاجات الإرشادية.

1- تعريف الإرشاد النفسي:

هناك تعريفات كثيرة للإرشاد النفسي، كل تعريف له وجهة نظر معينة، ولكنها جميعا تهدف إلى نفس الشيء، وتؤكد نفس المعنى، وهذه التعريفات تحدد وتصف الأنشطة التي يتضمنها الإطار العام الإرشاد النفسي وفيما يلي عدد من هذه التعريفات:

- تعريف الجمعية الأمريكية للإرشاد النفسي (1981): بأنه الخدمات التي يقدمها إخصائيون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئ و أساليب لدراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة، ويقدمون خدماتهم لتأكيد الجانب الإيجابي بشخصية المسترشد واستغلاله على تحقيق التكيف لديهم، وبهدف اكتساب مهارات جديدة تساعد على تحقيق مطالب النمو والتكيف مع الحياة واكتساب قدرة اتخاذ القرار، ويقدم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة (الأسرة، المدرسة، العمل).

- أما بلوتشر فيرى أن الإرشاد عملية يتم فيها التفاعل بهدف أن يتضح مفهوم الذات والبيئة ، وبهدف بناء وتوضيح أهداف أو قيم تتعلق بمستقبل الفرد المسترشد.

- ويعرف باترسون الإرشاد : بأنه عملية تعتمد على تكوين علاقة إرشادية بين مرشد ومسترشد، يتولى فيها المرشد المهني المتخصص مساعدة المسترشد على القيام بحل مشكلاته وتحمل مسؤولياته تجاه سلوكه.(أبو أسعد، 2009، 15-16)

– عرفه العاجز بأنه عبارة عن مجموعة من الخدمات التي تقدم للتلميذ أو الطفل كي يفهم نفسه وهو عملية ضرورية للتلاميذ منذ المرحلة الابتدائية وحتى نهاية مرحلة التعليم.

(العاجز، 2001، 322)

– ويعرفه زهران: بأنه عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته، وينمي إمكاناته، ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه، لكي يصل إلى تحديد وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصيا وتربويا وزواجيا وأسريا.(زهران، 2002، 13)

نستنتج من خلال التعريفات السابقة أن عملية الإرشاد النفسي عملية مساعدة الفرد على فهم نفسه وفهم حاضره ومستقبله، ومعرفة قدراته واستعداداته وميولاته، واستخدام إمكاناته لاختيار ما يناسبه واتخاذ قراراته بدقة وحكمة للوصول به إلى تحقيق الرضا والصحة النفسية والتكيف مع نفسه ومع المحيط الذي يعيش فيه من خلال الخدمات الارشادية التي يقدمها المرشد النفسي في برامج وقائية ونمائية وتتبعية.

2- الحاجة إلى الإرشاد النفسي:

لقد كان الإرشاد موجود لكن لا يستند إلى مبادئ وأسس علمية ولكن أصبح الآن له أسسه ونظرياته وطرقه ومجالاته وبرامجه وله مختصون علميا وفنيا، كما لا ننسى أن مؤسساتنا اليوم إلى حاجة ماسة له ومدارسنا وأسرنا وهذه الحاجة ناتجة عن عدة عوامل كتغيرات مست الأسرة وحدوث تقدم علمي وتطور في التعليم ومناهجه مع زيادة أعداد التلاميذ في المدارس وخاصة ونحن في عصر يطلق عليه عصر القلق هذا كله يستدعي ضرورة الحاجة إليه والمتمثلة في:

2-1 فترات الانتقال: كل فرد يمر في مراحل نموه بفترات انتقال حرجة مثلا انتقال الفرد من المنزل إلى المدرسة، وعند انتقاله من الطفولة إلى المراهقة ومن المراهقة إلى الرشد إلى سن الشيخوخة هذه الفترات يحدث عدة صراعات وإحباطات وفي هذه الحالة يحتاج الفرد إلى الإرشاد لإعداد الفرد والعمل على توافقه مع الخبرات الجديدة.

2-2 التغيرات الأسرية: إن النظام الأسري يختلف من المجتمع لأخر ومن البيئة لأخرى كل مجتمع له مبادئه وقيمة، في التقدم كان العيش في عائلات كبير، لكن اليوم تغير جذري وأهم هذه التغيرات ظهور الأسرة الزوجية الصغيرة المستقلة، ظهور مشكلات أسرية مثل مشكلة السكن وحتى خروج المرأة للعمل لتدعمها الأسرة اقتصاديا.

2-3 التغير الاجتماعي: يشهد عالمنا العصر الحاضر قدر كبير من التغير الاجتماعي المستمر ويقابله عملية الضبط الاجتماعي لتوجيه السلوك لمسايرة المعايير الاجتماعية، كما من أهم ملامح التغير الاجتماعي كزيادة ارتفاع مستوي الطموح، وزيادة الضغوط الاجتماعية للحراك الاجتماعي وحدوث ما يسمي الصراع بين الأجيال وزيادة الفروق في القيم والفروق الثقافية والفكرية مما أدى كلا من الفرقين يعيش في عالم مختلف.

2-4 التقدم العلمي والتكنولوجي: حيث شهد العالم تقدما علميا وتكنولوجيا في عشر السنوات الأخيرة مما أدى إلى ظهور عدة معالم التقدم العلمي والتكنولوجي مثلا زيادة المخترعات، تغير الاتجاهات والقيم والأخلاقيات وأسلوب الحياة مع تغير النظام التربوي والكيان الاقتصادي والمهني، ولمسايرة التقدم العلمي لابد من توافق من جانب الفرد والمجتمع.(زهران،1980، 29-30)

2-5 تطور التعليم ومفاهيمه: لقد تطور التعليم وتطورت مفاهيمه وتعددت أساليبه وطرقه ومنهاجه والأنشطة حيث أصبح الاهتمام منصبا على التلميذ ككل وبحياته الشخصية والانفعالية والاجتماعية والعقلية والجسمية ونمو الذات ومفهوم الذات قبل المادة الدراسية كزيادة عدد التخصصات وترك الحرية للتلميذ لاختيار المواد الدراسية التي تناسب استعداداته وقدراته وميوله مع زيادة اشتراك الوالدين بدرجة أكثر فعالية في العملية التربوية وزيادة اتصال المدرسة بالأسرة وهناك ملامح أخرى وأيضا استدعت الضرورة إلى الإرشاد كزيادة عدد التلاميذ في المدارس وتغيرات على مستوى العمل والمهنة وزد على ذلك عصر القلق الذي كثر فيه الصراعات والمصالح ومشكلات المدينة.(زهران،1980، 32)

من خلال عرض ما سبق نستنتج أن الحاجة إلى الإرشاد النفسي هي عبارة عن عدة تفاعلات وتداخل المصطلحات التي فرضتها الحياة ومشاكلها والتغيرات التكنولوجية وعصر العولمة التي مست شتى مجالات الحياة حتى يتيح لنا الإرشاد النفسي حلول لمواجهة هذه الصعوبات والمشاكل التي تواجه كل شرائح المجتمع .

3- أهداف الإرشاد النفسي:

تختلف أهداف الإرشاد النفسي بحسب نظريات الإرشاد، حيث أن لكل نظرية أهدافها العلاجية الخاصة التي تنبع من وجهة نظر صاحب أو أصحاب النظرية، ولكنها بشكل عام تسعى إلى تحقيق ما يلي:

3-1 تحقيق الذات: إن دور المرشد النفسي هو أن يحاول مساعدة الفرد على تحقيق الذات دون صعوبات ويقتضي ذلك من المرشد النفسي أن يحاول مساعدة الفرد على تنمية مفهوم إيجابي للذات بحيث يتطابق فيه مفهوم ذات الفرد الواقعي عن ذاته مع مفهومه المثالي للذات ، لأن أكثر ما يعوق تحقيق الذات لدى الفرد هو نمو مفهوم سلبي للذات بحيث لا يتطابق فيه مفهوم الفرد الواقعي عن ذاته مع المفهوم المثالي للذات الذي يتمنى الفرد أن يكون لديه. (جميل، 2005، 32)

3-2 تحقيق الصحة النفسية: يسعى الإرشاد النفسي لمساعدة الفرد لأن يحيا حياة هادئة وآمنة مطمئنة بعيدة عن المرض، ومتعلقة بالواقع عن طريق تبصير الفرد بالمشكلات ومساعدته على حلها والتكيف مع المرض ورسم طرق الوقاية وإزالة الأسباب التي قد تؤدي بالفرد إلى الوقوع فريسة للمرض النفسي والجسمي، وذلك عن طريق تعليمه العادات الاجتماعية السليمة وتشجيعه على التعلم لأن هناك أسباب اجتماعية تؤدي إلى المرض النفسي يجب الابتعاد عنها لتحقيق الصحة النفسية للفرد. (العزة، 2007، 41)

3-3 تحقيق التوافق: من أهم أهداف الإرشاد النفسي تحقيق التوافق أي تناول السلوك والبيئة بالتغير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته. (جميل، 2005، 33)

3-4 تحسين العملية التربوية: أصبحت خدمات الإرشاد ضرورية داخل المؤسسات التعليمية بسبب الفروق الموجودة بين التلاميذ، خاصة أنهم ليسوا على نفس المستوى من حيث قدراتهم العقلية ومشكلاتهم وصفاتهم النمائية وسهولة أو صعوبة تعلمهم من حيث احتياجاتهم لذلك ، أصبحت خدمات الإرشاد مطلوبة لكي تبصر التلاميذ وتزيل أسباب المشكلات للوصول إلى تحقيق العملية التربوية الصحيحة. (سعفان، 2005، 14)

4- مناهج الإرشاد النفسي:

هناك ثلاثة مناهج لتحقيق أهداف الإرشاد النفسي هي كالتالي المنهج الإنمائي والوقائي والعلاجي، كما أن كان بعض الكتّاب يدمجون المنهجين الإنمائي الوقائي مع بعضها البعض لكونهما يقللان من حدوث المشكلة، ولكن لا يمكن الفصل بينهما لأن كل منهج له وظيفته الخاصة به لا غنى عنهم لذلك نذكر ما يلي:

4-1 المنهج الإنمائي: (developmental) يطلق على هذا المنهج الإستراتيجية الإنشائية وترجع أهميته إلى أن خدمات الإرشاد النفسي تقدم أساسا إلى الأفراد بغية الوصول به إلى أقصى حد ممكن من التوافق.(الفرخ، 1999، 29)

ويتضمن الإجراءات التي تؤدي إلى النمو السوي لدى الأسوياء خلال رحلة نموهم طول العمر حتى يتحقق الوصول بهم إلى أعلى مستوى ممكن من النضج والصحة النفسية وذلك عن طريق معرفتهم وتقبلهم لذاتهم. (سفيان، 2004 ، 198-199) ويهدف إلى تنمية الأفراد العاديين لزيادة كفاءتهم في موضوعات عديدة قد تكون نفسية أو تربوية أو مهنية أو عاطفية أو انفعالية أو اجتماعية كما أن للمنهج الإنمائي أهمية في تخطيط برامج الإرشاد النفسي في المدارس، ويركز هؤلاء على أهمية رعاية وتوجيه النمو السليم والارتقاء بالسلوك وخاصة في المدارس.(زهران، 1980، 27)

4-2 المنهج الوقائي: (Preventive) يحتل المنهج الوقائي مكانا في الإرشاد النفسي ويطلق عليه أحيانا "منهج التحصين النفسي" ضد المشكلات ومختلف الاضطرابات

والأمراض النفسية والاجتماعية ويهتم بالأفراد الأسوياء والأصحاء قبل الاهتمام بالمرضى ليقيهم من حدوث المشكلات أو الوقوع فيها.(زهران، 1980، 38)

وللمنهج الوقائي ثلاث مستويات حسب (هادي،2007، 23) هي:

4-2-1 مستوى الوقاية الأولية : حيث يتضمن منع حدوث المشكلات وذلك بإزالة الأسباب حتي لا يقع الخطر.

4-2-2 مستوى الوقاية الثانوية : في هذا المستوى يتم الكشف المبكر وتشخيص الاضطرابات في المراحل الأولية والسيطرة عليها ومنع تطورها.

4-2-3 مستوى الوقاية من الدرجة الثانية : في هذا المستوى يتضمن التقليل من أثر إعاقة الاضطراب على الفرد، وللوقاية من الاضطرابات.

وهناك خطوط عريضة للوقاية من الاضطرابات النفسية:

أ- **الإجراءات الوقائية الحيوية:** تتضمن الصحة العامة والنواحي التناسلية.

ب- **الإجراءات الوقائية الدائمة:** تتضمن رعاية النمو النفسي السوي وتنمية مهارات الأساسية للتوافق الدائم، والزوجي والأسري والمهني ومساعدة الفرد إثناء الفترات الحرجة في حياته ونشأته الاجتماعية.

ج- **الإجراءات الوقائية الاجتماعية:** تتضمن إجراء مختلف الدراسات والبحوث العلمية وعمليات التقويم والمتابعة والتخطيط العلمي لإجراءات الوقاية.

4-3 المنهج العلاجي: حيث يتضمن هذا المنهج علاج المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية الحادة حتى الرجوع به إلى الحالة التوافق والصحة النفسية، كما يصب اهتمامه على الاضطرابات والمرض النفسي وأسبابه وتشخيصه، وطرق علاجه كما يلاحظ في هذا المنهج يحتاج إلى تخصص أدق في الإرشاد والعلاج إذا المنهجين الإنمائي والوقائي، ولكن هو أكثر المناهج تكلفة المال والجهد والوقت ونسبة نجاح العلاج ضئيلة. (زهران، 1980، 39)

وفي الأخير نستنتج أن استراتيجيات الإرشاد النفسي أو مناهجه الثلاثة تسعي إلى مساعدة الفرد ليكون متوافقا نفسيا واجتماعيا وتربويا وشخصيا ومهنيا والارتقاء بسلوك الفرد بغية الوصول به إلى النضج والصحة النفسية وإسعاده مع نفسه ومع المحيط الذي يعيش فيه.

5- محاور الإرشاد النفسي :

يرى سعفان (2005) أن الإرشاد النفسي يقوم على ثلاثة محاور وهي:

5-1 المرشد النفسي: المرشد النفسي هو شخص مؤهل علميا لممارسة مهنة الإرشاد النفسي وهو المسئول عن تقديم الخدمات الإرشادية، مخطط لها من قبل، وقد يقوم بالتخطيط للبرامج الإرشادية بعد الحصول على تدريب خاص وممارسات إرشادية خاصة تؤهله لذلك. ويمكن التخطيط لبرامج إرشادية يكون لها صفة العمومية في بعض المجالات يكون له اتجاه إرشادي خاص أو نظرية إرشادية خاصة، وتوجد فروق مهنية بين المرشد من حيث الإعداد والتدريب والممارسة والخبرة. (سعفان، 2005، 14)

5-2 المسترشد: هو الشخص الذي لديه مشكلة ويطلب خدمات الإرشاد النفسي لحلها وفي أغلب الحالات توجه هذه الخدمات من خلال علاقة إرشادية، وفي بعض الأحيان توجه هذه الخدمات إلى القائمين على تربية المسترشدين مثل الوالدين والمعلم، والمسترشد الذي نتعامل معه هو شخص أقرب من السواء، لان مشكلته لم تصل إلى درجة الصعوبة والتعقيد كما هو في العلاج النفسي ولذلك نستخدم مصطلح مسترشد في الإرشاد في مقابل استخدام مصطلح مريض في العلاج النفسي أو العلاج الطبي، وتقدم خدمات الإرشاد النفسي في جميع مراحل النمو مع التأكد أن هذه الخدمات قد تقدم إلى المسترشد والى أشخاص مهمين له وأشخاص قائمين على تربيته. (سعفان، 2005، 17-18)

5-3 العملية الإرشادية: هي مجموعة من الخطوات المتتابعة التي تتم من خلالها تقديم خدمات الإرشاد النفسي من المرشد النفسي إلى المسترشد، والعملية هي الجانب التطبيقي للإرشاد النفسي.

ومن النماذج التي تصنف عملية الإرشاد النفسي في مراحل متتابعة النموذج الذي قدمه حسين (2004) على لسان كوربيوس تسعة مراحل للعملية الإرشادية وهي:

5-3-1 مرحلة ما قبل البدء: وهي مرحلة ما قبل الدخول في العملية الإرشادية، يحدد المرشد النفسي بعناية المعتقدات والقيم والاحتياجات والافتراضات، والممارسات والمهارات المرتبطة بعملية حل المشكلة، والأسئلة التي يجب أن يطرحها في هذه المرحلة.

5-3-2 **مرحلة البدء:** وهي مرحلة الدخول في العلاقة الإرشادية. (حسين، 2004، 20)

5-3-3 مرحلة تجميع المعلومات: وتعني جمع معلومات كافية لتساعد في توضيح المشكلة المطروحة بوسائل جمع المعلومات المختلفة منها الملاحظة وجمع المعلومات والمقابلة.

5-3-4 مرحلة تعريف المشكلة: يتم في هذه المرحلة تعريف المشكلة وتقييم المعلومات المتحصل عليها وتحديد الهدف ، ويتم الاتفاق مسبقا بين المرشد النفسي و المسترشد على ما تم التوصل إليه.

5-3-5 مرحلة تحديد واختيار الحدود المتبادلة: ويتم ترتيب المعلومات حسب أولويتها وتحليلها للتوصل إلى حل للمشكلة.

5-3-6 مرحلة عرض الهدف: بعد تحديد الأهداف في المراحل السابقة لحل المشكلة تكمل الأهداف وتقاس في مرحلة سابقة.

5-3-7 مرحلة الإتمام: تعتمد هذه المرحلة على كل الخطوات السابقة وهي الخطوة الأولى المباشرة التي يبدأ بها عملية حل المشكلة.

5-3-8 مرحلة التقييم: تتضمن مرحلة التقييم مراقبة الأنشطة الموجودة لحل المشكلة وقياس النتائج النهائية.

