وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الـشهيد حمه لخضـــر – الـــوادي-
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية

فعالية برنامج إرشادي جمعي قائم على نظرية "ألبرت إليس" في خفض قلق المستقبل المهني لدى الطلبة الجامعيين

"دراسة تجريبية على عينة من طلبة جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي"

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (ل م د) في علوم التربية

تخصص إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبة:
مسعودة سالمي

إشراف الدكتور:
عمار حمامة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
سلاف مشري	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمه لخصر –الوادي	رئيـــــساً
عمار حمامة	أستاذ محاضر–أ	جامعة الشهيد حمه لخصر –الوادي	مشرفاً ومقرراً
ربيعة جعفور	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح –ورقلـــــــة–	عضواً مناقشاً
خولة الشايب	أستاذ محاضر–أ	جامعة –غـــــــردايـــــــة–	عضواً مناقشاً
محمد السعيد قيسي	أستاذ محاضر–أ	جامعة الشهيد حمه لخصر –الوادي	عضواً مناقشاً
مسعودة منتصر	أستاذ محاضر–أ	جامعة الشهيد حمه لخصر –الوادي	عضواً مناقشاً

السنـــة الجامعية: 2020-2021

شكـــــر وتـــــــقديـــــــــر

صدر الكلام وأجمل ما يفصل به عقد النظام حمد الله ذو الجلال والإكرام

فالحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، نحمد الله تعالى الذي أمدنا

بالعقل والجهد لإتمام هذا العمل

اتقدم بالجزيل الشكر إلى كل من ساعدني في إنجاز هذه الاطروحة الهادفة

بداية بالأستاذ المشرف الأستاذ المحترم الدكتور "عمار حمامة" الذي تابع إنجاز هذا العمل إلى أن تم إنجازه بحول الله وقوته وعونه.

والذي كان نعم الموجه والناصح، جزاه الله خير الجزاء.

كما اتقدم بالجزيل الشكر الى الدكتور " الطاهر سعد الله" مشرفي السابق

كما نشكر جميع أساتذة كلية العلوم الاجتماعية خاصة أساتذة علم النفس وعلوم التربية

دون استثناء وخاصة أولائك الذين كانوا ومازالوا عوننا لنا في مشوارنا الجامعي.

وأخيرا لا أنسي أن اتقدم بالشكر الجزيل إلى زملائي الطلبة.

. وإلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد ولو بكلمة في إنجاز هذه الاطروحة.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي جمعي قائم على نظرية "ألبرت إليس" في خفض قلق المستقبل المهني لدى الطلبة الجامعيين وتكونت عينه الدراسة من (40) طالب وطالبه من جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي في العمر الزمنى يتراوح من (18–32) عاماً، وتم استخدام المنهج الشبه تجريبي تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية بقياسين قبلي وبعدي حيث قسمة العينة (20) طالبا للمجموعة الضابطة و(20) طالبا للمجموعة التجريبية. وتم اختبار فرضيات الدراسة باستخدام اختبار "مان وتني"، الاعتماد على برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS

وقد استخدم في الدراسة الأدوات التالية:

1– مقياس قلق المستقبل المهني / من اعداد الباحثة.

2– برنامج الإرشاد العقلاني–الانفعالي / من اعداد الباحثة.

وأسفرت نتائج الدراسة على:

– توجد فروق دالة إحصائيًا في قلق المستقبل المهني بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البَعدي.

– توجد فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية حول الذات بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البَعدي.

– توجد فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية حول الجانب الدراسي بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البَعدي.

– توجد فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية حول الجانب المهني بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البَعدي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل المهني بين درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البَعدي.

قد تبين من خلال النتائج المتحصل عليها، أن البرنامج أحدث أثراً إيجابياً على نتائج الطلبة في المجموعة التجريبية في مستوى قلق المستقبل المهني، وتمت مناقشة النتائج في ظل الإطار النظري وبعض الدراسات السابقة، وفي الأخير تم تقديم آفاق وتطلعات للبحث.

Study summary

The current study aimed to verify the effectiveness of a collective counseling program based on the "Albert Ellis" theory in reducing professional future anxiety among university students. The study sample consisted of (40) students and students from "Echahid Hamma Lakhdar d' ElOued" University in the valley in the age range from (18-32) A semi-experimental approach was used to design the control and experimental groups with two measurements before and after, where the sample was divided (20) students for the control group and (20) students for the experimental group. The study hypotheses were tested using the Mann Whitney test, relying on SPSS statistical packages

The following tools were used in the study:

- The Occupational Future Anxiety Scale / prepared by the researcher.

- Rational-emotional counseling program / prepared by the researcher

The results of the study resulted in:

1. There are statistically significant differences in occupational future anxiety between the mean scores of the control and experimental groups in the telemetry.
2. There are statistically significant differences in irrational ideas about the self between the mean scores of the control and experimental groups in the telemetry.
3. There are statistically significant differences in the irrational ideas about the academic aspect between the mean scores of the control and experimental groups in dimensional measurement.
4. There are statistically significant differences in irrational ideas about the professional aspect between the mean scores of the control and experimental groups in telemetry.
5. There were no statistically significant differences in occupational future anxiety between the scores of males and females in the experimental group in the telemetry.

It was found through the results obtained that the program had a positive effect on the results of the students in the experimental group in terms of the level of professional future anxiety, and the results were discussed under the theoretical framework and some previous studies.

فـــهـــــرس المحتويـــات

	الـــموضـــوع	الصفحة
	الشكر والتقدير	أ
	ملخص الدراسة بالعربية	ب
	ملخص الدراسة باللغة الاجنبية	ت
	فهرس المحتويات	ث
	فهرس الجداول	د
	فهرس الاشكال	ر
	مقدمة	ز
	الجـــــانب النظـــــري	
	الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1	الإشكالية	16
2	فرضيات الدراسة	23
3	دوافع اختيار الموضوع	23
4	أهداف الدراسة	23
5	أهمية الدراسة	24
6	حدود الدراسة	24
7	التعريفات الإجرائية للدراسة	25
	الفصل الثاني: البرنامـج الإرشـادي	
	تمهيد	27
1	تعريف الإرشاد النفسي	28
2	أساليب الإرشاد النفسي	30
3	محاور الإرشاد النفسي	34
4	تعريف البرامج الإرشادية	37
5	أهداف البرامج الإرشادية	39
6	أسس بناء البرنامج الإرشادي	40

	الـــموضـــوع	الصفحة
7	دواعي الحاجة الى البرامج الإرشادية	43
8	فوائد البرامج الإرشادية	43
9	أشكال البرامج الإرشادية	44
10	خدمات البرامج الإرشادية	46
	خلاصة الفصل	48
الفصل الثالث: الإرشاد العقلاني الانفعالي		
	تمهيد	50
1	تعريف الإرشاد العقلاني الانفعالي	51
2	الخلفية النظرية للإرشاد العقلاني الانفعالي	52
3	أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي	54
4	أسس الإرشاد العقلاني الانفعالي	56
5	فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي	57
6	نظرية ABC والعلاج العقلاني – الانفعالي	62
7	المفاهيم الأساسية للإرشاد العقلاني الانفعالي	63
8	بعض أساليب التفكير الخاطئ غير الفعال	66
9	التطبيقات الإرشادية للنظرية	67
10	دور المرشد في الإرشاد العقلاني الانفعالي	68
	خلاصة الفصل	70
الفصل الرابع: قلق المستقبل المهني		
	تمهيد	72
1	مفهوم قلق المستقبل المهني	73
2	المفاهيم المرتبطة بمفهوم قلق المستقبل المهني	76
3	أسباب قلق المستقبل المهني	77
4	النظريات المفسرة لقلق المستقبل المهني	81
5	أبعاد قلق المستقبل المهني	83

	الـــموضـــوع	الصفحة
6	الآثار السلبية لقلق المستقبل المهني	83
7	سمات ذوي قلق المستقبل المهني	84
8	أهمية العمل وتأثيره على حياة الفرد	85
9	طرق التعامل مع قلق المستقبل المهني	86
	خلاصة الفصل	89
الجانب الميداني		
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة		
	تمهيد	92
1	منهج الدراسة	93
2	فرضيات الدراسة	93
3	الدراسة الاستطلاعية	94
4	ضبط متغيرات الدراسة	96
5	مجتمع وعينة الدراسة	99
6	أدوات جمع البيانات	102
7	الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة	108
8	الأساليب الإحصائية	115
	خلاصة الفصل	117
الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة		
	تمهيد	119
1	التحقق من شرط التوزيع الطبيعي	119
2	عرض وتفسير نتائج الدراسة	119
1-2	عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى	119
2-2	عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية	124
3-2	عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	128
4-2	عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة	131

الـــموضـــوع		الصفحة
5-2	عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة	133
3	حساب حجم أثر البرنامج الارشادي وتفسيره:	136
4	استنتاج عام وآفاق البحث	139
	قائمة المراجع	142
الملاحـــــــــــــــــق		
الرقم	**عنـــــوان الملـــــــــحق**	**الصفحة**
1	الصورة الأولية لمقياس قلق المستقبل المهني	156
2	استمارة التحكيم مقياس قلق المستقبل المهني	164
3	قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس قلق المستقبل المهني	173
4	الصورة الأولية لمقياس قلق المستقبل المهني بعد التحكيم	174
5	الصورة النهائية لمقياس قلق المستقبل المهني	177
6	الصورة الأولية للبرنامج الارشادي	180
7	قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج الارشادي	186
8	الصورة النهائية للبرنامج الارشادي بعد التحكيم	187
9	نتائج التحليل الإحصائي	191

فـــهـــــرس الجـــداول

رقم الجدول	عـــــنـــــوان الجـــــــدول	الصفحة
1	التصميم التجريبي للدراسة	93
2	توزيع وخصائص العينة الاستطلاعية	95
3	الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الاجتماعية	
4	تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لقلق المستقبل المهني	98
5	إحصاء مجتمع الدراسة الأساسية	99
6	عدد الطلبة على مستوى الجامعة ككل	100
7	عدد الطلبة على مستوى كلية العلوم اجتماعية وإنسانية	101
8	توزيع وخصائص عين الدراسة	102
9	مفتاح تصحيح مقياس قلق المستقبل المهني الفقرات الموجبة	103
10	مفتاح تصحيح مقياس قلق المستقبل المهني الفقرات السالبة	103
11	عناوين جلسات البرنامج	107
12	متوسطات نسبة الاتفاق لصدق الحكمين	109
13	اهم الفقرات التي تم حذفها	110
14	اهم الفقرات التي تم تعديلها	111
15	نتائج حساب صدق التمييزي لمقياس قلق المستقبل المهني	112
16	نتائج معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي اليه في مقياس قلق المستقبل المهني	112
17	نتائج معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي اليه في مقياس قلق المستقبل المهني	114
18	توزيع فقرات المقياس في الصورة النهائية	115
19	المرجع لتحديد مستويات حجم التأثير	117
20	التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة لمتغير الدراسة	119
21	نتائج اختبار مان – ويتني U (Mann-Whitney) لدلالة الفروق بني متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في	120

	اختبار قلق المستقبل المهني بعد تطبيق البرنامج الارشادي	
22	نتائج اختبار مان – ويتني U (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي ودلالاتها في بعد الأفكار اللاعقلانية حول الذات	124
23	نتائج اختبار مان – ويتني U (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي ودلالاتها في بعد الأفكار اللاعقلانية حول الجانب الدراسي	128
24	نتائج اختبار مان – ويتني U (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي ودلالاتها في بعد الأفكار اللاعقلانية حول الجانب المهني	131
25	نتائج اختبار مان – ويتني U (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية ودلالاتها في اختبار قلق المستقبل المهني	133
26	المرجع لتحديد مستويات حجم التأثير	137
27	اختبار إيتا لقياس حجم الأثر	137

فـــهـــــرس الاشكال

رقم الشكل	عـــنـــــوان الشـــــكـــــل	الصفحة
1	توزيع وخصائص العينة الاستطلاعية	95
2	إحصاء مجتمع الدراسة الأساسية	100
3	عدد الطلبة على مستوى كلية العلوم اجتماعية وإنسانية	101
4	توزيع وخصائص عينة الدراسة	102
5	متوسطات نسبة الاتفاق لصدق المحكمين	110
6	الفروق بني متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار قلق المستقبل المهني بعد تطبيق البرنامج الارشادي	120
7	الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي ودلالاتها في بعد الأفكار اللاعقلانية حول الذات	125
8	الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي ودلالاتها في بعد الأفكار اللاعقلانية حول الجانب الدراسي	128
9	الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي ودلالاتها في بعد الأفكار اللاعقلانية حول الجانب المهني	131
10	الفروق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية ودلالاتها في اختبار قلق المستقبل المهني	134
11	اختبار إيتا لقياس حجم الأثر	137

مقدمة

شهدت الحياة في الآونة الأخيرة تطورا متسارعًا في شتى مجالاتها "السياسة والاقتصادية والاجتماعية والثقافية"، ولم يكن مجال التعليم في منأى عن هذا التطور، حيث ارتفعت نسبة الخريجين الجامعيين في العديد من التخصصات، وتوفر بعض هذه التخصصات فرص عمل أكثر من غيرها من التخصصات الأخرى، وهذا الأخير نجم عنه تضخم عدد الخريجين والذي لم يكن متوازنا مع فرص التوظيف المتاحة، مما أسهم في ارتفاع نسبة البطالة، وهذه الظروف تدفع بالطلاب الجامعيين إلى التخوف من عدم الحصول على وظيفة مناسبة لهم بعد تخرجهم، ما يجعل من هذه الظروف مصدراً للضغوط والتوتر والخوف والقلق حول المستقبل المهني لدى الطلاب الجامعيين وخاصة المقبلين على التخرج لأنها مرحلة مهمة في حياتهم كما أن للمهنة أهمية بالغة في حياة الطالب كتحقيق المكانة الاجتماعية والأمن المادي لذاته وأسرته إذ تساعد على الاستقلالية والانتقال من الجانب الأكاديمي إلى الجانب الميداني العملي وتحقيق الخطط والأهداف الذاتية التي سبق وأن خطط لها، واستغلال قدراته وإمكاناته، وكل هذا يساعده على مواجهة الحياة ومتطلباتها.

ولأهميته فقد أصبح القلق عنواناً لدراسات عديدة تهتم بالسلوك المضطرب لدى الإنسان، وتناول عديد الباحثين قلق المستقبل، وقلق المستقبل المهني كشكل من أشكال القلق الذي قد يحمله الفرد جراء توقعه أشياء تهدد مستقبله، حيث تثير المشكلات الحياتية قلق الأفراد بأشكال مختلفة، وبخاصة الطالب الجامعي الذي يعتقد أنه لن يحصل على عمل في المستقبل، ولاسيما في ظل تزايد أعداد الخريجين في الاختصاصات المختلفة، والتنافس الشديد على الوظائف المحدودة، وغياب فرص العمل المناسبة؛ لما يحمله من مؤهل علمي حيث أن هذا القلق يكبح قدرات الشباب وروح الإبداع لديهم ولا يسمح لهم بالاستفادة منها وللحد من هذه الظاهرة، تحاول الدراسة الحالية معرفة فعالية برنامج إرشادي جمعي قائم على نظرية "ألبرت اليس" في خفض قلق المستقبل المهني لدى الطلبة الجامعيين، وقد احتوت على ستة فصول مقسمة إلى جانبين، الأول يتعلق بالجانب النظري للدراسة، والثاني يتعلق بالجانب الميداني حيث يضم الجانب النظري أربع فصول، يتعلق أولها بتقديم موضوع الدراسة ويتضمن مشكلة الدراسة التي تفرعت إلى أربع تساؤلات، وفرضيات الدراسة، ثم

أبرزت أهميتها وأهدافها وبعد ذلك تم تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة وحدودها الموضوعية والمكانية والزمنية والبشرية.

أما الفصل الثاني فقد تم التطرق فيه إلى البرنامج الإرشادي انطلاقا من تعريف الإرشاد النفسي والأساليب الإرشادية ومرورا بمحاور الإرشاد النفسي ثم التطرق إلى تعريف البرامج الإرشادية وأهدافها إلى جانب أسس بناء البرنامج الإرشادي والتطرق إلى دواعي الحاجة على البرامج الإرشادية وفوائد البرامج الإرشادية وأخيرًا أشكال البرامج الإرشادية.

بالنسبة للفصل الثالث فهو يتعلق الإرشاد العقلاني الانفعالي فتطرقنا تعريف الإرشاد العقلاني الانفعالي الخلفية النظرية له إلى جانب أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي أسسه وأساليبه وفنياته.

إلى جانب ذلك تطرقنا لنظرية (ABC) والعلاج العقلاني– الانفعالي والمفاهيم الأساسية للإرشاد العقلاني الانفعالي وبعض أساليب التفكير الخاطئ غير الفعال والتطبيقات الإرشادية للنظرية وفي الأخير تطرقنا دور المرشد في الإرشاد العقلاني الانفعالي.

أما الفصل الرابع فقد تم التطرق فيه إلى قلق المستقبل المهني انطلاقا من توضيح مفهوم قلق المستقبل المهني والتعاريف المتعلقة به، كما تم التطرق إلى العوامل المسببة لهذا القلق والنظريات المفسرة له، والسمات التي يتصف بها الأفراد القلقون وتأثير العمل على حياة هؤلاء الأفراد وختم الفصل بالتطرق إلى كيفية التعامل مع قلق المستقبل المهني.

أما الجانب الميداني فضم فصلين، وهما الفصل الخامس الذي يتعلق بالإجراءات المنهجية للدراسة، حيت تم عرض أهم الخطوات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة من منهجٍ وفرضيات وإجراءات دراسة استطلاعية وأساسية، ومجتمع الدراسة وعينته، كما تم التطرق فيه كذلك إلى الأدوات المستخدمة خلال هذه الدراسة، والأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات التي تم جمعها.

الفصل السادس فقد تضمن عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري للدراسة، وختم بخلاصة ومجموعة من الاقتراحات كدراسات مستقبلية يمكن للباحثين إجرائها.

أما الجانب الميداني فضم فصلين، وهما الفصل الخامس الذي يتعلق بالإجراءات المنهجية للدراسة، حيت تم عرض أهم الخطوات المنهجية المتبعة في هاته الدراسة من منهجٍ وفرضيات وإجراءات دراسة استطلاعية وأساسية، ومجتمع الدراسة وعينته، كما تم التطرق

فيه كذلك إلى الأدوات المستخدمة خلال هذه الدراسة، والأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات التي تم جمعها.

الفصل السادس فقد تضمن عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري للدراسة، وختم بخلاصة ومجموعة من الاقتراحات كدراسات مستقبلية يمكن للباحثين إجرائها.

الجانب النظري

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1- الإشكالية

2- فرضيات الدراسة

3- دوافع اختيار الموضوع

4- أهداف الدراسة

5- أهمية الدراسة

6- حدود الدراسة

7- التعاريف الإجرائية للدراسة

1-الإشكالية:

يعد القلق حالة طبيعية يشعر بها الفرد من وقت إلى آخر. كما أن القلق بدرجة متوسطة يعتبر مفيداً في بعض الأحيان، حيث يساعد هذا النوع من القلق الشخص على التفاعل بالشكل المناسب مع الخطر الحقيقي، كما يساعده على التحفيز والتميز في مجالات الحياة المختلفة.

ولكن عندما يشعر الفرد بهذا القلق في معظم الأوقات ويصبح ملازماً له بسبب أو من غير سبب ويصبح هذا القلق في الأخير عائق يعرقل سير حياته اليومية ويعيقه عن ممارسة نشاطاته بالشكل الطبيعي، عندها يصبح الشخص مصاباً بأحد اضطرابات القلق، فهذه الاضطرابات الناتجة عن القلق تسبب توتراً أو قلقاً زائداً أو غير منطقي أكثر بكثير مما يتطلب الوضع. ونجد هذا الشعور يظهر بشكل واضح عندما نركز تفكيرنا بما سيواجهنا في المستقبل من أحداث ومواقف قد تكون سعيدة أو عكس ذلك حيث يصرح كل من "عزت والعزة " أن المستقبل أو بالأحرى التفكير فيه يعد مصدراً مهماً من مصادر القلق الغامض وهو مرتبط بقضايا ما زالت في الغد الآتي، وعلم النفس ما زال يعالج إلى حد بعيد القلق في الحاضر والقضايا المتعلقة بالماضي وأن معظم الدراسات هي استشراف للمستقبل.

فالقلق في حد ذاته أحيانا يكون ظاهرة طبيعية وإحساس وشعور وتفاعل مقبول ومتوقع تحت ظروف معينة، وأحيانًا يكون للقلق وظائف حيوية تساعد على النشاط وكذلك حفظ الحياة، لكن متى يشكل القلق مشكلة بالنسبة للفرد؟ وذلك حين يكون خوفًا دون سبب ظاهر أو سبب مفهوم (عزت، العزة، 2016، 99).

وينشأ القلق عند جميع الأفراد في مختلف مواقف التحدي التي تواجههم، فقد عرف "فرويد" القلق بأنه حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يتملّك الإنسان ويسبب له الكثير من الكدر والضيق، ومن خلاله يتوقع الشخص السُّوء دائماً ويظهر نوعاً من التشاؤم ويشك في كل الأمور التي تحيط به، ويخشى أن يصيبه منها ضرر. في حين يعبر قلق المستقبل على حالة انفعالية غير سارة تنتاب الفرد أثناء التفكير في المستقبل، ويتوقع من خلالها تهديداً لمستقبله ولما سوف يكون عليه المستقبل والإحساس بالتشاؤم وعدم الاطمئنان، إلى جانب الخوف والعجز.

فمولين (Moline 1990) يؤكد أن قلق المستقبل لم يعد مصدراً لبلوغ الأهداف وتحقيق الأحلام والآمال فحسب، بل أصبح عند البعض مصدراً لعدم الاستقرار والخوف لما يحمله

من هموم وأهداف مجهولة، إذ يوحي للأفراد بحالة من الإدراك بأن الحياة سوف تنتهي عند نقطة مجهولة غير محددة. فالتفكير بالمستقبل يعتبر أحد العوامل الأساسية المحدثة للقلق لدى الأفراد.

ويعرف قلق المستقبل أيضاً بأنه حالة من التحسس الذاتي، وحاجة يدركها الفرد تشغل تفكيره، على شكل شعور بالضيق والتوتر والخوف الدائم، وعدم الارتياح تجاه الموضوعات التي يتوقع حدوثها، كما يعرّف على أنه خبرة انتقالية غير سارة، يتملك الفرد خلالها الخوف الغامض نحو ما يحمله الغد من صعوبات، والتنبؤ السلبي للأحداث المتوقعة، والشعور بالتوتر والضيق والانقباض عند الاستغراق في التفكير في المستقبل، وضعف القدرة على تحقيق الأهداف والطموحات، والإحساس بأن الحياة غير جديرة بالاهتمام، والشعور بعدم الأمن والطمأنينة نحو المستقبل، والانزعاج وفقدان القدرة على التركيز، ويظهر قلق المستقبل كسمة نفسية بارزة، من خلال تعرض الإنسان لمجموعة من المتغيرات، تعبر عن شعوره بعدم الوثوق بالمستقبل.

حيث يؤكد (بن علو، 1999) أن قلق المستقبل يؤثر بشكل مباشر على مواقف الأفراد الذاتية تجاه المستقبل، أو تجاه ما سيحدث، وما يمكن أن يحدث، وقد يصبح المستقبل مصدر قلق ورعب نتيجة للإدراك الخاطئ للأحداث المحتملة في المستقبل، وعدم ثقة الفرد في القدرة على التعامل مع هذه الأحداث، والنظر إليها بطريقة سلبية نتيجة لتداخل الأفكار وربط الماضي بالحاضر والمستقبل، مما يسهم في عدم القدرة على التكيف مع الأحداث التي تعترض مستقبله، مما يسبب له زيادة القلق نحو المستقبل.

ويرى الحنفي (1984) أن التفكير في المستقبل من الأمور التي أصبحت تؤرق الشباب وتشغل باله في الوقت الراهن، وخاصة فئة طلاب الجامعات، فالطالب بعد التحاقه بمقاعد الدراسة يسعى إلى تحقيق أهدافه خلال مساره الجامعي من خلال الدراسة المستمرة والمطالعة والاجتهاد أثناء أداء الامتحانات من أجل الحصول على علامات جيدة تمكنه من رفع مستواه وتحسين تحصيله واجتياز هذه السنوات الدراسية بكل سهولة، وفي نفس الوقت يفكر في مستقبله المهني، وما سيقدمه له تخصصه الدراسي الذي يتابعه من آفاق مهنية مستقبلية، فالتفكير في مهنة المستقبل أصبح الشغل الشاغل للطالب الجامعي، والهاجس

الذي يؤرقه ويحدث لديه نوعاً من القلق، وباعتبار القلق حسب الموسوعة علم النفس والتحليل النفسي شعور بالخوف وخشية من المستقبل دون مبرر معين للخوف أو هو الخوف المزمن (الحنفي، 1984، 58).

أما طلعت (1987، 41) فقد أكد على أن أكثر ما يثير القلق لدى الشباب هو المستقبل بل إن الشباب عندما يشعر بعدم وضوح أو عدم تحديد المستقبل المهني، فإنه يستشعر إحباطاً وقلقاً على ذاته وعلى مستقبله ووجوده، بل وعلى علاقته بالآخرين، ذلك لأن المستقبل يتضمن النجاح في العمل وتحقيق الذات، والإمكانيات الكامنة والنجاح في العلاقات مع الآخرين وتكوين الأسرة.

تعرف الجامعة الجزائرية اليوم تزايداً كبيراً في عدد الطلبة الناجحين في شهادة البكالوريا والمقبلين على مرحلة التعليم العالي، باعتباره المرحلة الأساسية التي من خلالها يتم تجسيد الأهداف والطموحات العلمية والمهنية، فالطالب الجامعي بمجرد دخوله الحياة الجامعية يكون بصدد تحديد مساره الدراسي والمهني وكل مرحلة دراسية جامعية يختارها تكون مصحوبة بجملة من التصورات حول مستقبله المهني.

ومع اقتراب موعد تخرج هؤلاء الطلبة ينتابهم إحساس بالتوتر وشعور بالقلق، وعدم الارتياح والانزعاج والتشاؤم لندرة فرص العمل. وتختلف أسباب هذا النوع من القلق من طالب إلى آخر، غير أن الباحثين في هذا المجال أجمعوا على أن قلق المستقبل المهني قد ينتج عن عدم توافر فرص العمل، أو عزوف الطلبة على الأعمال الحرفية، أو عدم اقتناع الطلبة بأن التعليم العالي قد يكون مصدراً للعمل والدخل، أو بعض الأفكار اللاعقلانية التي يتبناها الطالب حول مجال الشغل وسوق العمل.

ويؤكد كل من "المظلموم، واللوزي " (2020) أن ارتفاع مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة يقترن بالتخطيط الحقيقي لحاجة سوق العمل، ويكون نابعاً من عدم تحقيق الطموحات المادية والمعنوية وعدم القدرة على تكوين أسرة في المستقبل، فضلاً عن تولد الإحساس بقلق المستقبل المهني نتيجة لسوء التخطيط واختيار الطالب للتخصص الدراسي الذي يؤهله إلى المهنة التي يرغب فيها، وهذا من خلال مراجعة جملة من الدراسات التي تناولت أسباب قلق المستقبل المهني (المظلموم، واللوزي، 48،2020).

وقلق المستقبل المهني، أصبح في الآونة الأخيرة ظاهرة تستحق الدراسة لدى أغلبية الشباب خاصة فئة الطلبة الجامعيين المقبلين على التخرج وذلك لأن الحصول على التأهيل

الأكاديمي والذي يعتبر أساساً للحصول على منصب عمل هو غاية الطالب وخاصة في ظل الظروف الراهنة التي تشهد فيها مجتمعاتنا ارتفاع درجات قلق المستقبل خاصة المهني بين صفوف الطلبة، وبشكل خاص المقبلين على التخرج. وهذا ما أكدته العديد من الدراسات بكار (2016)، الجبوري (2013)، الشافعي (2008)، المحاميد والسفاسفة (2007) وسعود (2005) التي أثبتت أن قلق المستقبل المهني لدى الطلبة والطالبات أضحى مرتفعاً ويشكل ظاهرة واضحة لمجتمع مليء بالمتغيرات مشحون بأمور مثيرة مجهولة المصير تؤدي لاضطرابات اقتصادية واجتماعية وصحية وبيئية تنعكس على سلوكيات الأفراد.

وقد يرجع الارتفاع الملاحظ لقلق المستقبل المهني إلى تزايد أعداد الخريجين وقلة فرص العمل المتاحة، إضافة إلى الإقبال المتزايد على التعليم الجامعي، غير المقترن بتخطيط حقيقي لحاجة سوق العمل، وكذلك عدم تلاؤم المهن المعروضة في سوق العمل مع التخصصات الدراسية للجامعيين، كما قد يرجع إلى الأفكار اللاعقلانية والخاطئة التي يحملها هؤلاء الخريجين عن مستقبلهم المهني.

وهذا ما قادنا إلى محاولة البحث والتقصي في طبيعة الأفكار اللاعقلانية والخاطئة التي يحملها الطلبة الجامعيين حول مستقبلهم المهني ومحاولة معالجتها وتغييرها إلى أفكار عقلانية وسليمة، فالأفكار غير العقلانية هي مصدر القلق الذي ينتاب الطلبة وتؤدي إلى انفعالات شديدة تقود إلى الاضطراب وتُعيق وصولهم إلى الأهداف المسطرة وتقلل من شعورهم بالرضى.

ويبين (الشربيني، 2005) في دراسته ان الأفكار غير العقلانية من المؤثرات الهامة على سلوك ومشاعر وانفعالات الفرد، حيث يشعر الفرد بالضيق أحياناً تجاه أحداث معينة ليس بسبب هذه الأحداث بحد ذاتها، وإنما بسبب الأفكار غير العقلانية تجاه هذه الأحداث هي التي سببت له الشعور السلبي، وعلى عكس ذلك عندما يُفكر الفرد بواقعية وبطريقة جيدة تجاه أحداث الحياة فإنه سيشعر بالراحة وسيساعده ذلك على تحقيق أهدافه.

وبالنظر إلى الدارسات السابقة التي تناولت مثل هذه الموضوعات نجد أن أنجع وأحدث أسلوب لمعالجة الأفكار اللاعقلانية والخاطئة التي يتبناها الفرد هو العلاج أو الإرشاد العقلاني الانفعالي، حيث ينظر النموذج العقلاني الانفعالي للقلق بصفة عامة من خلال إدراك الفرد وتفاعله مع الأحداث، فالطريقة التي يفكر ويفسر بها الفرد الأحداث والمعاني

التي يصبغها بها، والمعتقدات التي يحملها ويتبناها هي السبب في نشوء هذه الانفعالات السلبية والاستجابات غير المنطقية.

ويعرف "ألبرت إليس" الأفكار اللاعقلانية بأنها مجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية التي تتميز بعدم موضوعيتها، والتي تستند إلى توقعات وتعميمات خاطئة وإلى مزيج من الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل بدرجة لا تتفق مع الإمكانات الفعلية للفرد والمؤشرات الموضوعية حول ماهية المستقبل.

وقد قام "ألبرت إليس" بعدة دراسات في هذا المجال من بينها دراسات حول العلاج العقلي العاطفي، التي أثبتت الانتشار الواسع للأفكار غير العقلانية خاصة لدى فئة الشباب فمن خلال الدراسات والأبحاث المماثلة في مجال الأفكار اللاعقلانية التي قام بها بعض الباحثين العرب، وُجد أن هناك انتشاراً واسعاً للأفكار غير العقلانية بين طلبة المدارس والجامعات في بيئتنا العربية. وهي أيضا أكثر قوة في ارتباطها بالاضطرابات النفسية والعصابية التي تواجه الأفراد في مجتمعنا.

وبما أن الطالب الجامعي هو المحور الذي يقوم عليه التعليم الجامعي، وجب على الجامعات السعي إلى تنمية قدرات طلبتها، وإمكانياتهم، ومهاراتهم، فهم يمثلون طاقة هائلة ومصدرًا بشريًا هامًا لتنمية المجتمع مما يحتم تنمية قدراتهم المعرفية، وتحسين أساليب تفكيرهم بما يتناسب مع تحديات العصر، وتوجيه دافعيتهم نحو التعلم، وتنمية شخصياتهم من كافة جوانبها لتنتج منهم أفرادًا صالحين، قادرين على القيام بدورهم لخدمة أنفسهم ومجتمعهم.

ويأتي اهتمامنا بهذا الموضوع من كونه يتناول بالدراسة شريحة مهمة من المجتمع تمثل الركيزة الأساسية في نمائه وازدهاره وهم الطلبة الجامعيين الذين يمثلون نصف الحاضر وكل المستقبل وهذا ما يفرض على الباحثين الوقوف عند همومهم وطموحاتهم ووضع استراتيجية مستقبلية لبناء هذا الجيل.

لقد أصبح هذا الموضوع من الموضوعات التي تحتاج إلى البحث والتقصي عن أسبابه وكيفية معالجتها، أو محاولة التقليل منها من قبل المختصين في الإرشاد لمساعدة الطلبة وإرشادهم ومرافقتهم من أجل التقليل أو التخلص من حدة قلق المستقبل المهني. فالمختصون في الإرشاد هم أهم الفئات كما ذكرنا سابقاً التي تهتم بمثل هذه النوعية من المشاكل التي تعرقل سير حياة الطالب الجامعي، وذلك بما يحمله مجال عملهم من أساليب وتقنيات تهدف

لمساعدة الأفراد على حل مشاكلهم، فالإرشاد بطرقه المختلفة يعد من أهم التقنيات التي تساعد الفرد في التغلب على هذه المشكلات النفسية، والقلق الذي يؤرقه حول مستقبله بصفة عامة، ومستقبله المهني بصفة خاصة.

ويمثل الإرشاد النفسي أحد الوظائف الأساسية في خدمة الفرد والمجتمع والذي يعمل على تحقيق سعادة الإنسان وتطوره، لذا فإن أولى مهام الإرشاد هي جعل الإنسان يعيش ضمن إطار اجتماعي مقبول والعمل على إصلاح المجتمع وتطويره (ملحم، 2007، 242).

فالإرشاد هو 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 أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً وأسرياً وزواجياً (زهران، 1980، 11).

كما تعد البرامج الإرشادية من بين أهم الأساليب الإرشادية التي يستخدمها المرشدون المختصون في مساعدة الأفراد في التغلب على مشاكلهم وللحفاظ على صحتهم النفسية الأساليب الإرشادية بمثابة أدوات تعمل على مساعدتهم على التغلب على المشاكل النفسية التي تواجههم، ومن ثم تحقيق توافقهم النفسي وتحقيق طموحاتهم وبلوغ أهدافهم المستقبلية.

وتستند هذه البرامج في بنائها إلى نظريات واتجاهات مختلفة، كالاتجاه التحليلي أو الاتجاه المعرفي أو الاتجاه السلوكي أو الاتجاه الإنساني، ومن بين أهم الاتجاهات التي ذاع صيتها في الوقت الراهن يبرز الاتجاه المعرفي السلوكي الذي يعد من الاتجاهات الأنسب لمعالجة المشكلات المعرفية والسلوكية.

يعد الإرشاد السلوكي المعرفي اتجاهاً إرشادياً حديثاً نسبياً، يعمل على الدمج بين الإرشاد المعرفي بفنياته المتعددة والإرشاد السلوكي بما يتضمنه من فنيات، كما يعمد إلى التعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد. إذ يتعامل معها معرفياً وانفعالياً وسلوكياً مستخدماً العديد من الفنيات السلوكية (أبو سعد، 2011، 381).

وتكمن أهمية الإرشاد السلوكي المعرفي من خلال عدم اقتصار الإرشاد النفسي على التعديل المعرفي بل إنه يرمي ببساطة إلى تحديد وتعديل التشوهات المعرفية التي تعتبر أهدافاً هامة في الإرشاد يجب الوصول إليها، لأن الإرشاد السلوكي المعرفي يقوم على مبدأ مؤداه أن المعارف ترتبط على نحو سببي بالتوتر الانفعالي والمشكلات السلوكية كما أن

الإرشـاد السـلوكي المعرفـي يسـتهدف أيضـا الخبـرات الانفعاليـة، والأعـراض الجسـمية والسلوكيات.

ومن بين نظريات الإرشاد السلوكي المعرفي كما ذكرنا سابقاً نجد النظرية العقلانية الانفعالية لـ" ألبرت إليس"، فهي من بين أهم النظريات التي أصبح استخدامها بشكل واسع في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، فهذه النظرية أعطت وجهة مغايرة لعملية الإرشاد والعلاج في مجال علم النفس، فهي تعمل على طرد الأفكار اللاعقلانية ومهاجمتها، وذلك باستخدام جملة من الفنيات، والتقنيات مثل الحوار والإقناع والمناقشة، والتي بواسطتها يتم تحويل الأفكار الخاطئة إلى أفكار عقلانية منطقية.

وقد تميزت هذه النظرية عن باقي النظريات المعرفية باختلاف منهجها الذي يرتكز على استخدام الطرق العلمية والتعليمية، فهو إرشاد تعليمي يتجه صوب التدريس الموجه ويركز هذا النوع من الإرشاد على طبيعة التفكير والتعلم وتغيير الأفكار والمعتقدات الخاطئة إلى أفكار ومعتقدات سليمة.

على هذا الأساس جاءت الدراسة الحالية، التي تهدف إلى تصميم برنامج إرشادي جمعي قائم على النظرية العقلانية الانفعالية لـ "ألبرت إليس"، وذلك لخفض حدة قلق المستقبل المهني التي تصيب الطلبة الجامعيين، وخاصة المقبلين منهم على التخرج والحد من آثارها السلبية عليهم، فمن خلال الأسلوب العقلاني الانفعالي يقوم المرشد النفسي بتدريب المسترشد على كيفية النظر إلى أفكاره واعتقاداته الخطأ التي تسبب له الانفعالات والسلوكيات والأعراض غير المرغوبة، والتي تسهم في خفض من مستوى قلق المستقبل. حيث حاولت الدراسة الإجابة عن الإشكاليات الآتية:

– هل يؤدي البرنامج الإرشادي الجمعي القائم على نظرية "ألبرت إليس" إلى خفض قلق المستقبل المهني بفعالية لدى الطلبة الجامعيين؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل المهني بين درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

– هل يؤدي البرنامج الإرشادي الجمعي القائم على نظرية "ألبرت إليس" إلى خفض الأفكار اللاعقلانية حول الذات بفعالية لدى الطلبة الجامعيين؟

– هل يؤدي البرنامج الإرشادي الجمعي القائم على نظرية "ألبرت إليس" إلى خفض الأفكار اللاعقلانية حول الجانب الدراسي بفعالية لدى الطلبة الجامعيين؟

– هل يؤدي البرنامج الإرشادي الجمعي القائم على نظرية "ألبرت إليس" إلى خفض الأفكار اللاعقلانية حول الجانب المهني بفعالية لدى الطلبة الجامعيين؟

2–فرضيات الدراسة:

2–1 توجد فروق دالة إحصائيًا في قلق المستقبل المهني بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البَعدي.

2–2 توجد فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية حول الذات بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البَعدي.

2–3 توجد فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية حول الجانب الدراسي بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البَعدي.

2–4 توجد فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية حول الجانب المهني بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البَعدي.

2–5 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل المهني بين درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البَعدي.

3–دوافع اختيار الموضوع:

يعود اختيارنا لهذا الموضوع للأسباب التالية:

– الآثار الناجمة عن حالة قلق المستقبل المهني والتي تنعكس سلباً على الطالب الجامعي خاصة والمجتمع عامة.

– اهتمام الباحثة بالمشكلات النفسية والتربوية والمهنية للطالب الجامعي.

– نقص التوجيه الدراسي والمهني للطالب الجامعي والتكفل النفسي بالطلبة الذين يعانون من تدني في مستواهم الأكاديمي وغموض حول مستقبلهم المهني.

4–أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

– التعرف على الفروق في قلق المستقبل المهني بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البَعدي.

– التعرف على الفروق في الأفكار اللاعقلانية حول الذات بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البَعدي.

– التعرف على الفروق في الأفكار اللاعقلانية حول الجانب الدراسي بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البَعدي.

– التعرف على الفروق في الأفكار اللاعقلانية حول الجانب المهني بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البَعدي.

التعرف على الفروق في قلق المستقبل المهني بين درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البَعدي.

5-أهمية الدراسة:

– تنبع أهمية البحث الحالي من أهمية العينة التي يتناولها بالدراسة الطلبة الجامعيون وأهمية دورهم الفاعل في المجتمع فهم عصب الحياة والأمل المنشود في تجديد بناء الأمة ونهضتها وهم رجال الغد وبناة اليوم والمستقبل حيث يعلق عليهم المجتمع الآمال العريضة.

– تكمن أهمية المرحلة الجامعية في كونها تحتل مكانة مرموقة في السلم التعليمي، وأن التعليم في الجامعات يمثل قيمة عالية، ووسيلة فعالة للنهوض بالمجتمعات المختلفة.

– البحث الحالي يجري على طلبة الجامعة، حيث أن الاهتمام بهذه الشريحة يمنح القدرة على مواكبة التطورات الحاصلة في مختلف ميادين المعرفة والاستجابة لمتطلبات العصر وتجاوز المشكلات وارتفاع مستوى الحياة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية لعموم المجتمع.

– إن الاهتمام بدراسة قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة، يعد اهتماماً بالمجتمع بأسره، لأنهم سيقودون المجتمع في المستقبل القريب إن أُحسن تكوينهم وإعدادهم ومتابعتهم.

– تستمد الدراسة الحالية أهميتها من كونها تتنـاول موضوعًا خصبًا، وجديرًا بالدراسة، وهـو قلق المستقبل المهني نظرًا لتداعياته على الطلبة، وما ينتابهم من حالة الخوف، والترقب والانزعاج، والخوف، والتوجس بعد انقضاء سنوات الدراسة الجامعية؛ مما يؤثر على حالتهم النفسية.

6-حدود الدراسة:

-**الحدود الموضوعية:** خلال هذه الدراسة سوف نتعرض بالتفصيل على الموضوعات التالية: الارشاد النفسي والبرامج الارشادية؛ الإرشاد العقلاني الانفعالي؛ قلق المستقبل المهني.

-**الحدود الزمنية:** طبقت الدراسة خلال السداسي الثاني من السنة الجامعية 2019/2018

-**الحدود المكانية:** أجريت الدراسة بجامعة الشهيد "حمه لخضر" بالوادي.

-**الحدود البشرية:** اشتمل تطبيق البرنامج على عينة مكونة من 40 طالباً وطالبة جامعية من الطلبة المقبلين على التخرج.

- **منهج الدراسة:** تم الاعتماد على المنهج الشبه تجريبي في الدراية الحالية. وتم استخدام اداتين، الأولى أداة قلق المستقبل المهني والثانية البرنامج الارشادي الجمعي القائم على نظرية "ألبرت إليس".

7-التعاريف الإجرائية للدراسة:

7-1-قلق المستقبل المهني:

يعرف قلق المستقبل المهني على أنه حالة من عدم الارتياح والتوتر والخوف من مستقبل مجهول يتعلق بالجانب المهني الناتجة على تبني الطالب لجملة من الأفكار اللاعقلانية حول مشروعه الدراسي والمهني. ويعبر عنه في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس قلق المستقبل المهني.

7-2-البرنامج الإرشادي:

يعرفه" حامد زهران" بأنه برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديًا وجماعيًا لجميع من تضمهم المدرسة بهدف مساعدتهم على تحقيق النمو السوي (زهران، 2002، 499).

وتعرفه الباحثة على أنه البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي الذي يضم جملة من الجلسات العملية الإرشادية المنظمة بشكل جماعي والقائمة على الإرشاد العقلاني الانفعالي والتي تستخدم فيها جملة من الفنيات والأساليب الإرشادية المتنوعة، يهدف إلى خفض مستوى قلق المستقبل المهني لدى عينة الدراسة.

7-3-الإرشاد العقلاني الانفعالي الجمعي:

هو أسلوب أو نظرية من نظريات الإرشاد النفسي تستخدم فنيات معرفية وانفعالية لمساعدة العملاء في التغلب على ما لديهم من أفكار ومعتقدات خاطئة وغير عقلانية والتي يصاحبها اضطراب في سلوك وشخصية الفرد واستبدالها بأفكار ومعتقدات أكثر عقلانية ومنطقية تساعده على التوافق مع المجتمع.

وتعرفه الباحثة على أنه العملية الإرشادية المنظمة والقائمة على الإرشاد العقلاني الانفعالي، والذي يستخدم جملة من الفنيات والأساليب الإرشادية المتنوعة، من خلال جلسات تتم على شكل جماعي وفي أجواء من التفاعل الايجابي بين أعضاء المجموعة الإرشادية الأمر الذي يحقق الأهداف المنشودة من استخدام هذا النموذج الإرشادي بهدف خفض مستوى قلق المستقبل المهني لدى عينة الدراسة.

الفصـل الثانــي

البرنامــج الإرشــادي

تمـهيد

1- تعريف الإرشاد النفسي

2- أساليب الإرشاد النفسي

3- محاور الإرشاد النفسي

4- تعريف البرامج الإرشادية

5- أهداف البرامج الإرشادية

6- أسس بناء البرنامج الإرشادي

7- دواعي الحاجة على البرامج الإرشادية

8- فوائد البرامج الإرشادية

9- أشكال البرامج الإرشادية

10-خدمات البرامج الإرشادية

خلاصة الفصل

تمهـيد:

البـرامج الإرشـادية كوسـيلة خدمـة مـن خـدمات الإرشـاد النفسـي وضـرورية فـي الحيـاة البشرية نستند لـه في حل مختلف المشكلات التي تعوق التقدم والتطور على مستوى الحياة النفسية الاجتماعية للأفراد لذا حاولنا في هذا الفصل التطرق لهذه التقنية بشيء من التفصيل بالنسبة لمفهومها أهدافها الحاجة إليها وفوائدها وأشكالها والخدمات يعتبر الإرشاد النفسي أو علم النفس الإرشادي فرع هام من فروع علم النفس التطبيقي يحتاج إلى التخصص العميق لممارسته، فهو يقدم خدماته الإرشادية إلى العميل وذلك على أسس علمية وممارسات فنية يقوم بتقديم هذه الخدمات مرشد نفسي مهني متخصص.

فقد تكون هذه الخدمات ذات طبيعة نمائية أو وقائية أو تعليمية أو علاجية تقدم من خلال عملية إرشادية واعية مخطط لها في ظل علاقة إنسانية مهنية هادفة تخص المرشد النفسي والعميل، وفي الختام التقنيات المستخدمة فيها.

1-تعريف الإرشاد النفسي:

لقد تعددت تعاريف العلماء والباحثين للإرشاد النفسي واختلفت لاختلاف توجهاتهم واختلاف مدارس الإرشاد النفسي ونظرياته بين السلوكية، والجشتالطية، والمعرفية، الى الواقعية من جهة ثانية فإن بعض هذه التعريفات يركز على عملية الإرشاد وخطواتها وبعضها الآخر يعرف الإرشاد في ضوء الوسائل والأساليب أو في ضوء الأهداف التي نسعى لتحقيقها. فعملية الإرشاد هي عملية منظمة ومخططة تهدف إلى مساعدة الطالب على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تقلل من عملية التعليم وفعاليتها وتهدف أيضاً إلى زيادة التوافق والتكيف في مختلف المراحل العمرية والتعليمية.

الإرشاد علاقة تفاعليه بين الأخصائي الاجتماعي والطالب والأفراد المحيطين به وهي أيضاً علاقة تكامل وتبادل مع التربية تتضمن عمليتي التعليم والتعلم في تغيير السلوك والإرشاد النفسي هو أحد الخدمات النفسية التي تقدم للأفراد والجماعات بهدف تجاوز الصعوبات التي تعترض الفرد أو الجماعة، وتعوق توافقهم وإنتاجيتهم.

ولكنهم مع ذلك يواجهون مشكلات ذات طبيعة انفعالية شديدة، وتتصف بدرجة من التعقيد والشدة، بحيث يعجزون عن مواجهة هذه الصعوبات والمشكلات بدون عون أو مساعدة من الخارج.

ويرى رين (1951) أن الإرشاد هو علاقة ديناميكية وهادفة بين شخصين، تتنوع فيها الأساليب باختلاف طبيعة حاجة الطالب، ولكن في كل الحالات تكون هناك إسهام متبادل من جانب كل من المرشد والطالب، مع التركيز على فهم الطالب لذاته (ماهر، 1987، 42).

ومنهم من يرى أن الإرشاد النفسي هو علاج نفسي سطحي لمشكلات السلوك والحياة اليومية. وكأنه إرشاد وتوجيه للفرد حتى يسوى مشاكله ويتعامل معها بكياسة ولباقة (طه، 2004، 14-15).

وورد في معجم علم النفس لجابر عبد الحميد، علاء كفافي أن كلمة إرشاد نفسي، لفظ عام يشمل عدة عمليات، مقابلة شخصية وتطبيق اختبارات وتوجيه، وتقديم المشورة والنصح وتستهدف هذه العمليات مساعدة الفرد على حل مشكلاته والتخطيط لمستقبله، وكثيراً ما يستخدم اللفظ ليعني التوجيه في المشكلات الزواجية وسوء استخدام العقاقير والانتقاء المهني والعمل في المجتمع المحلي (جابر والكفافي، 1989، 783).

الإرشاد النفسي عملية تفاعل بين المرشد والمسترشد يساعد الفرد على إشباع حاجاته بطريقة إيجابية وهذا ما أكده حامد زهران (1980). في تعريفه للإرشاد النفسي يقول انه "عملية بناء تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته لكي يصل إلى تحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق، وعلى حد قول تايلر (Tylor). الإرشاد النفسي ليس مجرد إعطاء النصح وتقديم حلول للمشاكل بل هو تمكين الفرد من التخلص من متاعبه ومشاكله الحالية (زهران، 1989، 522).

أما تعريف الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) (1980، 74). فهو الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة ويقدمون خدماتهم له لتأكيد الجانب الإيجابي لشخصية المسترشد واستغلاله لتحقيق التوافق لدى المسترشد وبهدف اكتساب مهارات جديدة تساعد على تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة وقدرة على اتخاذ القرار ويُقدَّم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة وفي المجالات المختلفة، الأسرة المدرسة والعمل.

يُعتبر الإرشاد النفسي عملية واعية مستمرة بناءة ومخططة، تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد، لكي يفهم نفسه ويحللها ويفهم ميوله واستعداداته وقدراته ونواحي نبوغه ونواحي قصوره المتاحة، واتجاهاته النفسية وخبراته ومشكلاته وحاجاته وأن يستخدم وينمي كل إمكانياته بذكاء إلى أقصى حد مستطاع عن طريق مواهبه وذكائه، وفي ضوء معرفته وخبراته ورغبته في عمل ذلك.

ويعرفه معجم علم النفس (1985) بأنه توجيه نفسي يقدمه عالم نفسي أو متخصص في التربية لفرد ما لتمكينه من حل مشكلاته الشخصية أو النفسية أو التربوية.

من خلال هذه التعاريف نستخلص أن الإرشاد النفسي مهمة تسعى إلى مساعدة الأفراد ومساندتهم نفسيا، وبث القناعات في نفوسهم حول فهم ذواتهم رغبة في الوصول بهم إلى حل مشكلاتهم ومواجهة الصعوبات والتكيف والتأقلم وهذا لا يتحقق عشوائيا بل باستخدام تقنيات وفنيات خاصة بالإرشاد النفسي تبنى وتدرس وتطبق على أرض الواقع كالبرامج الإرشادية.

وعليه يمكن القول أن الإرشاد النفسي هو عملية واعية ومستمرة وبناءة ومخططة وشخصية، يقدمها عالم نفسي أو متخصص في التربية، تهدف لمساعدة وتشجيع الفرد على استخدام وتنمية إمكانياته بذكاء لحل مشكلاته الشخصية والتربوية والنفسية.

2-أساليب الإرشاد النفسي:

يتعامل المرشد في الإرشاد النفسي مع مشكلات الأفراد حسب طبيعتها وارتباطها بنظريات الإرشاد النفسي فإذا استخدم الإرشاد الفردي مثلاً مع شخصا ما قد لا يصلح مع شخصٍ آخر له مشكلة غير مشابهة وهنا على المرشد الاختيار بدقة بين الأساليب المتاحة أيها الأنسب لتطبيق برنامجه، ومن بين الفنيات المختلفة والمتعددة المستخدمة في تطبيق البرامج الإرشادية نذكر ما يلي:

2-1 الإرشاد الفردي: وهو التفاعل بين المرشد وعميل واحد وجهاً لوجهٍ في الجلسات الإرشادية والتي من خلالها يتعرف المرشد على شخصية العميل وعلى الخلفية الأسرية له، وعلى مشكلاته وأسبابها ويضع تفسيراً لها، ثم يخطط لعملية الإرشاد. ويقصد به إرشاد عميل واحد وجهاً لوجهٍ في كل مرة ويحتاج هذا النوع من الإرشاد إلى توافر الإعداد الكافي من طرف المرشد لأنه يستخدم في الحالات ذات المشكلات الخاصة جداً ويعتمد الإرشاد الفردي على العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد وتبادل المعلومات بينهما كما يركز المرشد على إثارة الدافعية لدى المسترشد وإعطائه الحرية لعرض مشكلته والكشف عن مشاعره (ملحم، 2007، 247).

قد يتوجه بعض الأفراد إلى المرشد لحل مشاكلهم الخاصة جداً والسرية فيستخدم معهم المرشد الإرشاد الفردي لكيلا يتعرض المسترشد للإحراج فيعيق سير العملية الإرشادية وبالتالي لا يتمكن من حل مشكلته.

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 النوع من الإرشاد على عدة أسس أهمها وجود فروق فردية بين الأفراد حيث أن كل مشكلة من المشكلات لها أسبابها المختلفة.

2-2 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 او 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 واجتماعية ولديه مشكلات، ولا يستطيع بمفرده حلها وإشباع حاجاته، ومن ثم لابد أن يتفاعل مع الآخرين ويؤثر فيهم ويتأثر بهم (طه، 2004، 226-227).

إن الفرد اجتماعي بطبعه لديه حاجات نفسية واجتماعية، كما تجمع بينه وبين الآخرين مشكلات مشتركة فيكون حلها بطريقة واحدة عن طريق الإرشاد الجماعي لهؤلاء الأفراد.

يعرف "جازاد" ورفاقه (1978). الإرشاد الجماعي على أنه عملية تفاعل دينامية تقوم على المشاركة اللفظية للمشاعر والأحاسيس والأفكار ذات الأهداف المشتركة موجه نحو سلوك الأفراد واتجاهاتهم وتحقيق مفهوم الذات الايجابي لهم، ويستخدم المرشد هذا الأسلوب لان الكثير من الناس يتشابهون في العديد من الخصائص الشخصية والمشكلات والحاجات النفسية والاجتماعية، والتي لا يمكن إشباعها إلا من خلال الجماعة كالحاجة إلى الحب والأمن والانتماء والتقدير الاجتماعي فيستعمل هذا النوع من الإرشاد مع مختلف فئات المجتمع من أطفال ومراهقين، والشباب والطلبة ومع العديد من المشكلات كالإدمان والمخاوف الاجتماعية وسوء العلاقات وسوء التوافق الأسري وغيرها حيث يسعى المرشد في هذا النوع من الإرشاد إلى تحقيق التفاعل بين أعضاء الجماعة أين يكسبهم الخيرة في التعامل والمناقشة والحوار وتبادل الحاجات.

الإرشاد الجماعي هو عملية تفاعل بين أعضاء الجماعة، يشعر فيها الفرد بالأمن والطمأنينة للقيام بأساليب سلوكية جديدة أكثر فعالية في تحقيق الذات والاستبصار بالسلوك المقبول اجتماعياً في مواجهة المشكلات المختلفة والتفاعل السوي مع الآخرين (حسين، 1989، 16).

تضم الجماعة الإرشادية عدداً من الأفراد وهي إما أن تكون جماعة طبيعية قائمة فعلا أو مصطنعة يكونها المرشد بهدف الإرشاد الجماعي، ويراعي "سلافون" Slavon في تكوين الجماعة الإرشادية ضرورة التجانس في النواحي العقلية والوجدانية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والاضطرابات السلوكية وذلك لان هذا التجانس يعتبر من العوامل الهامة في

توازن المجموعة الإرشادية وتماسكها، وتيسير التفاعل بين أعضائها (خير الزراد، 1984، 72).

كما يرى بعض الباحثين أيضا ضرورة التجانس في أعمار أعضاء الجماعة حتى يعبروا عن مشكلات عمرية واحدة (الخواجا، 2005، 49).

وير حامد زهران في إعداد الجماعة الإرشادية على ان يقوم المرشد النفسي بإعداد أعضاء الجماعة وذلك بإجراء مقابلة فردية مع كل عضو، مع إجراء اختبار قبلي له قبل انضمامه للجماعة الإرشادية، كما يتم تهيئته من خلال تعريفه برفاقه حتى يشعر بالثقة والراحة ويتحمل ضغط الجماعة الإرشادية حتى يستفيد منها (زهران، 1998، 30).

أشارة" فيصل زاد الخير أن حجم الجماعة الإرشادية يتراوح عادة عدد أفراد الجماعة الإرشادية من 3 إلى 15 فرداً وقد يصل في بعض الحالات إلى أكثر من ذلك، وقد وجد أن العدد الكبير يجعل الجو مشحوناً بالحركة والاتجاهات المتعارضة أكثر مما ينبغي، ولا يستطيع معه المرشد السيطرة على الموقف، فتضيع فائدة المناقشات الجماعية، لذا يرى الكثير من المرشدين أن العدد الأمثل للجماعة الإرشادية يتراوح ما بين 6-8 أفراد (الزراد، 1984، 130).

ويوضح مصطفى فهمي ان الدور الاساسي للمرشد النفسي في الإرشاد الجماعي: إن دوره الأساسي، هو مساعدة أعضاء الجماعة للحصول على أفضل فهم لأنفسهم، بتفسير سلوكهم التعرف على مشكلاتهم، ومساعدتهم على استكشاف وتفتيح الفرص أمامهم في تكوين حياة جديدة (فهمي، 1987، 269).

ومن مزايا الإرشاد الجماعي:

يؤدي تماسك الجماعة إلى زيادة الشعور بالانتماء والسند الانفعالي والدفء لدى أفرادها، مما يؤدي إلى تقوية مشاعر التأييد والتشجيع المتبادل بينهم. والى تقوية شعور المسترشد بأنه يمكنه التغيير والتعديل في سلوكه.

تعبير المسترشد عن مشاكله ومشاعره في جو من الثقة والأمان يمنحه فرصة التنفيس الانفعالي عن مشاعره وآلامه.

يتاح في جماعات الإرشاد تبادل الخبرات والمهارات في التعامل مع الآخرين ومواجهة المواقف المختلفة والتعرف أيضا على خبرات ومشكلات الآخرين، مما يمنحه الاطمئنان إلى

انه ليس الوحيد الذي يعاني من المشكلات، مما يدفعه إلى التغلب على مشكلته وعدم شعوره بالإثم والألم (سلامة، 1985، 99-100).

تعليم أعضاء الجماعة الإيثار والتبادلية من خلال تعلمهم كيف يقدمون المساعدة للآخرين في حل المشاكل، مما يقوي من تقديرهم لذاتهم والشعور بأنهم ذوي فائدة (الرخاوي، 1978، 176).

يزيد من فرص اختبار الواقع لدى المسترشد، حيث تعد الجماعة مجتمع صغير وواقع اجتماعي، من خلاله ينقل المسترشد كل الخبرات التي تعلمها فيه إلى المواقف الحياة.

ينمي الإرشاد الجماعي التسامي حيث يتعلم أعضاء الجماعة الإرشادية من خلال الأنشطة والمناقشات تفريغ طاقاتهم العدوانية (الخواجا، 2005، 41).

على المستوى العملي، يعتبر الإرشاد الجماعي اقتصادياً في نفقات الإرشاد، حيث يتقاسم أعضاء الجماعة تكاليفه، كما انه يعد توفيراً للوقت وجهد المرشد لكن لا يوصي به في معظم المشكلات النفسية الحادة والصراعات العنيفة.

التقنيات المستعملة في الإرشاد الجماعي: يستعمل للإرشاد الجماعي عدة تقنيات أهمها: التمثيل النفسي المسرحي (السيكو دراما). والتمثيل الاجتماعي (السوسيودراما) المحاضرات والمناقشات الجماعية، الرحلات والمعسكرات العلاجية (ملحم، 2007، 281). كلما كانت الفنيات المستخدمة في البرامج تخدم مشكلات المسترشدين كلما كان انجذابهم أكبر للعملية الإرشادية مهما بلغت مشكلاتهم من تعقيد، لان هذه الفنيات لها الدور الكبير في غرس وبث قناعات حول ضرورة بلوغ الصحة النفسية.

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. ويمكن تحقيق غاية هذا الإرشاد من خلال البرامج الإرشادية لتكون أكثر فعالية.

3- محاور الإرشاد النفسي:

ام إبراهيم سعفان يصرح أن الإرشاد النفسي يقوم على ثلاثة محاور وهي:

3-1 المرشد النفسي: المرشد النفسي هو شخص مؤهل علمياً لممارسة مهنة الإرشاد النفسي وهو المسئول عن تقديم الخدمات الإرشادية، وتوجد فروق مهنية بين المرشد من حيث الإعداد والتدريب والممارسة والخبرة، كما توجد فروق بين المرشد النفسي وعالم النفس الإرشادي، فالمرشد النفسي هو يقدم برامج إرشادية مخطط لها من قبل، وقد يقوم بالتخطيط للبرامج الإرشادية بعد الحصول على تدريب خاص وممارسات إرشادية خاصة تؤهله لذلك أما عالم النفس الإرشادي فهو عالم محترف وله خبرة مهنية عالية، ولذلك يمكن التخطيط لبرامج إرشادية يكون لها صفة العمومية في بعض المجالات يكون له اتجاه إرشادي خاص أو نظرية إرشادية خاصة مثل " كارل روجرز" صاحب نظرية الإرشاد غير المباشر.

وهناك العديد من الخصائص التي يجب أن يتميز بها المرشد والتي تتمثل في:

- **الخصائص المعرفية:** وتتضمن وجود مستوى من الذكاء يضمن أداء المهنة بكفاءة وفهم في الميدان النظري والعلمي للتخصص.
- **الخصائص الوجدانية:** وتتضمن وجود ميل واهتمام بالإرشاد النفسي والتوازن الانفعالي والاستقرار العاطفي والتوازن في ممارسة السلطة والالتزام بالقيم المهنية، مثل: العدل والحياد والاهتمام والعطف وفهم ما يشعر به الآخرون.
- **الخصائص الإنسانية:** مع المسترشد والقائمين على تربيتها ومن مظاهرها: يقبل المسترشد ومشاركته وجدانياً وإقامة علاقة سوية بعيداً عن الإهمال أو التعلق أو التحيز (الاهتمام بالحياة حتى يعطي معنى لسلوكه).
- **الخصائص المهنية:** مثل القدرة على إدارة الحوار والمناقشة والقدرة على الإنصات والقدرة على التأثير على الآخرين أو لتمتع بالحيوية والنشاط والحماس والتمييز بين المسترشدين في سلوكهم الهادف، وأن يكون حكيماً في استخدام الوقت ولديه قدرة على إقامة علاقة مهنية مدركاً لاحتياجات المسترشدين، والمرونة والتعامل بكفاءة مع الظروف المختلفة، والاعتراف بالخطأ.
- **الخصائص الأخلاقية:** مثل الإخلاص في العمل، الأمانة، والعدالة، القدرة على التسامح فهم قيم المجتمع واحترامها، أن تتفق أقواله مع أفعاله (سعفان، 2005، 14-16).

وبعد عرض هذه الصفات نلاحظ أنها تميز بين المرشد النفسي الفعال والمؤثر والكفء والمرشد النفسي الذي لا يملك التأثير ذاته، ومع ذلك فان هذه الصفات قابلة للزيادة والنقصان كما أنها تختلف باختلاف نوع الخدمات المطلوبة واختلاف المجال الذي يعمل فيه المرشد (مدرسة، الأسرة، مصنع). ويضيف إبراهيم سعفان أن الأدوار التي يؤديها هي:

- **دور المدرب:** وذلك عندما يتم بالاستعانة بالمرشد النفسي ليعلم مجموعة من الأفراد بعض المهارات الضرورية في مجال معين.

- **دور الخبير:** وذلك عند الاستعانة بالمرشد في تشخيص مشكلة واقتراح الحل المناسب لها.

- **دور الممارس للعملية الإرشادية:** وذلك عندما يقوم المرشد بخطوات العملية الإرشادية كاملة.

- **دور المتعاون:** ويقوم المرشد بالتعاون مع فريق العمل في حل مشكلة ما، بمعنى أن يؤدي المرشد خدماته على مستوى من المستويات الثلاثة السابقة (المدرب الخبير الممارس). مع فريق تقديم الخدمات والذي قد يتكون من الأخصائي الاجتماعي؛ الأخصائي النفسي طبيب مدرسة؛ المعلم؛ المدير، الوالدين وأشخاص آخرين مهمين للمسترشد وفي حالة قيام المرشد النفسي بدور الممارس للعملية الإرشادية يكون هو محور تقديم الخدمات الإرشادية بمساعدة أعضاء فريق تقديم الخدمات.

2-3 المسترشد : هو الشخص الذي لديه مشكلة ويطلب خدمات الإرشاد النفسي لحلها وفي اغلب 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، لأن 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 وإلى أشخاص مهمين له وأشخاص قائمين على تربيته(سعفان، 2005، 17-18).

3-3 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 كل من "واطسون ووستلي" (1958) الذي يتضمن سبع مراحل للعملية الإرشادية على النحو التالي:

- تطوير الحاجة إلى التغيير.
- بناء العلاقة الإرشادية.
- توضيح مشكلة المسترشد.
- مناقشة حلول ومقترحات المشكلة.
- تحويل الاهتمامات إلى مجهودات فعالة للتغيير.
- تحديد المستوى الجديد للعمل.
- يتم تحقيق علاقة نهائية مقصودة مع المسترشد (حسين، 2004، 20).

وفي نفس الاتجاه ذكر عبد العظيم حسين على لسان كوربيوس تسعة مراحل للعملية الإرشادية وهي:

- **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.
- **مرحلة البدء:** وهي مرحلة الدخول في العلاقة الإرشادية.
- **مرحلة تجميع المعلومات: وتعني** جمع معلومات كافية لتساعد في توضيح المشكلة المطروحة بوسائل جمع المعلومات المختلفة منها الملاحظة وجمع المعلومات والمقابلة.
- **مرحلة تعريف المشكلة:** يتم في هذه المرحلة تعريف المشكلة وتقييم المعلومات المتحصل عليها وتحديد الهدف، ويتم الاتفاق مسبقا بين المرشد النفسي والمسترشد على ما تم التوصل إليه.
- **مرحلة تحديد واختيار الحدود المتبادلة:** ويتم ترتيب المعلومات حسب أولويتها وتحليلها للتوصل إلى حل للمشكلة.
- **مرحلة عرض الهدف:** بعد تحديد الأهداف في المراحل السابقة لحل المشكلة تكمل الأهداف وتقاس في مرحلة سابقة.
- **مرحلة الإتمام:** تعتمد هذه المرحلة على كل الخطوات السابقة وهي الخطوة الأولى المباشرة التي يبدأ بها عملية حل المشكلة.

- **مرحلـة التقيـيم:** تتضـمن مرحلـة التقيـيم مراقبـة الأنشـطة الموجـودة لحـل المشـكلة وقيـاس النتائج النهائية.

- **مرحلـة الإنهـاء:** وفـي هذه المرحلـة يتم الاتفاق بين المرشد النفسـي والمسترشد علـى عدم مواصلة الاتصال المباشر والقرارات تتخذ بشأن تقييم الأهداف قد تحققه أم لا والى أي درجة. (حسين، 2004، 20-22).

وانطلاقا مما سبق نجد أن هناك نماذج كثيرة تصف مراحل العملية الإرشادية رغم الاختلاف فيما بينها إلاَ أنها تشترك في خطوات إجراء العملية الإرشادية، أي في إجراءات التشخيص وإجراءات البرنامج وتنفيذه وتقويمه والمتابعة.

4-تعريف البرامج الإرشاديـة:

يعرف معجم مصطلحات التربية والتعليم (1980) البرنامج بأنه ملخص الإجراءات والمقررات الدراسية والموضوعات التي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة كفترة 6 أشهر أو سنة كما يعرفه أيضا بأنه خطة للتدريس تمهد فيها الحدود التقليدية القائمة بين الموضوعات المختلفة وذلك بإعداد وحدات دراسية شاملة للتعلم تؤخذ في مختلف الحقول.

ويعرفه "محمد البغدادي" على أنه نوع من الخبرة التعليمية التي تأخذ فيها مكان المدرس – برنامج – يقود التلميذ من خلال مجموعة معينة من أنماط السلوك المخطط والمتتابع بحيث يجعل من الأكثر احتمالا أن يسلك هذا التلميذ طريقا معينا مرغوبا فيه، بمعنى أن يتعلم التلميذ ما قصد أن يعلمه البرنامج عندما وضع.

كما يمكن تعريفه بأنه الخطة التي تتضمن عدة أنشطة تهدف إلى مساعدة الفرد على الاستبصار بسلوكه والوعي بمشكلاته وتدريبه على حلها واتخاذ القرارات اللازمة بشأنها.

فالبرنامج الإرشادي خطوات منتظمة تهدف إلى تعديل السلوك وتغيير الأفكار والاتجاهات الخاطئة لدى الأفراد المشاركين فيه، ليساعدهم على تخطي مشكلاتهم وتحقيق التوافق النفسي (عبد العظيم، 2004، 282).

تعرفه بهادر (1987). بأنه تكنيك خاص تتبعه المشرفة في تهيئة وإعداد الموقف التربوي بمتابعة الفصل لمدة زمنية محددة وفقاً لتخطيط وتقييم هدف محدد يظهر فيه التكامل المنشود ويعود على الفرد بالنمو المرغوب فيه.

فالبرنامج الإرشادي هو مجموعة من الإجراءات السلوكية التي يقوم بها كل من المعلم والاهل بمساعدة المرشدة بغية تحسين تقدير الذات وتدعيم الدافعية لدى الطالبة عينة البحث وتم أخذ هذه الإجراءات من مواقع اهتمت بهذا الموضوع، ومن نظريات علم النفس.

وأقر "محمد النحاس "بأن البرنامج الإرشادي هو برنامج مخطط منظم في ضوء أسس عملية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم المؤسسة أو الجماعة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل لتحقيق التوافق النفسي داخل الجماعة وخارجها.

أما "رشا علوان" فأكدت على أنه خطة تتضمن مجموعة من الخبرات التربوية والمفاهيم يتم تنظيمها في إطار من الوحدات الشاملة.

وتشير سعديه بهادر ايضا على أنه تخطيط وتصميم محدد بمدة زمنية، هادف يعود على الفرد بالنمو المرغوب فيه نفسياً واجتماعياً وأكاديمياً وانفعالياً (العاسمي، 2008، 15).

وقد ذكرت "زايد" أن البرنامج الإرشادي "إطار يتضمن مجموعة من الخبرات والتعليمات المصممة بطريقة متكاملة ومتتابعة تخضع لمدة زمنية محددة وفقاً لتصميم وتخطيط هدف محدد يعمل على تنمية الوعي وإكساب مهارات لتأدية الأدوار بفاعلية"(زايد، 161، 2004).

عرفه كيرني 1960 (Kearny) إنه الخبرات جميعها التي تقدم إلى المتعلم تحت اشراف المؤسسة التعليمية(Kearney,1960, 8).

ويعرفه عبد المنعم عبد الصمد (1988) بأنه مجموعة من المهارات المنظمة بطريقة متدرجة من خلال مادة لغوية في صورة وحدات ودروس محددة لها أهداف وأنشطة والخطة الزمنية اللازمة للتنفيذ وإجراءات التدريس والتقويم.

أما موراي فقد عرفه على أنه مجموعة أو سلسلة من النشاطات أو التعليمات التي ينبغي القيام بها لبلوغ هدف معين، وهدف البرنامج هو تنظيم العلاقة بين أهداف الخطة ومشروعاتها وتنفيذها.

فالبرنامج الإرشادي هو "الخطوات المتتابعة التي يتم من خلالها تقديم خدمات الإرشاد من المرشد إلى المسترشد"، والعملية الإرشادية هي الجانب التطبيقي للإرشاد وبدونها يصبح الإرشاد مجرد أراء أو نصائح أو توجيهات (سعفان، 2005، 19).

يعرفه ربار Reber (1985). على انه خطة مصممة لبحث أي موضوع يخص الفرد، وان تكون هادفة لأداء بعض العمليات المحددة.

وتعرفه عزة حسين (1989). بأنه الخطة التي تتضمن عدة أنشطة تهدف إلى مساعدة الفرد على الاستبصار بسلوكه الواعي وبمشكلاته وتدريبه على حلها وعلى اتخاذ القرارات اللازمة بشأنها، هذا إلى جانب سعيه نحو توظيف طاقات الفرد وتنمية قدراته ومهاراته (عزة حسين، 1989، 14).

ويتضح مما سبق أن البرامج الإرشادية ليست من السهولة بمكان، حيث أن البرامج التعليمية والتدريبية تتم بطرقة رسمية فهي عملية منظمة مسبقاً ويوجد طرق تقييم مقننة لتقييمها بينما البرنامج الإرشادي يتم بطريقة غير رسمية وبذلك فهو يعتمد على قدرة المرشد على الإعداد والتنفيذ والتقويم.

من هذه التعاريف يتضح ان البرامج الإرشادي هو خطة إرشادية منظمة تحتوي على مجموعة من الجلسات المعدة مسبقا من طرف المرشد، يطبقها على مجموعة من المسترشدين في مدة زمنية محددة ويراعي فيها طبيعة المشكلة التي يعاني منها الأفراد المشاركين في البرنامج وحاجاتهم الإرشادية حيث يهدف هذا البرنامج إلى حل تلك المشكلة وتعديل سلوكياتهم وأفكارهم وتحقيق النمو الصحيح والتوافق.

ولو تأملنا التعريفات السابقة لوجدناها تتضمن ما يلي:

- التركيز على أن يفهم الشخص المستفيد من عملية الإرشاد والذي يطلق عليه المسترشد ما عنده من إمكانات وقدرات، ويعمل على تنميتها إلى أقصى حد ممكن.
- المساعدة من قبل شخص مؤهل ومدرب وصاحب خبرة لشخص أخر يحتاج للمساعدة لفهم موضوع معين أو ليحل مشكلة يوجهها.
- يجب تحقيق التوافق البيئي والاجتماعي والصحي والنفسي في شتى مجالات الحياة المعيشية.

5-أهداف البرامج الإرشادية:

تهدف البرامج الإرشادية عموما إلى تغيير السلوك وبث قناعات جديدة في المسترشد ليتمكن من فهم ذاته وفهم الآخرين، فيكتسب الخبرة وتتطور تعاملاته مع الآخرين وتنظم سلوكياته، إذن فالبرنامج الإرشادي يعد ناجحا إذا بلغ الأهداف المرجوة منه والتي يجب أن

يراعى فيها عمر المسترشد وطبيعة مشكلته وعلى سبيل المثال نعرض الأهداف الإرشادية العامة للمراهقين وتتضمن ما يلي:

– مساعدة المراهق على تحقيق النمو السليم نفسياً تربوياً منهياً واجتماعياً.

– تكوين علاقات إيجابية ناضجة.

– تقبل التغيرات الجسمية والجنسية على أنها مظهر طبيعي من النمو.

- تحقيـق الاستقلال النفسـي والتحرر واتخاذ القرار.

- التخطيط لمستقبل مهني وفق القدرات والمؤهلات والفرص المتوفرة.

- تكوين القيم والمبادئ في توجيه السلوك نحو النضج.

- زيادة الوعي الاجتماعي وإدراك المسؤوليات والحقوق والواجبات.

- إكساب المراق شعوراً واضحاً بهويته وإدراك ذاته (ملحم، 2007، 404 – 405).

إضافة إلى ذلك فالبرامج الإرشادية الموجهة للمراهقين تكسبهم النظرة الموضوعية فالمراهقة ورغم ما تحمله من تحديات وتعقيد يمكن جعل المراهق يفهمها ويتماشى معها بالإرشاد والتوجيه والمتابعة فالإرشاد النفسي عموما يسعى إلى مد الفرد بالطاقة الكافية للتغير والتحدي والمواجهة والتوجيه نحو السلوك الايجابي، وكذا تحقيق رغباته وإشباع حاجاته بطريقة سليمة، وهذا ما يبرر الهدف النبيل للبرامج الإرشادية حيث تأخذ بيد الفرد وتحاول الوصول به إلى السواء والتكيف والسلامة في حياته وعلاقاته.

6-أسس بناء البرنامج الإرشادي:

يرى "رياض العاسمي" أن الأسس العامة التي تقوم عليها البرامج الإرشادية هي مجموعة من الأسس النفسية والاجتماعية والتربوية والطبية التي لا يمكن الاستغناء عنها عند عملية تصميم البرامج لأنها تعدُّ في نظر المرشد المحددات الأساسية لعملية التدخل الإرشادي وأهم هذه الأسس هي:

الأسس العامة: وتعني ثبات السلوك الإنساني نسبياً وإمكانية التنبؤ به، وقابليته للتعديل والتوجيه والتعلم، أما أن هذا السلوك فردي واجتماعي.

الأسس النفسية والتربوية: تتميز كل مرحلة من مراحل حياة الفرد بخصائص جسمية ونفسية معينة تميزه في مراحل نمو مختلفة وهذا بالضروري يجب أن يؤثر على حاجات واهتمامات الفرد.(العاسمي، 2008، 113).

وهي تتعلق بالمتعلم من حيث معرفة خصائصه وميوله ومطالب نموه وأنسب طرق التعليم والتعلم التي تتناسب مع تلك الخصائص، فهو الأساس الذي ينطلق منه البرنامج فالمتعلم محور العملية التعليمية وجوهرها، وله خصائص ومطالب نمو يجب معرفتها ويجب مراعاتها عند تخطيط البرنامج التعليمي وقد اتفق المربون على أهمية دراسة خصائص النمو وحاجاته وأنسب طرق التعليم وضرورة مراعاة البرنامج لها والعمل على إشباعها عند تخطيط المواقف التعليمية للبرنامج

لذلك تراعى دراسة الخصائص الجسمية والنفسية للأفراد عند بناء البرنامج وتخطيط المواقف التعليمية والاستفادة منها في ضوء المحتوى التعليمي للبرنامج المعد، وكذلك الوسائل التعليمية بما يتناسب مع هدف تلك الخصائص.

يجب على المرشد أن يأخذ باعتباره أثناء وضع البرنامج الإرشادي الفروق الفردية بين المعاقين عقلياً في النمو العقلي والجسمي والاجتماعي، واستعدادهم ورغبتهم في التدخل الإرشادي، والفروق بين الأطفال الصغار والمراهقين والكبار، مع مراعاة الفروق بين الجنسين.