5-3-9 مرحلة الإنهاء: وفي هذه المرحلة يتم الاتفاق بين المرشد النفسي والمسترشد على عدم مواصلة الاتصال المباشر والقرارات تتخذ بشأن تقييم الأهداف قد تحققه أم لا والى أي درجة. (حسين، 2004، 20-21)

6- طرق وأساليب الإرشاد النفسي:

ومن هذه الأساليب ما يلي:

6-1 الإرشاد الفردي: وهو التفاعل بين المرشد وعميل واحد وجها لوجه في الجلسات الإرشادية والتي من خلالها يتعرف فيها المرشد على شخصية العميل وعلى الخلفية الأسرية له ، وعلى مشكلاته وأسبابها ويضع تفسير لها، ثم يخطط لعملية الإرشاد.

وهذا النوع من الإرشاد يتم في الحالات التي يغلب عليها الخصوصية، كما هو الحال في الانحرافات السلوكية كالسرقة والكذب والاضطرابات الجنسية، والإعاقات خاصة مع الحالات ذوي الإعاقات المتعددة، ويتم الإرشاد عادة وفق خطط وإجراءات محددة تبدأ بتهيئة المكان وتوفير جميع الوسائل التي تساهم في إنجاح العملية الإرشادية وتحديد الأهداف وجمع المعلومات والتشخيص، ثم تقديم الخدمات الإرشادية المناسبة للعميل.

ودور المرشد في الإرشاد الفردي يختلف حسب النظرية التي يتبعها، وتعتمد فاعليته على العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد والعميل، ويقوم هذا الإرشاد على عدة أسس أهمها وجود فروق فردية بين الأفراد حيث أن كل مشكلة من المشكلات لها أسبابها المختلفة.

(زهران، 2010، 320)

6-2 الإرشاد الجماعي: يتم الإرشاد الجماعي من خلال علاقة عدد من العملاء بمرشد أو عدد من المرشدين.

ولذا يمكن تعريفه بأنه طريقة من طرق الإرشاد النفسي يقوم على إرشاد مجموعة من العملاء تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم النفسية ، تتضمن تلك العلاقة عرض ومناقشة موضوعات ذات أهمية خاصة أو عامة للجماعة مما يساعدهم على التنفيس عن مشاعرهم وانفعالاتهم وتعديل اتجاهاتهم وأنماط سلوكهم.

ويقوم الإرشاد الجماعي على فلسفة أن الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع أن يعيش بمفرده وبمعزل عن الآخرين ولديه حاجات نفسية و اجتماعية ولديه مشكلات ، ولا يستطيع بمفرده حل مشكلاته وإشباع حاجاته ، ومن ثم لابد أن يتفاعل مع الآخرين ويؤثر فيهم، ويتأثر بهم

لأن التفاعل والاندماج مع الآخرين يزود الفرد بأفكار جديدة ويتعلم سلوكيات جديدة، كما أن وجود الفرد في جماعة يعينه على تصحيح أفكاره الخاطئة ويساعدهم على تعديل سلوكه المضطرب وتعديل نظرته للحياة، وأكثر من هذا أن التفاعل مع الفرد والجماعة يعينه على فهم ذاته واكتشاف ما لديه من قدرات وإمكانيات. (زهران، 2010، 320)

ويمكن تحقيق غاية هذا الإرشاد من خلال البرامج الإرشادية لتكون أكثر فعالية والتي تعرف بأنها مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي، ويتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة التي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة ، بهدف تعديل سلوكيات وإكساب مهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي والتغلب على المشكلات التي يعانونها.

(حسين، 2004، 228)

ولبناء البرنامج الإرشادي يتطلب أسس عامة وخاصة لبنائه ووفق حاجات الإرشادية للذين سيطبق عليهم البرنامج الإرشادي.

7- الإرِشاد وفق منظور الزمن:

إن الإرشاد وفق منظور الزمن هو نوع من الارشاد تم تصميمه لمساعدة الناس على النظر في ماضيهم، والحاضر، والمستقبل بطريقة جديدة كليا، الأمر الذي يؤدي الى صحة افضل وتغيير النظرة السلبية للحياة.

ويستند الارشاد وفق منظور الزمن على بناء الزمن النفسي للفرد وينطوي على طرق يتم تحليل التجارب الشخصية في منطق الزمنية المعرفية بمنظور الزمن وينطوي على تصورات والعمليات المعرفية للماضي والحاضر والأطر الزمنية المستقبلية كل هذه السجلات قابلة للتقسيم الى أبعاد فرعية. (Richard.s, et all, 2014, 197-198) وهو المؤشر الأكثر موثوقية في تحديد ضمن أي منطقة من هذه المناطق الزمنية الخمسة التي يميل توجه الفرد لها.

وتتمثل خطواته في:

1- نقل الوعي بنظرية المفارقة الزمنية على سبيل المثال أهمية الوقت وكيفية الانتقال من كونه وقت منحاز الى وقت متوازن.

2- مساعدة المسترشد ليصبح على بينة من تشكيل جانب خاص بمنظور الزمن، إذا كان ينحاز، كما هو مفترض وتحديد المناطق الزمنية التي ينحاز لها، الماضي، الحاضر أو في المستقبل أو مزيج بين الاثنين أو ثلاثة.

3- إنشاء منظور الزمن مساوي ومعاكس للأزمنة لتحقيق توازن زمن المسترشد المتحيز على سبيل المثال ماضي إجابي ومستقبل إيجابي توازنات منظور الزمن، الماضي السلبي وإفراط الحاضر الممتع / حتمي انحراف منظور الزمن.

4- في كل الحالات الإرشاد وفق منظور الزمن يتم فيه تشجيع المسترشد على أن يكون أقل تركيز على الأنا وأكثر تركيز على المجتمع أو اجتماعي، على سبيل المثال التركيز على مساعدة الآخرين، مثل أسرهم وأصدقائهم ومجتمعهم والعمل على الخروج من نظرة السلبية وللتجاربه في الحياة، وتطوير القدرة على التحرك بشكل سلس وإيجابي ومرونة في توظيف سجلات الزمنية بدل من يصبح عالقا في إحدى سجلات لاسيما إذا كان سلبيا، وإعادة بناء ماضي أفضل وتمتع بحاضر ومستقبل أكثر إيجابية وبالتالي تحقيق منظور زمني متوازن. (Richard.s, et all, 2014, 200-201)

خلاصة الفصل:

نرى من خلال هذا الفصل أن الإرشاد النفسي هو فرع من فروع علم النفس التطبيقي وهو يهتم بالوصول بالشخص إلى حالة من الصحة النفسية والتوافق الشخصي والاجتماعي ومجالاته إنمائي، وعلاجي، ووقائي، وهو عملية المساعدة لمن هم بحاجتها، وذلك عن طريق مساعدة الفرد على فهم نفسيته وبالتالي التكيف مع البيئة المحيطة به، بواسطة برامج ارشادية تقدم له وهذا بعد معرفة الحاجات الإرشادية التي يريد الفرد إشباعها للوصول به إلى الاتزان والطمأنينة الانفعالية والصحة النفسية.

الجانــب الميـداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- مجتمع الدراسة والعينة

3- أدوات الدراسة

4- إجراءات الدراسة

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تمهيد:

تحتاج العلوم الإنسانية والاجتماعية في دراستها للظواهر إلى الجمع بين محورين أساسيين هما الجانب النظري لموضوع الدراسة والمعطى الواقعي الذي يتمثل في الجانب الميداني الذي يقوم به الباحث.

ونظرا لأن الدراسة النظرية وحدها غير كافية للتمكن من الكشف عن الحقائق المتعلقة بالموضوع المدروس فإنه من الضروري القيام بالدراسة الميدانية لأن من الوسائل الهامة التي يعتمد عليها الباحث لجمع البيانات من الواقع والميدان، وذلك بشرط إتباع طريقة منهجية واضحة واختيار عينة ممثلة للمجتمع من أجل تطبيق الأدوات المناسبة عليها للوصول إلى النتائج.

وتناول هذا الفصل منهج الدراسة والمجتمع والعينة، أدوات الدراسة واجراءاتها، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.

1- منهج الدراسة:

يعرف المنهج بأنه: «مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه». (زرواتي، 2004، 119)

ويعرف بأنه: «أسلوب للتفكير والعمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة.(عليان وآخرون، 2000، 33)

وبالاستناد إلى اختيار المنهج الصحيح لكل مشكلة والذي يعتمد أولا على طبيعة المشكلة وتماشيا مع طبيعة هذه الدراسة، استخدمت الباحثتان المنهج التجريبي الذي يعتمد على تشكيل مجموعتين متكافئتين، إحداهما: تجريبية تم تعريضها لجلسات البرنامج الإرشادي لتحسين الأمن النفسي، والأخرى ضابطة لم تتعرض للبرنامج، ويعرف المنهج التجريبي بأنه «إجراء يهدف إلى التحقق من علاقات العلة والمعلول».(أبو علام، 2001، 22)

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (01) التصميم التجريبي

المجموعة التجريبية	اختبار قبلي	تطبيق البرنامج الإرشادي	اختبار بعدي
المجموعة الضابطة	اختبار قبلي	بدون برنامج	اختبار بعدي

2- مجتمع الدراسة والعينة:

2-1 مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الاولى ثانوي بمتقنة الشهيد شعباني عباس، للعام الدراسي 2020/2019، ويقدر عددهم بـ (171) تلميذ وتلميذة، والجدول التالي يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والشعبة الدراسية:

جدول (02) مجتمع الدراسة

الشعبة الدراسية	ذكور		إناث		المجموع الكلي	
	العدد (N)	النسبة المئوية (%)	العدد (N)	النسبة المئوية (%)	العدد (N)	النسبة المئوية (%)
علوم	69	%85.18	66	%73.33	135	%78.94
آداب	12	%14.81	24	%26.66	36	%21.05
المجموع الكلي	81	%99.99	90	%99.99	171	%99.99

2-2 عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة من خلال الإجراءات الآتية:

- تم تطبيق مقياس الأمن النفسي على جميع تلاميذ السنة الأولى ثانوي.
- تم استرجاع (166) و(5) ملغاة بسبب عدم الاجابة على بعض العبارات.
- تم تحديد مستويات الأمن النفسي تبعا للمستويات الخمسة (مرتفع جدا، مرتفع، معتدل، بسيط، منخفض) الذي وضعته زينب شقير (2005) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (03) نتائج القياس القبلي

مستويات الأمن النفسي	المجموع
مرتفع جدا 131-162	**100**
مرتفع 97-130	**66**
معتدل (متوسط) 63-96	**0**
بسيط 31-62	**0**
منخفض 0-30	**0**
المجموع الكلي	**166**

من خلال الجدول (03) نلاحظ أن جميع التلاميذ الامن النفسي لديهم مرتفع (66) ومرتفع جدا (100) وهذا راجع للدور الذي تقوم به المتقنة من طاقمها الاداري والبيداغوجي، من خلق بيئة نفسية ومناخ آمن لتلاميذهم بمرافقتهم والاصغاء إليهم وارشادهم عند الحاجة لذلك كمؤسسة تربوية تعليمية تؤدي دورها بسهولة ويسر، بالإضافة إلى التواصل بين الأسرة والمتقنة والتعاون في ما بينهما للوصول بالمراهق المتمدرس إلى الطمأنينة والأمان.

ومنه عينة الدراسة (66) تلميذ وتلميذة تم ترتيب درجاتهم على مقياس الأمن النفسي تصاعديا من أقل درجة إلى أعلى درجة، وبعد المقابلة الأولية معهم وخاصة الذين تحصلوا على أقل الدرجات تم مشاركة (20) تلميذ وتلميذة لأن ميزة البرنامج الارشادي لا نستطيع اجبارهم على المشاركة في الجلسات، وهذا يؤدي الى عدم نجاح البرنامج وبالتالي طلبت الطالبتان من المجموعة من يريد المشاركة في البرنامج، وتم توزيعهم وبشكل عشوائي إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة ضمت (10) تلاميذ، ومجموعة تجريبية ضمت (10) تلاميذ.

- **التكافؤ بين المجموعتين:** تم أولا التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية والمتمثلة في الأمن النفسي للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، ثم أجري التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجة الأمن النفسي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، ولم يظهر فرق دال إحصائيا وهذا يشير إلى أن المجموعتين تتبع التوزيع الطبيعي ومتجانستان في درجة الأمن النفسي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي (أنظر ملحق رقم 01) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (04) التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمتغير الأمن النفسي في المجموعتين التجريبية والضابطة

	العينة (N)	المتوسط الحسابي (Mean)	الوسيط (Median)	الانحراف المعياري (SD)	معامل الالتواء (SK)
المجموعة التجريبية	10	108.00	109.50	5.01	- 0.94
المجموعة الضابطة	10	112.10	113.50	4.01	- 1.36

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه وبناء على معامل الالتواء (SK) نلاحظ أنه ينتمي إلى المجال [3- ← 0 → 3+] مما يجرنا إلى الحكم بأن البيانات تتوزع توزيعا طبيعيا وبالتالي فإن كل الأساليب الإحصائية التي ستستخدم في معالجة مختلف فرضيات الدراسة الحالية هي أساليب بارامترية.

جدول (05) تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في درجة الأمن النفسي

	Levene Statistic	درجة الحرية1 (df1)	درجة الحرية2 (df2)	مستوى الدلالة (sig)	القرار
الأمن النفسي	0.69	1	18	0.41	غير دال عند 0.01

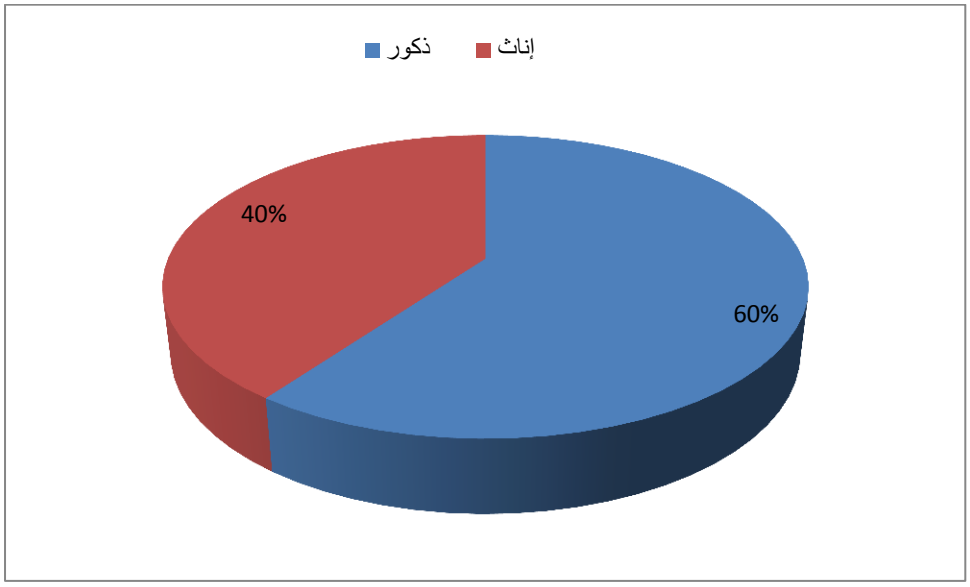
نستنتج من الجدول السابق بعد تطبيق اختبار لوفان للتجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأمن النفسي للقياس القبلي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي أنها غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ألف (0.01) مما يدل على تجانس المجموعتين.

- **خصائص العينة:**

1. **من حيث السن:** تتراوح أعمار عينة الدراسة من (15) إلى (18) سنة بمتوسط حسابي قدره: (16.20) وانحراف معياري قدره: (1.13).
2. **من حيث الجنس:** تكونت عينة الدراسة من (6) ذكور و(4) إناث كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (06) توزيع العينة حسب الجنس

العدد (N)		المجموع الكلي	النسبة المئوية (%)		النسبة الكلية (%)
ذكور	إناث		ذكور	إناث	
6	4	10	%60	%40	%100

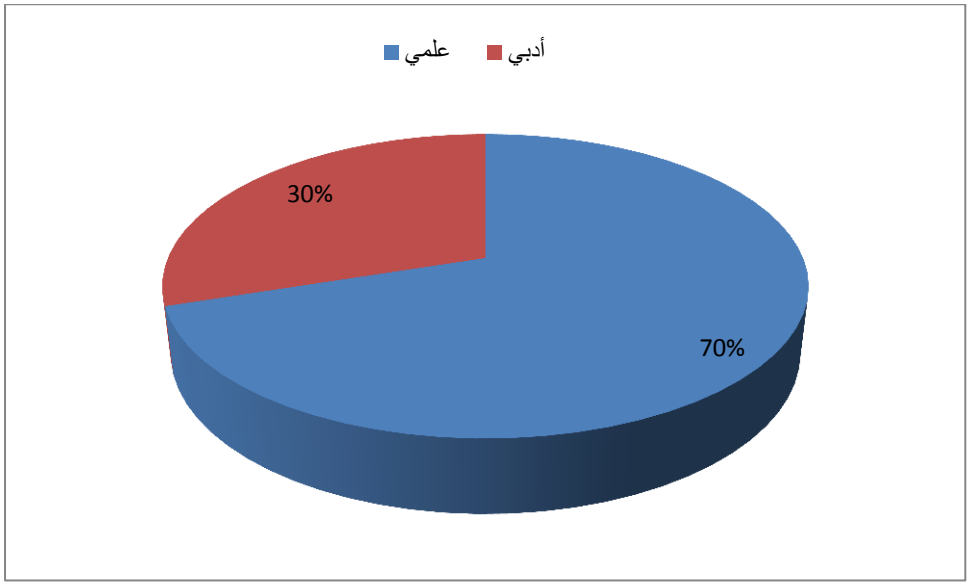


شكل رقم (03) توزيع العينة حسب الجنس

3. **من حيث الشعبة الدراسية:** تمثلت في (7) علمي و(3) أدبي والموضح كما يلي:

جدول (07) توزيع العينة حسب الشعبة الدراسية

العدد (N)		المجموع الكلي	النسبة المئوية (%)		النسبة الكلية (%)
علمي	أدبي		علمي	أدبي	
7	3	10	%70	%30	%100



شكل رقم (04) توزيع العينة حسب الشعبة الدراسية

3- أدوات الدراسة:

3-1 مقياس الأمن النفسي:

3-1-1 وصف المقياس: أعدت هذا المقياس زينب شقير (2005)، ويهدف إعداده إلى استخدامه كأداة موضوعية مقننة لتشخيص الأمن النفسي لدى العديد من الفئات المتنوعة سواء في مجال الصحة أو المرض، وذلك في جميع المراحل العمرية للفرد ابتداء من مرحلة

الطفولة المتأخرة وحتى الشيخوخة، ويتكون المقياس من (54) عبارة ، يقوم المفحوص بالإجابة عليها وفق سلم متدرج ثلاثي دائما، أحيانا، أبدا، (أنظر الملحق رقم 02).