الأسس الاجتماعية :ومن هذه الأسس الاهتمام بالفرد باعتباره عضواً في جماعة. إنَّ هذا المبدأ مكمّل للمبدأ الذي سبق أن أشرنا إليه سابقاً ألا وهو أنَّ السلوك الإنساني فردي – اجتماعي، أي أن الإنسان كائن اجتماعي، ويعيش في واقع اجتماعي وله معاييره وقيمه ويعيش مع جماعة في كيان اجتماعي يؤثر في الفرد فلا يمكن أن ننظر للإنسان بحد ذاته دون أن يأخذ بالحسبان الجماعة التي ينتمي إليها والمجتمع الذي يعيش فيه.

ومن الأسس الاجتماعية أيضاً الاستفادة من المجتمع في الإرشاد النفسي، أن وسائل الإعلام والتوجيه والتثقيف في المجتمع تسهم في صوغ شخصية الفرد، اما أن هناك مؤسسات اجتماعية متخصصة لتقديم التوجيه والإرشاد ودور العبادة، ومكاتب الخدمة الاجتماعية، أو التأهيل المهني، أو رعاية المعاقين، هذا بالإضافة إلى أن المدرسة لها دور كبير ومهم يمكن أن تسهم فيه من خلال تقديم عمليات الإرشاد النفسي الفردي والجماعي لعدد كبير من أطفال المجتمع وشبابه، سواء عن طريق المرشدين أو عن طريق المدرسين المرشدين.

تُعنى الأسس الاجتماعية الاهتمام بالفرد كعضو في جماعة يؤثر فيها ويتأثر بها، وهي تتعلق بدراسة طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم، ومعرفة أهداف هذا المجتمع وموارده

وما يسوده من قيم وعادات وتقاليد وذلك حتى يبنى البرنامج بما يتناسب مع هذا المجتمع فالإنسان لا يعيش في فراغ بل يمارس نشاطه في مجتمع معين، وهذا المجتمع له خصائصه ومؤثراته التي تؤثر في النشاط البشرى فيه .ولذا فمن المهم أن تراعى قوة الصلة بين ما يقدم للدارسين وبين جوانب حياتهم واحتياجاتهم وذلك لأن كل منهج يقوم على دعائم فلسفية تربوية معينة وهذه الفلسفة ترتبط بفلسفة المجتمع وتتصل اتصالا وثيقاً به.

الأسس الفيزيولوجية

حيث أنه على المرشد أن يدرك تمام الإدراك هذه العلاقة الوثيقة بين النفس والجسد ويأخذها بالحسبان حينما يتعامل مع المعاق، وأن يدرَك العلاقة القوية بين الانفعالات المزمنة التي يتعرض لها، وبين مختلف أشكال الاضطرابات السلوكية.

الأسس الفلسفية فالبرنامج الإرشادي يجب أن يراعي طبيعة النسق الفلسفي الخاص بالمرحلة التي يمر بها الأفراد الذين يعانون من المشكلة، والإطار العام الذي يتناول أسلوبها في تحقيق تلك الأهداف، بحيث يحرص على عدم حدوث أي تناقض بين أهداف البرنامج وبين خصائص الأفراد الخاضعين للبرنامج وأهدافهم، التي تتمثل في رغبتهم أو رغبة المحيطين بهم في التغلب على مشكلاتهم، وهو ما يهدف إليه الإطار العام للبرنامج، وذلك للوصول إلى أفضل الوسائل التي تناسب قدراتهم وإمكانياتهم.

الأسس الأكاديمية: تتعلق الأسس الأكاديمية بالمادة أو المواد المتعلمة التي يتضمنها البرنامج المقترح وذلك من حيث فلسفة هذه المادة، ومكوناتها، وطبيعة تعليمها، وتتابع موضوعاتها واختيار أفضل تنظيم لمحتوى البرنامج بما يتفق مع طبيعة المتعلم

ومنه يمكننا توضح الأسس التي يجب مراعاتها عند التخطيط للبرامج الإرشادية من خلال النقاط التالية:

- وضع البرنامج الإرشادي على أساس فهم وإلمام كامل بالموضوع والظروف المحلية.
- اختيار المشكلات الحقيقة المعبرة عن حاجات الأفراد.
- يتضمن أهداف جوهرية ومحددة فيجب تحديد الأهداف الرئيسية والفرعية للبرنامج.
- مراعات مناسبة مستوى الأفراد الاجتماعي والاقتصادي.
- ان تكون له صيغة موجهة تجاه تحسين قدرة الأفراد على حل مشكلاتهم بطريقة فردية أو جماعية.

- ان يكون للبرنامج خطة محددة للعمل بحيث تكون أهدافه واضحة ومحددة على كافة مستوياته.

- ان يتصف بالثبات والمرونة الكافية لمقابلة المواقف المتغيرة على المدى الطويل والتغيرات الحادثة في المدى القصير والمواقف الطارئة، فعلينا تحكيم البرنامج من قبل مختصين في ذلك.

- يتم تنفيذه عن طريق أفراد ذوي فاعلية وكفاءة ومدربين تدريباً جيداً مع مراعاة الاستفادة من القيادات المحلية التطوعية في مرحلتي تخطيط وتنفيذ البرنامج.

- يمهد البرنامج إلى الطريقة التي تقيم نتائجه.

7-دواعي الحاجة إلى البرامج الإرشادية:

يحتاج الفرد إلى الإرشاد النفسي في كل خطوة من حياته لأنه ضرورة ملحة في تحدي الأزمات، ويؤكد نايل العاسمي (2008) على أن متغيرات العصر الحالي وتعقيداته من زيادة سكانية وما ينجم عنها من نقص في التغذية وتلوث في البيئة، وكذا التقدم العلمي والتقني وما ينجم عن تغير في المفاهيم وانحلال في القيم وعدم الاستقرار يؤدي إلى الوقوع في المشكلات النفسية الاضطرابات السلوكية.

وهذا ما يتطلب وجود طريقة منظمة ومنسقة ومدروسة في الإرشاد كالبرامج الإرشادية للتخفيف الفعلي لتلك الضغوط لدى الأفراد (العاسمي، 2008، 12).

إن هذي الأسباب المذكورة وغيرها فرضت نفسها على الواقع الإرشادي ووضعيته أمام التحدي لذا كان على الأخصائيين والمرشدين المواجهة عن طريق الإرشاد بمختلف فنياته ووسائله وطرقه، ومنه كانت الحاجة للبرامج الإرشادية شديدة وملحة عند جميع الأفراد وفي جميع المراحل العمرية، فليس من السهل العيش مع كل تلك الضغوط الحياتية والمتطلبات النائية دون توجيه وإرشاد منظم ومخطط له، والبرامج الإرشادية شاملة لمواجهة مختلف الصعوبات كما أنها تتميز باستمراريتها مع تطور المشكلات بهدف المحافظة على الجو العام للمجتمع، لان الاستقرار أساس في بناء المجتمعات.

8-فوائـد البرامج الإرشاديـة:

البرامج الإرشادية ممارسة وتطبيق من خلال جلسات ممتدة ومستمرة ومتطورة ومبنية على أساس نظري فبناء هذه الجلسات وأهدافها ومحتواها وتقنياتها وحتى الزمن والمكان الذي تطبق فيه وكذا العلاقة الإرشادية القائمة بين المرشد والمسترشد تعود على كل منهما بفوائد

جمة، فالبرامج الإرشادية دليلا ووثيقة متطورة ومتجددة ينبغي تطويرها وتحديثها باستمرار كما تعتبر هامة في التعرف على مدى ما تحقق من أهداف منتظرة منها، وتفيد كل من المرشد والمسترشد سلوكيا وانفعاليا من خلال الأثر الذي تخلفه إذ أنها تساعد المسترشد على التحليل والمناقشة حول مشكلة فيفيد المرشد بالتزود بالمعلومات والإحاطة بالمتغيرات والتفكير في الحلول وكل هذا يدونه ضمن خطته الإرشادية حتى يقي المسترشدين من الوقوع في نفس الخطأ مستقبلا أو قد تصبح نموذجا يستفيد منه في بناء جلسات أخرى، وإذا صادفه أي خلل أو نقص يحاول تداركه في جلسات أخرى وهذا ما يمكن المرشد من متابعة مختلف المشاكل الإنسانية وحلها حتى لا تتفاقم، ويمكن المسترشد من بناء شخصية قوية يمكنها المواجهة والاستمرار (العاسمي، 2008، 17).

نستخلص مما سبق أن فائدة هذه التقنية هي ما تحتويه من أبعاد هادفة لا تقتصر على مدة التطبيق فقط بل تتعداها لغايات بعيدة المدى تتمثل في إكساب الفرد القدرة على تخطي الصعوبات الحالية أو التي يمكن أن يتعرض لها في حياته المستقبلية إذ أنها تمده بالخبرة المستمرة سواء أثناء أو بعد التعرض للبرنامج.

يتمتع البرنامج الإرشادي بمجموعة من المميزات هي:

التنظيم: من أهم خصائص البرنامج الإرشادي التنظيم والتخطيط المحكم، حيث يعد المرشد خطة عمل متكاملة قبل البدء في جلسات البرنامج، هذه الخطة تهدف ضمان تغطية كافة جوانب المشكلة التي يتصدى لها، ويضع فيها خبراته النظرية التي يقوم بتوظيفها لخدمة أهداف الإرشاد النفسي.

المرونة: لا بد أن تتيح طبيعة البرنامج قدرا من المرونة، التي تمكن المرشد من تطويعه والذي يستخدمه ليتلاءم مع الظروف المختلفة التي تخللت العملية الإرشادية.

الشمول: حيث يتميز البرنامج بتغطية جميع الأهداف التي يسعى المرشد إلى تحقيقها سواء كانت أهدافاً إنمائية أو وقائية (صديق، 2005، 56).

9-أشكال البرامج الإرشادية:

هناك العديد من هذه البرامج إذ تتنوع بتنوع المشكلة المدروسة، ونميز من هذه الأنواع ما يلي:

9-1-حسب طبيعة تصميمها:

كالبرامج غير المنظمة والتي تعطي بصورة عفوية يتم فيها وضع الحلول الآتية من خلال الرؤية الذاتية للمرشد، أو البرامج المنظمة والتي تعد على أسس علمية وتكون فيها النظرة الشمولية للمشكلة من حيث الفحص والتشخيص والجمع الكافي للمعلومات حتى يكون بناء الأحكام على أساس علمي.

البرامج سواء كانت منظمة أو غير منظمة يراعى في تصميمها طبيعة المشكلة، لذلك قد تتطلب حلول آنية وسريعة في مشكلات معينة، لكن هناك مشاكل اعقد لابد على المرشد فيها الإحاطة بالموضوع لأنه لن يتمكن من إفادة المسترشد من خلال نظرته الذاتية.

9-2-حسب الأهداف المرجوة:

وفي هذا المجال نجد العديد منها كالبرامج الإصلاحية، التربوية، التوجيهية والتدريبية وغيرها وكلها تهدف لمعالجة مشكلة ما حسب طبيعتها وشدتها وتختلف الأهداف باختلاف نمط المجال المدروس أو الكيفية التي تقدم بها. إذ نجد في بعض الأحيان برامج قصيرة المدى ومختصرة والهدف منها معالجة مشكلة عابرة لمرور المجتمع بظروف عصيبة كاقتراب امتحانات الطلاب وفترات الكوارث الطبيعية. الخ، كما تختلف الأهداف بين الإصلاح التربوي والإصلاح الاجتماعي والتوجيه المدرسي والتدريب المهني.

9-3-حسب الفئات العمرية:

تقدم مختلف البرامج لمختلف الفئات العمرية إذ نجد منها لإرشاد الصغار وأخرى لإرشاد كبار السن وأخرى للشباب والمراهقين ولأن كل مرحلة عمرية لديها متغيراتها وتحدياتها لابد على للمرشد ان يجعل المسترشد يستبصر بكل ذلك حتى لا يصطدم مع هذه الحقائق وتتسبب له في الاضطراب (العاسمي، 2008، 26-29).

ويتضح مما سبق ان لكل مشكلة شكل من الإرشاد فهناك التربوي والأسري والمهني والإرشاد الاجتماعي المهم أنه يقدم خدمة للفرد ويجنبه الوقوع في التوتر وعدم التوافق والتكيف.

إذن تستخلص أنه مهما كان نوع البرامج وطرق بنائها فإنه على المرشد أن يكون واعياً بمختلف المتغيرات قبل وأثناء وبعد بنائه للبرنامج، لكي يتمكن من بلوغ الهدف المنتظر منه خاصة فيما يتعلق بتبصير الأفراد بمشاكلهم ومساعدتهم على فهم ذواتهم وتمكينهم من بلوغ التوافق مع أنفسهم ومع المحيط.

10- خدمـات البرامـج الإرشادية:

الإرشاد النفسي في جانبه التطبيقي يقدم العديد من الخدمات الإرشادية للأفراد المحتاجين للمساعدة، وذلك لجعلهم متوافقين من الناحية الفكرية والسلوكية والانفعالية والوجدانية حيث يكون التخطيط منظماً واقعياً واضح الهدف والإمكانيات فيراعي المرشد وهو يخطط للبرنامج تقديم الخدمات الأساسية، ويلخصها "ملحم" (2015) في النقاط التالية:

1- الخدمات العلاجية: تهدف الخدمات العلاجية الى توفير حو نفسي آمن للفرد يشعر من خلاله بالدفء والاهتمام دون خوف او وجل، كما تسعى هذه الخدمات الى التغلب على المشكلات النفسية التي قد يعانون منها.

2- الخدمات التربوية: وتسعى الخدمات التربوية الى التعرف على قدرات الفرد وتشخيص الحالات وعلاجها وتقديم البرامج التربوية الهادفة التي تتلاءم وقدراتهم واستعداداتهم.

3- الخدمات الاسرية: تنصب الخدمات الاسرية على دراسة العلاقات بين اعضاء الاسرة الواحدة والعمل على تغييرها بما يحق النماء الإيجابي للأبناء والتوافق السليم لكل اعضاء الاسرة بما فيهم الاولياء.

4- الخدمات الصحية: يهتم الارشاد النفسي كذلك بصحة الفرد واجراء الفحوص الطبية الدورية المتتابعة كلما انتقل من مرحلة نمائية الى مرحلة نمائية اخرى لتعلم الشخص العادات الصحية الصحيحة السليمة. بتدريبه على احداث السلوكيات السوية وتسعى مراكز الارشاد النفسي والتربوي في المؤسسات التعليمية على العمل على زيادة الوحدات الصحية والتي تقوم بالعناية وحماية الافراد من أي خلل او اضطراب يصيبه.

5- الخدمات النمائية: يهتم الارشاد النفسي بتقديم خدمات الرعاية النمائية في كل مرحلة من مراحل النمو بما يحقق التوافق السليمة واتاحة الفرصة لاكتشاف البيئة من حوله والعمل على تحقيق مطالب النمو في مختلف المراحل النمائية المتتابعة.

6- الخدمات الاجتماعية: من الضروري الاهتمام بالتنشئة الاجتماعية للفرد واكسابه الاستجابات السلوكية الاجتماعية المناسبة لقيم وعادات وتقاليد المجتمع ومعاييره وتعديل الاتجاهات السلبية والاهتمام بالنواحي الروحية والاختلافية من خلال تزويدهم بالقيم الدينية والروحية (ملحم، 2015، 215-2016).

ومنه يمكن استنتاج ان خدمات البرامج الإرشادية تتمثل في ما يلي:

- الاهتمام بالجوانب الوقائية والنمائية والعلاجية في التوجيه والإرشاد.

– مساعدة الأفراد على التغلب على مشكلات النمو الانفعالية والاجتماعية.

– حل المشاكل النفسية أولا بأول حتى لا تتفاقم وتتطور عندما لا تجد الحلول أو المساعدة في الوقت المناسب.

– ضرورة التغلب على المشكلات التربوية الخاصة كمشكلات المتفوقين والمتخلفين والتأخر الدراسي.

– تقديم خدمات الإرشاد التربوي والمهني لمساعدة الطلبة على الاختيار المهني الملائم لقدراتهم.

– تعاون مع الأسرة المدرسية لمساعدة الطالب في حل المشكلات الأسرية التي تؤثر على سلوكه ونموه

تقترن الخدمات التي تقدمها البرامج الإرشادية بتطبيق جلساتها وانسجامها مع طبيعة مشكلة الفرد وعمره ومتطلبات مراحله النمائية، إذن هي لا تتوقف عند تمكين الفرد من التغلب على مشكلاته بل تعد سلاحاً مستقبلياً إذا امتلكه الفرد وتمكن من فهمه أصبح له مرجعاً ينفعه وينفع غيره.

خلاصــة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نجد أن الإرشاد النفسي مهمة نبيلة نواجه بها أو نتحدى كل الصعوبات الاجتماعية والاقتصادية حتى البيئية وما ينجم عنها من اضطرابات نفسية وسلوكية والتي لها التأثير الواضح على الأفراد في مختلف أعمارهم خاصة في مرحلة المراهقة لذا على المرشدين والمختصين التقصي عن الحقائق والبحث المستمر عن الحلول وبذل جهد اكبر في الإرشاد والتوجيه وبناء البرامج الإرشادية وتطبيقها والإبداع في فنياتها والإتقان والتفنن والإخلاص في تقديمها للوصول إلى غاياتها السامية فتصبح ركيزة يستند لها الفرد في بلوغ الصحة النفسية والتوافق والتكيف.

الفصـل الثالث

الإرشاد العقلاني الانفعالي

تمـهيد

1- تعريف الإرشاد العقلاني الانفعالي

2- الخلفية النظرية للإرشاد العقلاني الانفعالي

3- أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي

4- أسس الإرشاد العقلاني الانفعالي

5- فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي

6- نظرية ABC والعلاج العقلاني – الانفعالي

7- المفاهيم الأساسية للإرشاد العقلاني الانفعالي

8- بعض أساليب التفكير الخاطئ غير الفعال

9- التطبيقات الإرشادية للنظرية

10-دور المرشد في الإرشاد العقلاني الانفعالي

خلاصة الفصل

تمهيد:

من خلال هذا الفصل سوف نتناول الإرشاد العقلاني الانفعالي من خلال تعريفه والخلفية النظرية له وأهدافه وأسسه وفنياته كما سوف نتطرق إلى نظرية ABC الإرشاد العقلاني – الانفعالي وأهم المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها والتطرق إلى بعض أساليب التفكير الخاطئ غير الفعال وأهم التطبيقات الإرشادية للنظرية، كما نتناول دور المرشد في الإرشاد العقلاني الانفعالي.

1-تعريف الإرشاد العقلاني الانفعالي:

الإرشاد العقلاني الانفعالي أسلوب جديد من أساليب الإرشاد النفسي وهو علاج مباشر وتوجيهي يستخدم فنيات معرفية وانفعالية لمساعدة المريض لتصحيح معتقداته اللاعقلانية وما يصاحبها من خلل انفعالي وسلوكي وتحويلها إلى معتقدات عقلانية يصاحبها ضبط انفعالي وسلوكي.

الإرشاد العقلاني الانفعالي هو أسلوب أو نظرية من نظريات الإرشاد النفسي تستخدم فنيات معرفية وانفعالية لمساعدة العملاء(المسترشدين) في التغلب على ما لديهم من أفكار ومعتقدات خاطئة وغير عقلانية والتي يصاحبها اضطراب في سلوك وشخصية الفرد واستبدالها بأفكار ومعتقدات أكثر عقلانية تساعده على التوافق مع المجتمع، ونعني بالعقلانية الأسلوب المنسق والمنطقي والمرن في التعامل مع الواقع، أم اللاعقلانية فهي ألأسلوب غير المنسق وغير المنطقي والجامد في التعامل مع الواقع.

ورائد هذا الأسلوب هو ألبرت إليس (Albert Ellis) الذي ولد في بيترنج بولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1913م وحصل على البكالوريوس في عام 1934م ثم الماجستير سنة 1943م وعلى الدكتوراه في عام 1947م من جامعة كولومبيا وبدأ يمارس في مكتب خاص في مجال الزواج والأسرة والجنس(عزت، العزة، 2016، 137).

وأوضح " منصور" بأن الإرشاد العقلاني الانفعالي هو أسلوب أو نظرية من نظريات الإرشاد النفسي تستخدم فنيات معرفية وانفعالية لمساعدة العملاء في التغلب على ما لديهم من أفكار ومعتقدات خاطئة وغير عقلانية والتي يصاحبها اضطراب في سلوك وشخصية الفرد واستبدالها بأفكار ومعتقدات أكثر عقلانية ومنطقية تساعده على التوافق مع المجتمع. حيث كانت في البداية تسمى بالعلاج العقلاني (Rational Therapy) ثم أصبحت تسمى بالعلاج العقلاني الانفعالي (Therapy Rational – Emotive) ثم أضيف إليها " السلوكي " لتصبح أسمها بالعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (Rational – Emotive – Behavioral Therapy) .(منصور، 2000، 147).

2-الخلفية النظرية للإرشاد العقلاني الانفعالي:

يرى أليس أن الإنسان يولد ولديه الاستعداد للتصرف بالطريقتين العقلانية واللاعقلانية كما يرى بأن العلاج العقلاني الانفعالي من أكثر الطرق العلاجية الإنسانية، فهو يرى بأن الإنسان يمكن أن يقبل نفسه تماماً فقط لأنه موجود، وأن الإنسان قادر على أن يبتكر أهدافه بنفسه وهو لا يحتاج إلى السحر أو غيره ليعتمد عليه (الزيود، 1998، 254-258).

ويرى أليس أن الإنسان كان يتمتع بالقدرة على التفكير بشكل عقلي وهو يغفل ذلك في بعض الحالات مما يؤدي إلى شعوره بالكفاءة والسعادة، إلا أن الإنسان يفكر في كثير من الحالات بطريقة غير عقلانية مما يؤدي إلى شعوره بالنقص والانزعاج (حمدي وآخرون، 1998، 228).

تذهب نظرية ألبرت إلى أن الاستشارة الانفعالية والسلوك اللا تكيفي يتأثران بتفسيرات الفرد للمواقف وحيث تعمل التفسيرات كوسائط رمزية لهما وأنه يوجد الكثير من المعتقدات اللاعقلانية أو التوقعات والافتراضات اللاعقلانية والتي بها ينزع الناس إلى ثقافة هذا العصر إلى التعامل مع الموقف وبقدر ما تزداد المعتقدات العقلانية لدى الفرد بقدر ما يتوقع من تحريف ومن سوء فهم للمواقف مع ما يتبع ذلك من استثارة انفعالية ومن سلوك لا تكيفي.

في الممارسات الأولى للإرشاد في مجال الزواج كان ينصب اهتمام أليس على تقديم المعلومات ولكنه أدرك بعد ذلك أن المشكلات التي عالجها تحتاج لأكثر من مجرد تقديم المعلومات، لذا لجأ إلى التحليل النفسي وبدأ يمارس العلاج بالتحليل التقليدي.

وبالرغم من أن 50% من الحالات التي عالجها و70% منها من العصابيين إلا أنه لم يكن راضياً عن النتائج، ولم يكن متقبلاً لنظرية التحليل النفسي وأساليبها.

لذا تحول من العلاج الفرويدي التقليدي إلى العلاج الفرويدي الجديد، حيث أصبح في أسلوبه العلاجي أكثر إيجابية ونشاط في تناوله للحالة، وعلى أن الرغم من أن 63% من مجموع الحالات التي عالجها أظهرت تحسناً ملحوظاً، إلا أن أليس ظل غير قانعٍ بما حققته الحالات التي تناولها بالعلاج.

لذا أتجه إلى طريقة التعلم الشرطي وحاول استخدامها في إرشاد الحالات، وشعر حينها أن العلاج الانتقائي المباشر كان أكثر فاعلية ولكنه مع ذلك كان غير مقتنع.

وفي عام (1954) بدأ أسلوبه العقلي الانفعالي، حين رأى أن الخبرات العصابية المبكرة تستمر دون أن تنطفئ، على الرغم من عدم تعزيزها لأن العصابيين يفرزون هذه

الخبرات عن طريق التلقين الذاتي لأنفسهم وعن طريق رفضهم للعلاج، لذا لجأ إلى تعليم المرضى كيف يغيرون تفكيرهم ليتفق مع الأسلوب العقلي في حل المشكلات، ووجد أن 90% من اللذين عولجوا بهذه الطريقة قد أظهروا تقدماً ملحوظاً في حوالي عشر جلسات.

ثم طور أليس أسلوبه خلال سلسلة من المقالات وفي كتابه "العقل والانفعال في العلاج النفسي "، كما قدم أيضاً كتاب " الحالة على طريقة العلاج العقلي الانفعالي"(باترسون، 1992، 173-175).

إن القاعدة الفلسفية للعلاج العقلي العاطفي استندت إلى مدارس فلسفية أسسها(زينون عام 300 ق. م) لليونانيين والرومان، وبرز أثنين من الفلاسفة كان لهم الأثر الكبير في تطور العلاج العقلي العاطفي الأول (ابكتيوس) الذي قال " الرجال تضطرب مشاعرهم ليس بسبب الأشياء المحيطة بهم وإنما بسبب نظرتهم إلى تلك الأشياء " ومن الأمور المتعلقة بهذا الموضوع أن البوذيين القدماء كانوا يقولون: أن انفعالات الإنسان تنشأ من طريقة تفكيره ولكي يغير الانفعالات يجب تغيير طريقة تفكيره أولاً، والأخر هو الإمبراطور الروماني (ماركوس اوريليوس)(الزيود، 1998، 247-248).

لقد كانت البدايات الأولى للحياة المهنية والعلمية التي عاشها Ellis مرتبطة بممارسة التحليل النفسي إلا أنه وجد أن هذا النوع من العلاج النفسي ليس فعالاً في مساعدة العملاء كما وجد أنهم بعد ارتباطهم بالعلاج تسوء حالتهم بدلاً من أن تتحسن، وعلى هذا كان "اليس" يطلب من عملاءه فعل الأمور التي يشعرون بالخوف منها ويتهيبون القيام بها. على سبيل المثال الإنسان الذي يخاف من رفض الآخرين له خاصة المقربين منه يُطلب منه مواجهة هذا الموقف. وتدريجياً يحاول "اليس" أن يرى الآثار المترتبة على تلك المواقف وكيف أن الإنسان مع تغيير أفكاره السلبية إلى إيجابية يتحول سلوكه تبعاً لذلك.

من هنا استنتج "اليس" أن العلاج يكمن في إعادة بناء الأفكار وأنماط السلوك ويرى أن مشاعرنا ما هي إلا انعكاس من معتقداتنا وأفكارنا وتفسيراتنا وتفاعلنا مع المواقف التي تواجهنا.

وخلال العملية العلاجية يتعلم العملاء المهارات التي تزودهم بالأدوات التي تساعدهم في تحديد ومواجهة الأفكار غير العقلانية أو غير المنطقية.

ومن هذا المنطلق تتحدد معالم هذا الأسلوب العلاجي في أنه يجعل بؤرة اهتمامه أولاً في الأفكار والأفعال وليس في المشاعر كما أنه يرى أن عملية العلاج يجب أن تكون عملية

تعليمية يقوم الأخصائي الاجتماعي فيها بدور المعلم الذي يتولى تعليم العميل كيفية مواجهة الأفكار غير المنطقية والتخلص منها.

ويمكن القول أن تسمية هذا الأسلوب العلاجي واكبت مراحل تطوره. ففي البداية وبالتحديد خلال فترة الخمسينات من القرن العشرين أطلق "أليس" عليه مسمى العلاج العقلاني.

ولكن سريعاً ما تغير المسمى إلى العلاج العاطفي العقلاني Rational Emotive Behavior. وفي عام 1993م أطلق "اليس" عليه مسمى العلاج السلوكي العاطفي العقلاني Rational Emotive Therapy Therap في محاولة منه لإيضاح أنه علاج يسعى إلى إبراز التفاعل بين المقومات الأساسية في حياة الإنسان وهي الإدراك، والمشاعر، والسلوك.

3- أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي:

ترى هذه الطريقة أن الناس بشكل عام يملكون القدرة على أن يكونوا غير عقلانيين فهم أيضا أنفسهم يملكون القدرة على أن يكونوا أكثر عقلانية، ومن هنا فإن أهداف هذه الطريقة تتمثل في:

- مساعدة الناس لتعلم كيف يكونوا عقلانيين، وتجنب سلوكيات دحض النفس، واكتساب فلسفة تتميز بالمرونة والواقعية في الحياة.

كما أن للإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي أهداف إيجابية أخرى، تتعلق بالصحة النفسية والتوافق الشخصي والاجتماعي، تدخل بطريقة أو بأخرى في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، من بينها تنمية التوجيه الذاتي، والاستقلالية الذاتية للفرد، إضافة إلى تعويده على تحمل مسئولية ما يحدث له، وتحمل أخطاء وهفوات الآخرين، مع تعليمه تقبل الأشياء غير المؤكدة، وغير النهائية، والمرونة والانفتاح على التغيير، والتفكير بطريقة علمية ومنطقية وتقبل المخاطر والصدمات، كما يهدف هذا النوع من الإرشاد إلى تشجيع روح الرغبة لدى الفرد في تجريب أشياء جديدة وتقبل الذات.

حيث أن هذه الأهداف الإرشادية تمثل أرضية مشتركة بين العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، وغيرها من الطرق العلاجية الأخرى، كما أن جميع هذه الأهداف مشتقة من الهدفين الرئيسيين للعلاج (الشناوي، 1994، 108).

وتوضح "الاحمدي" ان الإرشاد العقلاني الانفعالي إلى تنمية المعتقدات العقلانية ومحاربة المعتقدات اللاعقلانية، كما يهدف إلى تعديل التصورات الخاطئة لدى المسترشد وتطوير قدرته على حل المشكلات. ويسعى من خلال العملية الإرشادية إلى أن يوضح للمسترشد كيفية عليه أن يعمل ويصحح الأفكار الخاطئة والمحبطة للذات، وكيف ينتقل إلى صحة نفسية أفضل ونحقق ذاته (الاحمدي، 2020، 56).

فالهدف الأساس من الإرشاد العقلاني الانفعالي هو الحد من نظرة المسترشد الدونية لنفسه واكتساب نظرة واقعية نحو الذات والحياة، وأيضا هناك مجموعة من الأهداف التي يسعى المرشد لتحقيقها مع المسترشد أهمها:

- زيادة الاهتمام بالنفس.
- زيادة الاهتمام بالمجتمع.
- الاعتماد على النفس وتوجيهها.
- التسامح.
- المرونة.
- تقبل مستوى مقبول من النظام.
- الالتزام.
- التفكير المنطقي العلمي.
- تقبل النفس وتحمل المخاطر.

ومن أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي:

- الكشف عن الأفكار والمعتقدات الخاطئة وغير المنطقية لدى الأفراد والتي هي المصدر الأساسي لاضطراباته الانفعالية.
- مساعدة العميل في التغلب على الأفكار والمعتقدات الخاطئة التي تسبب له الاضطرابات النفسية واستبدالها بأفكار جديدة أكثر عقلانية ومنطقية، وذلك من خلال
- مناقشة وتحليل وتفنيد أو دحض الأفكار اللاعقلانية لدى الفرد.
- تزويد الفرد بالمعلومات والأفكار الصحيحة التي تعينه على التوافق في حياته.
- زيادة اهتمام الفرد بنفسه وتقبله لذاته وتقبله للتفكير العلمي والمنطقي.
- مهاجمة الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية لدى الفرد ومساعدته في التوقف عنها (زهران، 1997،371).

تتمثل أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض النتائج المتمثلة في الاضطرابات الانفعالية لدى المسترشد، وهي النتائج المترتبة أساسا على المعتقدات والأفكار غير المنطقية أو غير الواقعية، لذا يمكن تلخيص ذلك في هدفين أساسيين هما:

– تقليل القلق، العدوان أو الغضب إلى أدنى حدّ ممكن، مع خفض إلقاء اللوم على الآخرين أو على الظروف.

تزويد المسترشدين بطرق تمكنهم من خفض مستويات القلق والغضب إلى أدنى الحدود وذلك من خلال التحليل المنطقي لاضطراباتهم (Lyons, Woods 1991)

ويمكن تحديد مهمة الإرشاد العقلاني الانفعالي في الإجراءات الآتية:

1– تحديد الأحداث أو المواقف التي تقلق الشخص أو تكون مصدر تأزمه أو ضيقة أو كدره

2– مساعدة الشخص على اكتشاف الأساليب النوعية لتفكيره والمعتقدات الكامنة وراءها.

3– مساعدة الشخص على تغيير هذه الأنماط التفكيرية.

4– تعريف المريض بأفكاره غير العقلانية التي تسبب ردود فعل غير مناسبة لديه.

5– حث المريض على الاعتراض على أفكاره غير العقلانية.

6– محاربة الأفكار والمعتقدات غير العقلانية والخاطئة لدى المريض.

7– التخلص من الأفكار والمعتقدات غير العقلانية بالإقناع العقلي المنطقي، وإعادة تنظيم نظام المعتقدات.

8– تحقيق المرونة والانفتاح الفكري وتقبل التغيير، وإعادة المريض إلى التفكير العلمي (زهران، 1997 ،371).

9– تعليم العملاء أن لا يتوقفوا عند ما حدث لهم من أخطاء في الحياة، وعليهم أن يتعلموا من الوسائل والسبل التي تمكنهم من التعامل مع صعوبات المستقبل.

10– تعويد العملاء على تخفيض سلوكهم الدفاعي الذاتي إلى الحد الأدنى عن طريق اكتساب فلسفة في الحياة أكثر عقلانية (الفحل، 2009، 135).

4–أسس الإرشاد العقلاني الانفعالي:

1–التفكير والانفعال جانبان لزاوية واحدة، وكلاهما يصاحب الأخر في التأثير والتأثر.

2–يكون الإنسان عقلاني أو غير عقلاني أحياناً، وحين يفكر ويتصرف بطريقة عقلانية يكون فعالاً وسعيداً وحين يفكر ويسلك بطريقة غير عقلانية يكون غير سعيد (سرى، 2000، 171)

3-إن الاضطرابات النفسية ناتجة عن التفكير غير العقلاني، وأن الأفكار والعواطف ليست منفصل عن بعضها البعض.

4-أن التفكير غير العقلاني ينشأ من خلال التعلم المبكر في سن الطفولة، والأسرة بنظامها الفكري ومعتقداتها اللاعقلانية مسؤولة عن ذلك التفكير اللاعقلاني.

5-الإنسان حيوان لفظي، أن التفكير يحدث من خلال استخدام الألفاظ وأن التفكير غير المنطقي يستمر باستمرار التفكير غير العقلاني (عزت، العزة، 2016، 48).

6-يجوز مهاجمة الأفكار والمعتقدات الخاطئة التي تؤدي إلى تحقير الذات، وبالتالي تتسبب في الاضطرابات النفسية للفرد وبإعادة البناء المعرفي للفرد نتيجة مهاجمة تلك الأفكار يصبح تفكير الفرد أكثر عقلانية ومنطقية.

7-تستمر الاضطرابات الانفعالية لدى الشخص طالما استمرت حالة التفكير غير العقلاني لديه (الفحل، 2009، 128).

8-يقوم الإنسان عادة بعمليات متتالية فهو يدرك فيفكر فيسلك (إدراك ـ تفكير ـ سلوك) وتتفاعل هذه العمليات فيما بينها فهو لا يسلك إلا بعد أن يكون قد فكر ولا يفكر إلا بعد أن يكون قد أدرك، وبهذا نتعرف على سبب السلوك وضبطه إذا عرفنا كيف فكر وكيف أدرك (سفيان، 2000، 122).

5-فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي:

الفنيات الرئيسية لعملية العلاج العقلاني الانفعالي تتمثل في

5-1 الفنيات المعرفية:

- الإيحاء الذاتي:

يكون المسترشدين عادة مفكرون سلبيون تجاه أنفسهم وتجاه غيرهم، فيستطيع المرشد بواسطة الإيحاء الذاتي أن يعالج العميل بتعليمه كيف يفكر بإيجابية بدل التفكير السلبي.

(هذا الأسلوب له محاذير لأن المسترشدين قد يسيئوا استخدام الإيحاء الذاتي ويقنعون أنفسهم أن كل شيء سوف يكون على ما يرام بدلاً من أن يقنعوا أنفسهم يستطيعون تحمل ذلك مهما كانت الظروف).

- تقديم الخيارات البديلة والأفعال البديلة:

فالعميل يملك عادة خيارات أكثر مما يبدو له، والمرشد يسعى دائما لجعل العميل يرى كل الخيارات التي يملكها حقيقة ويشجعه على توليد هذه الخيارات بنفسه.

– الدقة اللفظية:

إن استعمال الألفاظ غير الدقيقة ينبع من التفكير المشوه لدى العميل، لذا على المرشد أن ينبه العميل أن يكون دقيقاً في استخدام الألفاظ.

– وسائل التسلية:

حيث يؤمن أصحاب العلاج العقلاني الانفعالي بأن الوسائل البدنية كالاسترخاء والرياضة معروفة وطبيعية، فالعملاء يشغلون أنفسهم بتلك النشاطات أثناء ممارستها، وبدلاً من التفكير بهزيمة أنفسهم لذا على المرشد أن يشغل العملاء بممارسة تلك الأنشطة.

– استخدام المرح والقصد المتناقص:

حيث يلجأ المرشد إلى استخدام المرح والنكات ليسخر من الأفكار اللاعقلانية التي يحملها المسترشد وبهذا يجعل العميل يضحك على أخطائه ويتقبل نفسه بكل ما فيها من ضعف والقصد المتناقص وسيلة لتضخيم الأفكار اللاعقلانية للعميل وكشفها، ونتيجة لذلك فإن العميل يتجه إلى تبني نهج مضاد وهو الواقعية والعقلانية (الزيود، 1998، 264–265).

وتتكون هذه الفنية من مجموعة فنيات أصغر على النحو التالي:

1– فنية الجدل اللفظي: وتتكون من ثلاث مستويات:

– المستوى الأول: التمييز ويعني مساعدة الفرد كي يستطيع التمييز بين مفاهيمه العقلانية وغير العقلانية.

– المستوى الثاني: الجدل وتعني ممارسة نوع من الحوار الفلسفي مع المسترشد حول مفاهيمه غير العقلانية.

– المستوى الثالث: صياغة التعريف وتعني مساعدة المسترشد على التحديد الدقيق للغته الخاصة والعامة.

2 – فنية الواجبات المنزلية:ويفضل لتعزيز الفلسفة العقلانية لدى المسترشد تكليفه ببعض الواجبات المنزلية المقروءة وكذلك يمكن كتابة بيان عقلاني عن الذات، ويمكن أيضاً استخدام طرق وفنيات أخرى لتدريب العميل على عملية التفكير من خلال حوار يفيد المفاهيم العقلانية.

3– فنية التخيل العقلاني الانفعالي: وتعني تدريب المسترشدعلى تغيير الانفعالات السلبية إلى الموجبة من الأنموذج بينما هو يتخيل على نحو قاطع أنشطة سالبة للأنشطة الموجبة

الموجودة في (A) (الحدث) النشط نفس الوقت الذي يقتنع ببرهان قطعي الدلالة على تغيير فلسفته في (B) (المعتقد الخاطئ) وتفيد هذه الفنية في تحريك المسترشد من الاستبصار العقلي إلى الاستبصار الانفعالي وتتحرك هذه الفنية في حوار ما يبن العقلانية وغير العقلانية.

5-2-الفنيات الانفعالية:

وهي فنيات تساعد المنتفع على أن يغير أفكاره وطريقة تفكيره غير العقلانية وفلسفته غير المنطقية وغير العلمية وأن يستبدل مكانها أفكارا وطريقة تفكير عقلانية وفلسفة منطقية علمية.

وهي الفنيات التي تتعرض لمشاعر المريض وأحاسيسه وردود فعله تجاه المواقف والمثيرات المختلفة وخبراته السابقة خاصة ما يتعلق منها بمشكلاته.