ويشمل المقياس على أربعة أبعاد أساسية وهي:

- **البعد الأول:** الأمن النفسي المرتبط بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل ويتضمن (14) عبارة أرقامها (1-2-3-4-5-20-21-22-23-24-25-26-27-28).
- **البعد الثاني:** الأمن النفسي المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد ويتضمن (18) عبارة أرقامها (6-7-8-9-10-11-12-13-14-29-30-31-32-33-34-35-36 37).
- **البعد الثالث:** الأمن النفسي المرتبط بالحالة المزاجية للفرد ويتضمن (10) عبارات أرقامها (38 39-40-41-42-43-44-45-46-47).
- **البعد الرابع:** الأمن النفسي المرتبط بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد (12) عبارة أرقامها (15-16-17-18-19-48-49-50-51-52-53-54).

3-1-2 طريقة تصحيح المقياس: تتم الإجابة على المقياس في ضوء ثلاثة بدائل حيث تمنح ثلاث درجات (1،2،3) وهذا عند العبارات الموجبة من (1-19)، بينما هذه التقديرات في الاتجاه العكسي (3،2،1) وهذا عند العبارات السالبة من (20-54) وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس من (0-162) ويتم تحديد مستويات الأمن النفسي طبقا للجدول التالي:

جدول (08) مستويات الأمن النفسي على المقياس

أرقام البنود	اتجاه التصحيح	مستويات الأمن النفسي
1-19	1-2-3	مرتفع جدا 131-162
		مرتفع 97-130
20-54	3-2-1	معتدل (متوسط) 63-96
		بسيط 31-62
		منخفض 0-30
الدرجة الكلية		0-162

3-1-3 الخصائص السيكومترية للمقياس:

لقد قامت معدة المقياس بتقنينه وذلك بحساب صدقه عن طريق حساب كل من الصدق الظاهري حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي، كذلك استخدام صدق المحك حيث تم تطبيق المقياس الحالي ومقياس الطمأنينة النفسية من إعداد مستشفى الطائف بالسعودية على عينة قوامها (100) مناصفة من طلاب وطالبات كلية التربية، فكان معامل ارتباط بين درجات المقياسين (0.80)، كذلك تم استخدام صدق المفردات حيث تم حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس فجاءت جميع معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01).

كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام عدة طرق منها طريقة إعادة التطبيق، حيث تم تطبيقه على عينة من الجنسين من طلاب الجامعة عددها (80)، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (0.75)، أيضا تم تطبيق طريق ثبات الاتساق حيث استخدمت معادلة "سبيرمان بروان" للتجزئة النصفية بين البنود الزوجية والفردية لعينة مقدراها (120) طالبا من الجنسين، ولقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.744) وهو معامل ثبات مرتفع، كما تم تقسيم معامل الارتباط بين البنود من (1-27)، (28-54) وتم حساب معامل الارتباط بين المجموعتين من البنود وبلغ (0.74) وهو معامل مرتفع ودال عند (0.01)، كذلك تم حساب معامل الثبات وفق طريقة ألفا كرونباخ والذي بلغ (0.913) وهو معامل تبات مرتفع. (شقير، 2005، 7-19)

وفي البيئة الجزائرية دراسة ابريعم (2011) الأمن النفسي لدى المراهقين دراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بولاية تبسة، حيث قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية بتطبيق المقياس على تلاميذ السنة الثانية ثانوي، بثانوية شريط الازهر بولاية تبسة، تتراوح أعمارهم ما بين (16 و19 سنة) وعددهم (30) تلميذ وتلميذة، تم اخيارهم بطريقة قصدية فكانت النتائج أن المقياس يتمتع بالقدرة التمييزية (الصدق التمييزي) بعد حساب قيمة (ت)= (13.49) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، كما تم حساب صدق المفردات بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه وبين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس فكانت قيم معامل الارتباط دالة احصائيا عند (0.01)، أما الثبات تم حسابه بمعامل ألفا كرونباخ فتوصلت إلى معامل قدره (0.92) وهو دال عند (0.01).

وفي دراسة بن سايح (2018) الأمن النفسي وعلاقته بالتوافق الزواجي لدى عينة من العاملين بالقطاع الصحي بولاية الأغواط، تم حساب الصدق التمييزي (ت)= (14,73) وهي دالة إحصائا عند (0.01)، وصدق الاتساق الداخلي فكانت قيم الارتباط دالة احصائيا عند (0.01)، أما الثبات تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية فتوصلت الباحثة إلى قيمة (ت)= (0.88) وهي دالة إحصائيا عند (0.01)، و بمعامل ألفا كرونباخ فتوصلت إلى معامل قدره (0.91) وهو دال عند (0.01)، وذلك بتطبيق المقياس على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة على عينة قوامها (54) عاملا وعاملة بالقطاع الصحي بولاية الأغواط.

ودراسة أم الخيوط وبورزق (2019) المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من الشباب البطال بمدينة مستغانم، تم حساب الصدق التمييزي (ت)= (16.93) وهي دالة احصائيا عند (0.01)، وصدق الاتساق الداخلي فكانت قيم معاملات الارتباط دالة احصائيا عند (0.01)، أما الثبات تم حسابه بمعامل ألفا كرونباخ فتوصلا إلى معامل قدره (0.88) وهو دال عند (0.01) وبالتجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان بروان (0.73) وهي دالة إحصائيا عند (0.01) على عينة من شباب مدينة مستغانم وعددهم (30) شابا وشابة تم اختيارهم بطريقة قصدية.

وفي البيئة المحلية دراسة تواتي (2014) على عينة مكونة من (60) طالبا وطالبة بكلية العلوم الاجتماعية والانسانية ومن مختلف ميادين التكوين (علوم اجتماعية، علوم إنسانية علوم إسلامية) في جامعة الوادي، تم حساب صدق المحتوى حيث عرضه الباحث على (09) محكمين من الأساتذة الجامعين من ذوي الخبرة والاختصاص في كل من جامعة البليدة2 وجامعة الجزائر2 وجامعة ورقلة وجامعة الوادي حيث اتفقوا بنسبة (98.24%) على صلاحية المقياس للتطبيق، كما تم حساب الصدق التمييزي فكانت قيمة (ت)= (7.75) وهي دالة إحصائيا عند (0.01)، والثبات بمعامل ألفا كرونباخ فتوصل الباحث إلى معامل قدره (0.89) وهو دال عند (0.01) وبالتجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان بروان (0.63) وهي دالة إحصائيا عند (0.01).

وعليه يمكن تطبيق مقياس الأمن النفسي لزينب شقير (2005) في الدراسة الحالية.

3-2 المقابلة الإرشادية: تعتبر المقابلة الأداة الأساسية في عمليتي التقويم والتشخيص النفسي، كما أنها تعتبر محور الخدمات الإرشادية والعلاجية (سواء كان الأخصائي يعمل في مجال التوجيه والإرشاد أو العلاج النفسي أو التأهيل المهني)، وتعتمد المقابلة أساسا

على وسيلتين: سؤال المسترشد وملاحظة سلوكه (أنظر ملحق رقم 03)، وتهدف المقابلة الأولى عادة إلى تكوين الألفة بين الطرفين والتي يمكن لها أن تنمو وتترعرع في المقابلات التي تليها.

اعتمدت الطالبتان في المقابلة مع المسترشد (التلميذ) على المقابلة الفردية أين كان الهدف من هذه المقابلات هو البحث الشخصي والاجتماعي للتلميذ، وتحديد الحاجات الإرشادية وترتيبها وتصنيفها، ومن ثم بناء الجلسات الإرشادية في ما بعد، ثم لجأت الطالبتان إلى المقابلات الجماعية في وقت لاحق من أجل تطبيق البرنامج الإرشادي.

3-3 البرنامج الإرشادي المقترح في الدراسة الحالية:

3-3-1 تعريف البرنامج: قامت الطالبتان في سبيل إعداد هذا البرنامج بالاطلاع على عدد من الدراسات السابقة والبرامج الإرشادية المماثلة والتي تناولت موضوع الأمن النفسي، وقد استفادت الباحثتان من هذه البرامج في إعداد محتوى البرنامج وجلساته والأنشطة المصاحبة للبرنامج في صورته الأولية وبعد ذلك قامت الباحثتان بعرض البرنامج الإرشادي على المحكمين المختصين لتحكيم هذا البرنامج (أنظر ملحق رقم 04) وبعد الاطلاع على آراء المحكمين (أنظر ملحق رقم 05) تم تثبيت البرنامج وصياغته في صورته النهائية.

3-3-2 الأسس العامة لبناء البرنامج الإرشادي المقترح: تعتبر الأسس الإطار العام والمبدئي لوضع البرنامج الإرشادي المقترح وتمثلت هذه الأسس في:

- تحديد الحاجات الإرشادية للتلاميذ المشاركين في البرنامج الذين تحصلوا على درجات منخفضة في مقياس الأمن النفسي.
- الاتفاق على بروتكول الجلسات المشاركة والالتزام بمواعيد الجلسات، احترام الآخر (أنظر ملحق رقم 06).
- التنوع في أنشطة البرنامج الإرشادي حتى لا يمل التلميذ، مع مقابلة الحاجات بالأنشطة الإرشادية.
- وضوح الغايات المطلوبة من التلاميذ وسهولتها.
- تعزيز السلوكيات الايجابية لدى التلاميذ.
- التنظيم والترتيب قبل بدء ممارسة النشاط ، بحيث يتم ترتيب الأوضاع المكانية وتحديد أدوار المنفذين والفئة المستهدفة.

– تحديد مستويات معينة من السلوكيات والمعارف كشرط لتقديم التعزيز، بحيث يرتبط ذلك بمدى تحقق غاية كل جلسة.

– إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتنفيس عن المشاعر والانفعالات والأفكار المكبوتة.

– التقييم للتأكد من مدى استيعاب التلاميذ للجلسة قبل الانتقال إلى التي تليها باستخدام بطاقات تقييم (أنظر ملحق رقم 07).

3-3-3 الأسس الخاصة لبناء البرنامج الإرشادي المقترح: تعتبر هذه الأسس الإطار المتخصص لتصميم البرنامج الإرشادي، مراعاة لأهدافه الخاصة وطبيعة المرحلة العمرية والمشكلة موضوع الإرشاد والتدريب على ضبط الانفعالات والتحكم فيها.

يعتمد البرنامج الارشادي في الدراسة الحالية على منظور الزمن لزمباردو (1999)، وهو يستند على بناء الزمن النفسي للفرد وينطوي على طرق يتم تحليل التجارب الشخصية في المنطقة الزمنية المعرفية وينطوي على تصورات وعمليات معرفية للماضي والحاضر والأطر الزمنية المستقبلية، كل هذه السجلات قابلة للتقسيم الى أبعاد زمنية تحدد ضمن أي منطقة من هذه المناطق الزمنية الخمس التي يميل توجه الفرد لها.

3-3-4 محكات وضع البرنامج الإرشادي: من خلال اطلاعنا على المراجع المختلفة في الإرشاد قمنا بصياغة جملة من المحكات أهمها :

– الاستجابة للحاجات الإرشادية.

– تكامل الأهداف من أجل تحقيق الهدف العام من البرنامج ، ألا وهو تحسين الأمن النفسي لدى المراهق المتمدرس.

– تفاعل الهدف مع المحتوى للوصول إلى غاية كل جلسة إرشادية من خلال الانسجام والتناسق بين هذه الجوانب، اعتمادا على البناء والتحكيم.

– توفير الجو الملائم والآمن خلال بناء العلاقة الإرشادية.

– مهارات التغير الإدراكي المعرفي من خلال استخدام نظرية منظور الزمن.

– الاشتراك الفعال للمنفذين والإرشاد التدريبي.

– توفير وسائل التقييم.

– العرض الملائم لوسائل التطبيق.

– البنية العامة للبرنامج الإرشادي.

3-3-5 الهدف من البرنامج : وقد صاغت الطالبتان مجموعة من الأهداف ، تتوقعا من كل تلميذ من أفراد المجموعة قادر على تحقيقها بعد إنهاء البرنامج الإرشادي وهي: تحسين الأمن النفسي لدى التلاميذ.

وقد اعتمدنا لتحقيق هذه الهدف على الأسلوب الإرشاد الجماعي، باعتباره الأسلوب الأمثل لتشابه مشكلة التلاميذ – تحسين الأمن النفسي– مما يسهل على مناقشة المشكلة وتعبير التلاميذ على انفعالاتهم والتعرف على حاجاتهم، من أجل تقديم خدمات إرشادية مناسبة لهم عن طريق الجلسات إرشادية، ويتضمن الهدف العام أهداف فرعية تمثل هدف كل جلسة إرشادية من جلسات البرنامج المقترح التي تحقق غاية معينة وذلك بتفعيل المهارات المكتسبة وتنميتها واستخدمها في حل مشكلاته الحالية والمستقبلية وهي:

– تقديم تعريف واضح ومتكامل حول طبيعة البرنامج وأهدافه وأهميته.

– مساعدة المراهقين على التعرف على الطرق السليمة لتحسين الأمن النفسي.

– تدريب التلاميذ على عملية الاسترخاء والسيطرة على الغضب والتخلص من العناد.

– التدريب على الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية في حل المشكلات واتخاذ القرار.

– التدريب على التوازن والاستقرار الانفعالي.

– التدرب على الاعتماد على النفس والانفتاح الفكري وتقبل الآخر والتفاؤل.

– حث المراهقين على الالتزام بالهدوء والانتظام في حضور جلسات البرنامج والتفاعل الايجابي معه.

3-3-6 أهمية البرنامج:

تتضح أهمية البرنامج من المرحلة العمرية للفئة المستهدفة ومطالب النمو فيها والسلوك التوكيدي لدى المراهق، وأيضا من انخفاض الأمن النفسي لدى فئات كثيرة من المجتمع والعوامل المؤثرة في ذلك، والحاجة لمعرفة الأساليب الفعالة في تحسين الأمن النفسي وما هي النتائج والتوصيات الناتجة عنها.

3-3-7 الفئة المستهدفة: تتكون أفراد المجموعة التجريبية من عدد (10) مراهقين من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمتقنة شعباني عباس بالدبيلة الوادي.

3-3-8 المدى العمري للعينة: تتراوح أعمار العينة التجريبية بين (15– 18) سنة.

3-3-9 عدد الجلسات: يتكون البرنامج في صورته النهائية من عدد (09) جلسات (أنظر ملحق رقم 08) بواقع جلستان أسبوعيا، ويوضح الجدول التالي ترتيب الجلسات:

جدول (09) العناوين الرئيسية لجلسات البرنامج الإرشادي

رقم الجلسة	عناوين الجلسة الإرشادية
1	التمهيدية
2	السيطرة على الغضب
3	التخلص من العناد
4	الاستقلالية
5	المسؤولية
6	تقبل الآخر
7	الاستقرار الانفعالي
8	التفاؤل
9	الختامية

3-3-10 مدة الجلسة الواحدة: تتراوح مدة الجلسات الارشادية بين (40 – 60) دقيقة للجلسة الواحدة حسب المادة التدريبية التي تتضمنها الجلسة.

3-3-11 مكان انعقاد البرنامج: عقدت الجلسات في قاعة الأنشطة داخل المتقنة لتوفر بعض الأدوات مثل : جهاز العرض Data –show والمقاعد المناسبة.

3-3-12 توقيت إجراء الجلسات: الحصص المسائية بناءا على اتفاق مسبق يتم بعد كل جلسة بين الباحثتان وأفراد المجموعة التجريبية وإدارة المتقنة.

3-3-13 **الفنيات المستخدمة في البرنامج:** تعددت الفنيات الإرشادية التي استخدمت في هذا البرنامج بتعدد الجلسات وأهدافها الإجرائية، ومن هذه الفنيات المستخدمة (الحوار والمناقشة، التخيل، لعب الأدوار، العصف الذهني، الاسترخاء، التعزيز).

3-3-14 الوسائل والأدوات المستخدمة: اختلفت الوسائل المستخدمة في البرنامج الإرشادي بما يخدم تحقيق الأهداف الإجرائية للبرنامج ، ومن هذه الوسائل (السبورة شرائط موسيقى هادئة، قصاصات ورقية، أقلام).

3-3-15 مصادر البرنامج:

- الإطار النظري للإرشاد وفق منظور الزمن.
- الاستفادة من بعض التصميمات الارشادية التي استخدمت في بناء البرامج الارشادية.
- الاستفادة من الرسائل العلمية والدراسات السابقة التي أجريت ضمن الإرشاد النفسي.

4- إجراءات الدراسة: اتبعت الطالبتان الخطوات التالية في إجراءات الدراسة الحالية:

- قراءة مجموعة من الكتب والمقالات والتي تناولت منظور الزمن.
- الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة والمرتبطة بالموضوع.
- الاطلاع على مجموعة من البرامج الإرشادية والتي اعتمدت تحسين الأمن النفسي للمراهقين وغيرهم.
- إعداد برنامج إرشادي لتحسين الأمن النفسي للمراهقين المتمدرسين يكون مراعي لخصائصهم النفسية والمعرفية والعمرية.
- تحديد مجتمع الدراسة وقوامه (171) تلميذا وتلميذة.
- تطبيق مقياس الأمن النفسي من إعداد زينب شقير (2005) عليهم.
- اختيار (66) تلميذا وتلميذة ممن حصلوا على درجات منخفضة في مقياس الأمن النفسي.
- مشاركة (20) منهم وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة الأولى (التجريبية) وقوامها (10) تلاميذ، والمجموعة الثانية (الضابطة) وقوامها (10) تلاميذ.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدمت الطالبتان الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) النسخة (22):

- معامل الالتواء (SK) لمعرفة طبيعة التوزيع.
- اختبار التباين لوفين (F) لحساب التجانس بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأمن النفسي.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار (ت) T.TEST لعينتين مترابطتين لحساب الفروق بين القياس البعدي والقبلي.
- اختبار (ت) T.TEST لعينتين مستقلتين لحساب الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

- اختبار (ت) T.TEST لعينتين مستقلتين لحساب الفروق بين الجنسين (ذكور-إناث) والفروق في الشعبة الدراسية (علمي-أدبي) للمجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.
- معامل التأثير كوهين لمعرفة حجم تأثير البرنامج الإرشادي.

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

2- مناقشة نتائج الدراسة

3- استنتاج عام

4- اقتراحات بحثية مستقبلية

تمهيد:

بعدما تم التطرق في فصول سابقة إلى الإطار النظري للدراسة، ثم في الفصل الخامس إلى الإجراءات المنهجية ، خصص هذا الفصل لعرض وتحليل ومناقشة النتائج حسب الفرضيات الواردة في الدراسة، ونخلص إلى استنتاج عام وتوصيات بحثية مستقبلية.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي على مقياس الأمن النفسي.

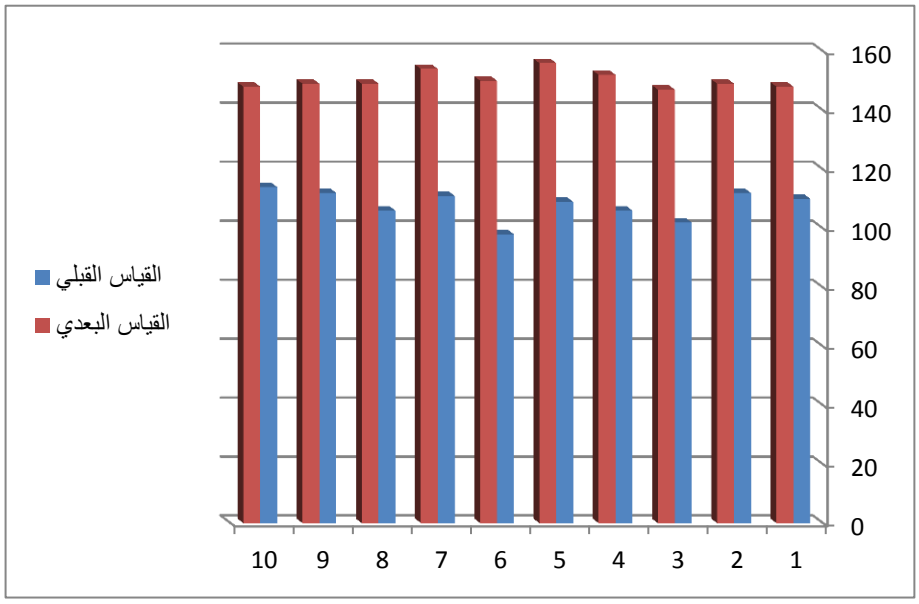
وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من مقياس الأمن النفسي لكل من القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، كما تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي (أنظر ملحق رقم 09) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (10) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجات أفراد عينة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الأمن النفسي

المجموعة	العينة (N)	المتوسط الحسابي (Mean)	الانحراف المعياري (SD)	قيمة (ت) المحسوبة (T)	مستوى الدلالة (sig)	القرار
القياس القبلي للمجموعة التجريبية	10	108.00	5.01	23.85	0.00	دال عند 0.01
القياس البعدي للمجموعة التجريبية		150.20	2.89			

يتضح من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة المجموعة التجريبية في القياس القبلي (108.00) وانحرافهم المعياري (5.01) بينما المتوسط الحسابي لأفراد عينة المجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (150.20) وهي قيمة مرتفعة جدا مقارنة بالقياس القبلي وانحرافهم المعياري (2.89)، وقيمة (ت)= (23.89) ومستوى الدلالة (sig)= (0.00) وهي دالة إحصائيا عند (0.01)، ومنه الفرضية محققة توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي على مقياس الأمن النفسي لصالح القياس البعدي أي أنه للبرنامج الإرشادي فاعلية لتحسين الأمن النفسي لدى أفراد عينة الدراسة.

والشكل التالي يوضح نتائج الفرضية الأولى:



شكل (05) الفروق بين درجات أفراد عينة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الأمن النفسي

وفي ضوء هذه النتيجة وبما أن العينتين مترابطتين، يمكن قياس قوة تأثير البرنامج الإرشادي القائم على منظور الزمن (حجم الأثر) لتحسين الأمن النفسي لدى المراهق المتمدرس بحساب معادلة كوهن.

جدول (11) مستويات حجم التأثير d

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	ضعيف	متوسط	كبير
Cohen's d	0.49−0.2	0.79−0.5	0.8 فما فوق

يعتبر حجم التأثير حول (0.2) أو أقل صغيرا، وعندما يكون حول (0.8) أو أكبر يعتبر تأثير كبير، وتعتبر النقطة الحدية لحجم التأثير (0.5) أقل منها يتجه إلى الصغر وأكثر منها يتجه إلى الكبر. (Cohen,1988, 82)

وقد تم حساب حجم تأثير المتغير المستقبل (البرنامج الإرشادي القائم على منظور الزمن) على المتغير التابع (مقياس الأمن النفسي) بمعادلة كوهن (أنظر ملحق رقم 10) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (12) حجم التأثير بواسطة معادلة كوهن تأثير البرنامج الإرشادي القائم على منظور الزمن لتحسين الأمن النفسي لدى المراهق المتمدرس

المقياس	العينة	قيمة d	النسبة المئوية	حجم التأثير
الأمن النفسي	10	0.94	%94	كبير

يتضح من خلال الجدول (12) أن قوة تأثير البرنامج الإرشادي القائم على منظور الزمن في تحسين الأمن النفسي لدى المراهق المتمدرس (0.94) بنسبة (94%)، وهذه النسبة تدل على قوة التأثير الكبيرة للبرنامج الإرشادي القائم على منظور الزمن لتحسين الأمن النفسي لدى المراهق المتمدرس، وبالتالي فإن البرنامج الإرشادي القائم على منظور الزمن له درجة تأثير كبيرة جدا من الفاعلية.

1-2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي.

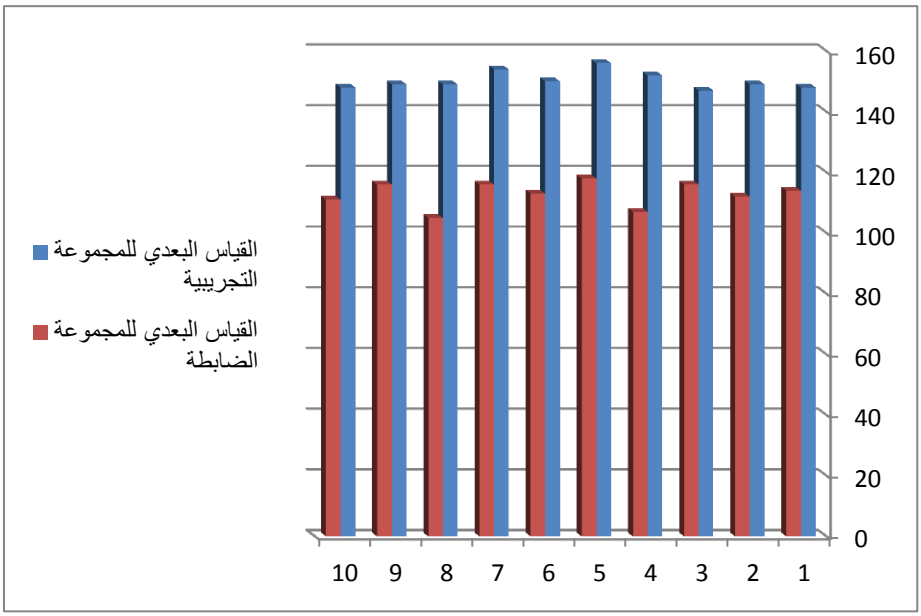
وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من مقياس الأمن النفسي للقياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، كما تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي (أنظر ملحق رقم 11) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (13) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجات أفراد عينة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الأمن النفسي

المجموعة	العينة (N)	المتوسط الحسابي (Mean)	الانحراف المعياري (SD)	قيمة (ت) المحسوبة (T)	مستوى الدلالة (sig)	القرار
القياس البعدي للمجموعة الضابطة	10	112.80	4.18	23.23	0.00	دال عند 0.01
القياس البعدي للمجموعة التجريبية	10	150.20	2.89			

يتضح من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة المجموعة الضابطة في القياس البعدي (112.80) وانحرافهم المعياري (4.18) بينما المتوسط الحسابي لأفراد عينة المجموعة التجريبية في القياس البعدي (150.20) وهي قيمة مرتفعة جدا مقارنة بالقياس البعدي للمجموعة الضابطة وانحرافهم المعياري (2.89)، وقيمة (ت)= (23.23) ومستوى الدلالة (sig)= (0.00) وهي دالة إحصائيا عند (0.01)، ومنه الفرضية محققة توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

والشكل التالي يوضح نتائج الفرضية الثانية:



شكل (06) الفروق بين درجات أفراد عينة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الأمن النفسي

1-3 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين (ذكور، إناث) للمجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي.

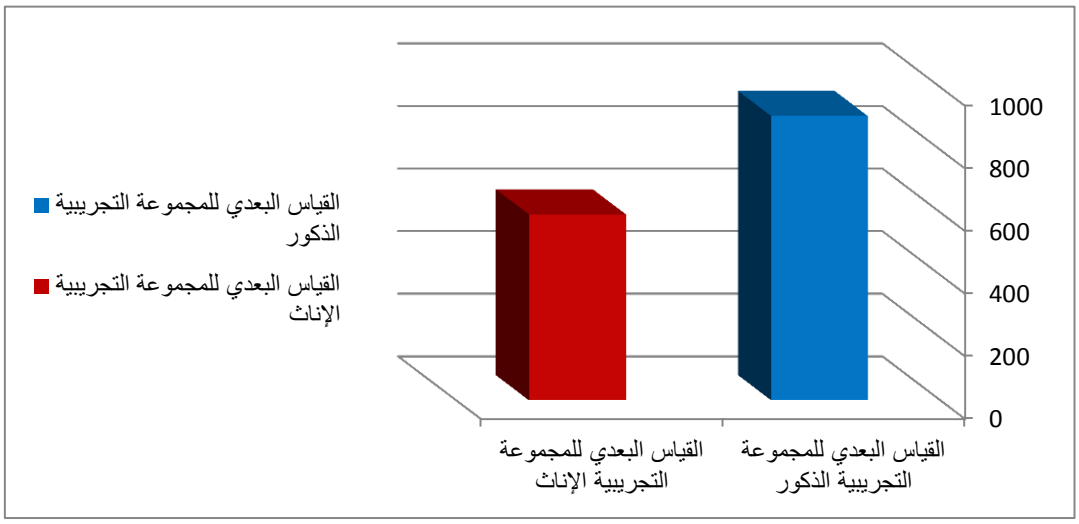
وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من مقياس الأمن النفسي للجنسين (ذكور، إناث) للمجموعة التجريبية في القياس البعدي، كما تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين الجنسين (ذكور، إناث) للمجموعة التجريبية في القياس البعدي (أنظر ملحق رقم 12) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (14) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الجنسين (ذكور، إناث) لدرجات أفراد عينة المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الأمن النفسي

المجموعة		العينة (N)	المتوسط الحسابي (Mean)	الانحراف المعياري (SD)	قيمة (ت) المحسوبة (T)	مستوى الدلالة (sig)	القرار
القياس البعدي للمجموعة التجريبية	الذكور	6	151.33	3.20	1.94	0.09	غير دال عند 0.01
	الإناث	4	148.50	1.29			

يتضح من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة المجموعة التجريبية الذكور في القياس البعدي (151.33) وانحرافهم المعياري (3.20) بينما المتوسط الحسابي لأفراد عينة المجموعة التجريبية الإناث في القياس البعدي (148.50) وانحرافهم المعياري (1,29) وقيمة (ت)= (1.94) ومستوى الدلالة (sig)= (0.09) وهي غير دالة إحصائيا عند (0.01) ومنه الفرضية غير محققة نرفض الفرضية ونقترح الفرضية البديلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين (ذكور، إناث) للمجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي.

والشكل التالي يوضح نتائج الفرضية الثالثة:



شكل (07) الفروق بين الجنسين (ذكور، إناث) لدرجات أفراد عينة المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الأمن النفسي

4-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الشعبة الدراسية (علمي، أدبي) للمجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي.

وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من مقياس الأمن النفسي للشعبة الدراسية (علمي، أدبي) للمجموعة التجريبية في القياس البعدي، كما تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين الشعبة الدراسية (علمي، أدبي) للمجموعة التجريبية في القياس البعدي (أنظر ملحق رقم 13) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (15) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الشعبة الدراسية (علمي، أدبي) لدرجات أفراد عينة المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الأمن النفسي

المجموعة		العينة (N)	المتوسط الحسابي (Mean)	الانحراف المعياري (SD)	قيمة (ت) المحسوبة (T)	مستوى الدلالة (sig)	القرار
القياس البعدي للمجموعة التجريبية	علمي	7	151.14	2.96	2.49	0.03	دال عند 0.05
	أدبي	3	148.00	1.00			

يتضح من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة المجموعة التجريبية العلمي في القياس البعدي (151.14) وانحرافهم المعياري (2,96) بينما المتوسط الحسابي لأفراد عينة المجموعة التجريبية الأدبي في القياس البعدي (148.00) وانحرافهم المعياري (1,00) وقيمة (ت)= (2.99) ومستوى الدلالة (sig)= (0.03) وهي دالة إحصائيا عند (0.05) ومنه الفرضية محققة توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الشعبة الدراسية (علمي، أدبي) للمجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي لصالح العلمين.

والشكل التالي يوضح نتائج الفرضية الرابعة:

شكل (08) الفروق بين الشعبة الدراسية (علمي، أدبي) لدرجات أفراد عينة المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الأمن النفسي

2- مناقشة نتائج الدراسة:

2-1 مناقشة نتائج الفرضية الأولى: من خلال الجدول (10) والشكل (03) تبين أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي على مقياس الأمن النفسي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المنعمي (2013) التي أثبتت مدى فعالية برنامج معرفي سلوكي في تنمية الأمن النفسي لدى المراهقين ذوي الظروف الخاصة، حيث وجدت فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، ودراسة عبد مرزوق وآخرون (2005) التي أظهرت أن الأمن النفسي الذي حققه البرنامج الإرشادي للمجموعة التجريبية كان ذا علاقة ارتباطية بالتفكير الابتكاري، ودراسة الحمد وسميران (2013) فاعلية البرنامج الإرشادي والعلاج الإسلامي في تنمية الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات.

إن البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية وما تضمنه من فنيات وأنشطة استهدفت الجوانب المعرفية والإنفعالية والسلوكية لأفراد المجموعة التجريبية كالحوار والمناقشة، وكما وفر فرصة للتدريب على مهارة لعب الدور وعكس الدور لمواقف مماثلة في

الأسرة والمدرسة، مما كان لها الدور في تحسين الأمن النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية وهذا ما أكده زيمباردو(1983) في دراسة تتبعية لمنظور الزمن أن له دور في التغيرات المختلفة للشخصية وفي الاضطرابات النفسية وبالتالي التنبؤ بالسلوكيات المنحرفة والخطيرة على الفرد وعلى المجتمع، وكشف عنه جار الله (2013) في دراسة لدور أبعاد منظور الزمن الايجابية التي تسمح بالتوجه نحو المشاعر والأهداف الإيجابية كمصادر للجلد والتحكم في الانفعالات السلبية بعد التعرض لحدث صدمي، مما يسهل عملية مواجهة الأحداث الصادمة والتخلص من أثار الصدمة.

كما ساهم أيضا التعزيز في مساعدتهم على تعلم مهارات جديدة، بالإضافة إلى أن المعلومات التي وفرها البرنامج الإرشادي للمجموعة التجريبية جعلهم يتحررون من الماضي السلبي والاستفادة منه كخبرة ذاتية زمنية، كما أن عملية الإرشاد الجماعي فرصة لتبادل الخبرات والأفكار، والاستفادة من الدعم والتغذية الراجعة التي قدمها الأفراد لبعضهم البعض إذ يستفيد من قوة الجماعة وديناميتها في إحداث التغيير المطلوب.

وعليه إن البرنامج الإرشادي عرف أفراد المجموعة التجريبية على منظورهم الزمني وتدريبهم على التخلص من المشاعر السلبية المرتبطة بالماضي للعيش في حاضر ممتع.

2-2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية: من خلال الجدول (13) والشكل (04) تبين أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة معالي (2015) التي أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوتر بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية للشعور بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، دراسة الحمد وسميران (2013) حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، واتفقت أيضا مع دراسة عبد مرزوق وآخرون (2005) أن البرنامج الإرشادي أسهم في إشباع الحاجة للأمن النفسي لدى طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

إن أفراد المجموعة التجريبية قد تأثروا وبشكل واضح بالبرنامج الإرشادي الذي كان هدفه تحسين الأمن النفسي لدى المراهق المتمدرس عكس المجموعة الضابطة التي لم تتلقى البرنامج الإرشادي، حيث أتاح لهم الفرصة على فهم الأحداث والوقائع المرتبطة بالزمن وتصحيح التشوهات المعرفية والأفكار اللاعقلانية التي حدثت لهم في الماضي والعيش في حاضر محتوم، كما أن الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي ساهمت في فتح بصيرته وقدرته على مواجهة الأحداث دون إعطاء أحكام مسبقة أو اسقاط اللوم على الآخرين وتحمل مسؤوليته بعكس المجموعة الضابطة.

إن الاحساس بالزمن النفسي وإدراك المراهق له يجعله لا يسجن في الماضي، ويعيش حاضر ممتع ويتنبأ بمستقبل جيد، والاستفادة من خبرات الماضي السيئة في معايشة حاضره والنظرة الايجابية له على أنها تجربة سواء كانت إيجابية أو سلبية، وكيفية توظيفها مستقبلا لكي لا تتكرر ويسجن فيها، ويعيش حاضر محتوم عليه.