وتعتمد هذه الفنية على تمارين الهجوم على الأفعال المشينة التي يقوم بها الفرد والأساس النظري لهذه التمارين يعتمد على مسلمة أن الطبيعة البشرية تحظى بمفهوم عدم العصمة أي قابليتها لارتكاب الخطأ ولذلك فمن الحكمة أن يجعل المسترشد يتكلم بصراحة تامة عن تلك الأفعال والأنشطة التي كان يفعلها بينما يقابل ذلك المرشد بروح الدعابة بحيث يتشجع المسترشد للحديث عن تلك الأفعال والأنشطة التي كان يفعلها ولكن من منظور جديد وفلسفة جديدة، وذلك بعد أن تولدت داخله مفاهيم جديدة من تقبل الذات وتقبل الآخرين وكذا تولدت لديه عملية تسامح إزاء تلك الأشياء المزعجة التي كان يقوم بها. ولهذا فإن تكرار الشرح العقلاني على مستوى الذات وبصورة انفعالية غالباً ما ينتج عنه التحام قوى بين تمارين الهجوم على الأفعال المشينة في المواقف المختلفة.

- التخيلات العقلية والانفعالية:

ويستخدم بطريقتين:

- التخيلات السلبية: حيث يتخيل العميل نفسه يشعر شعوراً سلبياً وغير ملائم كرد فعل لموقف معين ثم يرى نفسه يغير هذه المشاعر إلى مشاعر إيجابية، مثل الندم والعزم على تغيير السلوك.

- التخيلات الإيجابية: وهو أن يتخيل العميل موقف غير سار ويركز على الأفكار التي تبنى عليه مشاعره، ثم يناقش العميل هذه الأفكار ويركز على شعوره بعد تركها وتبديلها بأفكار عقلانية.

- القبول غير المشروط:

وهو تعليم العميل بصورة مباشرة على قبول نفسه بما فيها من إيجابيات وسلبيات.

- التمارين المهاجمة للخجل:

وهي فنية عاطفية وسلوكية في نفس الوقت، ويرى "أليس" أن أحد أركان الاضطراب العاطفية هو الخجل ولوم النفس، وهنا يطلب المرشد من العميل أن يتصرف بطريقة يشعر معها بالخجل والخزي وبتنفيذه يكتشف العميل أن تصرفاته ليست محل اهتمام الآخرين لذا لا داعي للخجل منها.

- لعب الدور:

ويتضمن العنصريين العاطفي والسلوكي، حيث يقوم العميل أو العملاء بتمثيل كيفية تفاعلهم مع الآخرين كي تثار عواطفهم وينفعلون، وبالتالي يقوم المرشد باستخدام هذه المشاعر ليبين للعميل الأفكار اللاعقلانية التي تقف وراء تلك المشاعر.

- اللغة المشحونة عاطفياً:

وهو أن يستعمل المرشد مع العميل ألفاظاً وتعابير عاطفية كي يقتبسها ويستعملها مع نفسه، حيث يرى أليس أن اللغة القوية لها تأثير قوي على تغيير أفكاره اللاعقلانية (الزيود، 1998، 264-267)

3-5 الفنيات السلوكية:

يستخدم المرشد العقلاني الانفعالي مجموعة من الأساليب السلوكية وتتمثل في الواجبات المنزلية، حيث يكلف المرشد العميل ببعض التدريبات المنزلية مثل حصر المرشد، أو قراءة بعض الكتب التي تدعو إلى التفكير العلمي. ومن الأساليب السلوكية أيضا التدريب على الاسترخاء وكذلك أسلوب ضبط المثيرات حيث يعلّم المرشد في بعض الأحيان العميل على كيفية التحكم في مثيرات معينة مما يجعل احتمالية تصرفاتهم غير المقبولة قليلة. وبهذا فإن هذا الأسلوب يهدف إلى إعادة بناء الوسط المحيط بالعميل حتى لا يتعرض العميل لأي مثير يحفزه على التصرف بشكل غير مقبول، مثل العميل السمين يمكن أن يرشده إلى تجنب أماكن بيع الشوكولاتة. وهنالك أسلوب تعزيز المعارف العقلانية بحيث يقوم العميل بمناقشة وتفنيد أفكاره اللاعقلانية يومياً حتى تصبح العملية شبه آلية، ومن أمثلة هذا التعزيز الإدراكي المعرفي قراءة كتاب معين أو سماع شريط معين أو مشاهدة فيلم حول مبادئ الإرشاد العقلاني الانفعالي وأساليبه.

وهي فنيات تساعد على تخليص المسترشد من السلوك غير المرغوب أو تعديله وتغييره إلى سلوك مرغوب وتدعيمه وتتضمن هذه الفنية عدد من الفنيات المساعدة على النحو التالي:

لتحصين (في الواقع): مع التعريض الكامل هي فنية سلوكية تستخدم ابتداء لإحداث تغيير معرفي لدى المسترشد ولذلك فعندما يستخدم (المرشد) فنية التحصين على نحو تدريجي مع التعريض الكامل للموضوع المشكل فإن المسترشد تتاح أمامه فرصة جيدة لتغيير السلوكيات غير المرغوبة وغير العقلانية ذلك لأن الأنا يحدث بعد تعديل و من ثمّ فإن ذلك يؤثر في فلسفة المسترشد، ويتضح ذلك من خلال (الواجبات المنزلية) حيث يستدعي المسترشد ما تعلمه أثناء عملية الإرشاد، ويتم ذلك حتى ولو لم تكتمل عملية التعريض بعد ويتضمن ذلك أيضاً القيام بالتمارين التالية:

1- تمارين الاستقرار: وتعني أن ينتظر المسترشد قبل أن يقوم بأنشطته وذلك حتى يعطي فرصة لمشاعر التسامح أن تؤثر في المواقف التي تسبب له المشكلة، ويفضل الإكثار من هذه التمارين مع الذين يعانون من مشاكل مزمنة.

2- تمارين عدم المماطلة: يتم تصميم هذه التمارين بغرض حث المسترشد على عدم المماطلة أو التسويف في أداء المهمة وحثه على التبكير بأداء المهمة المطلوبة.

3- تمارين تعلم المهارات: يتم تصميم مواقف يتعلم من خلالها المسترشد المهارات الاجتماعية وكذا التدريب التوكيدي.

4- تمارين مكافأة ومحاسبة الذات: وتتم هذه التمارين لحث المسترشد وتشجيعه لاستخدام الفنيات والطرائق السلوكية الجديدة التي تعلمها، وفي نفس الوقت تدريبه على محاسبة نفسه بطريقة صحية دون أن تنتابه مشاعر ذنب تؤدي إلى تحقير الذات (سري، 2000، 173).

الواجبات المنزلية:

وتعمل هذه الفنية على توجيه وتشجيع العميل على تنفيذ بعض الواجبات الخارجية مما يمكنه من تعميم التغيرات الايجابية التي يكون قد أنجزها مع المرشد.

ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تكليف العميل بواجبات منزلية يسعى من خلالها إلى ممارسة الأفكار المنطقية التي اكتسبها وفى مواقف حية، فالفرد الذي يخشى من رفض الآخرين يشجع على الدخول في مواقف حية قد تعرضه للرفض كأن يقوم بنقد متعمد لرأى شخص أخر، يعرف أنه قد يهاجمه نتيجة لهذا النقد.

- الاسترخاء العضلي:

وتهدف إلى التعلم التدريجي للسيطرة على التوتر، والاسترخاء لمجموعات عضلية معينة ويتضمن التدريب الكامل وفق تعليمات المعالج الشد لوقت قصير لأجزاء متفرقة من عضلات الذراعين والرأس والقسم العلوي من الجسد والخصر والرجلين وبعد ذلك استرخائها بشكل كامل قدر الإمكان (العزة، 2016، 203).

6- نظرية ABC والعلاج العقلاني – الانفعالي:

6-1 تعليمات النظرية:

قدم أليس (1977) ما أسماه نظرية ABC في السلوك والشخصية.

(A) تعني Activating Experience"خبرة منشطة "(هنا والآن) مثل وفاة – طلاق – رسوب، والخبرة المنشطة في حد ذاتها لا تحدث الاضطراب.

(B) تعني Believe System " نظام المعتقدات"، ويتم إدراك الخبرة المنشطة وفقاً لنظام المعتقدات لدى الفرد، والذي إما أن يكون عقلانياً أو غير عقلاني.

(C) تعني Consequence " نتيجة" أو استجابة انفعالية، وقد تكون النتيجة عقلانية (ارتياح- رضا) أو قد تكون غير عقلانية (حزن – توتر – قلق)(زهران، 1997، 369).

ثم طور أليس نظرية ABC لتصبح ABCDE ويؤكد أن أحد أهم فنيات العلاج هو تعلم نموذج ABCDE والذي يعني أن الأحداث النشطة (A) المؤسفة تؤدي تأثراً بمعتقدات وأفكار (B) تسبب الاضطراب إلى الانفعال والانزعاج (C)، ويجب تعلم مناقشتها ودحضها (D) " Dispute "حتى يتم الوصول إلى سلوكيات جديدة وفعالة (E) " Effect " (سري، 2000، 177).

6-2 تقييم النظرية

مزايا النظرية:

- أكدت ووضحت العلاقة بين التفكير والعاطفة.
- تأكيدها على أن الحوادث الماضية ليست هي التي تسبب الانفعالات للشخص بل نظرة الإنسان إلى تلك الحوادث وأفكاره عنها هي التي تسبب المتاعب.
- تأكيدها على الوظائف البيتية العملية والسلوكية.

– رسمت الخطوط العريضة للأفكار اللاعقلانية التي تشكل الأساس الذي يسبب الانفعالات النفسية والعاطفية ووضحت وسائل مكافحتها.

– أسلوبها التعليمي والوقائي في العلاج.

– يناسب مجتمعاتنا حيث تكثر المعتقدات غير العقلانية والأفكار الخرافية.

– يعتبر أسلوباً مثالياً لتغيير المعتقدات غير العقلانية وغير المنطقية وإبدالها بأخرى عقلانية.

عيوب النظرية:

– عدم تأكيدها على العلاقة العلاجية بين العميل والمرشد أو على الألفة الواجب تكوينها.

– يؤكد أنصار "أليس" على أنه يجب مواجهة العميل منذ البداية بالأفكار اللاعقلانية التي يحملها دون اعتبار لعامل الزمن.

– تأكيده على أن المرشد يجب أن يكون مهاجماً قوياً من البداية وحتى النهاية على العميل وهذا يؤدي إلى أن يعرف المرشد المشكلة تعريفاً خاطئاً.

– تأكيدها التام والكلي على تغير عواطف وانفعالات الشخص عن طريق تغيير طريقة تفكيره نحو الإيجابية.

– قد يؤدي الهجوم المباشر على الأفكار اللاعقلانية لدى العميل إلى عملية مقاومة وإحداث الخوف.

– غير فعال مع الحالات القاصرة في الذكاء، وكذلك مع حالات الاضطراب الشديدة والاختلال العقلي البالغ، وكذلك مع الأطفال الصغار والكبار المسنين وشديدي التأثر أو الحساسية الذاتية أو الجامدين أو المتعصبين.

– قد يتطرف بعض المعالجين ويبالغون، فيصبح عملهم أشبه بعملية غسيل المخ بالنسبة للمضطرب.

– يعتبره البعض علاجاً تسلطياً أكثر منه سلطوياً.

7–المفاهيم الأساسية للإرشاد العقلاني الانفعالي:

يعتقد أليس أن معظم المشكلات التي يقع فيها الناس هي نتاج لأفكارهم اللاعقلانية والتي تعودوا عليها وتشربوها خلال تنشئتهم الاجتماعية ومن واقع الثقافة التي يعيشون فيها وقد حدد "أليس" أحد عشر فكرة يعتقد أنها تؤدي إلى انتشار المشكلات النفسية وهي:

1– اعتقاد الفرد بضرورة أن يكون محبوباً ومرضياً عنه من كل شخص هام في بيئته.

الفكرة غير العقلانية: من الضروري أن ينال الفرد الحب والرضا والتأييد من كل فرد في المجتمع. وهذا بالطبع غير معقول، والفكرة العقلانية المقابلة هي: احترام الذات والسلوك السوي الذي يقدره الآخرون وتقديم الحب للآخرين ليبادله الآخرون نفس الحب.

2- اعتقاد الفرد أن من الضروري أن يكون كفؤاً وملائماً ومنجزًا في جميع مجالات الحياة وأن هذا الأمر يؤدي إلى إحساسه بقيمته.

الفكرة غير العقلانية: يجب أن يكون الإنسان كفؤاً تماماً ومنجزاً تماماً حتى تتحقق قيمته. وهذا غير صحيح، لأن الكمال لله وحده، والفكرة العقلانية المقابلة هي: أن الإنسان العقلاني هو الذي يعرف أن عليه أن يحاول بذل أقصى جهده لتحقيق أهدافه دون تسابق مرهق مع الآخرين.

3- اعتقاد الفرد أن من الضروري لوم ومعاقبة الأشخاص السيئين والوقحين والمزعجين.

الفكرة غير العقلانية: بعض الناس شريرون ومجرمون ويجب معاقبتهم. لا يوجد معيار مطلق للصواب والخطأ، والفكرة العقلانية المقابلة هي: أن كل ابن آدم خطاء، وأن عقاب الناس لا يؤدي إلى تحسين السلوك وإنما ينتج عنه مزيداً من الاضطراب، تصرفات بعض الناس خاطئة وغير مناسبة وهي غالباً ما تكون ناتجة عن جهل أو غباء اضطراب انفعالي.

4- اعتقاد الفرد أن الأمور يجب أن تسير حسب رغبته.

الفكرة غير العقلانية: إذا سارت الأمور على غير مراد الفرد فإن هذه كارثة مدمرة. والفكرة العقلانية المقابلة هي: أن على الإنسان أن يكون واقعياً في تحقيق ما يريد، ويحاول تغيير الظروف، وإذا لم يتمكن عليه تقبل الواقع.

5- اعتقاد الفرد بأن شقاءه وبؤسه وعدم سعادته هي نتاج للأحداث والأشخاص، ويرى أن كل ذلك خارج عن إرادته وهو غير قادر على التحكم فيه.

الفكرة غير العقلانية: الاضطرابات والمشكلات تسببها عوامل وظروف خارجية لا يتحكم فيها الفرد، هذا غير معقول لأن الفرد يدخل مع العوامل والظروف الخارجية بتفكيره وردود فعله، وهو الذي يضخم أثر العوامل الخارجية، والفكرة العقلانية المقابلة هي: أن العوامل الداخلية للفرد ذات تأثير فعال، وعليه أن يتحكم بها قبل أن يلقي اللوم على العوامل الخارجية (زهران، 1997، 367).

6- اعتقاد الفرد بأن الحالات التي تمثل خطرا عليه ينبغي الاهتمام بها والتفكير فيها باستمرار.

الفكرة غير العقلانية: هناك أمور خطيرة تبعث الخوف والانزعاج ويجب أن نتوقع احتمال حدوثها في الحسبان، والفكرة العقلانية المقابلة هي: أننا لا ننكر احتمال حدوث الخطر ولكن لا نعتبره كارثة ويجب علينا مواجهته، كما أن القلق والتوتر لا يحلان المشكلة بل يعيقان العقل عن التفكير السليم.

7- اعتقاد الفرد بأن الهروب من المواقف الصعبة وعدم تحمل المسؤولية يعتبر أفضل من مواجهتها.

الفكرة غير العقلانية: تحاشي بعض المشكلات أسهل من مواجهتها، والفكرة العقلانية المقابلة هي: أن علينا مواجهة المشكلات التي تواجهنا لأن الهروب له آثار مستقبلية كبيرة والإنسان العقلاني يعمل دون شكوى ما يجب عمله مستمداً اللذة من التحدي وحل المشكلات (سفيان، 2000، 126).

8- اعتقاد الفرد بحاجته إلى الاعتماد على شخص أو أشخاص أقوى منه.

الفكرة غير العقلانية: يجب أن يعتمد الشخص على آخرين، ويجب أن يكون هناك شخص أقوى من لكي يعتمد عليه، إن المبالغة في الاعتمادية على الآخرين تودي إلى فقدان الحرية وتحقيق الذات وتؤدي إلى مزيد من الاعتمادية وإلى الفشل في التعلم، وفقد الأمان بسبب أنه يصبح تحت رحمة من يعتمد عليهم والفكرة العقلانية المقابلة هي: أن يكافح الإنسان من أجل تحقيق الذات واستقلالها، ولكن لا يرفض المساعدة بل يبحث عنها إذا أحتاج إليها.

9- اعتقاد الفرد بأن الأحداث الماضية في حياته هي التي تحدد السلوك الحالي وأنه لا يمكن تغييرها.

الفكرة غير العقلانية: الخبرات والأحداث والماضية هي المحددات الأساسية للسلوك الحاضر، وهذا غير معقول فالسلوك الذي كان ضرورياً في الماضي في ظروف معينة ليس من المحتم أن يكون ضرورياً في الوقت الحاضر، كما أن الحلول الماضية للمشكلات قد لا تكون ملائمة للمشكلات الحالية والشخص العاقل والفكرة العقلانية المقابلة هي: أن الماضي مهم ولكن يجب أن ندرك أن الحاضر يمكن تغييره عن طريق تحليل المؤثرات الماضية (باترسون، 1992، 181-182).

10- اعتقاد الفرد بأن عليه أن يهتم ويحزن ويقلق من مشاكل الآخرين.

الفكرة غير العقلانية: أن الشخص يجب أن ينزعج لمشكلات الآخرين. والفكرة العقلانية المقابلة هي: أن الفرد يحاول أن يساعد الآخرين في حل مشكلاتهم، وإذا لم يجد ذلك معهم فمن الأفضل تركهم وشأنهم إذ أنه لا يجوز أن بلوم الإنسان نفسه على أفعال غيره.

11- اعتقاد الفرد بوجود إجابات صحيحة وحلول مثلى لكل مشكلة وإلا فهي المصيبة.

الفكرة غير العقلانية: هناك حلاً مثالياً وكاملاً لكل مشكلة. وهذا غير معقول، لأنه لا يوجد حلاً كاملاً لكل مشكلة، وأن الشخص العقلاني يحاول أن يجد حلولاً عديدة بحيث يصل إلى أفضل حل ممكن منها(عزت، العزة، 2016، 50).

أما أن تكون أساليب التفكير عقلانية ومنطقية فأن هذا يتوقف على انسجامها مع أهدافنا العامة، وقيمنا في الحياة وتحقيق السعادة والفاعلية الاجتماعية، وهي غير منطقية وغير عقلانية عندما لا تكون صحيحة ومنطقية في ذاتها ولا تخدم توافقنا مع الواقع وتحكم علينا بالسلبية والهزيمة والانفعال والانسحاب(الفرخ، تيم، 1999، 73).

8- بعض أساليب التفكير الخاطئ غير الفعال :

8-1-المبالغة:

وتعني المبالغة في إدراك الأشياء أو الخبرات الواقعية وإضفاء دلالات مبالغ فيها كتصور الخطر والدمار فيها، وهذا ما يميز الأشخاص المصابين بالقلق، حيث يتميز تفكير الشخص القلق بالمبالغة في تفسير الموقف، وهو دائماً ما يتوقع الشر لنفسه ولأسرته أو لوظيفته وربما لا توجد أسباب لذلك.

8-2-التعميم:

يرتبط التعميم بكثير من الأنماط المرضية خاصة الاكتئاب والفصام، فالمكتئب غالباً ما يعمم الخبرات الجزئية على ذاته تعميماً سلبياً، فتوجه نقد غير مقصود له قد يعني عنده: أنه فاشل لا يحسن التفكير، وفشله في تحقيق هدف ولو جزئي قد يعني لديه: " إنني إنسان عاجز عن تحقيق آمالي في الحياة ".

8-3-الثنائية والتطرف:

حيث يميل بعض الأشخاص إلى إدراك الأشياء بطريقة تطرفية، إمَّا بيضاء أو سوداء حسنة أو سيئة، ولا يدركون أن الشيء الذي قد يبدو سيئاً قد تكون فيه أشياء إيجابية، وهذه الخاصية ترتبط بسمات لا توافقية كالتعصب والتسلط والتوتر والقلق، كما أنه عند تحليل

الاضطرابات الوجدانية كالغضب والاكتئاب نجد أن عامل التطرف له أهمية في إثارة هذه الاضطرابات.

8-4-أخطاء الحكم والاستنتاج:

في الكثير من حالات القلق والاكتئاب والعدوان يكون السلوك ناتجاً عن خطأ في تفسير الحادثة بسبب عدم توافر معلومات معينة(الزعبي، 1994، 190-191).

9- التطبيقات الإرشادية للنظرية:

9-1- أسباب اضطراب الشخصية:

يرجع أسباب الاضطراب إلى تلك الأفكار غير المنطقية وغير العقلانية التي يتبناها الفرد وإلى سوء فهم الفرد وسوء إدراكه للأشياء والأحداث والمواقف (سفيان، 2004، 302).

ويُرجع "أليس" استمرارية الحالة العصابية إلى تشويش تفكير صاحبها لسلسلة من الأفكار الخاطئة، التي يحدث الفرد نفسه بها لأن الفرد يفكر بكلمات وجمل بصورة مستمرة ولتغيير ما بداخل الفرد من مشاعر سلبية نحتاج إلى البحث عن الجذور الأولى لهذه الأفكار ومحاولة تغييرها، ويرى بأن الأفراد الذين يفشلون في تغيير حديثهم مع أنفسهم عادة:

- إما أغبياء جداً لا يفكرون جلياً أو أذكياء ولكن لا يعرفون كيف يفكرون بوضوح.

-أو أنهم أذكياء وعندهم طريقة للتفكير ولكنهم عصبيون لدرجة لا يستعملون ذكائهم بشكل جيد لذا فهم يتصفوا بغباء مع أنهم ليسوا أغبياء، ولديهم قدرات كامنة لا يدركونها مما يسبب لهم الهزيمة والتعرض للاضطراب.

ويعرف أليس العصابي بأنه: " فرد فقد حالة الفهم والاستبصار في فهمه لذاته، ويؤذي نفسه والآخرين لأسباب غير معقولة، فهو معاق انفعاليا ولا يعرف كيف يفكر بوضوح ويرجع حالة عدم الفهم والاستبصار إلى اكتساب الأفكار السلبية خلال التنشئة الاجتماعية من الوالدين ثم من المجتمع المحلي ثانياً، لأن خبرات الطفولة هي التي تؤثر بشكل قوي على التفكير اللامنطقي "(أبو عطية، 1997، 132).

9-2- العلاقة الإرشادية:

وفقاً لنظرية "أليس" فلا تتطلب أن تكون العلاقة بين المرشد والمسترشد جيدة حتى تنجح ويؤكد أليس على أن الدفء الزائد والتعاطف الكبير مع العميل قد يؤدي إلى اتكالية المسترشد، كما أن مؤيدي النظرية يقولون بأن العلاج قد ينجح تماماً دون وجود علاقة طيبة

بين المعالج والعميل، ويقول أليس أنه ممكن أن ينجح العلاج حتى مع العميل الذي توجد بينه وبين المرشد عداوة أو تكون علاقته رسمية جداً(الزيود، 1998، 260).

ويكتفي المرشد والمعالج في علاقته بمسترشدة باحترامه وتقبله وتفهمه، فالعلاقة ليست مركزية كما هي عند روجرز والتي قد تكون علاجاً في بعض الأحيان (سفيان، 2004، 305).

10- دور المرشد في الإرشاد العقلاني الانفعالي:

إن المرشد أو المعالج العقلاني الانفعالي شخص نشط يتسم بقوة التأثير على المسترشد وبقدرته على الإقناع وعلى مهاجمة الأفكار غير المنطقية وتحليل فلسفات المسترشدين في الحياة واتجاهاتهم ونسق التفكير لديهم، كما يكون بوسعه استخدام الأساليب المعرفية والعاطفية والسلوكية في التأثير على أفكار المسترشدين ومشاعرهم وتصرفاتهم (الشناوي، 1994، 110).

ويتلخص دور المرشد بالآتي:

- إقناع المسترشد بأنه المسئول عن مشكلاته وطريقة تفكيره.
- استبدال أفكار المسترشد غير المنطقية بأفكار منطقية.
- دوره دور المعلم وعليه إعادة بناء البناءات المعرفية المنطقية للمسترشد (عزت، العزة، 2016، 51).

تنحصر مهمة المرشد العقلاني الانفعالي في الكشف عن الأفكار والمعتقدات غير المنطقية التي يتبناها العميل، ويوضح له أن هذه الأفكار قد أدت به إلى الاضطراب النفسي ويبين له أن الأفكار والأحاديث التي يقولون بها لأنفسهم والتي تتسم بعدم المنطقية هي التي تساعدهم على الاستمرار في الاضطرابات الانفعالية، ومن ثم يجب على المرشد أن يقوم بمهاجمة هذه الأفكار والمعتقدات المؤذية للذات وتحويلها إلى أفكار أكثر منطقية وعقلانية مستخدما في ذلك العديد من الأساليب والفنيات التي يقوم عليها الإرشاد العقلاني الانفعالي.

خطوات الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي:

الخطوة الأولى: التعرف على أفكار المسترشد، وتحديد الأفكار غير العقلانية وغير المنطقية.

الخطوة الثانية: تعريف المسترشد أنها غير منطقية وغير معقولة، وأنها سبب اضطرابه الانفعالي.

الخطوة الثالثة: تعريف المسترشد أن اضطرابه يستمر إذا أستمر يفكر تفكيراً غير عقلاني بمعنى أن تفكيره غير المنطقي الحالي مسؤول عن حالته، وليس استمرار تأثير الأحداث السابقة.

الخطوة الرابعة: تغيير تفكير المسترشد وإلغاء الأفكار غير العقلانية.

الخطوة الخامسة: إرساء دعائم فلسفة عقلانية جديدة للحياة بحيث يتجنب العميل الوقوع ضحية لأفكار ومعتقدات غير عقلانية وخرافية أخرى.

خلاصــة الفصل:

لقد تناول هذا الفصل دراسة الإرشاد العقلاني الانفعالي و نظرية "ألبرت إليس حيث تطرقنا إلى تعرفات ومفاهيم الإرشاد العقلاني الانفعالي إعطاء نبذة موجزة عن حياته ثم تعريف النظرية وبعض المفاهيم الأساسية التي نعتمد عليها ثم واهم التقنيات المستخدمة فيها وشروط العلاقة الإرشادية وأهدافها وأخيرا المجالات التي تطبق فيها هذه النظرية.

الفصـل الرابـع

قلق المستقبل المـهنـي

تمـهيد

1- مفـهوم قلق المستقبل المـهنـي

2- المفاهيم المرتبطة بمفـهوم قلق المستقبل المـهنـي

3- أسباب قلق المستقبل المـهنـي

4- النظريات المفسرة لقلق المستقبل المـهنـي

5- أبعاد قلق المستقبل المـهنـي

6- الآثار السلبية لقلق المستقبل المـهنـي

7- سمات ذوي قلق المستقبل المـهنـي

8- أهمية العمل وتأثيره على حياة الفرد

9- طرق التعامل مع قلق المستقبل المـهنـي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد القلق من الانفعالات الإنسانية الأساسية، وجزء طبيعي في آليات السلوك الإنساني يعتبر مشكلاً من المشاكل التي تأرق الشباب، خاصة الطلاب الذين يمرون بمراحل دراسية متتالية، فهي ظاهرة تتميز بجملة من الاضطرابات، تنتشر في عصرنا الحديث فقلق الطالب من الفشل في دراسته أو الحصول على مهنة، قلق يهدد مستقبله عامة، ومستقبله المهني خاصة، فقلق المستقبل المهني يعد أحد أهم الانفعالات النفسية التي تصيب الشباب ولاسيما الطالب الجامعي الذي يمثل شريحة هامة في المجتمع.

سنحاول في هذا الفصل العرف على قلق المستقبل المهني، حيث ستتعرض الدراسة في بداية تعريف قلق المستقبل المهني مروراً بتعريف القلق وقلق المستقبل، والتعرف على أسبابه ثم بعض النظريات المفسرة للقلق، والتطرف إلى سمات ذوي قلق المستقبل المهني وكذا أهمية العمل بنسبة للفرد وفي الأخير طرق التعامل مع قلق المستقبل المهني .

1- مفهوم قلق المستقبل المهني:

يشعر الشخص بالقلق من وقت إلى آخر فهذا أمر طبيعي عند الجميع، كما أن القلق عندما يوجد بدرجة متوسطة يعتبر مفيداً في بعض الأحيان، حيث أنه يساعد الشخص على التفاعل بالشكل المناسب مع الخطر الحقيقي، كما ويساعد في تحفيزه على التميز في عمله أو بيته لاكن عندما يستمر القلق ويطول بالشخص فيعطل سير حياته اليومية، يصبح غير مفيد.

1-1- تعريف القلق:

القلق لغة: يدل المعنى اللغوي لكلمة قلق في المعجم الوسيط قلق الشيء قلق أي يتحرك ولا يستقر في مكان واحد، اضطراب وانزعج فهو قلق.

وتأتي كلمة قلق في أصلها من" Angustio " وهي تعني: الضيق الذي يحصل في القفص الصدري لا إراديا نتيجة عدم قدرة البدن على حصول على مقادير كافية من الأكسجين(احياب، 2010، 88).

إن مصطلح القلق يدل على انفعال شعوري مؤلم، مركب من الخوف مستقل أو توقع خطر محتمل أو مجهول أو حدوث شرفي أية لحظة ممكنة، ويتضمن هذا التوقع تهديداً داخلياً أو خارجياً للشخصية وربما يكون مبالغ فيه أ لا أساس له من الصحة، والقلق انفعال غير سار وشعور بالتهديد وعد الراحة والاستقرار وهو كذلك إحساس بالتوتر، والشدّ، وخوف دائم لا مبرر له من الناحية الموضوعية ولا يمكن ملاحظة القلق مهما كانت شدته أو نوعه وإنما يمكن الاستبدال عليه من خلال مظاهر ترتبط بمفهومه، وعندما يتصف فردما بالقلق فهو يعبر عن استعداده في تقديم الاستجابة السلوكية تتميز بثبات النفسي عبر المواقف المثيرة والتي لا تظهر لدى الأفراد الآخرين بنفس الحدة إذا ما تعرضوا لنفس المواقف ويحول القلق في حالاته الشديدة حياة الفرد إلى حياة عاجز ويشل قدرته على التفاعل الاجتماعي والتوافق البنّاء والفرد عندما يشعر بالقلق حول المستقبل فإنه يشعر بالعجز تجاهه(كرميان، 2008).

يعرّف Dreve القلق بأنه حالة انفعالية معقدة ومزمنة مع تخوف وفزع، لأن الاضطرابات العقلية والعصبية المختلفة تشكل معظم عناصره الرئيسية.(Dreve, 1971).

تشير(الشوربجي، 2003، 183) إلى أن القلق هو حالة توتر شامل مستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث ويصاحبها خوف غامض، وأعراض نفسية

جسمية مثل ازدياد معدل التنفس، الشعور بالاختناق، الإكثار من التبول، عدم النوم العميق، ازدياد عدد ضربات القلب، فقدان الشهية(الشوربجي، 2003، 183).

أشارت (1996)Merry إلى القلق حسب تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي هو حالة التخوف والتوتر وعدم الإرتياح التي تنجم من توقع خطر مجهول المصدر وغير قابل للإدراك(Merry ،1996).

كما يعرفه معجم أكسفورد (1989، 127) القلق على أنه إحساس مزعج في العقل ينشأ من الخوف وعدم التأكد من المستقبل(فرج، 2009، 127).

من خلال التعاريف السابقة يتبين أن القلق هو حالة انفعالية مزعجة يصاحبها خوف وفزع وأعراض جسمية كالشعور بالاختناق والإكثار من التبول وعدم النوم وهذا يسببه عدم الارتياح الذي ينجم عن توقع خطر مجهول أو عدم التأكد من المستقبل.

1-2- تعريف قلق المستقبل:

يعرف عبد الخالق (1989) قلق المستقبل على أنه عبارة عن انفعال غير سار وشعور مكدر بتهديد أو همّ مقيم، وعدم راحة واستقرار مع إحساس دائم بالتوتر والشد، وخوف دائم لا مبرر له من الناحية الموضوعية، وغالبا ما يتعلق الأمر بالخوف من المستقبل المجهول (عبد الخالق، 1989، 499).

وعرف "Zaleski" قلق المستقبل بأنه حالة من التوجس والخوف وعدم الاطمئنان والخوف من المستقبل وفي حالة قلق المستقبل القصوى فإنه قد يكون تهديدا حادا أو هلعا من أن ثمة شيء كارثي حقيقي يمكن أن يحدث للشخص، ويشير أيضا إلى أن قلق المستقبل يعد أحد المصطلحات الحديثة على بساط البحث العلمي، كما أن كل أنواع القلق المعروفة لها بعد مستقبلي، ويمثل قلق المستقبل أحد أنظمة القلق التي بدأت تطفو على السطح منذ أن أطلق "توفلر" مصطلح "صدمة المستقبل" على اعتبار أن العنصر الحالي يخلق توترا خطيرا بسبب المطالب المتعددة لاستيعاب تغيراته والسيطرة عليها ويتخذ قلق المستقبل صورة انخفاض مستوى الشعور بالأمن والطمأنينة وهذه الصورة واضحة جدا في عصرنا هذا(مؤيد، 2010، 8).

وعرفه عبد الغفار بأنه خوف من المستقبل وما قد يحمله المستقبل من أحداث قد تهدد وجود الإنسان أو تهدد إنسانية الفرد(عبد الغفار، 1986، 126).

ومما سبق يمكن تعريف قلق المستقبل بأنه شعور بعدم الارتياح والتفكير السلبي تجاه المستقبل والنظرة السلبية للحياة وعدم القدرة على مواجهة الضغوط والأحداث الحياتية وتدني اعتبار الذات وفقدان الشعور بالأمن وعدم الثقة بالنفس.

1-3- تعريف قلق المستقبل المهني:

تشير كل من "أوشن" و" بن فليس" في دراستهما أن قلق المستقبل المهني ويظهر لدى الشباب بصفة عامة، والشباب الجامعي بصفة خاصة، حيث إنهم لا يشعرون بالاطمئنان لمستقبلهم، ولا يعرفون مصيرهم بعد التخرج خاصة بعد انتشار البطالة بين صفوف الخريجين وندرة فرص العمل ومجالاته، فتنتاب بعضهم حالة من القلق نتيجة خوفهم من النتائج المجهولة لعملهم المستقبلي، فمن المعروف أن كل مجهول لابد وأن يثير لدى الفرد حالة من التوتر والقلق، خاصة على المجالات المصيرية، ومنه يمكن تعريفه على انه "مشكلة انفعالية تتمثل في الشعور بالتوتر وعدم الارتياح والانزعاج والتشاؤم لندرة فرص العمل بعد التخرج". (أوشن، بن فليس، 2020،16).

عرف المحاميد والسفاسفه (2007) قلق المستقبل المهني على أنه حالة من عدم الارتياح، والتوتر، والشعور بالضيق، والخوف من المستقبل مجهول يتعلق بالجانب المهني وإمكانية الحصول على فرصة عمل مناسبة للطالب بعد تخرجه من الجامعة (المحاميد والسفاسفه، 2007، 9).

يعرف عبد المحسن عبد التواب (2007) أن قلق المستقبل يختص بالمهنة وهو حالة من التوتر والتشاؤم التي يشعر بها الطالب الجامعي لندرة فرص العمل بعد التخرج(بكار، 2013، 88).

كما عرف كل من عباس وحسين (1991) قلق المستقبل المهني: بأنه قلق يتمثل بشكل أكبر عندما يتصور الفرد أنه لن يحصل على عمل في المستقبل ليضمن تحقيق أهدافه ويعطيه قيمة اجتماعية(عباس، حسين، 1991، 41).

من خلال التعاريف السابقة يتضح أن قلق المستقبل المهني هو حالة من التوتر والخوف وعدم اطمئنان والتشاؤم يشعر به الطالب الجامعي حول مستقبله المهني بعد التخرج.

2- مفاهيم مرتبطة قلق المستقبل المهني:

يرتبط مفهوم قلق المستقبل مع حملة من المفاهيم أهمها التفاؤل والتشاؤم، الخوف من الفشل وفي هذا العنصر سنحاول الوقوف على شرح هذه المفاهيم

2-1 الخوف من الفشل

يوضح "رونالد مولين Molin "على أن من يعاني قلقاً من المستقبل يعاني من أعراض مماثلة لأعراض الخوف من الفشل، حيث يؤكد أن الشخص الذي ينتابه شعور أو يعاني من قلق المستقبل هو الشخص الذي يتصف بالسلبية وعدم الثقة في النفس، مما يقوده إلى الاصطدام بالآخرين ويتصف بالتزمت وصلابة الرأي والتعنت والتوقعات والأفكار السلبية لكل ما يحمله المستقبل، وعدم القدرة على معالجة المشاكل الحياتية ومواجهة المستقبل وبالتالي يصبح أنيساً للكذب والتصنع والانسحاب والهروب اجتماعياً وثقافياً وعاطفياً.

2-2 التفاؤل والتشاؤم:

يعد التفاؤل النظرة الإيجابية في الحياة، والإقبال عليها بكل جد وحماس والأفكار السليمة، والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل، الى جانب الاعتقاد باحتمال حدوث الخير أو الجانب الجيد من الأشياء بدلا من حدوث الشر أو الجانب السيئ. عكس التشاؤم فيحدث عندما يقوم الفرد بتركيز انتباهه وحصر اهتمامه على الاحتمالات السلبية التي قد تحدث في المستقبل، وتخيل الجانب السلبي في المواقف، كما أن خاصية التشاؤم أو التوقع السلبي للأحداث قد يحرك دوافع الأفراد وأهدافهم لكي يمنعوا وقوعها ويتسبب ذلك في التهيؤ لمواجهة الأحداث السيئة المتوقعة.

فمن خلال هذا الوصف لكل من حالتي التفاؤل والتشاؤم هناك نظرة مستقبلية والعلاقة وثيقة بين هذه الأطراف، فقد بينت الدراسات أن الأشخاص ذوي المستوى المرتفع من حيث الشعور بالتفاؤل تنخفض لديهم حالة قلق المستقبل، فيما وجد ترابط كبير بين قلق المستقبل والشعور بالتشاؤم، فالأفراد المتشائمين ترتفع لديهم حالة القلق من المستقبل وبشكل ملحوظ (بعلي، 2015، 99).

2-3 الخوف من المجهول:

الخوف ظاهرة طبيعية وسوية ولا تنم على أي مرض نفسي أو على أي انحراف في الشخصية طالما أن هناك أسباباً معقولة لما يبديه الشخص من مخاوف وطالما أن القدر الذي يبديه من الخوف يتناسب مع حجم المثير للخوف، والخوف في حد ذاته ليس شيئاً رديئاً

يجب القضاء عليه أو يجب الاستغناء عنه تماماً في مجال التربية أو في المجالات الاجتماعية العادية.

ربما نستعمل كثيرًا كلمة الخوف مكان القلق أو القلق مكان الخوف حيث أن ردود الأفعال تجاه الاثنين واحدة إلى حد كبير إلا أن الخوف يعتبر رد فعل تجاه خطر معلوم ومحدد، حقيقي أو غير حقيقي يعتقد فيه الإنسان الخائف أن قوته وقدراته أقل من الخطر المحدق وعندما يظن الإنسان أن قوته قاربت أو تساوت مع الخطر المحدق به يذهب هذا الخوف. فهو إذن رد فعل وقتي مرتبط بمواقف. كما أن وجود إنسان كمصدر للحماية يقلل وأحيانًا يزيل هذا الخوف، إذن فالخوف رد فعل مؤقت للخطر.

أما القلق فهو رد فعل انفعالي عام ومستمر يصاحبه شعور بالعجز وقلة الثقة بالنفس والتشاؤم والغضب والتوتر وقلة التركيز والنسيان والتلعثم والضعف.

والخوف رد فعل انفعالي تجاه شيء محدد أقوى من الإنسان يهدد حياته أو وجوده أو احترامه أو وضعه الاجتماعي بل وله القدرة على إلحاق الأذى بذلك الإنسان.