فالإرشاد وفق منظور الزمن هو علاج لأسباب الاضطرابات النفسية للفرد، ولاسيما المراهق الذي يتميز بالسلوك التوكيدي، وفي الكشف والوقاية والحماية من الأزمات التي من الممكن أن تعترضه أو يتعرض لها في حياته الآنية والمستقبلية، وهذا ما تعلموه أفراد المجموعة التجريبية من خلال الجلسات من مفاهيم، وتغيير لأرائهم واتجاهاتهم وتعلم مهارات جديدة وأنماط سلوكية جديدة لتساعدهم في العيش بأمان واتزان وتخطى مرحلة المراهقة بسلام.

2-3 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: من خلال الجدول (14) والشكل (05) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين (ذكور، إناث) للمجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تاسينو وآخرون (2006) بأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في التوجه نحو أبعاد منظور الزمن، ودراسة رحال (2006) عدم وجود فروق بين الجنسين على مقياس الأمن النفسي والوحدة النفسية، ودراسة جار الله (2013) والتي أظهرت عدم وجود فروق تعزى للجنس لأبعاد منظور الزمن على الجلد في مواجهة الأحداث الصادمة' واتفقت أيضا مع دراسة العجرومي (2018) التي كشفت عن عدم وجود فروق بين الذكور والاناث على مقياس الأمن النفسي، واختلفت مع دراسة البدراني (2004) التي أظهرت وجود فروق في الأمن النفسي لصالح الذكور.

إن المراهق المتمدرس من الجنسين يتمتع بالشعور بالثقة والاعتزاز بالنفس والغنى الروحي وكذا النظرة التفاؤلية المستقبلية، وشعورهم بالأمان والطمأنينة والراحة النفسية في حياتهم بغض النظر عن المكان والظروف الذي يعيش فيه ، وهي أحد مؤشرات التمتع بالصحة النفسية الجيدة، وبالتالي التمتع بالأمن النفسي وجودة الحياة المدرسية.

وابتعاد المراهق على مواقف الاحباط التي قد تسببها تعارض حاجاته النفسية مع بعضها البعض، تؤدي إلى احترامه لنفسه وتقديره لغيره، وهذا يدل على أن البيئة المدرسية والمناخ المدرسي آمن ليس معادي للتلميذ المراهق ولا يتعرض فيه للتهديد، من خلال تنمية العلاقات الإنسانية التي توفرها المدرسة للتلميذ بغض النظر على جنسه، وتنظيم الحياة المدرسية المتمثلة في القوانين والأنظمة السائدة فيها، والتي تنظم العملية التعليمية وتحقيق الأمن والسلامة للتلاميذ، ويزيد من الإحساس بالأمن لديه، والشعور بالانتماء، الذي هو أحد المقومات الأساسية للأمن النفسي.

2-4 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة: من خلال الجدول (15) والشكل (06) توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الشعبة الدراسية (علمي، أدبي) للمجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي لصالح العلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشميمري وبركات (2011) التي أظهرت وجود فروق في التخصص لصالح طالبات كلية الدعوة وأصول الدين على مقياس الأمن النفسي، ودراسة نعيسة (2012) والتي كشفت نتائجها على وجود فروق بين درجات الطلبة على مقياس الأمن النفسي تعزى إلى متغير المستوى التعليمي لصالح طلبة الدراسات العليا، واختلفت مع دراسات كل من البدراني (2004) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير التخصص على مقياس الأمن النفسي، ودراسة رحال (2006) والتي أظهرت عدم وجود فروق على مقياس الأمن النفسي ومقياس الوحدة النفسية بين الطلبة ذوو التخصصات العلمية والتقنية وذوو التخصصات الإنسانية، وكذا دراسة العجرومي (2018) التي كشفت عن عدم وجود فروق بين الكليات العلمية والأدبية على مقياس الأمن النفسي.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة الى طبيعة الشعبة العلمية في حد ذاتها ودرجة وضوح مستقبلها المهني وإلى خصوصية البرامج التعليمية لكلا الشعبتين لأن تلاميذ الشعبة العلمية يكونون أكثر رضا عن تخصصهم الدراسي لكونه أكثر طلبا في الوظيفة أو المهنة في المستقبل، وأن هذه المهنة التي توافق هذه الشعبة تضمن لطالبها مكانة في المجتمع كمهنة

الطبيب أو المهندس وأن التخصص الأدبي مجاله المهني محدود، وهذا حسب اعتقاد أغلب التلاميذ، وبالرغم من توفر نفس الظروف الدراسية والتعليمية لكلا الشعبتين، والأنظمة والقوانين التي تفرضها المدرسة نفسها على التلاميذ في جميع الشعب الدراسية، إلا أنه العلمين لديهم تطلعات نحو المستقبل يسعون إلى تحقيقها بعكس الأدبين.

3- استنتاج عام:

بناءا على نتائج الدراسة الحالية والتي أثبتت فعالية البرنامج الإرشادي القائم على منظور الزمن في تحسين الأمن النفسي لدى المراهق المتمدرس وأنه:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين (ذكور، إناث) للمجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الشعبة الدراسية (علمي، أدبي) للمجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي.

نستنتج أن الزمن النفسي مجال لخبرتنا ونشاطنا، والإحساس بذاتية الزمن لدى الفرد أمر واقع، أي أن إدراكنا للزمن مختلف حسب توجهات الأفراد، فالبعض منهم زمنهم الأمس والآخر اليوم وبعضهم غدا.

ونرى أن الزمن وليد اللحظة الآنية التي نعيشها، لأنه له علاقة بالأشياء من حولنا وبالشخص الذي يعيش التجربة، والزمن الحقيقي حسب وجهة نظرنا ليس الساعة البيولوجية بل هو الزمن النفسي المرتبط بإحساسنا ومشاعرنا، ومن هنا يمكن الربط بين أبعاد منظور الزمن ونمط الشخصية لدينا، لذا على الفرد أن يتجه نحو أكثر من بعد حسب ما يتطلبه الموقف البيئي.

4- اقتراحات بحثية مستقبلية:

في ضوء ما تم التطرق إليه في الدراسة النظرية والدراسات السابقة، وفي ضوء ما تم الوصول إليه في دراستنا الحالية من نتائج فقد تم التوصل إلى ما يلي:

1- إجراء المزيد من الدراسات التجريبية حول موضوع الأمن النفسي التي تستهدف المراهق لكونه الجيل الصاعد الذي يعتمد عليه.

2- إجراء دراسات مشابهة على المستوى الجامعي وهذا من خلال ما تم ملاحظته من طرف الباحثتان وفي حدود اطلاعهما من نقص دراسات تجريبية لتحسين الأمن النفسي حيث ركزت أغلب الدراسات السابقة على تنميته.

3- تطبيق البرنامج الإرشادي على عينات مختلفة وعلى مختلف الفئات وعلى مختلف البيئات وعلى مختلف المراحل العمرية.

4- إجراء دراسات تجريبية تعتمد على الإرشاد وفق منظور الزمن لتعديل سلوكيات الأفراد وهذا من خلال ما تم ملاحظته خلال جلسات البرنامج الإرشادي ودرجة احتياجهم له.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أولا: باللغة العربية

- إبراهيم سعفان محمد أحمد (2005): *العملية الإرشادية*، دار الكتاب الحديث، مصر.
- إبريعم سامية (2011): الأمن النفسي لدى المراهقين، *مجلة دراسات نفسية وتربوية* جامعة ورقلة، الجزائر، العدد 06، جوان، ص 168-170.
- إبريعم سامية (2019): *سيكولوجية الأمن النفسي*، دار التعليم الجامعي للنشر والطباعة والتوزيع، مصر.
- أبو أسعد أحمد عبد اللطيف (2009): *الإرشاد المدرسي*، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.
- أبو علام رجاء محمود (2001): *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*، دار النشر للجامعات، مصر.
- الأسود الزهرة علي (2018): الأمن النفسي لدى الطالبات المقيمات بجامعة الوادي *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية الاقتصادية والسياسية ببرلين، ألمانيا، العدد3، ص 1.
- أقرع إياد (2005): *الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية*، رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية بنابلس فلسطين.
- أم الخيوط إيمان، بورزق يوسف (2019): المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من الشباب البطال بمدينة مستغانم، *مجلة متون*، جامعة سعيدة الجزائر المجلد 11، العدد 01، أفريل، ص 252-254.
- البدراني جلال عزيز حميد (2004): *الأمن النفسي وعلاقته بالتوجه الزمني لدى طلبة جامعة الموصل*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، العراق.
- بن السايح مسعودة (2018): الأمن النفسي وعلاقته بالتوافق الزواجي لدى عينة من العاملين بالقطاع الصحي بالأغواط، *مجلة أنسنة للبحوث والدراسات*، جامعة الجلفة الجزائر، مجلد 09، العدد 01، أوت، ص 165-168.

- بوقري مي كامل محمد (2009): *إساءة المعاملة البدنية والإهمال الوالدي والطمأنينة النفسية والاكتئاب لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية*، رسالة ماجستير منشورة جامعة أم القرى، السعودية.
- بيبي حسين هدى (1995): *أبناؤنا في خطر* –مورد للمرشدين والمعلمين والأهل– دار أكاديميا إنترناشونال، لبنان.
- تواتي إبراهيم عيسى (2014): علاقة الأمن النفسي بالاغتراب النفسي لدى عينة من طلاب جامعة الوادي، *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية*، مخبر الطفولة والتربية ما قبل التمدرس، جامعة البليدة2، الجزائر، العدد 02، أفريل ص 42–43.
- تيم عبد الجابر، الفرخ كاملة (1999): *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.
- جارالله سليمان (2013): *منظور الزمن وعلاقته بالجلد في مواجهة الأحداث الصادمة* رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف2، الجزائر.
- جبر محمد (1996): بعض المتغيرات الديموغرافية المرتبطة بالأمن النفسي، *مجلة علم النفس*، الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة، مصر، السنة 10 العدد 39، ص 80.
- جودت الهادي، عزة سعيد حسني (2007): *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
- الحمد نايف، سميران ثامر (2013): فاعلية الإرشاد والعلاج الإسلامي في تنمية الشعور بالأمن النفسي لدى طالبات جامعة البلقاء التطبيقية، *المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية*، عمان، الأردن، المجلد 11، العدد 03.
- الخضري جهاد عاشور (2003): *الأمن النفسي لدى العاملين بمراكز الإسعاف بمحافظات غزة وعلاقته ببعض سمات الشخصية ومتغيرات أخرى*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- خطراوي وفاء حسن علي (2010): *الأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدى المرأة الفلسطينية (المطلقة والأرملة) وعلاقتهما ببعض المتغيرات*، رسالة ماجستير منشورة الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين.
- راجح أحمد عزت (1977): *أصول علم النفس العام*، دار المعارف القاهرة مصر.

- ربحي مصطفى عليان وآخرون (2000): *مناهج البحث في علم النفس*، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- رحال سعيد (2016): *الأمن النفسي وعلاقته بالوحدة النفسية لدى الطالب الجامعي المقيم*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بسكرة، الجزائر.
- زرواتي رشيد (2004): *منهجية البحث العلمي في العلوم الإجتماعية (أسس علمية وتدريبات)*، دار الكتاب الحديث، مصر.
- زهران حامد عبد السلام (1980): *التوجيه والإرشاد النفسي*، دار صفاء للنشر والتوزيع الأردن.
- زهران حامد عبد السلام (2002): *التوجيه والإرشاد النفسي*، ط3، عالم الكتب، مصر.
- زهران حامد عبد السلام (2010): *التوجيه والإرشاد النفسي*، ط3، عالم الكتب، مصر.
- شقير زينب (2005): *مقياس الأمن النفسي –الطمأنينة الانفعالية–* مكتبة النهضة المصرية، مصر.
- شقير زينب (2013): إسهامات البطالة في تحقيق الأمن النفسي والتسامح لدى طلاب الدراسات العليا، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، العدد 43 ص31–33.
- الشميمري هدى، بركات آسيا بركات (2011): *مستوى الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) لدى الطالبة الجامعية في ضوء الحالة الاجتماعية والتخصص والمستوى العلمي*، المؤتمر السنوي 16، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر 645–721.
- صاحب عبد مرزوق وأخرون (2005): أثر برنامج ارشادي في الامن النفسي وعلاقته بالتفكير الابتكاري لدى طلبة الجامعة، *مجلة جامعة كربلاء للبحوث الإنسانية*، العراق المجلد 03، العدد 13، كانون الاول، ص 58–65.
- صالح سفيان نبيل (2004): *المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي*، إيتراك للنشر والتوزيع، مصر.
- صلاح شريف عبد الوهاب (2011): المرونة العقلية وعلاقتها بكل من منظور زمن المستقبل وأهداف الانجاز لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، *مجلة البحوث التربية النوعية*، جامعة المنصورة، مصر، عدد 20، فبراير.
- طه جميل سمية (2005): *الإرشاد النفسي*، عالم الكتاب، القاهرة مصر.

- الطهراوي حسن جميل (2007): الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة وعلاقته باتجاهاتهم نحو الانسحاب الإسرائيلي، *مجلة الجامعة الإسلامية*، جامعة غزة فلسطين، المجلد 15، العدد 2، ص 979-1013.
- عبد الباري محمد داود (2004): *الصحة النفسية للطفل*، ايتراك للنشر والتوزيع، مصر.
- عبد الحليم رحيم علي (2013): *الترابط الزمني والمنظور الزمني وعلاقتهما بخبرة الزمن الذاتية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.
- العاجز على فؤاد (2001): الإرشاد التربوي في المدارس الأساسية العليا والثانوية بمحافظات غزة، *مجلة العلوم الإسلامية*، جامعة غزة، فلسطين، المجلد 09 العدد 02.
- عبد العظيم حسين طه (2004): *الإرشاد النفسي (النظرية-التطبيق- التكنولوجيا)*، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.
- عبد الله محمد قاسم (2000): سيكولوجية الزمن، *مجلة عالم المعرفة*، مصر، العدد 445 ص 69-88.
- العجرومي محمود (2018): تصور مقترح لتعزيز الأمن النفسي لدى طلبة فلسطين *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، فلسطين، المجلد 8، العدد 3 أكتوبر 2018.
- عودة محمد، مرسي كمال (1986): *الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام*، دار القلم، الكويت.
- غنيم سيد محمد (1977): *مفهوم الزمن عند الطفل*، مجلة عالم الفكر مصر، المجلد 08 العدد 02، ص 65-109.
- الفتلاوي علي شاكر (2010): *سيكولوجية الزمن*، دار صفحات للدراسات والنشر سوريا.
- قموه جميل (2019): *فلسفة خارج الإطار*، ط1، دار الآن ناشرون وموزعون، الأردن.
- كورنز نيلا (2008): *أطعموا المعلمين قبل أن يأكلوا الطلاب* -القيادة الناجحة في التعليم- دليل عملي للإداريين والمعلمين، ترجمة السويدي خليفة علي ورداوي علي الهاشمي بن النوي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج، السعودية.
- مظلوم مصطفى علي رمضان (2014): *العلاقة بين الأمن النفسي والولاء للوطن لدى طلاب الجامعة*، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، العدد84 ص1-52.

- معالي إبراهيم (2015): فاعلية برنامج ارشادي يستند إلى مهارات التواصل في خفض التوتر وتحسين الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة الثانوية، *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*، جامعة عمان الأهلية، الأردن، المجلد 18، العدد 02، سنة 2015 ص 101.
- المنعمي أحمد راجح (2013): *فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية الأمن النفسي لدى المراهقين ذوي الظروف الخاصة*، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الملك عبد العزيز جدة، السعودية.
- نعيسة رغدة (2012): الاغتراب النفسي وعلاقته بالأمن النفسي دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق القاطنين بالمدينة الجامعية، *مجلة جامعة دمشق*، سوريا، العدد 28(3) ص 113-158.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية

- Apostolodis T. et Fieulaine N. (2004): Validation française de l'échelle de temporalité The Zimbardo Time Perspective Inventory. Revue Européenne de Psychologie Appliquée, Vol. 54, N° 3, pp. 207-217.
- Cohen, J. (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences (rev. ed.). New York: Academic Press.
- Colton (1991): Behavioral problems among children in and out of care Social Work and Social Science Review , Vol3, P177.
- Cottle ,T.J. & Stephen,L.K.(1974): The present of thinge future explorations of time in human experience, the Rell express Divisio of Macmilla Publishing CO.Colber , Macmillan Publishers,London.
- Cottle ,T.J.(1976): Perceiving time a Psychological investigation with men & women. Ailey-interscince publication.
- Getsinger,S.(1975): Temporal relatedness: Personality and Behavioral correlates, Journal of Personality Assessment ,39,4.
- Isabella Pavelková, Radka High, (2013): Perspective orientation and time dimension in student motivation , Journal of Education Culture and Society 177-189.
- Ko, Gray, Gentry, W.(1991): The development of Time perspective measures using in cross cultural research Advances in Consumer Research vol.18,135-142.
- Maciej, Stolarski & Nicolas, Fieulaine& Wassel, van Beek (2015): Time perspective Theory; Review, Research and Application Essays in Honor of Philip G. Zimbardo, Springer International Publishing Switzerland/
- Maslow, A (1991): Motivation and Personality , Harper & Row, New York . 2ed.ed , PP36-37 .
- Nicolas Fieulaine,Thémis Apostolidis, Fabien Olivetto (2009): Précarité et troubles psychologiques : l'effet médiateur de la perspective temporelle, Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale de l'Université de Liége, 2006 72, pp.51 64.Récupéré, 21/02/2017, de, https://halshs.archives ouvertes.fr/halshs-00408113/
- Richard. M, Sword, Rosemary K. M. Sword , Sarah R. Brunskill & Philip G.Zimbardo, (2014): Time Perspective Therapy: A New Time-Based Metaphor Therapy for PTSD, Journal of Loss and Trauma,England &wales, London 13:24/24 June 2016.
- Ryff,C, Love,G., Urry,H., Muller, D., Rosen_Kranz.M., Friedman.E. Davidson. R,&
- Singer.B.(2006): Psychological Well-Being and Ill-Being: Do They Have Distinct or Mirrored Biological Correlates?. Psychotherapy Psychosomatics, 75 85–95.

- Taciano L. Milfont, et all (2006): Testing Zimbardo Time Perspective Inventory in a Brazilian Sample, Revista Interamericana de psicologia/Interamerican Journal of Psychologie 42(1) · April 2008
- Thiébaut, E.(1996): La perspective temporelle, un concept à la recherche d'une definition opérationnelle. Temporalistes, n° 33, pp. 5-9
- Wells , A. (1997). Cognitive Therapy of Anxiety Disorder " A practice Manual &Conceptual Guide" , 3 – 19 . New York: John wiley.
- Zimbardo ,P.G.& Boyd ,J.N.(1999): Putting time in perspective Availed reliable ,individual differences metrics. Journal of Personality and Social Psychology 11,6,1271,1288.
- Zimbardo Philip G. (1983): psychologie, Penguin Group (USA) Incorporated.

الملاحق

ملحق رقم: (01)

Explore

المجموعات

Descriptives

	المجموعات			Statistic	Std. Error
النفسي.الأمن	التجريبية المجموعة	Mean		108.00	1.585
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	104.42	
			Upper Bound	111.58	
		5% Trimmed Mean		108.22	
		Median		109.50	
		Variance		25.111	
		Std. Deviation		5.011	
		Minimum		98	
		Maximum		114	
		Range		16	
		Interquartile Range		7	
		Skewness		-.940-	.687
		Kurtosis		.241	1.334
	الضابطة المجموعة	Mean		112.10	1.269
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	109.23	
			Upper Bound	114.97	
		5% Trimmed Mean		112.33	
		Median		113.50	
		Variance		16.100	
		Std. Deviation		4.012	
		Minimum		104	
		Maximum		116	
		Range		12	
		Interquartile Range		5	
		Skewness		-1.368-	.687
		Kurtosis		.789	1.334

M-Estimators

	المجموعات	Huber's M-Estimator[a]	Tukey's Biweight[b]	Hampel's M-Estimator[c]	Andrews' Wave[d]
الأمن.النفسي	المجموعة التجريبية	108.99	109.32	108.76	109.33
	المجموعة الضابطة	113.37	113.87	113.52	113.87

a. The weighting constant is 1.339.

b. The weighting constant is 4.685.

c. The weighting constants are 1.700, 3.400, and 8.500

d. The weighting constant is 1.340*pi.

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	المجموعات	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
الأمن.النفسي	المجموعة التجريبية	.179	10	.200*	.919	10	.346
	المجموعة الضابطة	.289	10	.018	.815	10	.022

*. This is a lower bound of the true significance.

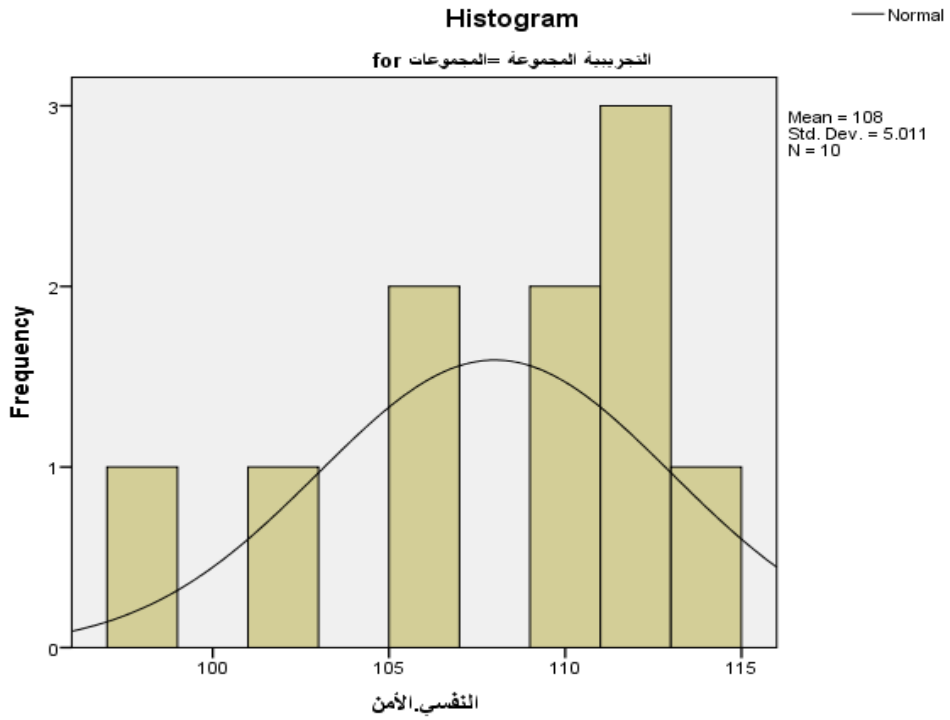
a. Lilliefors Significance Correction

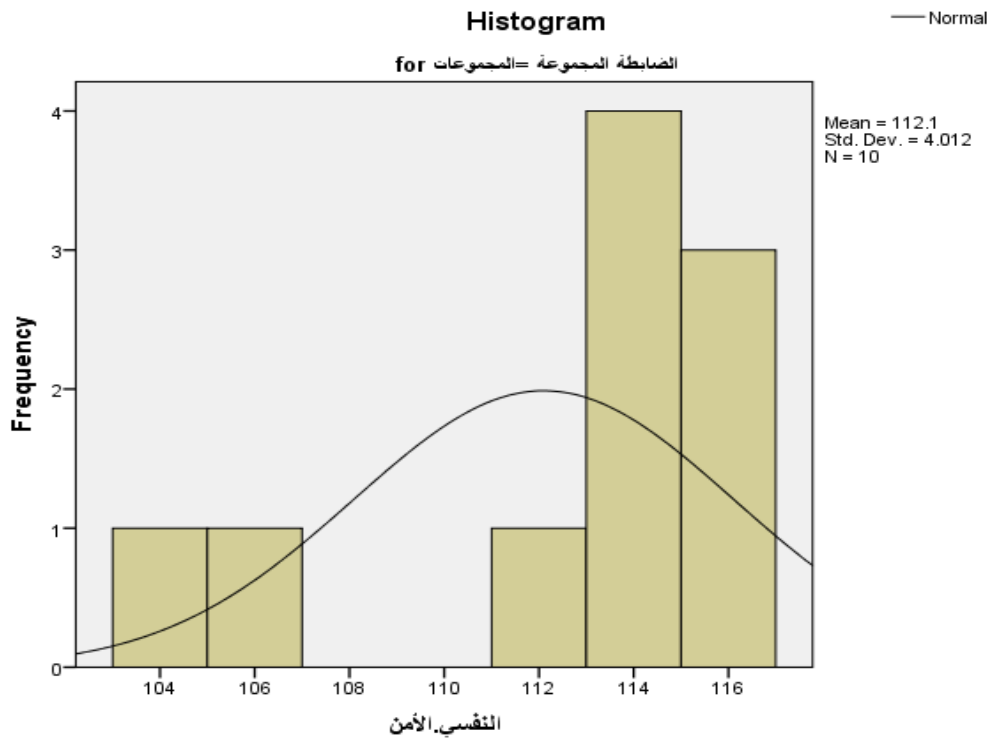
Test of Homogeneity of Variance

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
الأمن.النفسي	Based on Mean	.678	1	18	.421
	Based on Median	.556	1	18	.465
	Based on Median and with adjusted df	.556	1	17.927	.465
	Based on trimmed mean	.690	1	18	.417

الأمن.النفسي

Histograms





ملحق رقم: (02)

مقياس الأمن النفسي

البيانات العامة:

الاسم واللقب: ..... الجنس: (ذكر/أنثى) .....

السن: ..... سنة. المستوى الدراسي: .....

اسم المؤسسة: .....

نضع أمامك عزيزي التلميذ مجموعة من العبارات، نرجو منك قراءة كل عبارة على حدى، ثم أجب بوضع علامة (×) أمام العبارات التي ترى أنها الأكثر انطباقا عليك (دائما/أحيانا/أبدا)، الرجاء عدم ترك أي خانة فارغة، لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك.

تأكد من أن معلوماتك سرية للغاية، ولن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

ونشكر لكم حسن تعاونكم معنا

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
1	أشعر بالأمان لقدرتي على مواجهة مشكلاتي ومحاولة حلها			
2	يحبني زملائي ويحترموني			
3	تقديري واحترامي لنفسي يشعرني بالأمان			
4	أستطيع مواجهة الامور الصعبة			
5	أشعر بأن لي قيمة في المدرسة			
6	أشعر بالطمأنينة عند التمسك بالقيم الدينية			
7	أتوقع النجاح لأني أراجع بانتظام			
8	أثق في قدرتي على حماية نفسي من أي تهديد			
9	يوفر النجاح في الدراسة وظيفة في المستقبل			
10	توفر الادارة الحماية الكافية للتلميذ			
11	أشعر بالأمان في الوسط المدرسي			
12	أشعر بالأمان حينما التزم بقوانين المدرسة			
13	احتاج لمن يحميني لأعيش في أمان			
14	تجعلني العلاقات الطيبة في المدرسة آمنا			
15	أتعامل مع التلاميذ كأفراد من الاسرة			
16	أحرص على التعامل الحسن مع زملائي			
17	أحب النشاط الاجتماعي			
18	أميل إلى التواجد مع التلاميذ			
19	أتوافق بسهولة في أي نشاط جماعي			
20	تنقصني مشاعر العاطفة والدفء النفسي			

21	تنقصني الثقة بالنفس			
22	أحتقر نفسي وألومها من حين لأخر			
23	أعاني من نقص في تحقيق لبعض الامور			
24	أشعر بالضعف مما يهدد حياتي بالخطر في المدرسة			
25	يقلقني كثرت الشك في الاخرين			
26	شعوري بضعف شخصيتي يفقدني قيمتي بين زملائي			
27	الشعور بالأمان في المدرسة نادر هذه الايام			
28	الدراسة عب ثقيل تحتاج الى بذل جهد اكبر			
29	أرى أن المدرسة تسير من سيء الى أسوء			
30	يمنعني القلق على المستقبل من التمتع بالاستقرار والأمان			
31	أفقد شعور الأمن والسلام من حولي لنقص الحماية من المراقبين			
32	يهدد انتشار العنف داخل المدرسة الأمن			
33	أشعر بالخطر داخل المدرسة			
34	شعوري بالتشاؤم واليأس يؤدي إلى عدم الاستقرار والأمان في المدرسة			
35	يشعرني الفشل الدراسي بالخطر وعدم الأمان			
36	يبتعد على الاصدقاء وقت الوقوع في مشكلة			
37	استيائي من المدرسة يشعرني بعدم الاستقرار فيها			
38	أشعر بالتعاسة وعدم الرضى في المدرسة			
39	أنا تلميذ متوتر وعصبي المزاج ويسهل استفزازي			
40	أشعر بالخوف من وقت لأخر			
41	أرتبك وأخجل عندما أتحدث مع الاساتذة			
42	تنقصني مشاعر السعادة والفرح			
43	أنا تلميذ حزين معظم الوقت			
44	الغضب والعنف السبب في معظم مشاكلي وشعوري بنقص الأمان			
45	أشعر بعدم الارتياح معظم الوقت			
46	أعاني من قلة النوم مما يقلل شعوري بالراحة			
47	أفقد السيطرة على أفعالي على الرغم من بساطة الامور			
48	أفتقد اهتمام الأساتذة من حولي			
49	أشعر أنني وحيد في هذه المدرسة			
50	أرى أن الاحتكاك بالتلاميذ يسبب المشاكل			
51	أشعر بالراحة النفسية عندما أجلس بمفردي			
52	التعامل بإخلاص ومحبة مع التلاميذ أصبح نادرا			
53	أصدقائي قليلون بسبب ظروفي التي أعيشها			
54	أكره الاشتراك في الرحلات			

ملحق رقم: (03)

أسئلة المقابلة الارشادية

1. هل تتصرف بعفوية دون تكلف أو اصطناع أي سلوك أو قول؟
2. هل انت متقلب المزاج؟
3. هل أنت سريع الغضب؟
4. هل يمكنك العمل والإنجاز في جماعة؟
5. هل تسمح أن يزورك أصدقاؤك؟
6. هل تتخذ قراراتك من ذاتك أم تحت ضغط الآخرين؟
7. هل تعاند حتى ولو كانت آراؤك غير صائبة؟
8. هل تشعر بالاستقلالية والاعتماد على ذاتك؟
9. هل تشعر انك تعيش كما تريد لا كما يريد الاخرين؟
10. هل تنجز أعمالك حتى ولو انت تحت تهديد او ضغط؟
11. هل يغلب على شخصيتك الهدوء؟
12. هل تعتمد على رأي الآخرين في اتخاذ قرارات مهمة في حياتك؟
13. هل أنت قلق من مستقبلك الدراسي أو المهني؟
14. هل تشعر بعدم الارتياح في حياتك؟
15. هل انت راضي عن حياتك؟
16. هل يزعجك تدخل الاخرين في خصوصياتك؟

ملحق رقم: (04)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر–الوادي–

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم: العلوم الاجتماعية

شعبة: علم النفس

التخصص: علم النفس المدرسي

تحكيم برنامج ارشادي

أساتذتي الكرام:

تقوم الطالبتان **عائشة الأرقط وفاطمة منصر** بدراسة للحصول على درجة الماستر في علم النفس المدرسي بعنوان **(فعالية برنامج إرشادي وفق منظور الزمن لتحسين الأمن النفسي لدى المراهق المتمدرس بالدبيلة الوادي)** إشراف الأستاذ **عوين بلقاسم** ويتطلب ذلك إعداد برنامج إرشادي لتحسين الأمن النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وتعرف الطالبتان:

– الأمن النفسي الذي تسعى الدراسة لتحسينه بالجوانب التي يحتويها ويتطلبها بتعريف زينب شقير وهو أنه: شعور الفرد بالسعادة والرضا عن حياته بما يحقق له الاستقرار الانفعالي وأنه محبوب ومتقبل من الآخرين بما يمكنه من تحقيق قدر أكبر من الانتماء للأخرين مع امكانية تحقيق رغباته في المستقبل بعيدا عن الاضطرابات النفسية والصراعات أو أي يخطر يهدد أمنه واستقراره في الحياة.

– منظور الزمن: هو مدى هيمنة الأبعاد الزمنية لزمباردو بفروعها الخمسة (الماضي السلبي، الماضي الإيجابي، الحاضر الحتمي، الحاضر الممتع، المستقبل) على سلوك الفرد وتعكس طريقته في معايشة هذه الأزمنة من منظوره نحوها عبر السلوكات التي يتصرف بها في مواقف الحياة المختلفة ويتم الكشف عنها من خلال البرنامج الارشادي.

ويتكون البرنامج الإرشادي المقترح في صورته الأولية من 09 جلسات إرشادية بواقع 02 جلستان أسبوعيا ومدة كل جلسة 45 دقيقة.

أرجو من سيادتكم التكرم بإبداء ملاحظاتكم حول البرنامج المقترح من حيث الأهداف والمحتوى والوسائل والفنيات الإرشادية، ومدى ملائمة البرنامج للفئة العمرية المستهدفة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم معنا

<u>الطالبتان</u>

– عائشة الأرقط

– فاطمة منصر

الجلسات الارشادية

الجلسة الأولى:

رقم الجلسة	الأولـــى
عنوان الجلسة	التمهيدية
الهــدف	– بناء العلاقة الإرشادية بين الباحثتين والتلاميذ المشاركين في البرنامج والتعارف فيما بينهم. تزويد التلاميذ بعدد الجلسات ومواعيدها والإلتزام بذلك من خلال المواظبة على الحضور وفي الموعد والمكان المحدد. الاتفاق على بروتكول الجلسات (المشاركة والإلتزام بمواعيد الجلسات، احترام الآخر).
الوسائــل	السبورة، جهاز (L.C.D)، قصاصات ورقية، أقلام
الفنيات	الحوار والمناقشة
المحتــوى	– تعارف بين التلاميذ المشاركين والباحثتين للبرنامج. – إبراز أهمية البرنامج للتلاميذ. – توضيح أهداف البرنامج الإرشادي للتلاميذ وطريقة سيره وعدد جلساته وأنشطته وآلياته وتحديد المكان والزمان. – مناقشة الباحثتان مع المشاركين مواعيد وعدد الجلسات وكذلك قوانين العمل. – ختام الجلسة بإعطاء قصاصات ورقية وأقلام ليكتب كل تلميذ ماذا استفاد من الجلسة ومناقشتها جماعيا وتبادل الأفكار
مدة الإنجـاز	45 دقيقة
مكان الإنجاز	قاعة النشاطات.
كيفية الانجاز	الإرشاد الجماعي.
المنفـذون	الطالبتان الباحثتان
الفئة المستهدفة	تلاميذ الأولى ثانوي.
التقييــم	بطاقة تقويم لكل جلسة.

الجلسة الثانية:

رقم الجلسة	الثانية
عنوان الجلسة	**السيطرة على الغضب**
الهـدف	– الكشف عن مسببات الغضب – الكشف عن طرق السيطرة على الغضب
الوسائـل	السبورة، شرائط موسيقى هادئة، قصاصات ورقية، أقلام
الفنيات	الحوار والمناقشة، التخيل، لعب الأدوار، العصف الذهني، الاسترخاء، التعزيز.
المحتـوى	– شرح الأعراض المتعلقة بالغضب وذلك بالغوص في الماضي حيث يتخيل المشاعر السلبية المرتبطة بالغضب (تصور، إحساس، موقف، صوت داخلي، اعتقاد خاطئ يظنه أنه صحيح) ثم الرجوع إلى الحاضر وإظهار مشاعر الغضب إلى حيز الإنتباه ثم يسأل نفسه ماذا أحتاج لأتعلم منه بحيث أتخلص من هذه المشاعر بسهولة وأستفيد منه مستقبلا. – ويرتفع فوق خط زمنه ثم ينظر إلى الغضب قبل حدوثه بمدة زمنية كافية ويتأكد من أنه في بداية السلسلة التي أدت إلى حدوث الغضب ثم يسأل نفسه أين اختفت مشاعر الغضب. – أثناء الانتقال من الماضي إلى الحاضر يحتفظ بكل التعلم ومتحررا من الغضب ثم يذهب إلى زمن غير محدد في المستقبل، بحيث لو حدث له هل سيكون لديه نفس المشاعر القديمة. – تلاحظ أن تلك المشاعر قد اختفت تماما.
مدة الإنجـاز	45 دقيقة
مكان الإنجـاز	قاعة النشاطات.
كيفية الانجـاز	الإرشاد الجماعي.
المنفـذون	الطالبتان الباحثتان
الفئة المستهدفة	تلاميذ الأولى ثانوي.
التقييـم	بطاقة تقويم لكل جلسة.