ويظهر القلق ضمن إحساس عام لدى الإنسان بالضعف وقلة الثقة بالنفس وعدم القدرة على مواجهة الأخطار، وهو حالة مستمرة التوتر وترقب الشر.

والطفل الخائف من شيء معين مثل الظلام أو الحيوانات أو الحشرات أو المدرسة مادام بعيدًا عن مصدر الخوف ومع تطور نموه النفسي والاجتماعي وخبرات حياته يتغلب على تلك المخاوف تدريجيًا خصوصًا إذا كان يعيش في بيئة تحبه وتدعمه وتسمع له فتزداد ثقته بنفسه ويتغلب على مخاوفه.

أما الطفل القلق فلا يوجد عنده مشكلة خارج نفسه بل المشكلة في ذاته وداخله، لديه إحساس عام بالرعب وبعدم الأمان مما يؤثر عليه سلبيًا فيعيق تعلمه ونموه الاجتماعي فلا يجرؤ الطفل على المخاطرة ويخاف من ارتكاب الأخطاء فلا يشترك في النشاط التعليمي أو يسأل سؤال أو حتى يجازف بإجابة سؤال خوفًا من الخطأ أو الفشل أو النقد الدائم أو من أن يوصف بالغبي أو المغفل كما يحدث في مدارسنا وتكون النتيجة قلة الثقة بالنفس والفشل.

3- أسباب قلق المستقبل المهني:

تعد أسباب اضطرابات القلق من الأسباب التي لا تزال غير معروفة تماماً بين الباحثين والعلماء، وعلى الرغم من أن الباحثين يعتقدون أن السبب يكمن في النواقل العصبية، وهي مواد كيماوية طبيعية موجودة في الدماغ، إلا أن هناك العديد من الأسباب المتشابكة التي

تؤدي للإصابة بهذه الاضطرابات، ومن ضمنها العمليات البيولوجية للجسم والجينات والبيئة الخاصة بالشخص وأوضاعه الحياتية، ويمكن تلخيص اسباب القلق وقلق المستقبل، قلق المستقبل المهني في النقاط التالية:

3-1-أسباب قلق:

للقلق عدة أسباب وهي على النحو التالي:

3-1-1 الأذى أو الضرر الجسدي: فالإنسان يتملكه الشعور بالقلق في العديد من المواقف منها نجد بعض الأفراد في مواقف معينة تتغلب عليهم فكرة الإصابة ببعض الأمراض أو الموت أثناء الحرب.

3-**1-2 الرفض أو النبذ:** إن الإنسان اجتماعي بطبعه، إلا أنه في بعض الأحيان قد لا يستطيع التفاعل مع غير نتيجة خوفه وإحساسه بالكره أو النبذ من طرف الآخرين، هذا ما يجعله غير مطمئن أو مستريح في بعض المواقف الاجتماعية.

3-1-3 عدم الثقة: قد يكون نقص الثقة أو فقدانها في أنفسنا مصدر للقلق، وذلك من جراء خوض التجارب والمواقف الجديدة، خاصة إذا كان الطرف الآخر في هذه التجربة غير واضح فيما يتوقع منا ردة الفعل.

3-1-4 التنافر المعرفي: إن تناقض الجوانب المعرفية كالإدراكات والأفكار والمعلومات مع بعضها البعض، أو عدم مواءمتها للمعايير الاجتماعية يؤدي إلى القلق والشعور بعدم الارتياح.

3-1-5 الإحباط والصراع: إن التوتر والقلق يعدان نتيجة طبيعية لفشلنا سواء في إشباعنا لرغباتنا ودوافعنا وطموحاتنا أو في بعض مواقف الصراع(القريطي، 1998، 123، 124).

وإذا أردنا ربط هذه الأسباب بعينة دراستنا فإننا نجد قلق المستقبل يمثل عند هذه الشريحة أهم سبب نظرا لما يترتب عنه في المستقبل، وهذا ما أشار إليه(مولين، 1990) في أن:" عدم قدرة الفرد على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها، وعدم قدرته على فصل أمانيه عن التوقعات المبنية على الواقع، والتفكك الأسري، وقدرة الوالدين أو من يحل محلهم على حل مشكلات الفرد، والشعور بعدم الانتماء داخل الأسرة أو المجتمع وعدم القدرة على التكهن بالمستقبل، والتمزق الداخلي"(مولين، 1990، 501)

3-2-أسباب قلق المستقبل:

يعتبر قلق المستقبل هو قلق ناتج عن التفكير اللاعقلاني في المستقبل والخوف من الأحداث السيئة المتوقعة حدوثها والشعور بالارتباك والضيق والغموض وتوقع السوء أي النظرة السلبية للحياة(عبد المحسن، 2007، 120).

تشير (العجمي، 2012) إلى أن أسباب قلق المستقبل لدى الفرد تعود إلى:

- ضعف القدرة على تحقيق الأهداف والطموحات.
- الإحساس بأن الحياة غير جديرة بالاهتمام.
- عدم قدرته على فصل أمانيه عن التوقعات المبنية على الواقع.
- نقص القدرة على التكهن بالمستقبل وعدم وجود معلومات كافية لديه لبناء الأفكار عن المستقبل وكذلك نشوة الأفكار الحالية.
- الشعور بعدم الانتماء داخل الأسرة والمجتمع.
- عدم قدرته على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها.
- الشعور بعدم الأمان والإحساس بالتمزق.
- مشكلة في كلا من الوالدين والقائمين على رعايته وعدم قدرتهم على حل مشاكله.
- التفكك الأسري.

ويرى (محي الدين، 2004) إن أسباب القلق ترجع إلى:

- الخوف الغامض نحو ما يحمله الغد الأكثر بعدا من الصعوبات.
- التنبؤ السلبي لإحداث المتوقعة.
- الشعور بالضيق والتوتر والانقباض عند الاستغراق في التفكير بالمستقبل.
- ضعف القدرة على تحقيق الأهداف والطموحات.
- الانزعاج وفقدان القدرة على التركيز.

وترى (سعود، 2005) بأن قلق المستقبل يتمثل في مجموعة البنى كالتشاؤم أو إدراك العجز في تحقيق الأهداف الهامة وفقدان السيطرة على الحاضر وعدم التأكد من المستقبل.

وفي حين يشير(حسين، 1999) أن أسباب القلق ترجع إلى:

- الإدراك الخاطئ الأحداث المحتملة في المستقبل.
- تقليل فعالية الشخص في التعامل مع هذه الأحداث والنظر إليها بطريقة سلبية.
- الشعور بعدم الانتماء.

– عدم القدرة على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها الشخص والشعور بعدم الأمان.

وترى "وفاء القاضي" أن المستقبل مصدر مهم من مصادر القلق، ويعتبر قلق المستقبل هو جراء من القلق المعمم باعتبار قلق المستقبل مساحة لتحقيق الرغبات، والطموحات وتحقيق الذات، وأن ظاهرة قلق المستقبل أصبحت واضحة في المجتمع مليئة بالتغيرات في كافة المجالات نتج عنها الشعور بعدم الارتياح، وعدم القدرة على مواجهة الأحداث الضاغطة وفقدان الشعور بالأمان وتدني اعتبار الذات والتفكير السلبي اتجاه المستقبل (أحميدان القاضي، 2009، 13).

وتجمع "وفاء" أهم الأسباب التي تؤدي إلى قلق المستقبل وهي:

– تعد ضغوط الحياة أهم أحد العوامل المسبب لقلق المستقبل.

– الشعور بالتوتر والتشاؤم وتوقع السوء والضيق من المستقبل.

– عدم القدرة على التكيف مع المشاكل والتي يعاني منها الفرد.

– الشعور بعدم الأمان والخوف.

– الشعور بعدم الانتماء داخل الأسرة والمجتمع.

3-3-أسباب قلق المستقبل المهني:

يعيش الإنسان في الوقت الحاضر في عالم متغير وتحت تأثيرات وضغوط كثيرة وهذا ما قد يجعله دائم التفكير والقلق على مستقبله وما سيحمل له من مفاجأة فقلق المستقبل المهني يتخذ صورة انخفاض مستوى الشعور بالأمن والطمأنينة وهده الصورة واضحة جداً في عصرنا راجع إلى عدة أسباب يمكننا تلخيصها في النقاط التالية:

– الانتشار الواضح للبطالة وقلة فرص العمل داخل المؤسسات.

– الانتشار الواضح للمحسوبية في كل القطاعات العمومية منها والخاصة.

– تزايد عدد الطلبة المتخرجين من الجامعات والاكتظاظ الموجود في عدد من التخصصات دون غيرها.

– عدم وجود تخطيط وتنسيق واضح بين ما تكونه الجامعات واحتياجات سوق العمل الفعلية.

– حجم الضغوط والمسؤوليات التي تنتظر الشباب والحاجة المادية لتكوين أسرة والإنفاق عليها.

– ارتفاع مستوى المعيشة وكثرة متطلباتها وتحولها من حياة بسيطة إلى أخرى مركبة وهنا قد يتضح لنا أن الوضع الاقتصادي للأسرة قد تؤدي إلى ارتفاع القلق بشأن المستقبل لدى الشباب(زروالي، 2010، 75).

تعد هذه الأسباب من أهم الأسباب الموجودة في المجتمع التي قد تجعل الفرد يقلق بشأن مستقبله المهني.

4- النظريات المفسرة لقلق المستقبل المهني:

هناك بعض وجهات النظر التي فسرت قلق المستقبل المهني نذكر منها ما يلي:

يؤكد علماء النفس الإنسانيون على طبيعة الإنسان بوصفه كائناً بشرياً متميزاً وفريداً له خصائصه الإيجابية.

فالقلق في نظرية المدرسة السلوكية كان موضوع تغيير السلوك من الأساس الذي قامة علية النظرية السلوكية ومدخلهم بان أي سلوك لابد من مثير لذلك اشتهرت النظريات السلوكية علية ويركز السلوكيين على عملية التعلم وتأكد ان الانسان يتعلم القلق والخوف و يتعلم السلوك السوي كما يتعلم المرض(قبيصى، 2020، 136-137).

ويرو النفسانيون ايضا أن القلق ينشأ إما عن أحداث حاضرة أو متوقعة مستقبلا، إذ تمثل هذه الأحداث تهديداً لوجود الإنسان وإنسانية، وتعوق أهدافه وتحول دون تحقيق ذاته (القريطي، 1998، 132-133).

إذ يرى "روجرز" أن القلق ينشأ من عدم التطابق بين الذات والخبرة، فإن الشخص يكون سيئ التوافق، أو يكون معرضاً للقلق والتهديد ومن ثم يسلك سلوكاً دفاعياً، أي أن الفرد يعايش القلق حين يواجه حدثا يهدد البنية ذاته(الشناوي، 1994، 283).

أما "مي وكولمان" فقد أيدا حرص الإنسان على وجوده هو ما يثير قلقه(المهدي، 2001، 17).

ويرى "ماسلو" أن الفرد القلق هو ذلك الفرد الذي حَرَمَ نفسه، أو حُرم من الوصول إلى الإشباع الكافي لحاجاته الأساسية، وهذه الحقيقة تمنع من التقدم نحو الهدف المتمثل بتحقيق الذات، إذ يشعر الفرد بالتهديد وانعدام الأمن.

أما علماء النفس الوجوديون فيرون أن الإنسان دائما وأبداً يعيش للمستقبل وأنه مشروع يتجه نحو المستقبل فهو متغير دائما ولأنه مسؤول عما يختار سيشعر بالقلق، إذ أن القلق في منظورهم ليس حالة مرضية ترتبت على تجارب صدمات في الطفولة، بل هو مكون من

مكونات الذات. وان الفرد الأصيل يعيش خبرة القلق، ويحس به نتيجة لوعيه الحاد، لأنه يجب عليه أن يقرر، ويفعل دون معرفة بالنتيجة التي ترتبت على ذلك لأنه في حالة تجنبه له سيتوقف عن اختيار مستقبل.

فالقلق هو الخوف من المستقبل وما قد يحمله من أحداث قد تهدد وجود الإنسان، فالقلق ينشأ مما يتوقع الإنسان من أنه قد يحدث وليس ناشئاً من ماضي الفرد، وأن مبعث قلق الفرد مستقبله وليس ماضيه(المهدي، 2001، 19).

ويرى " كيركجارد" أن الفرد لا يمكن أن تتحقق له شخصيته ما لم يعش القلق، ويعانه في حياته التي يحياها الآن، وهو توجس يصحبه تهديداً لعلاقات الفرد الاجتماعية وبعض القيم التي يتمسك بها ويعتقد بأنها مهمة لوجوده، وما ينتج عن ذلك من إحباط وصراع يؤدي إلى شعور الفرد بالقلق(مرسي، 1978، 16).

إن ما يميز الإنسان هو رؤيته المستقبلية فهو يعيش الماضي في الحاضر من أجل المستقبل، وإذا لم يجد لنفسه مستقبلاً فإنه يصاب بالقلق، ثم اليأس والاكتئاب(الحنفي، 1995، 404-407).

ويرى علماء النفس السلوكيون القلق على انه سلوك مُتّعلّم أو استجابة خوف اشتراطية مكتسبة من حيث تكوينها ونشأتها، ويرون أن هذه الاستجابة تستشار بمثير محايد ليس من شأنه ولا في طبيعته أصلا ما يثير الشعور بالقلق، إلا أن هذا المثير المحايد يكتسب المقدرة على استدعاء القلق نتيجة اقترانه عدة مرات بمثير طبيعي وفقا لعملية الاشتراط، ولقوانين التعلم(القريطي، 1998، 122).

ويؤكد "سكنر" أن معظم سلوك الإنسان يتشكل من خلال التعزيز، وما سلوك الكائن الحي إلا نتيجة لعمليات تشكيلية مستقرة من خلال تعزيز الاستجابة التي تلائم البيئة المحيطة فالاستجابة المعززة تزيد من إمكانية حدوثها ثانية (Morgan, 1975, 105)

ويرون أن القلق سلوك مكتسب، وفسروه على أنه يحدث بسبب كبت "الأنا الأعلى" وليس كبت "الهو"، على عكس ما فسره " فرويد"، وقالوا لا ينتج القلق من الأفعال التي لم يتجرأ الفرد على إثباتها وكبتها بل من الأفعال التي ارتكبها ولم يرض عنها(مرسي، 1978، 26).

5- ابعاد قلق المستقبل المهني

يتضمن قلق المستقبل المهني من مجموع الأبعاد التالية:

قلق المستقبل المهني يختلف عن أنواع القلق الأخرى كالقلق الاجتماعي والرهاب وغيرها فالمستقبل المهني يتمثل في فترة زمنية أكبر، وهو ليس نتاجا من التغيرات المتلاحقة والتي من الصعب التنبؤ بها، بل ينتج من رؤية الحاضر وظروفه المعقدة مثل سيطرة الماديات على القيم بين الناس، فضلا عن العمل والدراسة ومتطلباتها الكثيرة والتهديد من وراء الظروف السياسة وانعكاساتها على الفرد وخاصة الشباب بكل ما تحمله من مفاجآت وصعوبات ونوعية التعليم ومخرجاته، ومدى إسهامه بإمداد المجتمع بأفراد واثقين ومطمئنين وأفراد قلقين على مستقبلهم"(عويضة، 2015، 28).

إن الظروف التي يمر بها المجتمع من تغير قد تستثير القلق على المستقبل المهني لدى الأفراد، والتوجس والخوف مما تخفيه الأيام القادمة، الأمر الذي يدعو الأفراد إلى إعادة النظر بخططهم وأهدافهم الحياتية بما تنسجم وطبيعة التغير في المجتمع ويتناغم مع إيقاع العصر المتسارع، وهذه العوامل وغيرها أثارت المخاوف لدى الأفراد من المستقبل وأصبح هناك شعور سلبي متزايد من لمستقبل المهني.

ويعتبر قلق المستقبل المهني نوع من أنواع القلق، ويؤدي إلى تأثيرات تغير مجرى حياة الفرد، فالتشاؤم من المستقبل المهني يتضمن التفكير في المستقبل المهني، والخوف من المشكلات الاجتماعية المستقبلية الناتجة عن عدم الحصول على الوظيفة المناسب (المومني، ومازن، 2013، 97).

ومنه تتعدد أبعاد قلق المستقبل المهني فنجد منها ما يتعلق بشخصية الفرد وطبيعة البيولوجية واستعداداته النفسية التي تدفعه إلى قلق المستقبل المهني، ونجد منها ما يتعلق بالجانب التعليمي للفرد كنوع التخصص الذي درسه ومدى صعوبته ومدى احتياج السوق الوطني لخريجي هذا التخصص كذلك نجد البعد الاجتماعي والثقافي، وهو راجع إلى البيئة الاجتماعية والثقافة السائدة في الأسرة والمجتمع.

6- الآثار السلبية لقلق المستقبل المهني:

من أهم الآثار السلبية التي تترتب على قلق المستقبل هي:

- التوقع والانتظار السلبي لما قد يحدث، للتوقع والاشتياق تأثير ومجرى المشاعر والفعال يفوق كل التصورات، فيما يتوقعه الشخص لخبراته من نتائج عاجلة أو آجلة هو الذي يحدد

معنى هذه الخبرات وقد تتخذ التوقعات شكلا بصرياً، فالشخص القلق تتراءى له صور الكارثة كلما شرع في موقف جديد والتوقعات السيئة فاتراً وبليداً(أرون بيك، 1985، 36).

– يفقد الإنسان تماسكه المعنوي ويصبح عرضه للانهيار العقلي والبدني استناداً إلى أن الإنسان لا يستطيع أن يحي إلا بواسطة تطلعه إلى المستقبل(بدر، 2003، 18).

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

– تدمير نفسية الفرد فلا يستطيع أن يحقق ذاته إنما يضطرب وينعكس ذلك في صورة اضطرابات متعددة الأشكال والخرافات واختلال الثقة بالنفس(معوض، 1996، 14).

– الهروب من الماضي والتشاؤم وعدم الثقة في أحد واستخدام آليات الدفاع وصلابة الرأي والتعنت(حسانين، 2000، 19).

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

– استخدام العلاقات الاجتماعية لضمان أمن المستقبل لدى الفرد.

– الشك في الكفاءة الشخصية واستخدام أساليب الإجبار والإكراه في التعامل مع الآخرين وذلك لتعويض نقص هده الكفاءة.

– الاعتمادية والعجز اللاعقلانية(مسعود، 2006، 57–58).

7–سمات ذوي قلق المستقبل المهني:

ويصرح صالح (1995) بأن سمة القلق هي تلك "الاختلافات الفردية المستقرة نسبياً بخصوص القلق، الناتجة عن الاستعدادات لإدراك مدى واسع من المواقف المثيرة بكونها خطر أو تهديد، والنزعة نحو الاستجابة لها"(الربيعي، 1997، 20).

وتشير هبة (2010) أن القلق سمة تشير الى فروق ثابتة في النزوع والميل للقلق وتعكس فروقاً فردية في تكرار وشدة ظهور حالات القلق في الماضي، واحتمالية ان هذه الحالات سيعاني منها الشخص مستقبلاً، ولا تظهر سمة القلق مباشرة في السلوك بل نستنتج من تكرار حالة القلق وشدتها لدى الفرد على امتداد الزمن(مؤيد، 2010).

أشارت بعض الدراسات إلى مجموعة من السمات التي قد تظهر لدى الطالب الجامعي ذوي قلق المستقبل المهني والتي من أهمها ما يلي:

– استخدام آليات دفاعية ذاتية مثل الإزاحة والكبت من أجل التقليل من شأن الحالات السلبية وهذا ما أكدته دراسة(مسعود، 2006) أن صفات طالب القلق من المستقبل أنه يستخدم آليات دافعية ذاتية كالإزاحة والكبت والإسقاط من أجل التقليل من حالات السلبية.

– عدم الثقة بالنفس أو الاخرين.

وقد أشارت إليه دراسة إيمان(صبري، 2003) إلى أن الأفراد ذوي قلق المستقبل المهني يعانون من ضعف ثقة الشخص في قدرته.

– الخوف من التغيرات الاجتماعية والسياسية المتوقع حدوثها في المستقبل.

– عدم الثقة في أحد مما يؤدي إلى الاصطدام بالآخرين وهذا ما أكدته دراسة (مسعود، 2006) أن صفات الفرد القلق من المستقبل أنه لا يثق بأحد مما يؤدي به إلى الاصطدام بالآخرين(المشيخي، 2009، 55).

8–أهمية العمل وتأثيره على حياة الفرد:

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

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

ويعتبر العمل بمفهومه العصري السمة الأساسية لتواجدنا، فهو يعتبر القيمة المركزية التي تسمح ببناء هوية الفرد بالتواجد ضمن علاقة وبالتالي إن ضياعه يجعله يواجه مشكلته التقدير الذاتي(زروالي، 2010، 57).

ويمكننا تلخيص الأهمية التي يحققها العمل في النقاط التالية:

– إن العمل يعطي الفرد الفرصة لكي يربط نفسه بالمجتمع وأن يسهم فيه وأن يرى نفسه على أنه شخص مساهم في المجتمع من خلال توفير السلع والبضائع والخدمات التي يحتاجها.

– الحصول على العمل يساعد المرء على وتوطيد منزلته واحترام ذاته.

- العمل يسهم في بناء الكيان الشخصي للفرد.
- إن العمل يساعد على إبعاد الأفكار ومشاعر الوحدة والعزلة والتفكير السلبي.
- إن العمل يقدم المجال لكي يحقق المرء ذاته وشخصه ومواجهة الأهداف التي يرى الآخرون أنها ذات قيمة وتستحق المدح.
- إن العمل يؤكد للمرء قدرته بشكل مؤثر فعال بيئته وتطوير تلك القدرة.

أما في الجانب المادي فيقدم العمل العائد الاقتصادي الذي يعتبر وسيلة لأغراض أخرى (ماهر، 2007، 44).

ومن هنا تظهر أهمية العمل ومدى تأثيره في حياة الفرد حيث يعد أداة للبقاء فمن خلال ممارسة العمل، يتفاعل الفرد مع الآخرين في محيط العمل ويكسب سمات عديدة. فالفرد الذي يعمل، يتسنى له تحقيق رغباته وميوله وإشباع حاجياته الذاتية. ويتمكن من العيش في توافق مع نفسه ومع الآخرين من حوله، فضلا عن تحقيق متطلبات الحياة له ولأسرته.

وعليه فان عدم الحصول عليه يجعل الفرد يحرم من كل هذه الامتيازات التي تعد بمثابة وسائل أساسية ومهمة لإشباع حاجاته.

9- طرق التعامل مع قلق المستقبل المهني:

من الطبيعي أن يكون القلق المستقبل له أثر كبير على صحة الفرد وإنتاجيته وله آثار على الصعيد النفسي، والجسمي وهذا الأمر يستدعي المواجهة والمعالجة لذلك لابد من إيجاد أساليب تهدف إلى التخلص من هذا القلق والحد منه، لذلك فقد أشار الاقصري يوسف (2002) إلى أن هناك عدة طرق لمواجهة الخوف والقلق من المستقبل بإستخدام فنيات العلاج السلوكي التي يمكن عرضها كما يلي:

9-1- طريقة إزالة الحساسية المسببة للمخاوف بطريقة منظمة:

هي أولى أنواع العلاج السلوكي الهام فلو أن إنسان يخاف من شيء ما يقول أنه سيحدث ولو حدث سيؤدي إلى أثار وخيمة، فليتخيل هذا الشيء الذي يخشاه قد حدث فعلا ثم يقوم باسترخاء عميق لعضلاته بطريقة فعالة من خلال علاج القلق بالاسترخاء لأنه ثبت أن اغلب المصابين بالقلق والخوف من المستقبل يعجزون عن الاسترخاء بطريق فعالة بل يكونون في حاجة إلى ساعات طويلة من التدريب حتى يتمكنوا من إخضاع عملائهم

للاسترخاء العميق وبعد الاسترخاء يلزم استحضار صورة بصرية حية للمخاوف التي تقلق الفرد من المستقبل و الاحتفاظ بهذه الصورة لمدة 15 ثانية فقط.

وتكرير ما سبق عدة مرات مؤكداً على مواجهة تلك المخاوف حتى لو حدثت إلى أن يتمكن الفرد من تخيل الأشياء التي كانت تثير خوفه وقلقه دون أن يشعر بالقلق بل تخيّلها أثناء الشعور وهكذا يمكن أن يكشف بأن طريقة إزالة الحساسية المنظمة في التخلص من المخاوف يصطحبها استرخاء عميق للعضلات وتكون المواجهة أولا في الخيال، حتى إذا تم إزالة تلك المخاوف تماما من الخيال فانه يمكن بعد ذلك مواجهة المخاوف على أرض الواقع إذا حدثت.

9-2- طريقة الإغراق:

وهي أسلوب مواجهة فعلية للمخاوف في الخيال دون الاستعانة باسترخاء العضلات فالإنسان المصاب بالقلق والخوف من المستقبل يجب أن يتخيل الحد الأقصى من المخاوف أمامه، وبتخيل أن تلك المخاوف بحدها الأقصى قد حدثت فعلا ويتكيف على ذلك ويكرر التخيل المبالغ فيه للمخاوف فترات طويلة حتى يتكيف معها تماماً، ويستمر في هذا التصور إلى أن يشعر بأن تكرار مشاهدة الحد الأقصى من المخاوف أمام عينيه أصبح لا يثيره ولا يقلقه لأنه اعتاد عل تصوير وهكذا نجد أن ذلك الشخص بهذا الأسلوب قد تعلم ذهنياً كيف يواجه أسوء تقديرات الخوف والقلق و يتعامل معها في خياله ويكون مؤهلا لمواجهتها في الواقع لو حدثت.

9-3- طريقة إعادة تنظيم المعرفي:

هذه الطريقة العملية تمت متابعتها وحققت نجاحاتها كثيرة وبعد أن لوحظ أن الذين يعانون من القلق والخوف من المستقبل يشغلون أنفسهم دائما بالتفكير السلبي وهو ما يؤدي إلى حالة القلق والخوف وعلى هذا الأساس فإن هذه الطريقة قائمة على استبدال الأفكار السلبية بأخرى ايجابية، وعند التفكير السلبي في الأشياء التي تثير القلق والمخاوف فلماذا لا يتم التفكير بعد ذلك مباشرة في عكس ذلك في توقع إيجابيات بدل السلبيات، وهذا لإعادة تنظيم التفكير واستبدال النتائج الإيجابية المتوقعة لتحل محل النتائج السلبية المقلقة في التنظيم المعرفي للإنسان السوي الذي لابد له أن يتوقع النجاح تماما كما يتوقع الفشل فالهدف الأساسي من طريقة إعادة التنظيم المعرفي هو تعديل أنماط التفكير السلبي و إحلال الأفكار الإيجابية المتفائلة مكانها ولو أننا حاولنا الحصول على نتائج إيجابية في

التخلص من القلق و الخوف من المستقبل بإستخدام العلاج السلوكي وحده، فلابد أن نعلم أن هذه العملية بطيئة إلى حد ما وما نحتاج إلى فترة زمنية قد تطول إلى أن ينتهي الإنسان من التغلب على مخاوفه ولعل أفضل هذه الطرق الثلاثة السابقة المشار إليها والتي يستجيب الكثيرون لها، طريقة التدرج البطيء التائي التي يصاحبها الاسترخاء لأن التدريب على الاسترخاء لا يساعد في زيادة اكتساب الإنسان الشعور بالسيطرة على ذاته وبالهدوء في مجموعة الأخطار ولو كانت مجرد خيال فالفائدة من هذا العلاج السلوكي هي إزالة المخاوف من العقول بالتدريج، أما بالنسبة للإنسان الشجاع صاحب الإرادة القوية فان المواجهة المباشرة هي أسرع سبيل للقضاء على القلق والخوف من المستقبل.

ويرى "المشيخي" أنه من الأفضل أن يضع الشباب الجامعي هدفاً جيداً وواقعياً لنفسه ووفق إمكانيته وطاقاته وباستطاعة هذا الهدف أن يوجه حياته ويشعر بالإنجاز عندما يحقق هدفه ومن ثم يزول عنه القلق والخوف (المشيخي، 2009، 57).

خلاصة الفصل:

خلاصة هذا الفصل الذي يتناول خاصية قلق المستقبل المهني فإنه يمكن القول بان قلق الفرد حول مستقبله المهني ولدته الظروف الراهنة التي يعيش فيها داخل مجتمعه فتعتقد الحياة اليوم وكثرة متطلباتها وابتعادها عن البساطة جعل من العمل ضرورة لا غنى عنها وعليه فان إحساس الفرد بإمكانية عدم الحصول على عمل مستقبلا بعد تخرجه قد يسبب له نوع من التوتر والقلق والتفكير الدائم في مصيره المهني والذي يرتبط حسبه ارتباطا وثيقا بمستقبله ككل.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- الدراسة الاستطلاعية

4- ضبط متغيرات الدراسة

5- مجتمع وعينة الدراسة

6- أدوات جمع البيانات

7- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

8- الأساليب الإحصائية للدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر الجانب الميداني الذي يعتمده الباحث من أهم خطوات البحث العلمي، حيث يتضمن عرض لخطوات الدراسة المنهجية والتي نتوصل من خلالها إلى نفي أو إثبات النظريات التي وضعها الباحث كحلول مؤقتة لتساؤلات البحث أو المشكلة، كما يتم أيضا في الدراسة الميدانية ترجمة المعلومات الكيفية التي عرضت في الجانب النظري إلى معلومات كمية ويشكل هذا الفصل مدخلا للبحث الميداني، حيث تم خلاله إجراء دراسة استطلاعية، للتعرف على المجال المكاني للتطبيق، وكذلك التحضير لتطبيق أدوات القياس المناسبة لمتغيرات الدراسة والمنهج المتبع لتحقيق فرضيات الدراسة وسنستعرض في هذا الفصل الخطوات المنهجية للدراسة.

1- منهج الدراسة:

تعدد المناهج يؤدي إلى تعدد المواضيع واختلافها، لكن لكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه، وبداية يمكننا تعريف المنهج العلمي بأنه: الطريقة والإجراءات التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة من اجل التوصل إلى الحقيقة في العلم(الرشيدي، 2000، 21).

وفي الدراسة الحالية وتبعا للمشكلة المطروحة التي تبحث في فعالية برنامج إرشادي جمعي قائم على نظرية "ألبرت إليس" في خفض قلق المستقبل المهني لدى الطلبة الجامعيين لذا ارتأينا إلى إتباع المنهج شبه التجريبي الذي يتيح للباحث أن يغير عن قصد على نحو منظم متغيراً معيناً ويرى تأثيره على متغير آخر في ظاهرة محل الدراسة وذلك مع ضبط أثر كل المتغيرات الأخرى مما يتيح للباحث الوصول إلى استنتاجات أكثر دقة

حيث يقوم الباحث بالتحكم في المتغيرات، ويتم اللجوء إلى هذا المنهج عندما يكون هناك صعوبات في استخدام المنهج التجريبي لأسباب دينية أو اجتماعية أو لعدم تعريض الإنسان للخطر أو للمهانة.

جدول (01): التصميم التجريبي للدراسة

المجموعات	القياس	تطبيق البرنامج	القياس
الضابطة	اختبار قبلي	لا يوجد تطبيق	اختبار بعدي
التجريبية	اختبار قبلي	يوجد تطبيق	اختبار بعدي

2- فرضيات الدراسة:

لا بأس ان نذكر بفرضيات الدراسة في هذا الفصل فصل الإجراءات المنهجية وهي كالتالي.

1- توجد فروق دالة إحصائيًا في قلق المستقبل المهني بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البَعدي.

2- توجد فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية حول الذات بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البَعدي.

3- توجد فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية حول الجانب الدراسي بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البَعدي.

4- توجد فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية حول الجانب المهني بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البَعدي.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل المهني بين درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البَعدي.

3-الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية هي الدراسة التي تساعد الباحث في إلقاء نظرة من أجل الإلمام بجوانب الدراسة الميدانية، لذا لابد من إجراء دراسة استطلاعية للدراسة.

وقد عرف منسه (2003) الدراسة الاستطلاعية بأنها الدراسة التي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة وكشف جوانبها وأبعادها. حيث تهدف الدراسة الاستطلاعية للدراسة الحالية إلى التعرف على ميدان الدراسة والتعرف على ما يمكن أن يعرقل سير الدراسة، والتعرف على مختلف الصعوبات المحتمل مواجهتها، وتحديد العينة ومعرفة الأجواء المحيطة بها ومختلف ظروفها، والتقرب من أفراد العينة أكثر فأكثر، وتقسيم المستوى المعرفي للأفراد العينة ومدى مطابقتها لموضوع البحث.

3-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تجرى الدراسة الاستطلاعية لعدة أهداف:

- الاطلاع على الظروف التي ستقام فيها الدراسة الأساسية حتى نتعرف على كيفية التعامل مع العراقيل التي يمكن مواجهتها.
- التحقق من صحة أدوات جمع البيانات والتأكد من خصائصها السيكومترية تمهيداً لتطبيقها في الدراسة الأساسية.
- جمع المعطيات الخاصة بمجتمع الدراسة (الطلبة الجامعيين).
- تقدير الوقت اللازم للدراسة الأساسية والفترة الزمنية الأنسب لإجرائها.

ولتحقيق هذه الأهداف قمنا بالإجراءات التالية:

الاتصال بمجموعة من الجامعات الوطنية من بينهم جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي، وجامعة قاصدي مرباح بورقلة، وجامعة عمار ثليجي بالأغواط، جامعة محمد لمين دباغين بسطيف وذلك من أجل الحصول على بعض المعطيات والإحصائيات الخاصة بالطلبة الجامعيين المقبلين على التخرج سواء كانوا في مرحلة الليسانس أو الماستر قصد التأكد من مشكلة البحث. بالإضافة الى تحديد مواعيد من أجل تطبيق الدراسة الاستطلاعية

والأساسية والتأكد إن كان باستطاعتنا القيام بالدراسة في هذه المؤسسات. وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية خلال الموسم الجامعي 2019/2018

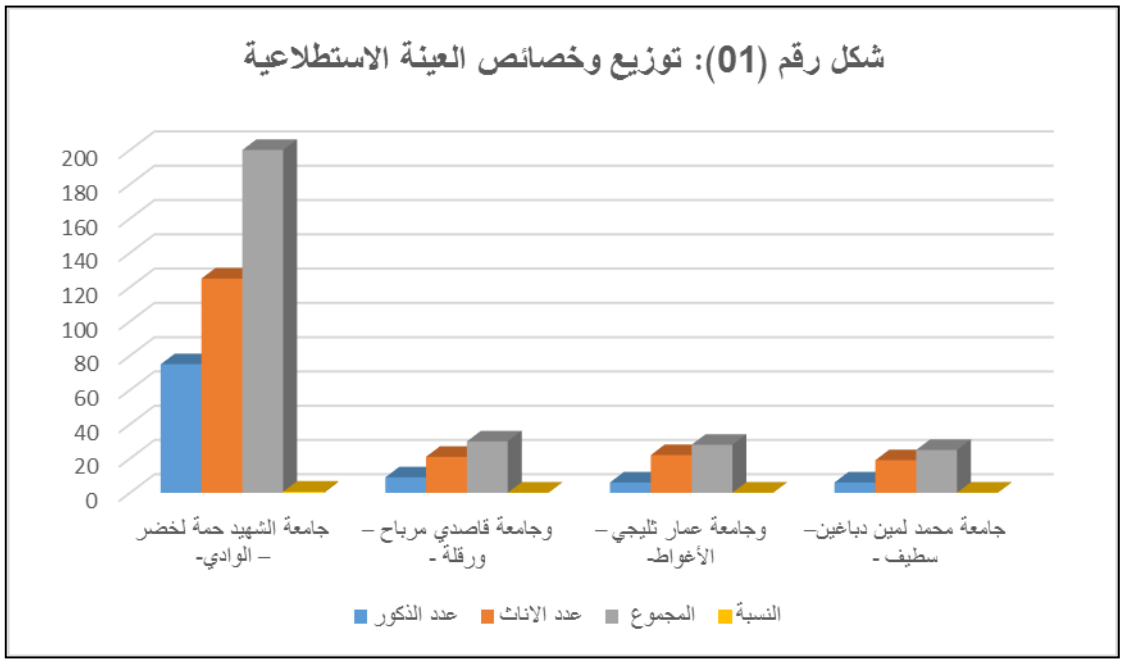
3-2-عينة الدراسة الاستطلاعية:

يعرف المختار محمد ابراهيم(2005) العينة بأنها جزء من الكل يختاره الباحث لأجل الحصول على بيانات تتعلق بموضوع بحثه لتعذر الحصول عليها من المجتمع برمته ويشترط في العينة أن تكون ممثلة تمثيلا صحيحاً لمجتمع البحث.

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (283) طالباً وطالبة مقبلين على التخرج منهم يدرسون في سنة ثانية ماستر تخصص علم اجتماع التربية، ومنهم سنة ثالثة إرشاد وتوجيه بقسم العلوم الاجتماعية كلية العلوم الاجتماعية من جامعات مختلفة.

جدول (02): توزيع وخصائص العينة الاستطلاعية

الجامعة	الجنس		العدد	النسبة
	عدد الذكور	عدد الاناث		
جامعة الشهيد حمة لخضر – الوادي–	75	125	200	% 70
وجامعة قاصدي مرباح – ورقلة –	09	21	30	% 10
وجامعة عمار ثليجي – الأغواط–	06	22	28	% 10
جامعة محمد لمين دباغين– سطيف –	06	19	25	% 10
المجموع	96	187	283	%100



3-3-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

أفرزت الإجراءات المتبعة في الدراسة الاستطلاعية عدة نتائج منها:

1- استبعاد بعض الجامعات، وذلك لعدة أسباب وعراقيل حالت دون أن نقوم بمهمتنا على أكمل وجه من بينها بعد المسافة.

2- الاحتفاظ بفرضيات الدراسة والمطلوب من الكشف على صحتها

3- تحديد مجتمع الدراسة الأساسية (الجامعة التي ستجرى فيها الدراسة التجريبية). وهي جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي-بحكم التسهيلات المتاحة وقرب المسافة بالنسبة للطالبة.

4- تحديد عينة الدراسة الأساسية.

5- التأكد من صلاحية أدوات جمع البيانات.

6- تحديد خطة تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية.

7- اعتماد طريقة التطبيق الجماعي أثناء تطبيق الدراسة الأساسية، وقراءة التعليمات والبنود من طرف مطبق المقياس لضمان السرعة في التطبيق وعدم التأثر بإجابات الآخرين.

8- ضرورة توزيع عدد أكبر من النماذج على العينة الأساسية تحسباً لإلغاء بعض النماذج غير مكتملة أو التي لم يتم استرجاعها.

4- ضبط متغيرات الدراسة:

في الدراسات التجريبية دائما يسعي الباحث الى ضبط متغيرات الدراسة وذلك لاستبعاد أثر المتغيرات الدخيلة أو الخارجية لكي لا تؤثر على نتيجة البحث، حيث ضمت هذه الدراسة جملة من المتغيرات الأساسية والفرعية وهي كالتالي:

المتغير المستقل: وهو برنامج إرشادي جمعي قائم على نظرية ألبرت إليس.

المتغير التابع: والمتمثل في قلق المستقبل المهني.

المتغيرات الاجتماعية: وخلال هذه الدراسة قمنا بضبط المتغيرات الاجتماعية التي يمكن أن تؤثر على المتغير التابع وذلك من اجل تثبيتها لدى أفراد عينة المجموعتين الضابطة والتجريبية وهذا من أجل رفع دقة التجريب ولضمان الحصول على نتائج تعزى للمتغير المستقل أي البرنامج، حيت تم ضبط المتغيرات التالية:

- درجة مستوى قلق المستقبل المهني لدى أفراد العينة. الطلبة الذين لديهم مستوى عالي من قلق المستقبل المهني.

– التخصص تم اختيار العينة من طلاب كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية تتخصص إرشاد وتوجيه وذلك لتوفر العينة.

– المستوى الاقتصادي.

– الجنس.

– السن.

وبالإضافة إلى هذا فقد تم ضبط المتغيرات البيئية كالإضاءة والحرارة وعزل الضوضاء والعوامل التي بإمكانها أن تشتت انتباه الطلبة.

وقد قمنا خلال الدراسة باستخدام اختبار(ت) لاختبار الفروق بين افراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التغيرات التخصص؛ السن؛ المستوى الاقتصادي؛ درجة مستوى قلق المستقبل المهني.

جدول (03): يوضح الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الاجتماعية

المتغيرات	المجموعة	عدد الافراد	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	الدلالة
السن	الضابطة	*20*	*0.268*	*0.889*	غير دالة
	التجريبية	*20*			
الجنس	الضابطة	*20*	*0.497*	*0.572*	غير دالة
	التجريبية	*20*			
التخصص	الضابطة	*20*	*0.656*	*0.349*	غير دالة
	التجريبية	*20*			
المستوى الاقتصادي	الضابطة	*20*	*0.193*	*0.659*	غير دالة
	التجريبية	*20*			

تبين النتائج الموضحة في الجدول (03) أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في المتغيرات التخصص؛ السن؛ المستوى الاقتصادي؛ درجة مستوى قلق المستقبل المهني.

ومنه لا توجد فروق بين دالة إحصائيا بين المجموعتين في المتغيرات الاجتماعية.

4-1-إجراءات الضبط التجريبي:

بهدف الحرص على سلامة النتائج، وتجنبا لأثار العوامل الداخلية التي يتوجب ضبطها، والوصول لنتائج قابلة للتعميم تم استخدام تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) باختبارين قبلي وبعدي، وقد قامت الباحثة بضبط المتغيرات التالية:

4-2- تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لقلق المستقبل المهني (الدرجة الكلية والإبعاد):

تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في قلق المستقبل المهني تم تطبيق القياس القبلي، وبعد رصد درجات أفراد العينة، تم التأكد من تكافؤ المجموعتين في قلق المستقبل المهني باستخدام اختبار مان ويتني لمجموعتين غير مرتبطتين.

نتائج اختبار مان – ويتني Mann-Whitney (U) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي ودلالاتها في اختبار قلق المستقبل المهني.

جدول (04): تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لقلق المستقبل المهني

الأفكار اللاعقلانية	المجموعات المقارنة	عدد أفراد العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	القيمة الاحتمالية	الدلالة
حول الذات	ضابطة	20	20.08	401.50	191.50	0.81	غير دالة
	تجريبية	20	20.93	418.50			
حول الجانب الدراسي	ضابطة	20	20.18	403.50	193.50	0.86	غير دالة
	تجريبية	20	20.83	416.50			
حول الجانب المهني	ضابطة	20	19.58	391.50	181.50	0.61	غير دالة
	تجريبية	20	21.43	428.50			
الدرجة الكلية	ضابطة	20	20.08	401.50	191.50	0.81	غير دالة
	تجريبية	20	20.93	418.50			

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن متوسط الرتب للمجموعة الضابطة للدرجة الكلية قدر ب (20.08)، هو أصغر من متوسط الرتب للمجموعة التجريبية الذي قدر بـ (20.93)، أما بالنسبة لمتوسط الرتب لكل بعد تراوح ما بين(19.58- 20.18) في المجموعة الضابطة

وفي المجموعة التجريبية تراوح ما بين (21.43- 20.93)، ويتضح من الجدول أن قيمة (U) غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) في (الدرجة الكلية والأبعاد)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لقلق المستقبل المهني والأبعاد (الأفكار اللاعقلانية حول الذات، الأفكار اللاعقلانية حول الجانب الدراسي، الأفكار اللاعقلانية حول الجانب المهني)، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في الدرجة الكلية والأبعاد.

5-مجتمع وعينة الدراسة:

5-1-مجتمع الدراسة الأساسية:

يعرف عودة وملكاوي (1987) مجتمع الدراسة الأساسية بأنه المجموعة الكلية للعناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة.

يعرف مجتمع الدراسة بالمجتمع البحث والذي يمثل جزءًا من المجتمع العام، وهو يتكون من جميع مفردات الظاهرة التي يقوم بدراستها الباحث، وهو مجتمع محدد الملامح وكلما زاد تحديد هذه الملامح كلما زادت إمكانية إجراء دراسة يمكن تصميم نتائجها عليه فهو مجموعة كلية أو كبيرة من الأفراد أو الأحداث أو الأشياء التي تجرى عليهم الدراسة.

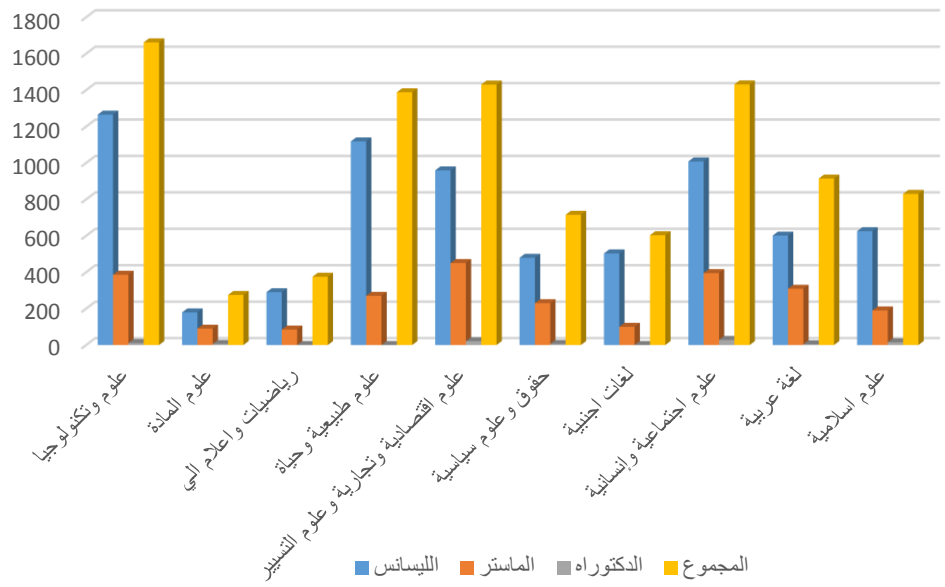
والمجتمع الأصلي هو المجتمع الذي يستقي منه الباحث عينة دراسته حيث يجب أن تحمل العينة نفس خصائص التي يمتلكه المجتمع الأصلي، ويمثل مجتمع الدراسة الحالية الطلبة والطالبات الجامعيين المقبلين عن التخرج السنة الثالثة ليسانس والسنة الثانية ماستر بجامعة الشهيد حمّه لخضر بالوادي حيث يتكون المجتمع الأصلي بالنسبة لكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية من(4199) طالباً وطالبة في الموسم الجامعي 2019/2018.

جدول (05): إحصاء مجتمع الدراسة الأساسية

الميدان	عدد المسجلين الجدد			المجموع
	الليسانس	الماستر	الدكتوراه	
علوم وتكنولوجيا	*1265*	*386*	*11*	*1662*
علوم المادة	*179*	*90*	*06*	*275*
رياضيات واعلام الي	*290*	*85*	*00*	*375*
علوم طبيعية وحياة	*1118*	*270*	*00*	*1388*
علوم اقتصادية وتجارية وعلوم التسيير	*959*	*450*	*21*	*1430*
حقوق وعلوم سياسية	*479*	*230*	*06*	*715*

لغات اجنبية	503	100	00	603
علوم اجتماعية وإنسانية	1008	395	28	1431
لغة عربية	601	309	4	914
علوم اسلامية	625	190	15	830
المجموع	7027	2505	91	9623

شكل رقم (02): إحصاء مجتمع الدراسة الأساسية

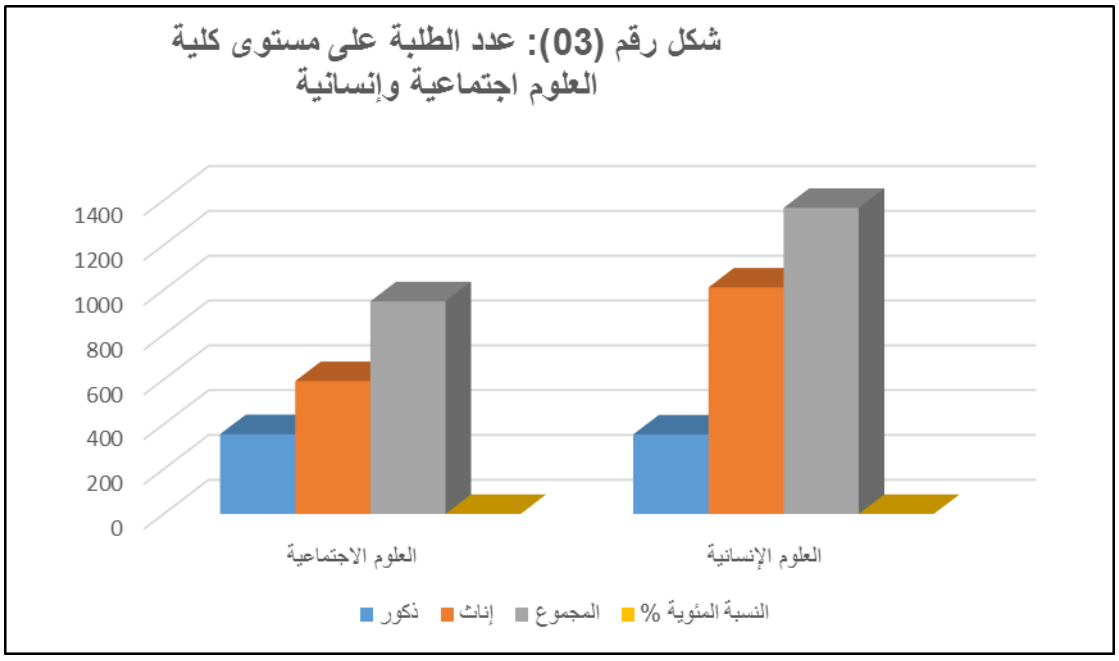


جدول (06): عدد الطلبة على مستوى الجامعة ككل

الكليات والمعاهد	عدد الطلبة الموسم الجامعي 2017/2016	عدد الطلبة الموسم الجامعي 2018/2017
كلية العلوم اجتماعية وإنسانية	4550	4199
كلية الآداب واللغات	4400	4911
كلية التكنولوجيا	3700	4441
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	2600	3166
كلية العلوم الدقيقة	2300	2359
معهد العلوم الاسلامية	1800	2190
كلية العلوم الطبيعة	2100	2913
كلية الحقوق والعلوم السياسية	1650	1744
المجموع	23100	25923

جدول (07): عدد الطلبة على مستوى كلية العلوم اجتماعية وإنسانية

الكلية	الفرع	الجنس		العدد	المجموع	النسبة المئوية %
		ذكور	إناث			
العلوم الاجتماعية والإنسانية	العلوم الاجتماعية	356	593	949	4630	%14.97
	العلوم الإنسانية	355	1011	1366		%21.55
المجموع		711	1604	2315	4630	%100



5-2-عينة الدراسة الأساسية:

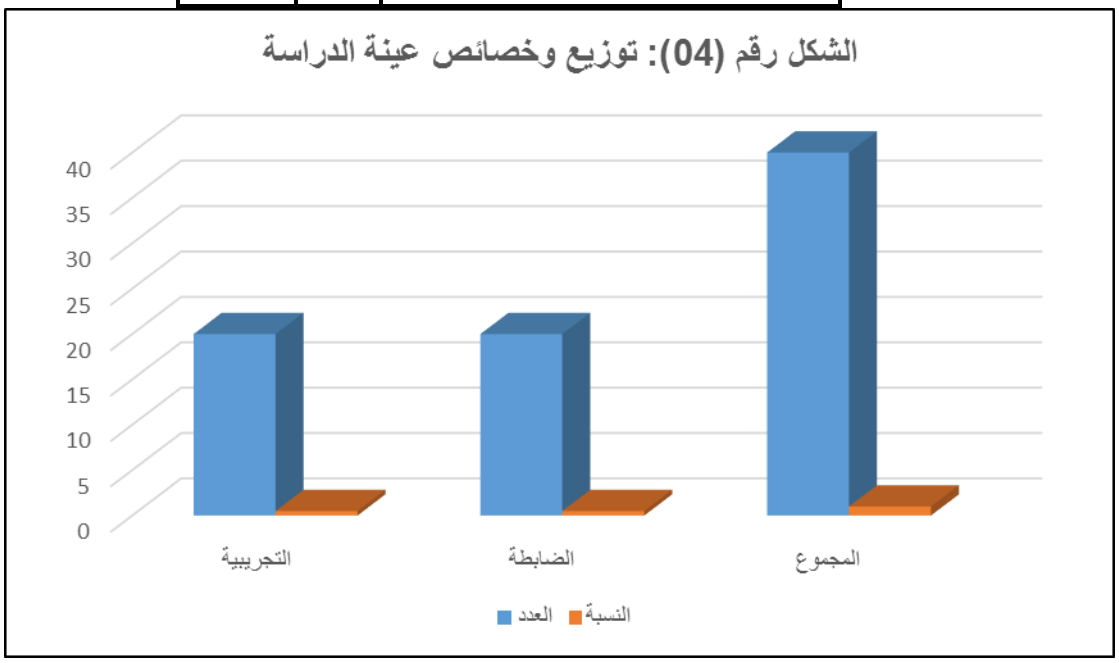
يعرف عبد الله وعايش موسى(2010) العينة هي المجموعة التي تجمع بيانات الدراسة عنها، وهي اختيار جزء من الكل، والعينة هي عملية تأتي لتسهيل البحث العلمي تعطي نتائج على العموم دقيقة وتجيب على معظم أسئلة الموضوع، أو بصيغة أخرى هي عبارة عن عدد محدود من المفردات التي سوف يتعامل معها الباحث منهجياً ويشترط فيها أن تكون ممثلة لمجتمع البحث في الخصائص والسمات.

تم تحديد عينة هذه الدراسة بالطريقة القصدية وهي العينة التي تحقق أهداف الدراسة،

حيث كان عدد العينة 40 طالب وطالبة لديهم مستوى عال من قلق المستقبل المهني الجدول (06) يوضح توزيع وخصائص عين الدراسة.

الجدول (08): توزيع وخصائص عينة الدراسة

المجموعة	العدد	النسبة
التجريبية	20	%50
الضابطة	20	%50
المجموع	40	%100



6- أدوات جمع البيانات:

6-1- مقياس قلق المستقبل المهني:

6-1-1-إجراءات بناء المقياس:

صمم هذا المقياس من طرف الباحثة بعد الإلمام بموضوع قلق المستقبل المهني والاطلاع على الدراسات التي أقيمت حوله، حيث تم الاطلاع على مجموعة من الدراسات التي تناولت قلق المستقبل بصفة عامة وقلق المستقبل المهني بصفة خاصة، ومن بين هاته الدراسات، دراسة المشيخي (2009)، ودراسة أحمد علي قالب الشرقي (2011) ودراسة أحمادي وسالمي (2015) مقياس زينب محمود شقير (2014)، ودراسة سالمي(2018).

حيث تكون المقياس في صورته الأولية قبل التحكيم والتعديل من 125 فقرة تتوزع على ثلاثة (3) أبعاد وكل بعد مقسم الى بعدين فرعيين وهي كالاتي:

– البعد الأول أفكار لاعقلانية حول الذات ويضم بعد الأفكار الخاطئة حول القدرات بـ (22) فقرة والأفكار الخاطئة حول الميول المهنية بـ (20) فقرة.

– البعد الثاني أفكار لاعقلانية تتعلق بالجانب الدراسي ويضم بعد الأفكار الخاطئة حول الاختيار الدراسي بـ (20) فقرة، وبعد الأفكار الخاطئة حول التوافق الدراسي بـ (22) فقرة.

– البعد الثالث أفكار لاعقلانية تتعلق بالجانب المهني ويضم بعد الأفكار الخاطئة حول التخطيط المهني بـ (21) فقرة، وبعد الأفكار الخاطئة حول الاعلام والتوجيه المهني بـ (20) فقرة.

كما هو موضح في جدول الملحق رقم (01)

6-1-2- طريقة تصحيح المقياس:

تتم الإجابة على القياس بوضع علامة (√) في الخانة التي تعبر عن إجابة الطالب حسب البدائل المقدمة، وقد تم وضع البدائل تبعا لطريقة "ليكرت" الخماسي (موافق جدا، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة).

جدول رقم(09): مفتاح تصحيح مقياس قلق المستقبل المهني الفقرات الموجبة

البدائل	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
الدرجة	*01*	*02*	*03*	*04*	*05*

جدول رقم(10): مفتاح تصحيح مقياس قلق المستقبل المهني الفقرات السالبة

البدائل	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
الدرجة	*05*	*04*	*03*	*02*	*01*

وتم اختيار هذه الطريقة من باب ترك مجال واسع من الحرية للطالب، وعدم حصره في بديلين، فيتمكن من الإجابة بصدق عن كافة الفقرات.

6-2 البرنامج الإرشادي:

للتقليل من قلق المستقبل المهني لدى الطلبة الجامعيين حاولنا تصميم برنامج إرشادي جمعي لتحقيق ذلك وفقا نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي لـ ألبرت إليس، في هذا العنصر سيتم التطرق إلى مختلف الأسس التي قام عليها البرنامج وكذا أهدافه، السير الزمني للجلسات الإرشادية ومكان تطبيقها، الأساليب والفنيات الإرشادية المعتمدة في البرنامج وأخيرا تقويم البرنامج الإرشادي وتحكيمه.

6-2-1 تعريف البرنامج الإرشادي:

يعرف حامد عبد السلام زهران البرنامج الإرشادي بأنه "برنامج علمي مخطط ومنظم لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية، المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً للمسترشدين، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي وتحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي والتربوي والاجتماعي بشكل سليم"(العاسمي، 2008، 14-15).

فالبرنامج الإرشادي هو مجموعة من الجلسات الإرشادية المتتابعة المقدمة لمجموعة من الطلبة الجامعيين يدرسون بجامعة الشهيد حمه لخضر بهدف تعديل أفكارهم اللاعقلانية حول مستقبلهم المهني ومحاولة التقليل من القلق المصاحب له.

6-2-2 أهداف البرنامج:

- **الهدف العام للبرنامج:**

يهدف البرنامج الإرشادي الجمعي بوجه عام إلى معرفة مدى فعالية برنامج إرشادي جمعي قائم على نظرية" ألبرت إليس" في خفض قلق المستقبل المهني لدي الطلبة الجامعيين، والتحقق من مدى استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي الجمعي القائم على نظرية "ألبرت إليس"في خفض قلق المستقبل المهني لدي الطلبة الجامعيين.

- **الأهداف الجزئية للبرنامج:**

يندرج تحت الهدف العام للبرنامج مجموعة من الأهداف الجزئية التي بتحققها يتحقق الهدف العام وهي كالتالي:

1- التقليل من مستوى قلق المستقبل المهني الى أقل حد ممكن.

2- يهدف إلى إكساب أفراد المجموعة التجريبية بعض الفنيات الإرشادية التي تمكنهم من تغيير أفكارهم حول ذواتهم التي تؤثر على مستوى توافقهم النفسي.

3- يهدف إلى إكساب أفراد المجموعة التجريبية بعض الفنيات الإرشادية التي تمكنهم من تغيير أفكارهم حول مجالهم الدراسي والمهني التي تؤثر على مستوى توافقهم الدراسي والمهني.

4- يهدف البرنامج الارشادي الى إتاحة الفرصة أمام المجموعة التجريبية لزيادة النمو المعرفي والانفعالي والسلوكي عن طريق تعزيز أفكارهم العقلانية ومساعدتهم في التعامل مع قلق المستقبل المهني المعرقلة لمستوى توافقهم النفسي.

6-2-3 خطوات بناء البرنامج الإرشادي:

1- التعرف على مختلف خصائص عينة الدراسة من الدراسة الاستطلاعية.

2- لاطلاع على المراجع التي تتناول الإرشاد الجمعي والإرشاد العقلاني الانفعالي وقلق المستقل المهني الانفعالي.

3- التعرف على مختلف الأفكار اللاعقلانية حول الذات وتشمل أفكار خاطئة حول القدرات وأفكار خاطئة حول الميول المهنية.

4- التعرف على مختلف الأفكار اللاعقلانية التي تتعلق بالجانب الدراسي وتشمل أفكار خاطئة حول الاختيار الدراسي وأفكار خاطئة حول التوافق الدراسي.

5- التعرف على مختلف الأفكار اللاعقلانية التي تتعلق بالجانب المهني وتشمل أفكار خاطئة حول التخطيط المهني وأفكار خاطئة حول الإعلام والتوجيه المهني.

6- تحديد أهداف البرنامج ومن ثم تحديد هدف كل جلسة.

7- تحديد العينات الإرشادية المناسبة وطريقة التقويم.

تم ترتيب جلسات البرنامج الإرشادي الجمعي بشكل منطقي يتناسب مع طبيعة مشكلة الدراسة الحالية وكان عدد الجلسات (12) جلسة، بواقع ثلاث جلسات كل اسبوع، أي يستغرق تطبيقه شهراً تقريباً، وكان زمن كل جلسة 90 دقيقة، وتم تحديد محتوى الجلسات بناء على أهداف البرنامج، وكذلك على الفنيات الإرشادية المتبعة في جلسات البرنامج.

6-2-4-العينة المستهدفة من البرنامج الإرشادي:

تتكون عينة الدراسة من طلاب كلية العلوم الاجتماعية والانسانية جامعة الشهيد حمه لخضر، حيث قمنا اختيار عينة عشوائية ليطبق عليها مقياس قلق المستقبل المهني من إعداد الباحثة، وتم اختار الطلاب المقبلين على التخرج ليسانس أو ماستر والذين حصلوا على درجات مرتفعة نوعا ما في مستوى قلق المستقبل المهني وقمنا بتقسمهم الباحث إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.

6-2-5 الأسس النظرية للبرنامج الإرشادي:

- النظرية العقلانية الانفعالية:

يستند البرنامج في أساسه النظري على النظرية العقلانية الانفعالية والتي تقوم على:

– أفكارنا هي السبب وراء مشاعرنا وسلوكياتنا وإذا ما كانت هذه الأفكار خاطئة كانت سلوكياتنا كذلك خاطئة أي أن قلق المستقبل المهني لدى الطلبة الجامعيين هو نتيجة أفكارهم الخاطئة واللاعقلانية عن المستقبل المهني الذي ينتظرهم.

– إن تغيير الأفكار والاعتقادات اللاعقلانية لدى الفرد يترتب عليها تغيرات جوهرية في الانفعالات والسلوكيات وبالتالي فإن تغيير الأفكار اللاعقلانية عن المستقبل المهني لدى الطلبة الجامعيين يترتب عليه تعديل الأفكار الخاطئة المعتمدة لديهم.

– يعتمد الإرشاد العقلاني الانفعالي على نموذج تعليمي حيث يقوم المرشد بتعليم المسترشد أن يفكر بطريقة صحيحة واستبدال الأفكار الخاطئة بأفكار أخرى صحيحة ومنطقية فهو ذو طبيعة تثقيفية.

– يقوم الإرشاد العقلاني الانفعالي على أساس أن الأفكار تنشأ مع الفرد منذ نعومة أظافره حيث تتأثر بالوراثة والتربية والقيم والمعايير الاجتماعية بما يسمى بالمعتقد الراسخ.

– العلاقة الإرشادية تقوم على علاقة تعاونية بين المرشد والمسترشد ولكل منهما دور فعال في العملية الإرشادية فالمرشد دوره التعليم والمسترشد دوره التعلم وقبل ذلك يجب أن تكون لديه القابلية لذلك. وبناء على هذا الأساس فقد تم اختيار العينة، الطلبة اللذين لديهم القابلية والرغبة في تغيير أفكارهن الخاطئة وتعديل طريقة تفكيرهم في المستقبل.

– الأسس الاجتماعية:

الإنسان كائن اجتماعي يعيش وسط مجتمع له ثقافة يتأثر بها إلى درجة أن شخصيته تقترب من الشخصية العامة للمجتمع الذي ينتمي إليه. لذا راعينا هذا الجانب فكانت الجلسات الإرشادية متناسبة مع المعايير والقيم الاجتماعية وما يتماشى مع البيئة الاجتماعية حيث كانت الأفكار مستمدة من الواقع الاجتماعي للفرد كمصادر لإقناع الطلبة في كل جلسة إرشادية.

– الأسس النفسية:

تم في البرنامج الإرشادي مراعاة الفروق الفردية بما يتناسب مع طبيعة عينة الدراسة حيث استخدمت الوسائل والتقنيات الهادفة في أثناء تطبيق الجلسات وقد كان محتوى الجلسات والفنيات الإرشادية المستخدمة بسيطاً وواضحاً.

6-2-6-التوزيع الزمني للجلسات الإرشادية:

بناءً على الأهداف المحددة مسبقا للبرنامج الإرشادي تحدد البرنامج 12 جلسات على مدى شهر بمعدل ثلاث جلسات كل أسبوع وحددت مدة كل جلسة بـ 90 د.

6-2-7-الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج:

تم تطبيق الجلسات الإرشادية بالاعتماد على بعض الفنيات المختلفة للإرشاد العقلاني الانفعالي والتي تتمثل في:

فنية المداخلة:

تستخدم المداخلة كوسيلة لتوصيل المعلومات والتأثير في الآخرين، وتستخدم كفنية إرشادية في الإرشاد العقلاني الانفعالي الجماعي في الحالات التالية:

- الربط بين الجلسات الإرشادية.
- إقناع الأعضاء بشيء ما.
- الإيحاء للأعضاء بفعل شيء ما.
- تلخيص نتائج الجلسة.

فنية المناقشة الجماعية:

المناقشة الجماعية فنية أساسية في العمل مع الجماعة لأنها أساس الاتصال والتفاعل بين أعضاء الجماعة ومن خلالها يتم تبادل الآراء واتخاذ القرارات وتقويم النتائج وأهم ما يميز المناقشة تبادل الأدوار فالعضو يكون مستمعاً لبعض الوقت ومتحدثاً البعض الآخر أيضا خلال المناقشة يستطيع العضو التعبير عن مشاعره وأفكاره.

6-2-8-تقويم البرنامج:

يحتاج أي برنامج إرشادي إلى تقويم مستمر بعد كل جلسة أو مرحلة حتى يتم تقويم البرنامج وجدواه وتعديل أي خطأ يطرأ على البرنامج، ولذا حدد تقويم كل جلسة بإثارة التغذية الراجعة وذلك لمعرفة مدى تحقق أهداف الجلسة حيث يتم بعد كل جلسة تقييم مدى استفادة الطلاب من الجلسة وربط ذلك بإحساسهم نتيجة ذلك مع تعزيز السلوكيات المرغوبة لديهم وتجنب السلوكيات غير المرغوبة من خلال الملاحظات التي يبدوها عقب كل جلسة.

6-2-9-وصف أولي للبرنامج الإرشادي:

جدول رقم(11): عناوين جلسات البرنامج

رقم الجلسة	عنوان الجلسة
الجلسة الأولى	التمهيدية
الجلسة الثانية	قلق المستقبل المهني
الجلسة الثالثة	الإرشاد العقلاني الانفعالي
الجلسة الرابعة	الأفكار اللاعقلانية حو الذات

الجلسة الخامسة	الأفكار اللاعقلانية حول المجال الدراسي
الجلسة السادسة	الأفكار اللاعقلانية حول المجال المهني
الجلسة السابعة	الاسترخاء
الجلسة الثامنة	دحض الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بقلق المستقبل المهني
الجلسة التاسعة	دحض الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالذات
الجلسة العشر	دحض الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالمجال الدراسي
الجلسة إحدى عشر	دحض الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالمجال المهني
الجلسة الثانية عشر	إنها البرنامج والقياس البعدي

ويمكن توضيح محتوى البرنامج حسب الجلسات في الملحق رقم (06)

7- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

تعد الخصائص السيكومترية للأداة من الخطوات المهمة في البحث العلمي، ويشير مفهوم الخصائص السيكومترية إلى مفهومين أساسيين يتعلقان بالمقاييس النفسية والتربوية، وهما صدق الاختبار وثباته وتكمن جودة الاختبار أو المقياس في مدى توفر هذه الخصائص فيه، ونقصد بها في هذه الدراسة مؤشرات صدق ثبات مقياس قلق المستقبل المهني.

ولتحديد معامل صدق الاختبار تستخدم إحدى الطرق من حساب صدق الاختبار ونظراً لتعدد طرق قياس الصدق، فقد تم اختيار صدق المحتوي، والصدق التمييزي (المقارنة الطرفية)، والصدق الذاتي أما بالنسبة للثبات فقد تم اختيار طريقة حساب معامل الفا كرو نباخ.

7-1 -الخصائص السيكومترية لمقياس قلق المستقبل المهني:

7-1-1-الصدق:

صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق المحتوى للمقياس، وهو التحقق من درجة ملائمة وتمثيل الفقرات الواردة في أبعاد مقياس قلق المستقبل المهني، من خلال عرض جميع فقرات المقياس بالترتيب حسب كل بعد من الابعاد الثلاثة على قائمة من الاساتذة المحكمين من أساتذة علم النفس وعلوم التربية، الموضحة اسماؤهم في الملحق رقم (03)

طلب من الأساتذة تحديد مدى ملائمة كل بند للبعد الذي أندرج تحته، ومدى وضوح البند والصياغة اللغوية له ومناسبتها لمستوى الطلبة، وإبداء أية ملاحظات أو اقتراحات بشأن حذف أو إضافة أو تعديل أية فقرات، وقد تم تعديل بعض الفقرات وحذف بعضها في ضوء مقترحات المحكمين وتوصياتهم بشأن وضوحها ودقتها اللغوية، واستخدمت طريقة (Lawshe) لحساب معامل الاتفاق بين المحكمين على مدى تمثيل الفقرة للبعد الذي اندرج تحته باستخدام المعادلة التالية:

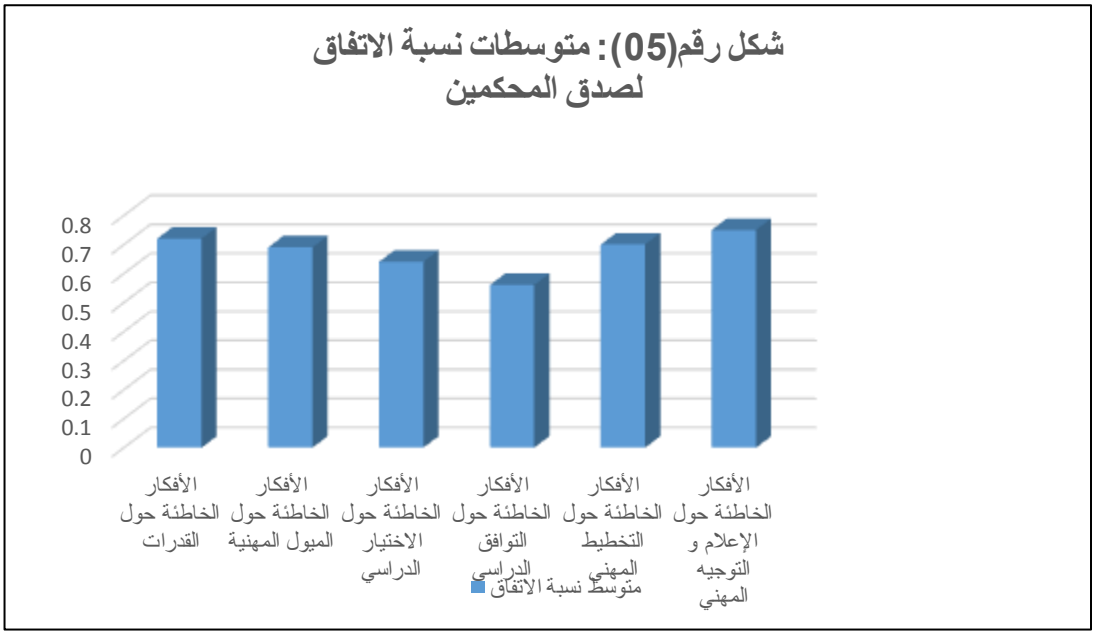
$$CVR = \frac{n-N/2}{N/2}$$

حيث تشير

- ✓ CVR :إلى نسبة صدق المحتوى
- ✓ n : عدد المحكمين الذين اتفقوا على أن البند أساسية في قياس المجال الذي تندرج تحته.
- ✓ N : تشير إلى العدد الكلي للمحكمين (أبو حطب، 2008، 175).

جدول رقم(12): متوسطات نسبة الاتفاق لصدق المحكمين

ابعاد المقياس	الأبعاد الفرعية	عدد البنود	متوسط نسبة الاتفاق
أفكار لاعقلانية حول الذات	الأفكار الخاطئة حول القدرات	(22) بنداً	*0.72*
	الأفكار الخاطئة حول الميول المهنية	(20) بنداً	*0.69*
أفكار لاعقلانية تتعلق بالجانب الدراسي	الأفكار الخاطئة حول الاختيار الدراسي	(20) بنداً	*0.64*
	الأفكار الخاطئة حول التوافق الدراسي	(22) بنداً	*0.56*
أفكار لاعقلانية تتعلق بالجانب المهني	الأفكار الخاطئة حول التخطيط المهني	(21) بنداً	*0.70*
	الأفكار الخاطئة حول الإعلام والتوجيه المهني	(22) بنداً	*0.75*



أظهرت النتائج باستخدام معادلة " لاوشي" لحساب درجة الاتفاق بين المحكمين وأن نسبة صدق محتوى البنود قد تراوحت بين (0.56) و(0.75)، وبعد أن تم استبعاد مجموعة من الفقرات كانت نسبة الاتفاق في تصنيفها وتقدير مدى ملاءمتها أقل من 20%، وبذلك تتوافر دلالة صدق المحتوى للمقياس من خلال نسب الاتفاق المرتفعة بين المحكمين في تقدير مدى مناسبة الفقرات لمستوى القلق المقاس.

ومن خلال هذه النتائج المتحصل عليها تم تعديل بعض الفقرات، واستبدال بعضها بفقرات مناسبة للمقياس، وبالإضافة إلى ذلك تم حذف بعض العبارات واستبدالها بعبارات تقيس السمة وفي الأخير تم وضع المقياس في صورته الأولية، ليتم عرضه على عينة الدراسة الاستطلاعية. الجدول التالي يحدد أهم الفقرات التي تم حذفها.

جدول رقم(13): اهـــم الفقـــرات التي تم حذفـــها

أبعاد المقياس	الأبعاد الفرعية	الفقرات المحذوفة
أفكار لاعقلانية حول الذات	الأفكار الخاطئة حول القدرات	6 ؛1
	الأفكار الخاطئة حول الميول المهنية	17
أفكار لاعقلانية تتعلق بالجانب الدراسي	الأفكار الخاطئة حول الاختيار الدراسي	23
	الأفكار الخاطئة حول التوافق الدراسي	39؛34؛28
أفكار لاعقلانية تتعلق بالجانب المهني	الأفكار الخاطئة حول التخطيط المهني	51؛47
	الأفكار الخاطئة حول الإعلام والتوجيه المهني	57

جدول رقم(14): اهـــــم الفقـــــرات التي تم تـــــعديلها

أبعاد المقياس	الأبعاد الفرعية	الفقرات المحذوفة		
		رقم الفقرة	قبل التعديل	بعد التعديل
أفكار لاعقلانية حول الذات	الأفكار الخاطئة حول القدرات	03	أحس أني أغضب أكثر من الآخرين	ينتابني أحياناً الغضب من الآخرين
	الأفكار الخاطئة حول الميول المهنية	08	أشعر أن قدراتي لن تتيح لي العمل في مهنة مرموقة	أشعر دوما أن قدراتي تتيح لي العمل في مهنة مرموقة
		30	لا أحب الأعمال التي تتطلب مهارات يدوية.	أحب الأعمال التي تتطلب مهارات مختلفة تتيح لي تنمية أدائي.
أفكار لاعقلانية تتعلق بالجانب الدراسي	الأفكار الخاطئة حول الاختيار الدراسي	30	لا يقلقني العدد الكبير من الطلبة في تخصصي.	يقلقني العدد الكبير من الطلبة في تخصصي.
	الأفكار الخاطئة حول التوافق الدراسي	45	لا يقلقني الالتحاق بأي مهنة مستقبلا لتلبية حاجياتي اليومية	يقلقني الالتحاق بأي مهنة مستقبلا لتلبية حاجياتي اليومية دون تخصصي
أفكار لاعقلانية تتعلق بالجانب المهني	الأفكار الخاطئة حول التخطيط المهني	55	لن أشغل بالي في التفكير بمهنة مناسبة لي في الوقت الراهن.	دائما يشغلني التفكير بمهنة مناسبة لي في الوقت الراهن.

صدق المقارنة الطرفية:

الصدق التمييزي هو عبارة على إجراء عملية التحليل الإحصائي لفقرات المقياس قصد معرفة قدرة الاختبار المقترح على التفريق بين الأفراد الذين يتمتعون بدرجة مرتفعة من السمة أو القدرة من ناحية وبين الأفراد الذين يتمتعون بدرجة منخفضة من نفس السمة أو القدرة من ناحية اخرى.

تم حساب الصدق التمييزي من خلال ترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية الثلاثين(30) على مقياس قلق المستقبل المهني ترتيباً تنازلياً، ثم تم اختيار من الفئة

العليا27% والفئة الدنيا27% ثم إجراء المقارنة بين درجات المجموعتين باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(15): نتائج حساب صدق التمييزي لمقياس قلق المستقبل المهني

ابعاد المقياس	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة ت
	م	ع	م	ع	
أفكار لاعقلانية تتعلق بالذات	*1.78*	*0.14*	*3.07*	*0.22*	*9.58*
أفكار لاعقلانية تتعلق بالجانب الدراسي	*1.83*	*0.28*	*1.87*	*0.19*	*12.77*
أفكار لاعقلانية تتعلق بالجانب المهني	*1.80*	*0.23*	*2.4*	*0.24*	*12.25*
الدرجة الكلية	*1.88*	*0.20*	*2.98*	*0.26*	*11.30*

من خلال الجدول (13) نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة تتراوح بين (9.58) و (11.30) وهي أكبر من(ت)المجدولة عند درجة الحرية (18) وهي دالة عند مستوى (0.01) مما يشير إلى ان المقياس قادر على التمييز بين المجموعة الدنيا والعليا وهذا يؤكد أن المقياس على درجة مقبولة من الصدق.

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه وتم إلغاء البنود التي أظهر التحليل الاحصائي عدم دلالة معاملات ارتباطها والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

جدول رقم(16): نتائج معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي اليه في مقياس قلق المستقبل المهني

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	* 0.326	**11**	** 0.459	**21**	** 0.741	**31**	** 0.741	**41**	** 0.522
2	* 0.296	**12**	** 0.356	**22**	** 0.447	**32**	** 0.447	**42**	** 0.561
3	* 0.308	**13**	* 0.439	**23**	** 0.548	**33**	** 0.548	**43**	** 0.677
4	** 0.458	**14**	** 0.597	**24**	** 0.592	**34**	** 0.592	**44**	** 0.569

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
5	* 0.269	**15**	** 0.655	**25**	** 0.591	**35**	** 0.591	**45**	** 0.664
6	*0.172	**16**	** 0.427	**26**	** 0.620	**36**	** 0.620	**46**	** 0.433
7	** 0.456	**17**	** 0.682	**27**	** 0.492	**37**	** 0.492	**47**	** 0.459
8	** 0.362	**18**	** 0.616	**28**	* 0.294	**38**	* 0.294	**48**	** 0.356
9	** 0.459	**19**	** 0.731	**29**	** 0.457	**39**	** 0.457	**49**	* 0.439
10	** 0.580	**20**	** 0.783	**30**	** 0.371	**40**	** 0.371	**50**	** 0.597

يتضح من خلال جدول ان المقياس دال عند مستوى الدلالة 0.01 والجدول يوضح معاملات الارتباط عند معظم البنود

من خلال الصورة النهائية للمقياس يتمكن الطالب من الإجابة بصدق عن كافة الفقرات، حيث الدرجة الكلية للمقياس بين (50) درجة كحد أدنى، و (250) درجة كحد أعلى خلال ومن هنا يتحدد مدى المقياس بـ: 250 –50 = 200

من خلال عدد مستويات قلق المستقبل المهني التي تتكون من 5 مستويات يتحدد طول الفئة يقدر بـ: 5/200 =40، ومنه طول الفئات الحمسة هو(40)، وعليه نصنف مستويات قلق المستقبل المهني الى:

- المستوى المنخفض جدا ينتمي إلى المجال [50 إلى 90].
- المستوى المنخفض ينتمي إلى المجال [90 إلى 130].
- المستوى المتوسط ينتمي إلى المجال [130 إلى 170].
- المستوى المرتفع ينتمي إلى المجال [170 إلى 210].
- المستوى المرتفع جدا ينتمي إلى المجال [210 إلى 250].