الجلسة الثالثة:

رقم الجلسة	الثالثة
عنوان الجلسة	**التخلص من العناد**
الهــدف	– أن يتعلم أسلوب الحوار مع والديه وأساتذته. – أن يعترف بالخطأ ويتعلم منه.
الوسائــل	السبورة، شرائط موسيقى هادئة، قصاصات ورقية، أقلام
الفنيات	الحوار والمناقشة، التخيل، لعب الأدوار، العصف الذهني، الاسترخاء، التعزيز.
المحتــوى	– شرح الأعراض المتعلقة بالعناد وذلك بالغوص في الماضي حيث يتخيل المشاعر السلبية المرتبطة بالعناد ثم الرجوع إلى الحاضر وإظهار مشاعر العناد إلى حيز الإنتباه ثم يسأل نفسه ماذا أحتاج لأتعلم منه بحيث أتخلص من هذه المشاعر بسهولة وأستفيد منه مستقبلا. – ويرتفع فوق خط زمنه ثم ينظر إلى العناد قبل حدوثه بمدة زمنية كافية ويتأكد من أنه في بداية السلسلة التي أدت إلى حدوث العناد ثم يسأل نفسه أين اختفت مشاعر العناد. – أثناء الانتقال من الماضي إلى الحاضر يحتفظ بكل التعلم ومتحررا من العناد ثم يذهب إلى زمن غير محدد في المستقبل، بحيث لو حدث له هل سيكون لديه نفس المشاعر القديمة. – تلاحظ أن تلك المشاعر قد اختفت تماما.
مدة الإنجـاز	45 دقيقة
مكان الإنجاز	قاعة النشاطات.
كيفية الانجاز	الإرشاد الجماعي.
المنفـذون	الطالبتان الباحثتان
الفئة المستهدفة	تلاميذ الأولى ثانوي.
التقييــم	بطاقة تقويم لكل جلسة.

الجلسة الرابعة:

رقم الجلسة	الرابعة
عنوان الجلسة	**الاستقلالية**
الهــدف	– الاعتماد على النفس في حل المشكلات. – استغلال وقت الفراغ بشكل ايجابي. – يتعلم كيفية اتخاذ القرار
الوسائــل	السبورة، شرائط موسيقى هادئة، قصاصات ورقية، أقلام
الفنيات	الحوار والمناقشة، التخيل، لعب الأدوار، العصف الذهني، الاسترخاء، التعزيز.
المحتــوى	– شرح الأعراض المتعلقة بعدم الاستقلالية وذلك بالغوص في الماضي حيث يتخيل المشاعر السلبية المرتبطة بالتقيد ثم الرجوع إلى الحاضر وإظهار مشاعر التقيد إلى حيز الإنتباه ثم يسأل نفسه ماذا أحتاج لأتعلم منه بحيث أتخلص من هذه المشاعر بسهولة وأستفيد منه مستقبلا. – ويرتفع فوق خط زمنه ثم ينظر إلى التقيد قبل حدوثه بمدة زمنية كافية ويتأكد من أنه في بداية السلسلة التي أدت إلى حدوث التقيد ثم يسأل نفسه أين اختفت مشاعر العناد. – أثناء الانتقال من الماضي إلى الحاضر يحتفظ بكل التعلم ومتحررا من التقيد ثم يذهب إلى زمن غير محدد في المستقبل، بحيث لو حدث له هل سيكون لديه نفس المشاعر القديمة، تلاحظ أن تلك المشاعر قد اختفت تماما.
مدة الإنجـاز	45 دقيقة
مكان الإنجـاز	قاعة النشاطات.
كيفية الانجـاز	الإرشاد الجماعي.
المنفـذون	الطالبتان الباحثتان
الفئة المستهدفة	تلاميذ الأولى ثانوي.
التقييــم	بطاقة تقويم لكل جلسة.

الجلسة الخامسة:

رقم الجلسة	الخامسة
عنوان الجلسة	**المسؤولية**
الهــدف	– أن يتحمل التلاميذ المسؤولية في التغلب على مشكلاتهم. – أن يدرك أفراد المجموعة أن تحمل المسؤولية هو مفتاح النجاح.
الوسائــل	السبورة، شرائط موسيقى هادئة، قصاصات ورقية، أقلام
الفنيات	الحوار والمناقشة، التخيل، لعب الأدوار، العصف الذهني، الاسترخاء، التعزيز.
المحتــوى	– شرح الأعراض المتعلقة بعدم تحمل المسؤولية وذلك بالغوص في الماضي حيث يتخيل المشاعر السلبية المرتبطة بعدم تحمل المسؤولية ثم الرجوع إلى الحاضر وإظهار مشاعر عدم التحمل إلى حيز الإنتباه ثم يسأل نفسه ماذا أحتاج لأتعلم منه بحيث أتخلص من هذه المشاعر بسهولة وأستفيد منه مستقبلا. – ويرتفع فوق خط زمنه ثم ينظر إلى عدم تحمل المسؤولية قبل حدوثها بمدة زمنية كافية ويتأكد من أنه في بداية السلسلة التي أدت إلى حدوث عدم تحمل المسؤولية ثم يسأل نفسه أين اختفت هذه المشاعر. – أثناء الانتقال من الماضي إلى الحاضر يحتفظ بكل التعلم ومتحررا من عدم تحمل المسؤولية ثم يذهب إلى زمن غير محدد في المستقبل، بحيث لو حدث له هل سيكون لديه نفس المشاعر القديمة. – تلاحظ أن تلك المشاعر قد اختفت تماما.
مدة الإنجـاز	45 دقيقة
مكان الإنجاز	قاعة النشاطات.
كيفية الانجاز	الإرشاد الجماعي.
المنفـذون	الطالبتان الباحثتان
الفئة المستهدفة	تلاميذ الأولى ثانوي.
التقييــم	بطاقة تقويم لكل جلسة.

الجلسة السادسة:

رقم الجلسة	السادسة
عنوان الجلسة	**تقبل الآخر**
الهــدف	التخلص من مشاعر عدم تقبل الآخرين.
الوسائــل	السبورة، شرائط موسيقى هادئة، قصاصات ورقية، أقلام
الفنيات	الحوار والمناقشة، التخيل، لعب الأدوار، العصف الذهني، الاسترخاء، التعزيز.
المحتــوى	– شرح الأعراض المتعلقة بعدم تقبل الآخر وذلك بالغوص في الماضي حيث يتخيل المشاعر السلبية المرتبطة بعدم تقبله وعدم الارتياح للتواصل معهم وكرهم ثم الرجوع إلى الحاضر وإظهار هذه المشاعر السلبية اتجاه الآخر إلى حيز الإنتباه ثم يسأل نفسه ماذا أحتاج لأتعلم منه بحيث أتخلص من هذه المشاعر بسهولة وأستفيد منه مستقبلا. – ويرتفع فوق خط زمنه ثم ينظر إلى عدم تقبل الأخر قبل حدوثه بمدة زمنية كافية ويتأكد من أنه في بداية السلسلة التي أدت إلى حدوث عدم تقبل الآخر ثم يسأل نفسه أين اختفت مشاعر عدم تقبلهم. – أثناء الانتقال من الماضي إلى الحاضر يحتفظ بكل التعلم ومتقبلا للآخرين ويحبهم ويحترمهم ويرتاح في التواصل معهم ثم يذهب إلى زمن غير محدد في المستقبل، بحيث لو حدث له هل سيكون لديه نفس المشاعر القديمة. – تلاحظ أن تلك المشاعر قد اختفت تماما.
مدة الإنجـاز	45 دقيقة
مكان الإنجاز	قاعة النشاطات.
كيفية الانجـاز	الإرشاد الجماعي.
المنفـذون	الطالبتان الباحثتان
الفئة المستهدفة	تلاميذ الأولى ثانوي.
التقييــم	بطاقة تقويم لكل جلسة.

الجلسة السابعة:

رقم الجلسة	السابعة
عنوان الجلسة	**الاستقرار الانفعالي**
الهـــدف	التوازن والاستقرار الإنفعالي
الوسائـــل	السبورة، شرائط موسيقى هادئة، قصاصات ورقية، أقلام
الفنيات	الحوار والمناقشة، التخيل، لعب الأدوار، العصف الذهني، الاسترخاء، التعزيز.
المحتـــوى	– شرح الأعراض المتعلقة بعدم الإستقرار والتوازن الإنفعالي وذلك بالغوص في الماضي حيث يتخيل المشاعر السلبية المرتبطة بعدم الإستقرار الإنفعالي ثم الرجوع إلى الحاضر وإظهار مشاعر بعدم الإستقرار الإنفعالي إلى حيز الإنتباه ثم يسأل نفسه ماذا أحتاج لأتعلم منه بحيث أتخلص من هذه المشاعر بسهولة وأستفيد منه مستقبلا. – ويرتفع فوق خط زمنه ثم ينظر إلى عدم الاستقرار الانفعالي قبل حدوثه بمدة زمنية كافية ويتأكد من أنه في بداية السلسلة التي أدت إلى حدوث بعدم الإستقرار الإنفعالي ثم يسأل نفسه أين اختفت مشاعر عدم الإستقرار الإنفعالي. – أثناء الانتقال من الماضي إلى الحاضر يحتفظ بكل التعلم ومتحررا من القلق ثم يذهب إلى زمن غير محدد في المستقبل، بحيث لو حدث له هل سيكون لديه نفس المشاعر القديمة. – تلاحظ أن تلك المشاعر قد اختفت تماما.
مدة الإنجـاز	45 دقيقة
مكان الإنجاز	قاعة النشاطات.
كيفية الانجاز	الإرشاد الجماعي.
المنفـذون	الطالبتان الباحثتان
الفئة المستهدفة	تلاميذ الأولى ثانوي.
التقييـــم	بطاقة تقويم لكل جلسة.

الجلسة الثامنة:

رقم الجلسة	الثامنة
عنوان الجلسة	**التفاؤل**
الهـــدف	-أن تتعرف المجموعة إلى مفهوم التفاؤل وتأثيره الإيجابي في حياة الأفراد. -أن تصبح المجموعة أكثر تفاؤلا في الحياة وتتطلع نحو المستقبل.
الوسائـــل	السبورة، شرائط موسيقى هادئة، قصاصات ورقية، أقلام
الفنيات	الحوار والمناقشة، التخيل، لعب الأدوار، العصف الذهني، الاسترخاء، التعزيز.
المحتـــوى	- شرح الأعراض المتعلقة بعدم التفاؤل وذلك بالغوص في الماضي حيث يتخيل المشاعر السلبية المرتبطة بعدم التفاؤل كالتشاؤم والنظرة السلبية للمستقبل ثم الرجوع إلى الحاضر وإظهار هذه المشاعر السلبية إلى حيز الإنتباه ثم يسأل نفسه ماذا أحتاج لأتعلم منه بحيث أتخلص منها بسهولة وأستفيد منه مستقبلا. - ويرتفع فوق خط زمنه ثم ينظر إلى عدم التفاؤل قبل حدوثه بمدة زمنية كافية ويتأكد من أنه في بداية السلسلة التي أدت إلى حدوثه ثم يسأل نفسه أين اختفت مشاعر التشاؤم والنظرة السلبية للمستقبل. - أثناء الانتقال من الماضي إلى الحاضر يحتفظ بكل التعلم وطموحا ثم يذهب إلى زمن غير محدد في المستقبل، بحيث لو حدث له هل سيكون لديه نفس المشاعر القديمة. تلاحظ أن تلك المشاعر قد اختفت تماما.
مدة الإنجـاز	45 دقيقة
مكان الإنجاز	قاعة النشاطات.
كيفية الانجاز	الإرشاد الجماعي.
المنفـذون	الطالبتان الباحثتان
الفئة المستهدفة	تلاميذ الأولى ثانوي.
التقييـــم	بطاقة تقويم لكل جلسة.

الجلسة التاسعة:

رقم الجلسة	التاسعة
عنوان الجلسة	**الختامية**
الهـــدف	– مراجعة لما تم تناوله في الجلسات السابقة. – استيضاح إيجابيات البرنامج الارشادي، ومدى تحقيق الأهداف. – تطبيق الاختبار البعدي. –انهاء العلاقة الارشادية.
الوسائـــل	السبورة، مقياس الأمن النفسي.
الفنيات	الحوار والمناقشة.
المحتـــوى	يتم تقييم البرنامج الإرشادي حيث تطرح الأسئلة على المشاركين هل تم إشباع الحاجات المذكورة في البرنامج بمعنى هل كل مشترك في البرنامج أصبح مستبصرا لذاته، ثم تطبيق مقياس الأمن النفسي المستخدم في القياس البعدي
مدة الإنجـاز	45 دقيقة
مكان الإنجاز	قاعة النشاطات.
كيفية الانجاز	الإرشاد الجماعي.
المنفـذون	الطالبتان الباحثتان
الفئة المستهدفة	تلاميذ الأولى ثانوي.
التقييـــم	بطاقة تقويم لكل جلسة.

استمارة تحكيم البرنامج

الموضوع	الحكم		الملاحظات
	مناسب	غير مناسب	
عنوان البرنامج			
أهداف البرنامج			
المدة الزمنية للبرنامج			
المكان المحدد لتنفيذ البرنامج			
ترتيب الجلسات			
خطوات تصميم البرنامج الإرشادي			

محتوى البرنامج / عدد الجلسات	مدى وضوح أهداف الجلسة		مدى مناسبة محتوى الجلسة لما وضعت لقياسه		مدى مناسبة الأدوات المستخدمة		مدى مناسبة المدة الزمنية	
	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب
الأولى								
الثانية								
الثالثة								
الرابعة								
الخامسة								
السادسة								
السابعة								
الثامنة								
التاسعة								

الملاحظات والتوجيهات:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

اسم المحكم: .....

التخصص: ..... **الرتبة العلمية:** .....

الوظيفة: ..... **مكان العمل:** .....

توقيعه: ..... **التاريخ:** .....

ملحق رقم: (05)

قائمة بأسماء السادة المحكمين للبرنامج الإرشادي

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة
01	أ.د محمد بوفاتح	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط
02	د. ناصر جيلالي	أستاذ محاضر صنف أ	المركز الجامعي أفلو
03	د. رشيد سعادة	أستاذ محاضر صنف أ	جامعة غرداية
04	د. سلام بوجمعة	أستاذ محاضر صنف أ	جامعة ورقلة
05	د. خضرة حديدان	أستاذ محاضر صنف أ	جامعة تبسة

ملحق رقم: (06)

بروتكول البرنامج الإرشادي

إن اشتراككم معنا ضمن هذه الدراسة يدخلكم معنا في علاقة إنسانية مهنية ، والتي تتميز بتضمنها العديد من الحقوق والواجبات لكل من يدخل ضمنها : و تتمثل حقوقكم في النقاط التالية:

1- الحق في أن تقول ما تريد.

2- الحق في المناقشة.

3- الحق في الصمت.

4- الحق في سرية المعلومات الواردة ضمن الجلسات ولكننا نرجو منكم السماح لنا لأهميتها البالغة في دراستنا وما نستطيع أن نضمنه لكم هو سرية الهوية.

5- لك أن تحضر أو تغيب ولكن أملنا فيكم كبير بدوام الحضور والمثابرة.

6- هذه الحقوق لا تغنيكم عن أداء واجباتكم و المتمثلة في : إعلام الباحثتان مسبقا في حالة الغياب ،السعي لتنفيذ خطوات البرنامج ،التحفظ على مجريات الجلسات فيما يخص أقوال وأفعال باقي أفراد مجموعة.

ملحق رقم: (07)

بطاقة تقييم الجلسة

الجلسة رقم: ..... تاريخ اليوم: .....

رمز التلميذ: ..... الجنس: ..... القسم: .....

ساعة الانطلاق: ..... ساعة الانتهاء: .....

الأسئلة التقويمية:

1- ما هي أهم الموضوعات والمعلومات والأفكار التي استفدت منها في الجلسة؟

.....
.....
.....

2- أين يمكنك توظيف كل المعلومات التي أخذتها ؟

.....
.....
.....

3- ما هي الأفكار أو الموضوعات أو المعلومات التي أراحت تفكيرك؟

.....
.....
.....

4- ما هي الإضافات التي ترغب في تقديمها؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ملحق رقم: (08)

الجلسات الارشادية

الجلسة الأولى:

رقم الجلسة	الأولـــى
عنوان الجلسة	التمهيدية
الهــدف	– بناء العلاقة الإرشادية بين الباحثتين والتلاميذ المشاركين في البرنامج والتعارف فيما بينهم. تزويد التلاميذ بعدد الجلسات ومواعيدها والإلتزام بذلك من خلال المواظبة على الحضور وفي الموعد والمكان المحدد. الاتفاق على بروتكول الجلسات (المشاركة والإلتزام بمواعيد الجلسات، احترام الآخر).
الوسائــل	السبورة، جهاز (L.C.D)، قصاصات ورقية، أقلام
الفنيات	الحوار والمناقشة
المحتــوى	– تعارف بين التلاميذ المشاركين والباحثتين للبرنامج. – إبراز أهمية البرنامج للتلاميذ. – توضيح أهداف البرنامج الإرشادي للتلاميذ وطريقة سيره وعدد جلساته وأنشطته وآلياته وتحديد المكان والزمان. – مناقشة الباحثتان مع المشاركين مواعيد وعدد الجلسات وكذلك قوانين العمل. – ختام الجلسة بإعطاء قصاصات ورقية وأقلام ليكتب كل تلميذ ماذا استفاد من الجلسة ومناقشتها جماعيا وتبادل الأفكار
مدة الإنجـاز	45 دقيقة
مكان الإنجاز	قاعة النشاطات.
كيفية الانجاز	الإرشاد الجماعي.
المنفـذون	الطالبتان الباحثتان
الفئة المستهدفة	تلاميذ الأولى ثانوي.
التقييــم	بطاقة تقويم لكل جلسة.

الجلسة الثانية:

رقم الجلسة	الثانية
عنوان الجلسة	**السيطرة على الغضب**
الهــدف	– الكشف عن مسببات الغضب – الكشف عن طرق السيطرة على الغضب
الوسائــل	السبورة، شرائط موسيقى هادئة، قصاصات ورقية، أقلام
الفنيات	الحوار والمناقشة، التخيل، لعب الأدوار، العصف الذهني، الاسترخاء، التعزيز.
المحتــوى	– شرح الأعراض المتعلقة بالغضب وذلك بالغوص في الماضي حيث يتخيل المشاعر السلبية المرتبطة بالغضب (تصور، إحساس، موقف، صوت داخلي، اعتقاد خاطئ يظنه أنه صحيح) ثم الرجوع إلى الحاضر وإظهار مشاعر الغضب إلى حيز الإنتباه ثم يسأل نفسه ماذا أحتاج لأتعلم منه بحيث أتخلص من هذه المشاعر بسهولة وأستفيد منه مستقبلا. – ويرتفع فوق خط زمنه ثم ينظر إلى الغضب قبل حدوثه بمدة زمنية كافية ويتأكد من أنه في بداية السلسلة التي أدت إلى حدوث الغضب ثم يسأل نفسه أين اختفت مشاعر الغضب. – أثناء الانتقال من الماضي إلى الحاضر يحتفظ بكل التعلم ومتحررا من الغضب ثم يذهب إلى زمن غير محدد في المستقبل، بحيث لو حدث له هل سيكون لديه نفس المشاعر القديمة. – تلاحظ أن تلك المشاعر قد اختفت تماما.
مدة الإنجـاز	45 دقيقة
مكان الإنجاز	قاعة النشاطات.
كيفية الانجاز	الإرشاد الجماعي.
المنفـذون	الطالبتان الباحثتان
الفئة المستهدفة	تلاميذ الأولى ثانوي.
التقييــم	بطاقة تقويم لكل جلسة.

الجلسة الثالثة:

رقم الجلسة	الثالثة
عنوان الجلسة	**التخلص من العناد**
الهـــدف	– أن يتعلم أسلوب الحوار مع والديه وأساتذته. – أن يعترف بالخطأ ويتعلم منه.
الوسائـــل	السبورة، شرائط موسيقى هادئة، قصاصات ورقية، أقلام
الفنيات	الحوار والمناقشة، التخيل، لعب الأدوار، العصف الذهني، الاسترخاء، التعزيز.
المحتـــوى	– شرح الأعراض المتعلقة بالعناد وذلك بالغوص في الماضي حيث يتخيل المشاعر السلبية المرتبطة بالعناد ثم الرجوع إلى الحاضر وإظهار مشاعر العناد إلى حيز الإنتباه ثم يسأل نفسه ماذا أحتاج لأتعلم منه بحيث أتخلص من هذه المشاعر بسهولة وأستفيد منه مستقبلا. – ويرتفع فوق خط زمنه ثم ينظر إلى العناد قبل حدوثه بمدة زمنية كافية ويتأكد من أنه في بداية السلسلة التي أدت إلى حدوث العناد ثم يسأل نفسه أين اختفت مشاعر العناد. – أثناء الانتقال من الماضي إلى الحاضر يحتفظ بكل التعلم ومتحررا من العناد ثم يذهب إلى زمن غير محدد في المستقبل، بحيث لو حدث له هل سيكون لديه نفس المشاعر القديمة. – تلاحظ أن تلك المشاعر قد اختفت تماما.
مدة الإنجـاز	45 دقيقة
مكان الإنجاز	قاعة النشاطات.
كيفية الانجاز	الإرشاد الجماعي.
المنفـذون	الطالبتان الباحثتان
الفئة المستهدفة	تلاميذ الأولى ثانوي.
التقييـــم	بطاقة تقويم لكل جلسة.

الجلسة الرابعة:

رقم الجلسة	الرابعة
عنوان الجلسة	**الاستقلالية**
الهــدف	– الاعتماد على النفس في حل المشكلات. – استغلال وقت الفراغ بشكل ايجابي. – يتعلم كيفية اتخاذ القرار
الوسائــل	السبورة، شرائط موسيقى هادئة، قصاصات ورقية، أقلام
الفنيات	الحوار والمناقشة، التخيل، لعب الأدوار، العصف الذهني، الاسترخاء، التعزيز.
المحتــوى	– شرح الأعراض المتعلقة بعدم الاستقلالية وذلك بالغوص في الماضي حيث يتخيل المشاعر السلبية المرتبطة بالتقيد ثم الرجوع إلى الحاضر وإظهار مشاعر التقيد إلى حيز الإنتباه ثم يسأل نفسه ماذا أحتاج لأتعلم منه بحيث أتخلص من هذه المشاعر بسهولة وأستفيد منه مستقبلا. – ويرتفع فوق خط زمنه ثم ينظر إلى التقيد قبل حدوثه بمدة زمنية كافية ويتأكد من أنه في بداية السلسلة التي أدت إلى حدوث التقيد ثم يسأل نفسه أين اختفت مشاعر العناد. – أثناء الانتقال من الماضي إلى الحاضر يحتفظ بكل التعلم ومتحررا من التقيد ثم يذهب إلى زمن غير محدد في المستقبل، بحيث لو حدث له هل سيكون لديه نفس المشاعر القديمة، تلاحظ أن تلك المشاعر قد اختفت تماما.
مدة الإنجـاز	45 دقيقة
مكان الإنجاز	قاعة النشاطات.
كيفية الانجـاز	الإرشاد الجماعي.
المنفـذون	الطالبتان الباحثتان
الفئة المستهدفة	تلاميذ الأولى ثانوي.
التقييــم	بطاقة تقويم لكل جلسة.

الجلسة الخامسة:

رقم الجلسة	الخامسة
عنوان الجلسة	**المسؤولية**
الهــدف	– أن يتحمل التلاميذ المسؤولية في التغلب على مشكلاتهم. – أن يدرك أفراد المجموعة أن تحمل المسؤولية هو مفتاح النجاح.
الوسائــل	السبورة، شرائط موسيقى هادئة، قصاصات ورقية، أقلام
الفنيات	الحوار والمناقشة، التخيل، لعب الأدوار، العصف الذهني، الاسترخاء، التعزيز.
المحتــوى	– شرح الأعراض المتعلقة بعدم تحمل المسؤولية وذلك بالغوص في الماضي حيث يتخيل المشاعر السلبية المرتبطة بعدم تحمل المسؤولية ثم الرجوع إلى الحاضر وإظهار مشاعر عدم التحمل إلى حيز الإنتباه ثم يسأل نفسه ماذا أحتاج لأتعلم منه بحيث أتخلص من هذه المشاعر بسهولة وأستفيد منه مستقبلا. – ويرتفع فوق خط زمنه ثم ينظر إلى عدم تحمل المسؤولية قبل حدوثها بمدة زمنية كافية ويتأكد من أنه في بداية السلسلة التي أدت إلى حدوث عدم تحمل المسؤولية ثم يسأل نفسه أين اختفت هذه المشاعر. – أثناء الانتقال من الماضي إلى الحاضر يحتفظ بكل التعلم ومتحررا من عدم تحمل المسؤولية ثم يذهب إلى زمن غير محدد في المستقبل، بحيث لو حدث له هل سيكون لديه نفس المشاعر القديمة. – تلاحظ أن تلك المشاعر قد اختفت تماما.
مدة الإنجـاز	45 دقيقة
مكان الإنجـاز	قاعة النشاطات.
كيفية الانجـاز	الإرشاد الجماعي.
المنفــذون	الطالبتان الباحثتان
الفئة المستهدفة	تلاميذ الأولى ثانوي.
التقييــم	بطاقة تقويم لكل جلسة.

الجلسة السادسة:

رقم الجلسة	السادسة
عنوان الجلسة	تقبل الآخر
الهــدف	التخلص من مشاعر عدم تقبل الآخرين.
الوسائــل	السبورة، شرائط موسيقى هادئة، قصاصات ورقية، أقلام
الفنيات	الحوار والمناقشة، التخيل، لعب الأدوار، العصف الذهني، الاسترخاء، التعزيز.
المحتــوى	– شرح الأعراض المتعلقة بعدم تقبل الآخر وذلك بالغوص في الماضي حيث يتخيل المشاعر السلبية المرتبطة بعدم تقبله وعدم الارتياح للتواصل معهم وكرهم ثم الرجوع إلى الحاضر وإظهار هذه المشاعر السلبية اتجاه الآخر إلى حيز الإنتباه ثم يسأل نفسه ماذا أحتاج لأتعلم منه بحيث أتخلص من هذه المشاعر بسهولة وأستفيد منه مستقبلا. – ويرتفع فوق خط زمنه ثم ينظر إلى عدم تقبل الأخر قبل حدوثه بمدة زمنية كافية ويتأكد من أنه في بداية السلسلة التي أدت إلى حدوث عدم تقبل الآخر ثم يسأل نفسه أين اختفت مشاعر عدم تقبلهم. – أثناء الانتقال من الماضي إلى الحاضر يحتفظ بكل التعلم ومتقبلا للآخرين ويحبهم ويحترمهم ويرتاح في التواصل معهم ثم يذهب إلى زمن غير محدد في المستقبل، بحيث لو حدث له هل سيكون لديه نفس المشاعر القديمة. – تلاحظ أن تلك المشاعر قد اختفت تماما.
مدة الإنجـاز	45 دقيقة
مكان الإنجاز	قاعة النشاطات.
كيفية الانجـاز	الإرشاد الجماعي.
المنفـذون	الطالبتان الباحثتان
الفئة المستهدفة	تلاميذ الأولى ثانوي.
التقييــم	بطاقة تقويم لكل جلسة.

الجلسة السابعة:

رقم الجلسة	السابعة
عنوان الجلسة	**الاستقرار الانفعالي**
الهــدف	التوازن والاستقرار الإنفعالي
الوسائــل	السبورة، شرائط موسيقى هادئة، قصاصات ورقية، أقلام
الفنيات	الحوار والمناقشة، التخيل، لعب الأدوار، العصف الذهني، الاسترخاء، التعزيز.
المحتــوى	– شرح الأعراض المتعلقة بعدم الإستقرار والتوازن الإنفعالي وذلك بالغوص في الماضي حيث يتخيل المشاعر السلبية المرتبطة بعدم الإستقرار الإنفعالي ثم الرجوع إلى الحاضر وإظهار مشاعر بعدم الإستقرار الإنفعالي إلى حيز الإنتباه ثم يسأل نفسه ماذا أحتاج لأتعلم منه بحيث أتخلص من هذه المشاعر بسهولة وأستفيد منه مستقبلا. – ويرتفع فوق خط زمنه ثم ينظر إلى عدم الاستقرار الانفعالي قبل حدوثه بمدة زمنية كافية ويتأكد من أنه في بداية السلسلة التي أدت إلى حدوث بعدم الإستقرار الإنفعالي ثم يسأل نفسه أين اختفت مشاعر عدم الإستقرار الإنفعالي. – أثناء الانتقال من الماضي إلى الحاضر يحتفظ بكل التعلم ومتحررا من القلق ثم يذهب إلى زمن غير محدد في المستقبل، بحيث لو حدث له هل سيكون لديه نفس المشاعر القديمة. – تلاحظ أن تلك المشاعر قد اختفت تماما.
مدة الإنجـاز	45 دقيقة
مكان الإنجاز	قاعة النشاطات.
كيفية الانجاز	الإرشاد الجماعي.
المنفـذون	الطالبتان الباحثتان
الفئة المستهدفة	تلاميذ الأولى ثانوي.
التقييــم	بطاقة تقويم لكل جلسة.

الجلسة الثامنة:

رقم الجلسة	الثامنة
عنوان الجلسة	**التفاؤل**
الهــدف	-أن تتعرف المجموعة إلى مفهوم التفاؤل وتأثيره الإيجابي في حياة الأفراد. -أن تصبح المجموعة أكثر تفاؤلا في الحياة وتتطلع نحو المستقبل.
الوسائــل	السبورة، شرائط موسيقى هادئة، قصاصات ورقية، أقلام
الفنيات	الحوار والمناقشة، التخيل، لعب الأدوار، العصف الذهني، الاسترخاء، التعزيز.
المحتــوى	- شرح الأعراض المتعلقة بعدم التفاؤل وذلك بالغوص في الماضي حيث يتخيل المشاعر السلبية المرتبطة بعدم التفاؤل كالتشاؤم والنظرة السلبية للمستقبل ثم الرجوع إلى الحاضر وإظهار هذه المشاعر السلبية إلى حيز الإنتباه ثم يسأل نفسه ماذا أحتاج لأتعلم منه بحيث أتخلص منها بسهولة وأستفيد منه مستقبلا. - ويرتفع فوق خط زمنه ثم ينظر إلى عدم التفاؤل قبل حدوثه بمدة زمنية كافية ويتأكد من أنه في بداية السلسلة التي أدت إلى حدوثه ثم يسأل نفسه أين اختفت مشاعر التشاؤم والنظرة السلبية للمستقبل. - أثناء الانتقال من الماضي إلى الحاضر يحتفظ بكل التعلم وطموحا ثم يذهب إلى زمن غير محدد في المستقبل، بحيث لو حدث له هل سيكون لديه نفس المشاعر القديمة. تلاحظ أن تلك المشاعر قد اختفت تماما.
مدة الإنجـاز	45 دقيقة
مكان الإنجاز	قاعة النشاطات.
كيفية الانجـاز	الإرشاد الجماعي.
المنفـذون	الطالبتان الباحثتان
الفئة المستهدفة	تلاميذ الأولى ثانوي.
التقييــم	بطاقة تقويم لكل جلسة.

الجلسة التاسعة:

رقم الجلسة	التاسعة
عنوان الجلسة	**الختامية**
الهـــدف	– مراجعة لما تم تناوله في الجلسات السابقة. – استيضاح إيجابيات البرنامج الارشادي، ومدى تحقيق الأهداف. – تطبيق الاختبار البعدي. –انهاء العلاقة الارشادية.
الوسائـــل	السبورة، مقياس الأمن النفسي.
الفنيات	الحوار والمناقشة.
المحتـــوى	يتم تقييم البرنامج الإرشادي حيث تطرح الأسئلة على المشاركين هل تم إشباع الحاجات المذكورة في البرنامج بمعنى هل كل مشترك في البرنامج أصبح مستبصرا لذاته، ثم تطبيق مقياس الأمن النفسي المستخدم في القياس البعدي
مدة الإنجـاز	45 دقيقة
مكان الإنجاز	قاعة النشاطات.
كيفية الانجـاز	الإرشاد الجماعي.
المنفـذون	الطالبتان الباحثتان
الفئة المستهدفة	تلاميذ الأولى ثانوي.
التقييـــم	بطاقة تقويم لكل جلسة.

ملحق رقم: (09)

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	التجريبي.قبلي	108.00	10	5.011	1.585
	التجريبي.بعدي	150.20	10	2.898	.917

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	التجريبي.قبلي & التجريبي.بعدي	10	.077	.834

Paired Samples Test

		Paired Differences			
					95% Confidence Interval of the Difference
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower
Pair 1	التجريبي.قبلي - التجريبي.بعدي	-42.200-	5.594	1.769	-46.201-

Paired Samples Test

		Paired Differences				
		95% Confidence Interval of the Difference				
		Upper	t	df	Sig. (2-tailed)	
Pair 1	التجريبي.قبلي - التجريبي.بعدي	-38.199-	-23.857-	9	.000	

ملحق رقم: (10)

Means

ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square
التجريبي.بعدي * التجريبي.قبلي	Between Groups	(Combined)	71.100	7	10.157
	Within Groups		4.500	2	2.250
	Total		75.600	9	

ANOVA Table

			F	Sig.
التجريبي.بعدي * التجريبي.قبلي	Between Groups	(Combined)	4.514	.193
	Within Groups			
	Total			

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
التجريبي.بعدي * التجريبي.قبلي	.970	.940

ملحق رقم: (11)

T-Test

Group Statistics

	المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
القياس.البعدي	المجموعة الضابطة	10	112.80	4.185	1.323
	المجموعة التجريبية	10	150.20	2.898	.917

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
القياس.البعدي	Equal variances assumed	1.088	.311	-23.234-	18
	Equal variances not assumed			-23.234-	16.019

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
القياس.البعدي	Equal variances assumed	.000	-37.400-	1.610
	Equal variances not assumed	.000	-37.400-	1.610

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
القياس.البعدي	Equal variances assumed	-40.782-	-34.018-
	Equal variances not assumed	-40.812-	-33.988-

ملحق رقم: (12)

T-Test

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التجريبي.بعدي	ذكر	6	151.33	3.204	1.308
	أنثى	4	148.50	1.291	.645

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
التجريبي.بعدي	Equal variances assumed	5.517	.047	1.654	8
	Equal variances not assumed			1.942	7.036

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
التجريبي.بعدي	Equal variances assumed	.137	2.833	1.713
	Equal variances not assumed	.093	2.833	1.459

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
التجريبي.بعدي	Equal variances assumed	-1.117-	6.783
	Equal variances not assumed	-.612-	6.279

ملحق رقم: (13)

T-Test

Group Statistics

	الشعبة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التجريبي.بعدي	علمي	7	151.14	2.968	1.122
	أدبي	3	148.00	1.000	.577

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
التجريبي.بعدي	Equal variances assumed	4.624	.064	1.739	8
	Equal variances not assumed			2.491	7.930

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
التجريبي.بعدي	Equal variances assumed	.120	3.143	1.807
	Equal variances not assumed	.038	3.143	1.262

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
التجريبي.بعدي	Equal variances assumed	-1.024-	7.310
	Equal variances not assumed	.229	6.057