وتم اختيار العينة من المجال ما بين [210 إلى 250] الذي يمتاز بدرجة عالية من القلق.

7-1-2 الثبات:

يشير مفهوم الثبات إلى اتساق الدرجات المستخرجة من الأشخاص أنفسهم عندما تعاد اختبارهم بالاختبار ذاته في مناسبات مختلفة أو عندما تختبروا مجموعات مختلفة من بنود متكافئة، أو حينما تختبرون بمحقات في متغيرات أخرى كما، شير الثبات الى الاتساق والدقة

وإمكان استخراج النتائج نفسها، أي مدى اتساق الدرجات عند تكرار التجربة، وتم اختيار من طرق حساب الثبات طريقة الفا كرونباخ (معامل الفا كرونباخ).

معامل الفا كرونباخ:

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بين الأبعاد والمقياس ككل، فكانت النتائج متفاوتة بين الأبعاد نجدها محصورة بين (0.45) و (0.66) وكلها دالة إحصائياً، أما قيمة ألفا الكلية تساوي (0.77) وهي درجة تدل ثبات عالي، ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

جدول رقم(17): نتائج معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي اليه في مقياس قلق المستقبل المهني

الابعاد	عدد البنود	معامل الفا كرونباخ
أفكار لاعقلانية حول الذات	16	0.78
أفكار لاعقلانية تتعلق بالجانب الدراسي	16	0.89
أفكار لاعقلانية تتعلق بالجانب المهني	18	0.65
قلق المستقبل المهني	50	0.77

يتبين من الجدول 16 حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بين الأبعاد والمقياس ككل، فكانت النتائج متفاوتة بين الأبعاد ومحصورة بين (0.65) و (0.89) وكلها دالة إحصائياً، أما قيمة ألفا الكلية تساوي (0.77) وهي تدل على درجة عالية من الثبات، ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01)

ومن خلال تحديد الخصائص السيكومترية لمقياس يمكن عرض صورته النهائية من خلال توزيع البنود في الجدول التالي.

جدول رقم(18): توزيع فقرات المقياس في الصورة النهائية

الابعاد	رقم البنود	عدد البنود
أفكار لاعقلانية حول الذات	16.15.14.13.12.11.10.9.8.7.6.5.4.3.2.1	16
أفكار لاعقلانية تتعلق بالجانب الدراسي	32.31.30.29.28.27.26.25 24.23.22.21.20.19.18.17.	16
أفكار لاعقلانية تتعلق بالجانب المهني	50.49.48.47.46.45.44.43.42 41.40.39.38.37.36.35.34.33.	18

7-2 تحكيم البرنامج:

تم بعد بناء الجلسات الإرشادية تم عرضها على 6 محكمين من مختلف التخصصات في مجال علم النفس وعلم النفس المدرسي وذلك لتأكد من صدق المحتوى، قد تم الأخذ بعين الاعتبار الملاحظات التي أشار اليها المحكمون.

- إعادة ترتيب الجلسات الإرشادية.
- التفصيل أكثر في طريقة التقويم في التغذية الراجعة فيما يتعلق بسؤال: ماذا استفاد الطلبة من الجلسة؟ لتستبدل بسؤال أو مجموعة أسئلة انطلاقا مما جرى في كل جلسة.

الصعوبات المعترضة أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي:

مثل أي دراسة قد تتخللها عدة صعوبات فقد واجهتنا بعض الصعوبات أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي ومنها:

1- الغياب المتكرر للطلبة.
2- الحديث أثناء الجلسة.
3- قصر المدة المحددة للجلسة بالنظر إلى استيعابهن البسيط.
4- صعوبة وجود مكان محدد للالتقاء بالطلبة داخل الجامعة.
5- الظروف الصعبة اثناء جائحة كورونا وما ترتب عنها من غياب على مقاعد الدراسة وتأجيلات عدة.

8-الأساليب الإحصائية للدراسة:

نظراً لأن اختيار الأسلوب الملائم في التحليل يعتمد بشكل رئيسي على نوع البيانات المراد تحليلها، فقد تم الاعتماد على عدد من الأساليب الإحصائية كان أبرزها البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS الإصدار الخامس والعشرين وذلك من أجل توظيف

البيانات التي تم الحصول عليها لتحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها وفي ضوء طبيعة متغيرات الدراسة وأساليب القياس وأغراض التحليل فقد تم استخدام الأساليب التحليلية التالية:

- **النسبة المئوية.**

- **معامل الاتفاق بين المحكمين:** الذي يوضح مدى تمثيل الفقرة للبعد الذي اندرج تحته باستخدام المعادلة التالية:

$$CVR = \frac{n-N/2}{N/2}$$

- **ألفا كرو نباخ:** وهي طريقة لقياس موثوقية الاختبار التعليمي أو النفسي وهي عبارة عن نموذج شامل إحصائي لتعريف مصادر الخطأ في القياس.

- **المتوسط الحسابي:** يعتبر المتوسط الحسابي من أبسط المقاييس المتداولة على وجه العموم، لسهولة حسابه وفهم معناه، ومن ثمة فهو من أكثر مقاييس النزعة المركزية استخداماً ومن أهمها من الناحية النظرية والتطبيقية.

- **الانحراف المعياري:** وهو مقياس من مقاييس التشتت ويستخدم لقياس وبيان تشتت اجابات مفردات عينة الدراسة حول وسطها الحسابي ويكون هناك اتفاق بين أفراد العينة على فقرة معينة إذا كان انحرافها المعياري قليلا.

- **اختبار ت t-test** للمجموعتين مستقاتين.

- **اختبار شبيرو ويلك** (Shapiro-Wilk test) للتحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة لمتغير الدراسة.

- **مربع إيتا (η2):** لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل في إحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع.

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

- **اختبار مان – ويتني(U) Mann-Whitney**

- **حجم التأثير d**: حجم التأثير للمتغير المستقل.

$$d = \frac{2\sqrt{\eta 2}}{\sqrt{1-\eta 2}}$$

جدول (19): المرجع لتحديد مستويات حجم التأثير

	حجم التأثير			
الأداة المستخدمة	صغير	متوسط	كبير	كبير جدا
D^2	*0.2*	*0.5*	*0.8*	*1.1*
$\eta 2$	*0.01*	*0.06*	*0.14*	*0.20*

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل التطرق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية بإعطاء صورة عن مراحل السير في هده المرحلة من خلال التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية والتغيرات الأساسية ثم وصف منهج الدراسة وعينة الدراسة وخصائصها ثم تطرقنا بعدها إلى تقديم أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية إضافة إلى التقنيات الإحصائية المستخدمة وفي الفصل الموالي سيتم عرض نتائج الدراسة كل فرضية.

الفصـل السـادس:

عرض وتحليل نتائـج الدراسة وتفسيرها

تمهيـد

1- التحقق من شرط التوزيع الطبيعي

2- عرض وتفسير نتائج الدراسة

2-1 عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى

2-2 عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية

2-3 عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

2-4 عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

2-5 عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة

3- حساب حجم أثر البرنامج الارشادي وتفسيره

4- استنتاج عامة وآفاق البحث

تمهيد

بعد أن تعرضنا في الفصل السابق إلى الإجراءات التطبيقية الخاصة بالدراسة الميدانية ثم تم جمع البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة، سنقوم في هذا الفصل بعرض النتائج المتحصل عليها، وذلك بما يتوافق مع الفرضيات المطروحة في دراستنا ومناقشتها على ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة التي تم التوصل إليها من قبل الباحثين.

1- التحقق من شرط التوزيع الطبيعي:

قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب أولا التحقق من شرط التوازن الطبيعي بالنسبة لمتغير الدراسة الحالية والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (20): التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة لمتغير الدراسة

المتغير	Shapiro-Wilk test		
	الإحصاء	درجة الحرية	مستوى الدلالة
قلق المستقبل المهني	*0.93*	*40*	*0.02*

من خلال المعطيات المبينة بالجدول (19) أعلاه لاحظ، وبناء على قيم اختبار شبيرو ويلك تبين أن كل القيم بالنسبة للمتغير محل الدراسة "قلق المستقبل المهني" جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α 0.05 =) مما يجرنا إلى القول بأن بيانات المتغير تتوزع توزيعا غير طبيعي وبالتالي فإن كل الأساليب الإحصائية التي ستستخدم في المعالجة هي أساليب لا بارامترية كما هو موضح في الماحق رقم (9).

2- عرض وتفسير نتائج الدراسة:

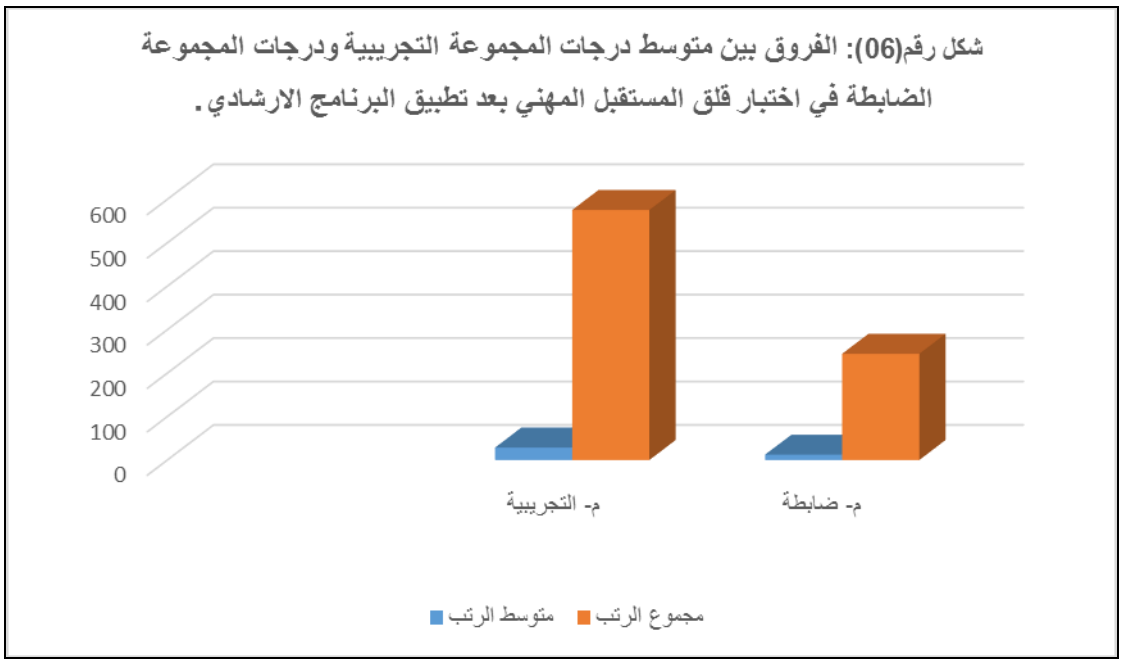
2-1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الاولى:

نصت الفرضية الأولى للدراسة على ما يلي:

توجد فروق دالة إحصائيًا في قلق المستقبل المهني بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البَعدي، بعد ضبط القياس القبلي. وللتأكد من صحة الفرض تم تطبيق اختبار "مان وتني" والذي كانت نتائجه كما يلي:

جدول (21): نتائج اختبار مان – ويتني Mann-Whitney (U) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار قلق المستقبل المهني بعد تطبيق البرنامج الارشادي.

	المجموعات المقارنة	عدد أفراد العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	القيمة الاحتمالية	الدلالة
قلق المستقبل المهني	تجريبية	20	28.78	575.50	34.50	0.00	دالة عند 0.01
	ضابطة	20	12.23	244.50			



يتضح من الجدول (20) والشكل اعلاه أن قيمة (U) دالة عند مستوى 0.01، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار قلق المستقبل المهني بعد تطبيق البرنامج الارشادي، حيث بلغ متوسط الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (28.78) في حين متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (12.23)، كما بلغت قيمة U (34.50) تحت مستوى الدلالة (0.01).

وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في متغير قلق المستقبل المهني يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج المقدم وفقا لنظرية ألبرت "أليس" في خفض قلق المستقبل المهني لدى الطلبة الجامعيين.

وهذا ما يؤكد استفادة أفراد الطلبة للمجموعة التجريبية من البرنامج المقدم إليهم، والذي هو قائم على نظرية "ألبرت إليس" للإرشاد العقلاني الانفعالي. حيث ساهمت الأنشطة والفنيات المتعددة في جلسات البرنامج على إحداث تغيير ايجابي على مستوى الأفكار المتبناة من قبل الطلبة عينة الدراسة حيث ساعد هذا البرنامج في تعديل بعض الأفكار الخاطئة التي يتبناها الطالب الجامعي حول مستقبله المهني وما يحمل له من عوائق وصعوبات التي قد لا تساعده في التوافق وتجاوز المشاكل والصعوبات.

ولقد أكدت العديد من الدراسات الميدانية صحة ما توصلنا اليه.

حيث اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج جملة من الدارسات السابقة مثل دراسة خضير (2020) التي تكشف على تأثير الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض قلق البطالة لدى طلبة السنة الأخيرة في الجامعة، وأظهرت نتائجها وجود تأثير لبرنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض درجات قلق البطالة عند أفراد المجموعة التجريبية وفي ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج استنتج أهمية التدخل الإرشادي في خفض شدة قلق البطالة التي تسود حياة الأفراد.

وكما اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة عبد الله الزويتاوي (2017) التي تهدف إلى التعرف على أثر التربية العقلانية الانفعالية في مواجهة قلق المستقبل والحد من السلوك الاجتماعي لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية الصناعية في الأردن، وأظهرت النتائج وجود أثر دال للبرنامج في تقليل مستوى كل من قلق المستقبل والسلوك الاجتماعي في القياس البعدي.

وكما تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة موسى صالح (2017) التي تهدف إلى التعرف على مدى فعالية برنامج عقلاني انفعالي في خفض قلق المستقبل وتنمية الإيجابية لدى طلبة الجامعة، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دال احصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى قلق المستقبل. وان هناك اثرا إيجابيا للبرنامج المستعمل.

وكما اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة حمد (2014) التي بحثت في مستوى قلق المستقبل ومحاولة معرفة أثر العلاج العقلاني الانفعالي في خفض قلق المستقبل لدى طلبة

الجامعة حيث توصلت الى ان البرنامج العلاجي الارشادي له أثر كبير في خفض قلق المستقبل.

بالإضافة إلى دراسة الوليدي (2013) التي اتفقت نتائج الدراسة وهي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض مستوى قلق المستقبل لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة عسير (المملكة العربية السعودية)، حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائّياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق المستقبل، لصالح المجموعة التجريبية كما كانت هناك فروق دالة إحصائّيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ولم تكن هناك فروق دالة إحصائّياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل في القياسين البعدي والمتابعة، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي في تقليل مستوى قلق المستقبل ومحافظه على هذا الأثر الإيجابي بعد مدة زمنية.

ودراسة أديب القرعاوي (2012) والتي أكدت على أن هناك فروق دالة إحصائياً في قلق المستقبل بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تنفيذ البرنامج الإرشادي (القياس البعدي).

بالإضافة الى دراسة رانيا الصاوي عبده عبد القوي (2012) التي تهدف الى بناء برنامج إرشادي جمعي لخفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك استناداً على فنيات العلاج العقلاني الانفعالي حيث طبقت على العينة مقياس مواقف الحياة الضاغطة، مقياس الأفكار اللاعقلانية، مقياس تحسين مستوى الرضا عن الحياة، والبرنامج الإرشادي وتوصلت إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الذي اعتمد على فنيات العلاج العقلاني الانفعالي في خفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك، كما امتد أثر البرنامج لبعد تطبيقه بشهرين حيث لم توجد فروق دالة إحصائيا بين التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي.

كما اظهرت نتائج الدراسة الحالية نتائج مماثلة لنتائج الدراسة التي أجراها السبعاوي (2008) والتي تهدف إلى الكسف على فاعلية برنامج إرشادي معرفي للتعرف على مستوي

قلق المستقبل وأثره على كل من الجنس والتخصص الدراسي، حيث توصل نتائج الدراسة بان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لاختلاف قلق المستقبل المهني لصالح المجموعة التجريبة.

واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة إبراهيم (2006) التي تهدف إلى التحقق من فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب التعليم الفني وقد أسفرت نتائجها على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيّاً بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل لدى الطلاب، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس قلق لمستقبل بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.

ودراسة عبد السلام (2005) التي تهدف الى اختبار فعالية برنامج إرشادي مستند إلى فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي "لألبرت إبليس" في خفض قلق المستقبل لدى عينة من المراهقين المعاقين بصرياً. خلصت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيّا بين متوسطات درجات قلق المستقبل لدى أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسطات درجات قلق المستقبل لدى أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة الأشقر، هيفاء بنت عبد المحسن (2004) التي بحثت في أثر برنامج علاجي عقلاني انفعالي سلوكي جمعي في خفض قلق التحدث أمام الأخريات لدى عينة من طالبات الإقامة الداخلية بجامعة الملك سعود بالرياض .وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، لدرجة قلق التحدث أمام الأخريات، لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي، في درجة قلق التحدث أمام الأخريات، للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

كذلك دراسة المهدي (2001) التي تهدف الى بناء برنامج إرشادي لخفض قلق المستقبل لدى طالبات الصف السادس الإعدادي والتعرف على فاعلية البرنامج. حيث توصلت هذه الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة

التجريبية على مقياس قلق المستقبل قبل تطبيق البرنامج الارشادي وبعده. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين عينتي البحث لصالح المجموعة التجريبية. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس قلق المستقبل.

ويتضح مما سبق أن الإرشاد العقلاني الانفعالي كأسلوب إرشادي يجب الاهتمام به واستخدامه في العملية الإرشادية في المرحلة الجامعية كما تعتبر النظرية العقلانية الانفعالية لألبرت إليس ذات أهمية كبيرة كونها مناسبة لمجتمعاتنا حيث تنتشر الأفكار الخرافية واللاعقلانية، فالأسلوب العقلاني الانفعالي يسعى للكشف عن الأفكار السلبية التي تسبب الاضطراب النفسي ومهاجمتها فضلا عن أنه يسعى لتغيير الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأفكار أكثر إيجابية وعقلانية.

2-2 -عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

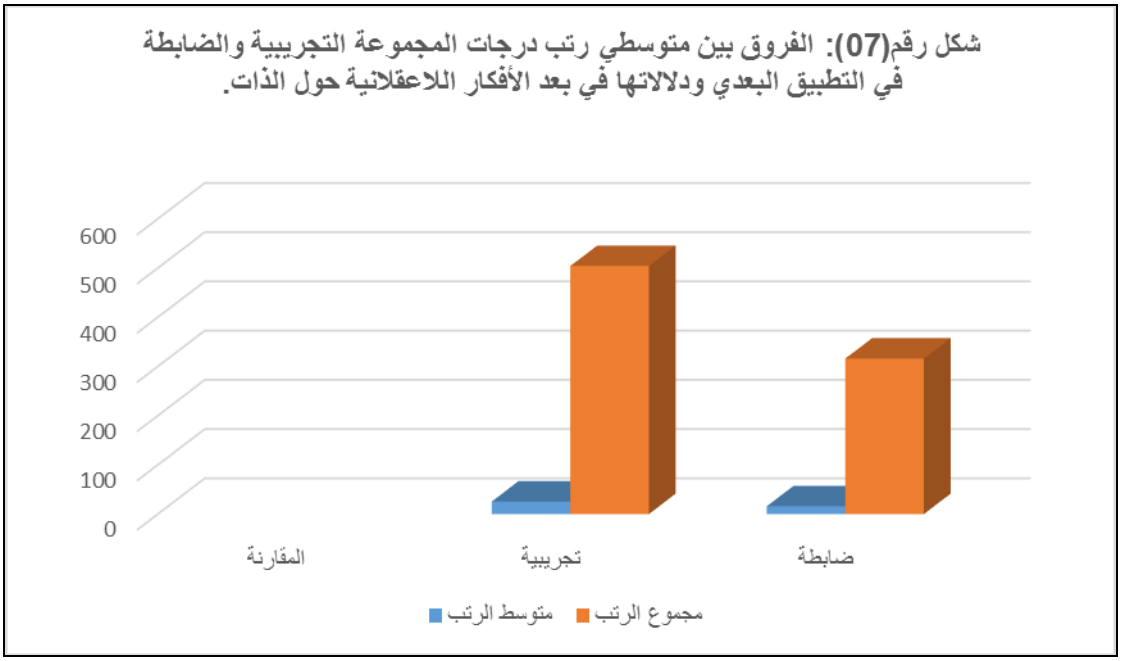
نصت الفرضية الثانية للدراسة على ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على الأفكار اللاعقلانية حول الذات، بعد ضبط القياس القبلي. وللتأكد من صحة الفرض تم تطبيق اختبار "مان وتني" والذي كانت نتائجه كما يلي:

جدول (22): نتائج اختبار مان – ويتني Mann-Whitney (U) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي ودلالاتها في بعد الأفكار اللاعقلانية حول الذات.

	المجموعات المقارنة	عدد أفراد العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	القيمة الاحتمالية	الدلالة
الأفكار اللاعقلانية حول الذات	تجريبية	20	25.50	504.00	100	0.00	دالة عند 0.01
	ضابطة	20	15.80	316.00			

شكل رقم(07): الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي ودلالاتها في بعد الأفكار اللاعقلانية حول الذات.



يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول (21) والشكل أعلاه:

وجود فروق دالة إحصائياً في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية والتطبيق البعدي للمجموعة الضابطة في بعد الأفكار اللاعقلانية حول الذات لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (25.50) في حين متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (15.80) كما بلغت قيمة U (100) وبلغت القيمة الاحتمالية (0.00) وهي أقل من (0.01).

وبعد المعالجة الإحصائية تبين صحة الفرضية، وبالتالي تأثير البرنامج الإرشادي على أفراد الطلبة للمجموعة التجريبية كان واضحاً من خلال النتائج، حيث تمكنت جلسات البرنامج من تغيير بعض الأفكار الخاطئة التي يحملها الطلبة حول ذواتهم.

فالتفكير في المستقبل المهني يعد خطوة من خطوات الإعداد لمشروع الحياة وعليه وجب التركيز على موضوع تقدير الذات وعلاقته بنوعية الأفكار المتبناة، وتقدير الذات هو اتجاه الفرد نحو ذاته ونحو الآخرين له سواءً كان هذا الاتجاه إيجابي أم سلبي مما يجعل الفرد يشعر بالرضا التام عن نفسه أو أنه يحتقرها وهذا ضمن الحاجات التي يحتاجها الفرد كحاجته إلى الحرية والاستقلالية والعمل والنجاح وتحقيق ذاته بجدارة وصولا إلى تقديره لها. ومن خلال هذه الدراسة أُثبت ان استعمال تقنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي المسطرة من خلال جملة من الجلسات الإرشادية المرتبة أدى الى تحسين مستوى تقدير الطلبة لذواتهم وذلك من خلال مناقشة الأفكار اللاعقلانية التي يحملونها على ذواتهم ومحاولة تحليلها وتفسيرها والتعرف على طبيعة مصدرها ومحاولة تغييرها واستبدالها بأفكار عقلانية أكثر إيجابية، حيث ركزت

مجموعة من الفنيات المستعملة مثل المناقشة، الحث والتشجيع والمناقشة الجماعية والفردية والحوار على تعزيز الثقة بأنفسهم وعلى مدى واقعية الأهداف المسطرة من قبلهم التي ركز محتوى البرنامج عليها، والتي تهدف الى التعرف على بعض الأفكار اللاعقلانية حول الذات لدى الطلبة والتي تدفعهم إلى القلق حول مهنة المستقبل ومناقشة أثر هذه الأفكار والمعتقدات على سلوك الطلبة، والتعرض إلى كيفية إحلال أفكار إيجابية مكان الأفكار اللاعقلانية بالإضافة إلى إثارة دافعية الطلبة الى التعرف على ذواتهم أكثر فأكثر.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج جملة من الدراسة التي استخدمت البرامج الإرشادية لدراسة الفعالية والتي ركزت على موضوع تقدير الذات وكيفية معالجته من بينها:

دراسة محمد كمال أبو الفتوح (2020) التي تهدف إلى الكشف على فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سموكي في تطوير فاعلية الذات لخفض مستوى الاحتراق الوظيفي، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج المقترح قد ساهم وبصورة ذات دلالة إحصائية في تطوير فاعلية الذات وخفض مستوى لخفض مستوى الاحتراق الوظيفي.

بالإضافة الى دراسة روبيبي (2020) التي كشفت على أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي يستند إلى النظرية المعرفية السلوكية (آرون بيك) والنظرية العقلانية الانفعالية (ألبرت إليس)، في تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث توصل الى انه البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي له أثر في تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ودراسة الأسود وشرقي (2017) التي بحثت في فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تحسين مستوى تقدير الذات لدى عينة من التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط حيث تمّ التوصّل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى المجموعة الضابطة بين القياس القبلي والبعدي، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات في الاختبار البعدي داخل المجموعة التجريبية باختلاف الجنس.

بالإضافة إلى دراسة فاطمة مقدم (2012) التي تهدف إلى استقصاء فعالية برنامج إرشاد جماعي يستند إلى النظرية العاطفية العقلانية السلوكية لألبرت إليس في تحسين مفهوم

الذات لدى الأحداث الجانحين. توصلت من خلالها الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى في مفهوم الجانحين بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وهذا دليل على فعالية برنامج الإرشاد الجماعي في تحسين مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين.

ودراسة المدهون، عبد الكريم (2009) التي تناولت فاعلية برنامج إرشادي لخفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة، والتي توصلت إلى وجود فروق جوهرية على كل من مقياس مواقف الحياة الضاغطة، ومقياس الرضا عن الحياة لدى افراد المجموعة التجريبية (ذكوراً واناثاً) بين القياس القبلي والقياس البعدي. ووجود فروق جوهرية على كل من مقياس مواقف الحياة الضاغطة ومقياس الرضا عن الحياة بين افراد المجموعة التجريبية وافراد المجموعة الضابطة، (ذكوراً واناثاً)، في القياس البعدي.

إلى جانب دراسة كامل (2005) التي تناولت كذلك فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الذكور التجريبية، ودرجات مجموعة الذكور الضابطة في مقياس أحداث الحياة الضاغطة، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة، وذلك لصالح مجموعة الذكور التجريبية، وكذلك الحال لمجموعتي الإناث التجريبية والضابطة.

أما دراسة الخواجا (2005) فقد بحثت في فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى الاتجاه العقلاني الانفعالي، وأسلوب حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية التي تواجه الطلبة الموهوبين الذكور في سن المراهقة وتحسين مستوى تكيفهم حيث أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي، لكل من مقياس الضغط النفسي ومقياس التكيف، ولصالح المجموعة التجريبية. وكان في هذا دلالة على أن البرنامج الإرشادي فعالا ساهم في خفض مستوى الضغط النفسي، وتحسين مستوى التكيف لدى أفراد المجموعة التجريبية، وكذلك في استمرار هذا الأثر من خلال قياس المتابعة.

الى جانب ذلك نجد دراسة إبراهيم، هشام (1991) التي بحثت في أثر العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستوى الاكتئاب لدى الشباب الجامعي. حيث استخدم مقياس ضغوط الحياة، والقائمة المعرفية للاكتئاب، إضافة إلى البرنامج الارشادي (المعتمد على الفنيات العقلانية الانفعالية السلوكية وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى

الاكتئاب، وصدمة ضغوط الحياة، من خلال تعديل الأحكام التلقائية السلبية، وجوانب التشويه المعرفي. ووجود فروق على مقياس ضغوط الحياة، بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة، (ذكوراً واناثاً)، بعد تطبيق العلاج، لصالح المجموعة العلاجية.

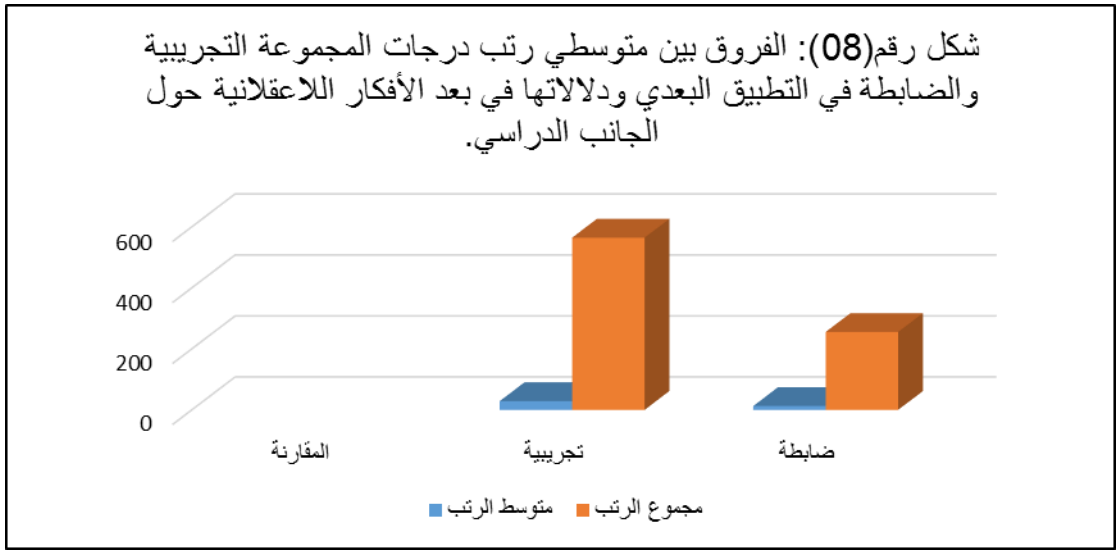
2-3-عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة للدراسة على ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على الأفكار اللاعقلانية حول الجانب الدراسي، بعد ضبط القياس القبلي. وللتأكد من صحة الفرض تم تطبيق اختبار "مان وتني" والذي كانت نتائجه كما يلي:

جدول (23): نتائج اختبار مان – ويتني Mann-Whitney (U) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي ودلالاتها في بعد الأفكار اللاعقلانية حول الجانب الدراسي.

	المجموعات المقارنة	عدد أفراد العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	القيمة الاحتمالية	الدلالة
الأفكار اللاعقلانية حول الجانب الدراسي	تجريبية	20	28.78	564.50	45.50	0.00	دالة
	ضابطة	20	12.78	255.50			



شكل رقم(08): الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي ودلالاتها في بعد الأفكار اللاعقلانية حول الجانب الدراسي.

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول (22) والشكل أعلاه:

وجود فروق دالة إحصائياً في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية والتطبيق البعدي للمجموعة الضابطة في بعد الأفكار اللاعقلانية حول الجانب الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (28.78) في حين متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (12.78)، كما بلغت قيمة U (45.50) وبلغت القيمة الاحتمالية (0.00) وهي أقل من (0.01).

وبالتالي تأثير البرنامج الإرشادي على افراد الطلبة للمجموعة التجريبية حيث تمكن من تغيير بعض الأفكار الخاطئة حول جوانبهم الدراسية.

ونفسر النتيجة التي توصلنا إليها إلى ما حققته جلسات البرنامج الإرشادي الجمعي في تغيير أفكار خاطئة يحملها أعضاء المجموعة التجريبية تتسم بالسلبية حول الجوانب الدراسية المختلفة مثل عدم التوافق الدراسي، صعوبة الاختيار الدراسي، بأفكار صحيحة وأكثر إيجابية حيث جعلتهم أكثر جدية وإصرارا على المثابرة والنجاح وتجاوز الصعوبات والإحباط والخوف من المستقبل، وتعزيز الذات، مما أدى إلى تحسين مستوى تفكيرهم بما يخص الجانب الدراسي وزيادة دافعيتهم للتعلم وتحقيق الاهداف والعمل بشكل فعال ونشط لتحسين نتائجهم الدراسية

وهذا ما يؤكد على وجود فعالية واضحة للبرنامج الارشادي المتضمن جملة من الجلسات والمطبق على الطلبة عينة الدراسة حيث قدم للطلبة محتوى يمكنهم من التعرف على بعض الأفكار اللاعقلانية حول الجوانب الدراسية المختلفة والتي تتعلق بالاختيار الدراسي والتخصصات الجامعية، إلى جانب التوافق الدراسي لديهم، والتي تدفعهم للقلق حول مهنة المستقبل، ومحاولة مناقشة وتحليلها وإبراز أثرها على سلوكهم.

وضرورة إحلال أفكار إيجابية مكان الافكار اللاعقلانية. حيث أتاحت أنشطة وجلسات البرنامج الفرصة أمام الطلاب للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بحرية ودون قيود، والتفاعل الإيجابي مع بعضهم البعض، كما تعرفوا على أهم الأفكار اللاعقلانية التي يحملونها على مسارهم الدراسي وما قد يتيح لهم من فرص للنجاح خاصة في مجال العمل. إلى جانب هذا تم تحديد أفكار إيجابية أكثر عقلانية مقابل كل فكرة لاعقلانية للتحسين من مستوى الأفكار الخاطئة التي يحملونها على مسارهم الدراسي، كما أن تقنية المناقشة الجماعية ساعدت على استثارة أفكار أفراد المجموعة التجريبية، وتبادلوا الآراء والمناقشات حول الأفكار المطروحة وتمكنوا من تغيير أفكارهم اللاعقلانية من خلال دحض تلك الأفكار ومناهضتها بالإقناع.

ونجد أن النتائج التي تم التوصل إليها تتفق مع نتائج دراسات عديدة استخدمت البرامج الإرشادية لدراسة الفعالية والتي ركزت على موضوع الاهتمام بالجانب الدراسي وأبعاده المختلفة، وكيفية معالجته الأفكار اللاعقلانية التي تبنى حوله.

من بينها الدراسة التي تتفق نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية نجد دراسة قدي، وسيسبان (2019) التي تهدف الى الاكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين الراسبين دراسيا بجامعة مستغانم للسنة الجامعية حيث اسفرت نتائجها الى وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة الدافعية للتعلم وفي التحصيل الدراس ي بعد تطبيق البرنامج، ولصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة الراسبين دراسيا.

بالإضافة الى دراسة نشوة كرم عمار أبو بكر دردير(2010) والتي هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج للإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية وأثره على كل من السعادة، حب الحياة، التفاؤل وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية أساليب المواجهة، وخفض الإحساس بالضغوط، وما ترتب على ذلك من رفع مستوى الإحساس بالسعادة وحب بالحياة والتفاؤل.

بالإضافة الى الدراسة مور (Moore, (1999 حيث تهدف هذه إلى اختبار فعالية استخدام إثنين من التدخلات الإرشادية الجمعية قصيرة المدى والتي تستند إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي مع المراهقين المعرّضين للخطر بهدف تغيير معتقداتهم، واتجاهاتهم نحو المدرسة وتحسين الكفاءة الاجتماعية وتقليل السلوك أللاجتماعي لديهم. حيث كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائّيا بين متوسط درجات الطلاب على مقاييس الدراسة بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي بالنسبة لمتغير التفكير العقلاني، وتغيير اتجاهاتهم نحو المدرسة، وتحسين الكفاءة الاجتماعية، وتقليل السلوك الاجتماعي) حيث أكدت نتائج كلا البرنامجين فعالية استخدام مبادئ العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي مع طلبة المدراس المعرضين لخطر الفشل، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين درجات الطلاب في المجموعات العلاجية (مجموعة العلاج العقلاني الانفعالي التقليدي ومجموعة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي المضاف له لعبة علاجية) لصالح مجموعة

العلاج التي استخدمت العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بالتزامن مع اللعبة العلاجية (دعونا نصبح عقلانيين).

2-4-عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

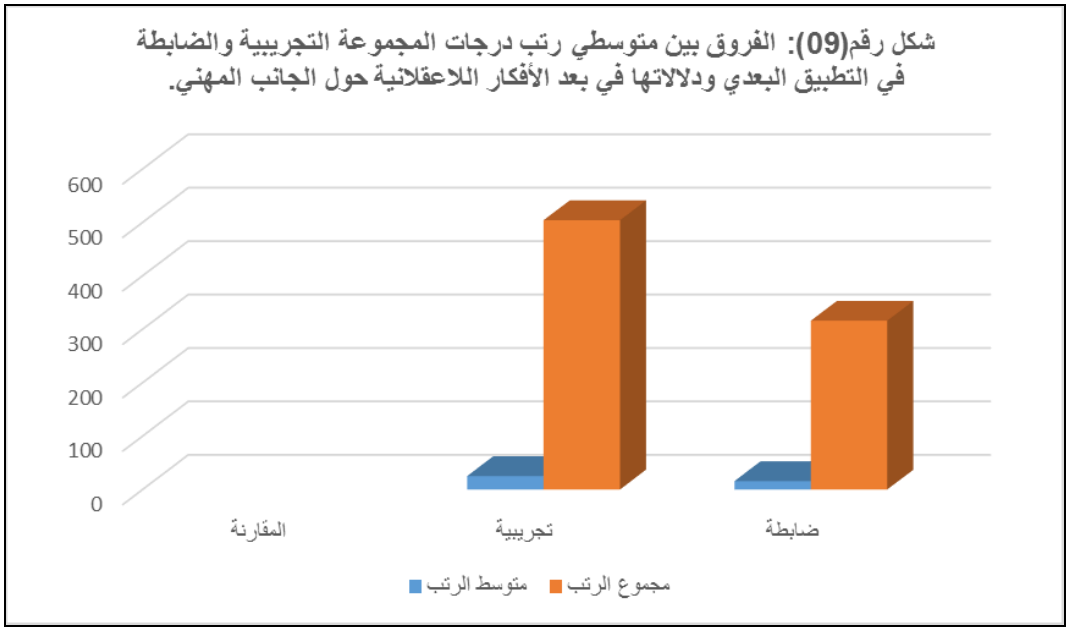
نصت الفرضية الرابعة للدراسة على ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على الأفكار اللاعقلانية حول الجانب المهني، بعد ضبط القياس القبلي.

للتأكد من صحة الفرض تم تطبيق اختبار "مان وتني" والذي كانت نتائجه كما يلي:

جدول (24): نتائج اختبار مان – ويتني Mann-Whitney (U) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي ودلالاتها في بعد الأفكار اللاعقلانية حول الجانب المهني.

	المجموعات المقارنة	عدد أفراد العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	القيمة الاحتمالية	الدلالة
الأفكار اللاعقلانية حول الجانب المهني	تجريبية	20	25.20	504.00	106	0.01	دالة عند 0.05
	ضابطة	20	15.80	316.00			



يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول (23) والشكل أعلاه:

وجود فروق دالة إحصائياً في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية والتطبيق البعدي للمجموعة الضابطة في بعد الأفكار اللاعقلانية حول الجانب المهني لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (25.20) في حين متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (15.80)، كما بلغت قيمة U (106) وبلغت القيمة الاحتمالية (0.01) وهي أقل من (0.05).

وبالتالي تأثير البرنامج الإرشادي على أفراد الطلبة للمجموعة التجريبية كان واضحا، حيث تمكن من تغيير بعض الأفكار الخاطئة لديهم حول الجانب المهني.

فقد استند البرنامج الإرشادي للدراسة على فنيات "نظرية ألبرت إليس" في الإرشاد العقلاني الانفعالي، وقد استخدمت أساليب الفهم والنقاش والحوار لتحويل الأفكار غير العقلانية المتعلقة بالجانب المهني للطلبة الجامعيين عينة الدراسة، حيث تحمل هذه الفئة جملة من الأفكار اللاعقلانية حول الجوانب المختلفة لمهنة المستقبل ودحضها وتحويلها إلى أفكار عقلانية منطقية، حيث أنه عندما يتحدث الفرد مع نفسه بأسلوب عقلاني منطقي ويستخدم عبارات مؤكدة للذات ومساعدة على إمكانية التغيير للمثيرات البيئية، فإن قدرة الفرد على السيطرة على الأمور والأحداث البيئية تزداد، ويشعر أن بإمكانه إحداث التغيير أو على الأقل تخفيف القلق والتوتر حول موضوع معين المرتبط بالأحداث المستقبلية.

ونجد أن النتائج التي تم التوصل اليها في هذه الفرضية تتفق مع نتائج دراسات عديدة استخدمت البرامج الإرشادية لدراسة الفعالية والتي ركزت على موضوع الاهتمام بالجانب المهني وكيفية معالجته الأفكار اللاعقلانية التي تدور حوله.

من بينها هذه الدراسات دراسة الحوارنة، الخرشة (2015) دراسة لفحص فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تعديل الأفكار اللاعقلانية لخفض الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة، حيث أسفرت الدراسة عن وجود علاقة بين التفكير اللاعقلاني والضغوط النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة، كما أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشاد الجمعي في تعديل الأفكار اللاعقلانية لخفض الضغوط النفسية.

وكذلك دراسة عبد الله عبد العزيز المناحي (2010) التي تكشف على فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية من خلال تعديل الأفكار اللاعقلانية لدى المعاقين بصريا وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياسي المهارات الاجتماعية

والأفكار اللاعقلانية لصالح القياس البعدي، واستمرار فعالية البرنامج الإرشادي إلى ما بعد انتهاء فترة المتابعة.

بالإضافة الى دراسة شاهين وحمدي (2008) التي تهدف إلى معرفة العلاقة بين التفكير اللاعقلاني وضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من طلبة، حيث طبق البرنامج الإرشادي على المجموعة تجريبية وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود ارتباط موجب بين درجة التفكير اللاعقلاني وضغوط ما بعد الصدمة لدى الطلبة ذكوراً وإناثاً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي.

ودراسة أدمى(2006) التي بحثه في فاعلية العلاج العقلاني في خفض مستوى الشعور بالقلق والضغوط والاكتئاب، وأثر ذلك على تعزيز التوافق النفسي لدى الطلبة المراهقين بالمدرسة الثانوية أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تقليل مستوى الشعور بالقلق والضغوط النفسية والاكتئاب، إلا أن مستوى انخفاض الاكتئاب لم يكن دالا، وذلك لدى المجموعة التجريبية.

2-5-عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

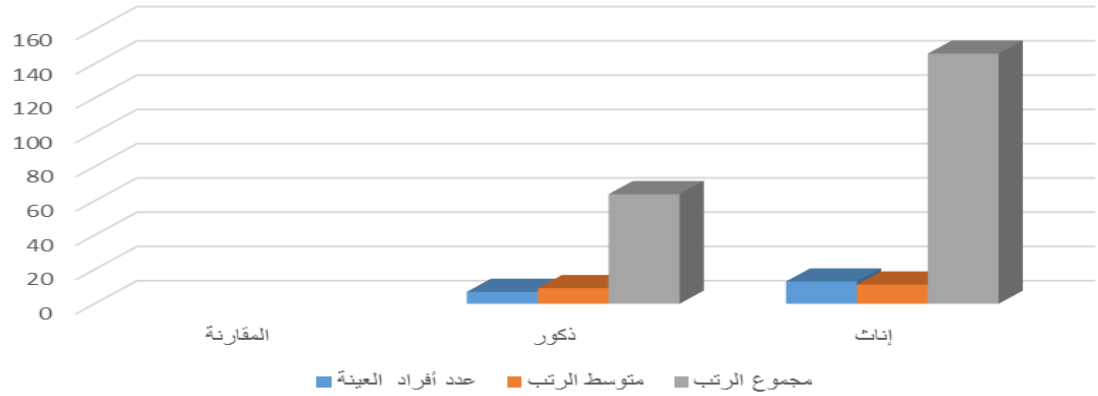
نصت الفرضية الخامسة للدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البعدي على قلق المستقبل المهني.

ولاختبار صحة الفرضية تم تطبيق اختبار "مان وتني" والذي كانت نتائجه كما يلي:

جدول (25): نتائج اختبار مان – ويتني Mann-Whitney (U) للفروق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية ودلالاتها في اختبار قلق المستقبل المهني.

	المجموعات المقارنة	عدد أفراد العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	القيمة الاحتمالية	الدلالة
قلق المستقبل المهني	ذكور	7	9.14	64	36	0.48	غير دالة
	إناث	13	11.23	146			

شكل رقم(10): فروق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية ودلالاتها في اختبار قلق المستقبل المهني



يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول (24) والشكل أعلاه:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في قلق المستقبل المهني، حيث بلغ متوسط الرتب لدرجات الإناث في الاختبار البعدي (11.23) في حين متوسط الرتب للذكور (9.14)، وبلغت قيمة U (36) كما بلغت القيمة الاحتمالية (0.48) وهي أعلى من (0.05).

لقد نصت الفرضية الخامسة للدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل المهني بين درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البَعدي، وبعد المعالجة الإحصائية تبين عدم صحة الفرضية وأخذنا بدلها الفرض الصفري الذي ينص على أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل المهني في القياس البَعدي.

ويمكن إرجاع النتيجة المتحصل عليها خلال هذه الفرضية إلى أن التفكير في المستقبل بصفة عامة أصبح الشغل الشاغل بالنسبة للشباب، ذكوراً أو إناثاً على حد سواء وخاصة فيما يخص التفكير في المستقبل المهني فكل طالب أو طالبة مقبلة على التخرج تطمح للحصول على مهنة أو وظيفة تتماشى مع تكوينها وتخصصها الجامعي. فالعمل لم يعد يقتصر على فئة الرجال كما كان متعارفاً عليه سابقا بل أصبح عكس ذلك. فالمرأة أصبحت لديها تطلعات عديدة وفي شتى المجالات تقريباً مثلها مثل الرجل، وباقتحامها لعالم الشغل بمختلف مجالاته أثبتت أن هناك العديد من الأعمال لا تقتصر على الرجال فقط.

ومن هنا نجد انه لم يعد هناك فرق بين الذكور والإناث في تحمل المسؤوليات وتحدي العوائق.

ونجد أن النتائج التي تم التوصل إليها تتفق مع نتائج دراسات عديدة استخدمت مقاييس مختلفة لقلق المستقبل المهني وأشارت إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى قلق المستقبل المهني، فنجد مثلا الدراسة التي قام بها عاطف مسعد الشربيني (2008) حيث تهدف إلى اختبار فعالية العلاج بالمعني في تخفيف من حدة قلق المستقبل المهني وأسفرت نتائجها على عدم وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعة الذكور والاناث في مستوى قلق المستقبل المهني.

بالإضافة الى دراسة بكار سارة (2016) التي تهدف إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة جامعة تلمسان، وأثر كل من متغير الجنس على مستوى قلق المستقبل المهني حيث توصلت إلى أن أفراد العينة لديهم مستوى عالي من قلق المستقبل المهني، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يخص قلق المستقبل المهني باختلاف الجنس وهذا يدل على أن قلق المستقبل المهني يشعر به كل من الذكور والإناث وعلى حد سواء.

بالإضافة الى دراسة الصوايرة والحجايا (2008) التي تهدف إلى ابراز العلاقة بين القلق على المستقبل المهني والرضا على الدراسة والمستوى الدراسي وقد أسفرت نتائجها على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعة الذكور والاناث في مستوى قلق المستقبل المهني.

بالإضافة الى دراسة عادل محمد المنشاوي (2011) التي تهدف إلى ابراز العلاقة بين الرفاهية النفسية وقلق المستقبل المهني وقد أسفرت أدى نتائجها على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعة الذكور والإناث في مستوى قلق المستقبل المهني.

الى جانب دراسة شاكر المحاميد (2007) التي كشفت على قلق المستقبل المهني لدى الطالب الجامعي، حيث توصلت إلى أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى قلق المستقبل المهني.

كذلك دراسة السفاسفة والمحاميد(2007) حول قلق المستقبل المهني لدى طلبات الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات، فقد أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قلق المستقبل المهني تعزى للجنس وقد فسرا ارتفاع مستوى قلق المستقبل المهني لدى الجنسين على أن العمل أصبح ضرورياً للرجل والمرأة معاً ليسهم كل منهما بدوره في تحقيق الأمن الاقتصادي لذاته وأسرته ويشعر بأنه فرد منتج وليس عالة على أحد.

بينما تعارضت نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة الهاشمي والسبعاوي (2006) في بحثهما وكانت الدراسة حول قلق المستقبل ومعرفة الفروق في مستوى قلق المستقبل بين الطلبة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق في قلق المستقبل بين الذكور والإناث وكان الارتفاع لصالح الذكور أكثر من الإناث.

ومن هنا يتضح أن الإحساس بالقلق من المستقبل بشكل عام والمستقبل المهني بالأخص يعد حالة نفسية تنتاب الأفراد جميعاً بغض النظر عن الجنس وقد نرجع وجود هذا القلق إلى الظروف الاجتماعية والثقافية.

فالتفكير في المستقبل المهني يشغل فكر الذكور كما يشغل فكر الإناث على حد سواء وأن المهنة أمر أساسي بالنسبة للجنسين، فاحتياجات الفرد تغيرت وأصبحت متطلبات المرأة مشابهة إلى حد كبير لمتطلبات الرجل، وهذا ما نراه في عصرنا الحالي.

3-حساب حجم أثر البرنامج الارشادي وتفسيره:

لمعرفة حجم تأثير البرنامج الارشادي الجمعي القائم على نظرية ألبرت إليس في خفض قلق المستقبل المهني لدى الطلبة الجامعيين تم استخدام مربع إيتا من قيمة (ت) المحسوبة كما يلي:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث ان: t قيمة الاختبار المحسوب، df درجة الحرية $(df=n_1 + n_2-2)$

ويدل مربع إيتا على نسبة التباين في مستوى قلق المستقبل المهني التي ترجع الى تأثير البرنامج الارشادي المطبق على المجموعة التجريبية، أما حجم التأثير فيدل على نسبة الفرق بين متوسطي المجموعتين في وحدات معيارية.

ويمكن حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (**η2**) باستخدام المعادلة:

$$d = \frac{2\sqrt{\eta^2}}{\sqrt{1-\eta^2}}$$

حيث أن d: حجم التأثير، **η2 مربع ايتا**

حجم التأثير المرتبط بقيمة مربع إيتا (η^2) يأخذ ثلاث مستويات هي:

1.يكون حجم التأثير صغير إذا كان $0.01 < \eta^2 < 0.06$

2.يكون حجم التأثير متوسط إذا كان $0.06 < \eta^2 > 0.14$

3.يكون حجم التأثير كبير إذا كان $0.14 < \eta^2$

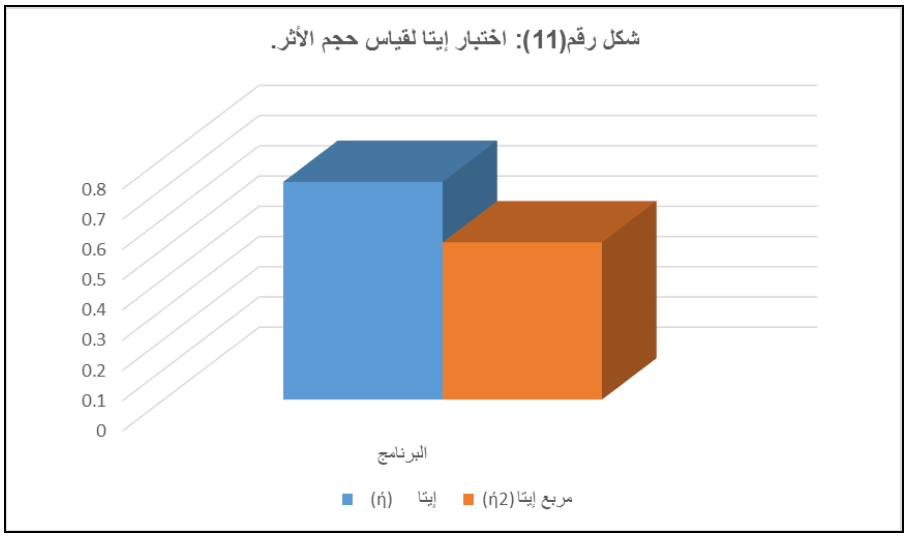
ولقياس حجم الأثر استخدمت الباحثة اختبار مربع إيتا والجدول (23) يمثل المرجعي لتحديد مستويات حجم التأثير، حيث بلغت قيمة إيتا (ή) (0.72) وقيمة إيتا^2 ($ή^2$) (0.52) وهي قيمة قريبة (0.8) مما يشير أن تأثير البرنامج قوي في خفض قلق المستقبل المهني لدى الطلبة.

جدول (26): المرجع لتحديد مستويات حجم التأثير

	حجم التأثير			
الأداة المستخدمة	صغير	متوسط	كبير	كبير جدا
D^2	*0.2*	*0.5*	*0.8*	*1.1*
η^2	*0.01*	*0.06*	*0.14*	*0.20*

جدول (27): اختبار إيتا لقياس حجم الأثر.

قلق المستقبل المهني	إيتا (ή)	مربع إيتا ($ή^2$)
البرنامج	*0.72*	*0.52*



ويبين جدول (26) أن قيمة η^2 المحسوبة لمستوى قلق المستقبل المهني التي تقدر بـ: (0.52) وقيمة d التي تساوي (0.72)، وهي قيمة قريبة (0.8) مما يشير أن تأثير البرنامج قوي في خفض قلق المستقبل المهني لدى الطلبة. وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر.

اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للبرنامج الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية وتفسر هذه النتيجة الى ان النتيجة الى ان المجموعة التي تعرضت للبرنامج الارشادي الجمعي القائم على نظرية البرت إليس للإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض مستوى قلق المستقبل المهني، قد أحدثت فروقًا لصالح المجموعة التجريبية وذلك من خلال استخراج متوسطات الرتب ومجموعها وقيمة (U) حيث إن برنامج الإرشاد القائم على نظرية "البرت إليس" ساهم في خفض مستوى القلق من خلال استخدام الفنيات العقلانية الانفعالية والاساليب الارشادية والاستراتيجيات التي استخدمت في جلسات البرنامج وكانت هذه الأساليب فعالة وذات جدوى وقد ساهم البرنامج في استبدال الأفكار الخاطئة التي يتبناها الطالب الجامعي المقبل على التخرج حول ذاته ومجاله الدراسي و المجلات المهنية والتي تتميز بالسلبية بأفكار أخرى صحيحة وإيجابية. لإعادة تنظيم التفكير واستبدال وتبني أفكار اخر جديدة حول المستقبل المهني، فالهدف الأساسي هو تعديل أنماط التفكير الخاطئ واحلال الأفكار الصحيحة والمنطقية، وقد تضمن البرنامج على مجموعة من الفنيات والاستراتيجيات التي كان لها الأثر الفاعل في خفض مستوى قلق المستقبل وكان من أهمها: الحديث الذاتي الإيجابي، مراقبة الذات، التدعيم، التعبير عن المشاعر السلبية والمعتقدات الخاطئة، وقف الأفكار، التنفس العميق، الاسترخاء، حيث أسهمت هذه الفنيات في تحقيق هدف البرنامج للمجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي، حيث تلقت برنامجا ارشاديا استغرق مدة شهر يتضمن 12 جلسة بمعدل 03 جلسات أسبوعيا وفق البرنامج الارشادي وفنياته وأنه قد أحدث تحسن على مستوى قلق المستقبل للمجموعة التجريبية الذي يرجع إلى ممارسة الباحثة للفنيات الارشادية الخاصة بالنظرية وتؤكد هذه النتائج أيضا مدى الاستفادة من البرنامج في إنشاء مسالك جديدة وإكساب سلوكيات تساهم في بناء القدرة على مواجهة الصعوبات المستقبلية التي قد تعترض طريق أفراد المجموعة التجريبية وتعلم المهارات التي من خلالها يتم الحصول على فرصة عمل مناسبة.

وتتفق هذه النتيجة المتحصل عليها مع نتائج دراسات عربية والمحلية كثيرة في فعالية برامج الإرشاد الجمعي المبني على نظرية ألبرت إليس في خفض قلق المستقبل المهني لدى الطلبة الجامعيين ومن هذه دراسات نجد دراسة معابرة، والسفاسفه (2020)، ودراسة عيسى أحمد (2019)، ودراسة دياب (2019)، ودراسة موسى صالح (2017)، ودراسة إسماعيل

(2016)، وتتَّفق هذه النتائج أيضا نتائج دراسة الوليدي (2013) ودراسة السواط (2010)، ودراسة أسعد (2009)، ودراسة عبد المحسن (2007)، عبد السلام (2005).

والملاحظ من خلال الدراسات السابقة ان معظم الباحثين تناولوا فاعلية الأسلوب العقلاني الانفعالي على خاصية قلق المستقبل بشكل عام، ومن هنا تكمن أهمية دراستنا من خلال التناول الجديد الذي ركز على فاعلية الارشاد العقلاني انفعالي في حفض قلق المستقبل المهني بالتحديد. فعلى الرغم من تعدد البحوث والدارسات التي تناولت موضوع قلق المستقبل المهني، إلا انه لم نجد في حدود بحثنا دراسة تناولت فاعلية الارشاد العقلاني انفعالي في حفض قلق المستقبل المهني.

بالإضافة الى انه تم توفير برنامج ارشادي جمعي بفنياته وتقنياته المختلفة يساعد في خفض قلق المستقبل المهني وتعديل الأفكار الخاطئة حول المستقبل المهني، إضافة الى أنه سيوفر معلومات وبيانات وحقائق للمختصين، لتخطيط برامج من خلالها يمكن مساعدة افراد هذه الفئة في التقليل من مشاعرهم وأفكارهم الخاطئة والسلبية نحو المستقبل، كما يمكن أن يستفيد منه المرشدون التربويون في رسم الخطط الإرشادية لمساعدة هذه الفئة.

4-استنتاج عام وآفاق البحث:

من خلال وما توصلنا له من نتائج في دراستنا الحالية التي تبحث في فعالية برنامج إرشادي جمعي قائم على نظرية "ألبرت إليس" في خفض قلق المستقبل المهني لدى الطلبة الجامعيين والتي تتمثل في:

- توجد فروق دالة إحصائيًا في قلق المستقبل المهني بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البَعدي.
- توجد فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية حول الذات بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البَعدي.
- توجد فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية حول الجانب الدراسي بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البَعدي.
- توجد فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية حول الجانب المهني بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البَعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل المهني بين درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البَعدي.

ومنه نستنتج أن تطبيق الإرشاد العقلاني الانفعالي فعال إلى حد كبير في معالجة مثل هذه الحالات من القلق عامة وقلق المستقبل المهني بالخصوص، ومن خلال تلبية الحاجات الإرشادية للعميل وفق فنيات وأساليب خاصة تمكنه من اكتساب الثقة في نفسه وتغيير أفكاره غير العقلانية حول ذاته ودراسته ومشروعه المهني وتزويده بمعلومات تتيح له التأقلم والتكيف مع ظروف الحياة المتغيرة.

وبهذا نكون قد ساعدنا الطلبة المشاركين في البرنامج الإرشادي على تجاوز الصعوبة لمواجهة الأفكار الخاطئة حول ذواتهم ومسارهم الدراسي والمهني ليحققوا طموحاتهم وذواتهم، وبذلك يتم تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي لهم.

من خلال نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها سواءً في الجانب النظري والجانب الميداني فقد صغنا مجموعة من التوصيات والاقتراحات والآفاق المستقبلية للدراسة تتمثل في التالي:

– الاهتمام بمشاكل الطلبة الجامعيين خاصة تلك التي تتعلق بالأفكار الخاطئة التي يتبنونها ومحاولة مساعدتهم في إيجاد بدائل وحلول تساعدهم وتشجعهم على تخطي العقبات التي تعترضهم.

– تشجيع إجراء المزيد من الدراسات عن الظروف المحيطة بالطالب الجامعي ودعمه معلوماتياً حول جوانبه الذاتية والدراسية المهنية.

– إنشاء المزيد من المصالح الخاصة داخل الجامعات تهتم وتتكفل بدراسة ومرافقة الطالب الجامعي في توجيهه المهني.

– عمل برامج إعلامية وأيام مفتوحة لتوعية الطلبة الجامعيين على كيفية التخطيط لمشاريعهم الدراسية والمهنية.

– تفعيل استراتيجية التخطيط للتعليم العالي بما يتلاءم ومتطلبات سوق العمل.

– ضرورة وجود أخصائي نفسي واجتماعي يتكفل بالمشاكل والانشغالات الدراسية والمهنية الخاصة بالطلبة.

– تدريب هيئة التدريس على مهارات مرافقة الطلبة في التخطيط لمشاريعهم الشخصية وإمدادهم بكل المعلومات اللازمة وفق أساليب تتيح لهم الموازنة بين التدريس والمرافقة.

– التكثيف من تطبيق المزيد من البرامج الإرشادية التربوية والنفسية للطلبة للتكفل بحاجاتهم الارشادية.

قائمة المراجع

1-المـــراجع العربيـــــة:

ابراهيم، محمود، إسماعيل، إبراهيم(2006). *فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب التعليم الفني*. رسالة ماجستير. جامعة أسيوط –كلية التربية –علم النفس: مصر.

أبو أسعد، أحمد(2011). *علم النفس الإرشادي*. ب ط: دار المسايرة للنشر والتوزيع عمان.

أبو الفتوح، محمد كمال(2020). أحمد عمر فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تطوير فاعلية الذات لخفض مستوى الاحتراق الوظيفي المهني لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد. مجلة البحوث التربوية والنفسية. 46(17) جامعة بنها –جمهورية مصر العربية.

أبو حطب، فؤاد(2008). *بحوث في تقنين الاختبارات النفسية*. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة. مصر.

أبو عطية، سهام درويش(1997). *مبادئ الإرشاد النفسي*. ط1. عمان. دار الفكر للطباعة والنشر.

أحمادي، سهيلة، سالمي، مسعودة، (2015)، *قلق المستقبل المهني وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة*"، مذكرة ماستر غير منشورة" جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي: الوادي.

أحمد، حسانين، أحمد، محمد(2000). *قلق المستقبل وقلق الامتحان في علاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي*. رسالة ماجستير. كلية الآداب. جامعة المنيا: مصر.

أحمد، منى أحمد عيسى(2019). *برنامج عقلاني انفعالي سلوكي لخفض قلق المستقبل وتنمية الشعور بمعنى الحياة لدى عينة من الشباب من مرضى فيرس –سي–*. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

الاحمدي، مارية بنت طالب(2020)، *فاعلية برنامج للإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى عنة من طالبات جامعة طيبة*، مجلة الدراسات التربوية والإنسانة . كلية التربية، 2(2) ،جامعة دمنهور.

احياب، ماجد رمضان(2010). *قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة كليات التربية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأنبار: العراق.

أسعد، نجاة احمد قاسم(2009). *أثر العلاج السلوكي المعرفي في خفض قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية* – جامعة تعز، (رسالة ماجستير)، جامعة تعز، تعز، اليمن.

إسماعيل، إبراهيم، (2016) *فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب التعليم الفني*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط: مصر.

الاسود، الزهرة، وشرقي، حياة، (2017)، *فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تحسين مستوى تقدير الذات لدى عينة من التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط*. مجلة العلوم النفسية والتربوية المجلد. 3(3).

الأشقر، هيفاء بنت عبد المحسن(2004). *أثر برنامج علاجي عقلاني انفعالي سلوكي جمعي في خفض قلق التحدث أمام الأخريات لدى عينة من طالبات الإقامة الداخلية بجامعة الملك سعود بالرياض*. رسالة ماجستير: السعودية.

أوشن، نادية، بن فليس، كريمة(2020). *علاقة التوجيه الجامعي بقلق المستقبل المهني دراسة ميدانية ببعض أقسام جامعة باتنة-1*. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد. 13(1).

باترون. س. هـ (1992). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. ترجمة: حامد عبد العزيز الفقي. القسم الأول. ب ط. الكويت. دار القلم.

بدر، إبراهيم محمود إبراهيم (2003). *مستوى التوجيه نحو المستقبل وعلاقته ببعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي دراسة مقارنة بين عينات مصرية وسعودية*. المجلة المصرية للدراسات النفسية. تصدر عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية. المجلد. 13(4).

بعلي، مصطفى(2015). *القبول والرفض الوالدي كما يدركه الأبناء وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة بسكرة: الجزائر.

البغدادي، محمد رضا.(1998). *تكنولوجيا التعليم والتعلم*. ط1. دار الفكر العربي القاهرة.

بكار، سارة(2013). *أنماط التفكير لدى طلبة الجامعة وقلق المستقبل المهني*. رسالة ماجستير جامعة بني بكر بلقايد: تلمسان.

بكار، سارة(2016). *مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تلمسان*. رسالة ماستر2 غير منشورة: جامعة تلمسان.

بن علو، الأزرق(1999). الإنسان والقلق. ط 1. القاهرة. دار سينا للنشر.

بيك أرون(1985). *العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية*. ترجمة مصطفى القاهرة. دار الأفاق العربية. *تنظيم الأسرة*. جامعة عين شمس(رسالة دكتوراه غير منشورة): مصر.

الجبوري، محمد عبد الهادي(2013). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح*–الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك نموذجا. دكتوراه الأكاديمية العربية المفتوحة : الدنمارك.

شمال، حسن محمود (1999). قلق *المستقبل لدى الشباب المتخرجين من الجامعات*. *مجلة المستقبل* العربي. العدد 249.

حمد، جميل نادرة(2014). *أثر العلاج العقلاني الانفعالي في خفض قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة*. مجلة الأستاذ. 902(1).

حمدي، عبد القادر، صابر، سعدي أبو طالب(1998). *الإرشاد والتوجيه في مراحل العمر*. *ط1*. *عمان* جامعة القدس المفتوحة.

الحنفي، عبد المنعم(1984). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*، ط1، دار العودة.

الحوارنة، حمد الجعافرة. إياد، الخرشة منذر(2015). *فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تعديل الأفكار اللاعقلانية لخفض الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة*. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر 88.

خضير، عبد المحسن عبد الحسين(2020). *تأثير الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض قلق البطالة لدى طلبة السنة الأخيرة في الجامعة*. مجلة العلوم النفسية. جامعة بغداد مركز الدراسات التربوية والأبحاث النفسية. 31(4).

الخواجا، عبد الفتاح(2005). *فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى الاتجاه العقلاني الانفعالي وأسلوب حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية التي تواجه الطلاب الموهوبين الذكور في سن المراهقة وتحسين مستوى تكيفهم*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان: الأردن.

دردير، نشوة كرم ،عمار، أبو بكر(2010). فاعلية *برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة القاهرة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. مصر: القاهرة.

دياب، عاشور محمد(2019). *فاعلية الإرشاد النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية*. جامعة المنيا. 11(2).

الرشيدي، بشير صالح(2000). *مناهج البحث التربوي*. ط1. دار الكتاب الحديث. الكويت.

روبيبي حبيبة(2020). *أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. دراسة ميدانية بإحدى ثانويات ولاية المسيلة* –رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة محمد بوضياف: المسيلة.

الزراد، فيصل محمد خير(1984). *الأمراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية* ط1. دار القلم. بيروت.

زروالي، لطيفة(2010). *تصور الذات المستقبلي لدى المراهق المتمدرس*. رسالة دكتوراه. غير منشورة. جامعة وهران كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس: الجزائر.

الزعبي، أحمد محمد(1994). *أسس علم النفس الاجتماعي*. ط1. دار الحرف العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

زهران، حامد عبد السلام (1997). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*. ط3: القاهرة. عالم الكتب.

زهران، حامد عبد السلام(1980). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*. ب ط. عالم الكتب.

زهران، حامد عبد السلام(1987). *التوجيه والإرشاد النفسي*. ط3. عالم الكتب.

الزويتاوي، عبد الله(2017). *أثر التربية العقلانية الانفعالية في مواجهة قلق المستقبل والحد من السلوك الاجتماعي لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية الصناعية في الأردن*. دراسات. العلوم التربوية. المجلد. 44(4).

الزيود، نادر فهمي(1998). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. ط1. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

سالمي، مسعودة(2018). قلق *المستقبل المهني لدى طلبة جامعة حمة لخضر بالوادي*. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 1(2).

السبعاوي، عرفات، محمد، فضيلة، (2006)، قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الموصال.

سرى، إجلال(2000). *علم النفس العلاجي*. ط2. القاهرة عالم الكتب.

سعفان، محمد أحمد إبراهيم(2005). *العملية الإرشادية (التشخيص –الطرق العلاجية الإرشادية –البرامج الإرشادية –إدارة الجلسات والتواصل)*. ط1. دار الكتاب الحديث.

سعود، ناهد شريف(2005). *قلق المستقبل وعلاقته بسمتي التفاؤل والتشاؤم*. رسالة دكتوراه. غير منشورة. جامعة دمشق. كلية التربية. سوريا.

السفاسفة، إبراهيم، المحايدة شاكر (2007). *قلق المستقبل المهني الطلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات*. الأردن. *مجلة القلق التربوية والأبحاث النفسية*. 3(8).

سفيان، نبيل (2000). *الشخصية توافقها واضطرابها – إرشادها وعلاجها*، ط1، تعز مؤسسة الجمهورية للصحافة الطباعة والنشر.

سفيان، نبيل (2004)، *المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي، ط1*، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، مصر الجديدة القاهرة.

السواط، وصل الله عبد الله حمدان(2010). *فعالية برنامج يستند إلى الإرشاد المعرفي السلوكي في التخفيف من قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية*. الجمعية المصرية للدراسات النفسية. 20(67).

الشافعي، صادق عيسى(2008). *قياس مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة جامعة* كربلاء. مجلة. العلوم الإنسانية. جامعة كربلاء: العراق.

شاهين، محمد أحمد، حمدي، محمد نزيه(2008). *العلاقة بين التفكير اللاعقلاني وضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من طلبة الجامعة في فلسطين وفاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفضها*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. 14.

الشربيني، زكريا أحمد(2005). *الأفكار اللاعقلانية وبعض مصادر اكتسابها: دراسة على عينة من طالبات الجامعة*. مجلة دراسات نفسية. 4(5).

الشرقي، أحمد بن علي قالب(2011). *قلق المستقبل المهني وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالقلق لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيا والعاديين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القره السعودية.

شقير، زينب(2014). *مقياس قلق المستقبل*. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.
الشناوي. محمد محروس(1994). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. موسوعة الإرشاد والعلاج النفسي*. ب ط. دار غريب للطباعة والنشر. عمان.
الشوربجي، نبيلة عباس(2003). *المشكلات النفسية للأطفال أسبابها. علاجها*. ط1. القاهرة. دار النهضة العربية.
الصاوي، رانيا عبده عبد القوي(2012). *بناء برنامج إرشادي جمعي لخفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك استناداً على فنيات العلاج العقلاني الانفعالين. دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية*. 11
الصرايرة، راجي، الحجايا نايل(2008). *القلق على المستقبل المهني وعلاقته بالرضا عن الدراسة والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي والنوع لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الطفيلة التقنية*. مجلة التربية وعلم النفس. كلية التربية. جامعة عين شمس. 4(2).
طلعت، منصور وآخرون(1978). *أسس علم النفس العام*. ب ط. مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة.
طه، عبد العظيم حسين(2004). *الإرشاد النفسي: النظرية-التطبيق-التكنولوجيا*. ط1. عمان. الأردن. دار الفكر للنشر.
العاسمي، رياض نائل(2008). *أهمية برامج الإرشاد النفسي في تحقيق تفاعل الأدوار وتكاملها بين العاملين في معهد الإعاقة العقلية وذوي المعوقين*. جامعة دمشق. كلية التربية. بدون تصفيح -دارسة إلكترونية -.
عباس، سهيلة، حسين علي(1991). *إدارة الموارد البشرية*. طبعة 1. دار وائل للنشر والتوزيع. عمان.
عبد الخالق، أحمد(1989). *الإختبارات الشخصية*. الإسكندرية. ب ط. دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر.
عبد السلام، سميرة(2005). *فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف قلق المستقبل لدى المعلاقين بصرياً*. المؤتمر السنوي الثاني عشر لمركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس.12.

عبد الغفار، عبد السلام(1986). *مقدمة في صحة النفسية*: القاهرة. ب ط. دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

عبد الغفار، غادة محمد(2007). *الأفكار اللاعقلانية المنبئة باضطراب الاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة*. دراسات نفسية. 7(3).

عبد الله عبد، العزيز المناحى(2010). *تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين بصريا في ضوء نظرية العلاج العقلاني الانفعالي. برنامج إرشادي مقترح*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: المملكة العربية السعودية.

عبد الله، ابراهيم هشام(1991). *أثر العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستوى الاكتئاب لدى الشباب الجامعي*. رسالة دكتوراه. غير منشورة. كلية التربية. جامعة الزقازيق.

عبد المحسن، مصطفى(2007). *مدى فاعلية الإرشاد النفسي في تخفيف قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربية*. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أسيوط.

العجمي، مشاعل(2012). *قلق المستقبل وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لدى الجامعيات العاطلات عن العمل بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام مجمد بن سعود الإسلامية.

عزة، حسين زكي(1989). *برنامج إرشادي لمواجهة مشكلة العدوانية لدى المراهقين*. رسالة دكتوراه غير منشورة – معهد الدراسات العليا للطفولة –جامعة عين شمس.

عزت، جودت عبد الهادي، العزة، سعيد حسني(2016). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسية*. ط1. مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان.

عشيري، محمود محي الدين(2004). *قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات الثقافية*. دار حضارية مقارنة بين طلاب بعض كليات التربية. مصر وسلطنة عمان. المؤتمر السنوي لحادي عشر للإرشاد النفسي. جامعة عين الشمس. مصر. العدد11.

العكاشي، بشرى أحمد.(2000). قلق *المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة* رسالة ماجستير غير منشورة –الجامعة المستنصرية.

عماد، عبد الحميد، موسى صالح(2017). *فعالية برنامج عقلاني انفعالي سلوكي لخفض قلق المستقبل وتنمية الإيجابية على عينة من طلاب جامعة عمر المختار بليبيا*. رسالة دكتوراه غير منشورة.

الفحل، نبيل محمد (2009). *برامج الإرشاد النفسي النظرية والتطبيق*. ط1. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

فرج، عبد اللطيف حسين(2009). *الاضطرابات النفسية*. ط1. دار الحامد. عمان.

الفرخ كاملة، عبد الجابر تيم(1999). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*. ط1. عمان. دار صفاء للنشر والتوزيع.

فهمي، مصطفى(1987). *الصحة النفسية. دراسات في سيكولوجية التكيف*. القاهرة. ب ط. مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع.

القاضي وفاء محمد احميدان(2009). *قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية.

قبيصى، أسماء السيد أبو زيد(2020) *قلق المستقبل*. مجلة العلوم التربوية–كلية التربية بقنا. العدد 45.

قدي، سومية، سيسبان، فاطيمة الزهراء(2019). *فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة الراسبين دراس–دراسة شبه تجريبية على طلبة جامعة* مستغانم. مجلة متون جامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة.11(2).

القرعاوين، أديب(2012). *فعالية برنامج إرشادي معرفي لخفض قلق المستقبل لدى التلاميذ الايتام في عنيزة*. رسائل الماجستير. كلية الآداب جامعة الملك عبد العزيز.

القريطي، عبد المطلب أمين(1998). *الصحة النفسية*. دار الفكر العربي. ط1. مدينة مصر.

كامل، مصطفى(2005). *فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة*. دراسات نفسية. قسم علم النفس. جامعة الزقازيق. 15(3) .

كرميان، صلاح حميد حسين(2008). *سمات الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى العاملين بصورة مؤقتة من الجالية العراقية في أستراليا*. رسالة ماجستير غير منشورة. الأكاديمية العربية في الدانمارك.

كفافي جابر عبد الحميد جابر وعلاء(1989). معجم *علم النفس والطب النفسي*. ب ط. دار النهضة العربية للتوزيع والنشر.

ماهر، أحمد(2007). *المستقبل الوظيفي. دليلك إلى تخطيط والتطوير*. الطبعة الأولى الإسكندرية. مصر. الدار الجامعية للمطبوعات والنشر والتوزيع.

ماهر، محمود عمر(1987). *المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي*. ط1. دار المعرفة الجامعية

المحاميد، شاكر عقلة، السفاسفة. محمد إبراهيم(2007). *قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات. الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات*. مجلة العلوم التربوية وال نفسية. 8(3).

محمد، احمد صديق(2005). *دليل المرشد النفسي*. ب ط. مطبعة كلية العلوم ببني سويف. جمهورية مصر العربية.

المختار، محمد إبراهيم(2005). *مراحل البحث الاجتماعي وخطواته الإجرائية*. ط 1 دار الفكر العربي – القاهرة – مصر.

المدهون، عبد الكريم(2009). *فاعلية برنامج إرشادي لخفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطلبة جامعة فلسطين بغزة*. العلوم التربوية. مصر. 17(2).

مرسي، كمال إبراهيم(1978). *القلق وعلاقته بالشخصية في مرحلة المراهقة*. ب ط. دار النهضة العربية. القاهر.

مزاري، فاتح بن عبد الرحمان. سيد علي إبراهيم حماني (2018). *قلق المستقبل وعلاقته بتوجه الطلبة للعنف*. مجلة الرواق. 4(1).

مسعود، منير سناء(2006)، *بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة من المراهقين، دراسة تشخيصية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة طنطا، كلية التربية.

المشيخي، غالب بن محمد علي(2009). قلق *المستقبل وعلاقته بكل من فعالية الذات ومستوى الطموح*. رسالة دكتوراه جامعة أم القرى. الطائف.

مصطفى ،عبد المحسن(2007). *فعالية الإرشاد الديني في خفض قلق المستقبل المهني لدى عينة من طلاب التربية* بأسيوط. مذكرة ماجستير. مصر.

المظلموم، هند محمد إبراهيم. اللوزي أرزاق محمد عطية(2020). *برنامج تدريبي قائم على مدخل التفكير التصميمي لتنمية مهارات تسويق الذات وخفض قلق المستقبل المهني*

لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي –جامعة حلوان. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية. 6(30).

معابرة، شروق محمد. السفاسفه محمد إبراهيم(2020). *فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مستوى المرونة النفسية. وخفض قلق المستقبل المهني لدى الطلبة الخريجين في الجامعات الأردنية الخاصة*. دراسات. العلوم التربوية. 47(3).

معوض، محمد عبد التواب(1996). *أثر كل من العلاج المعرفي والعلاج الديني في تحقيق قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة*. رسالة دكتوراه. كلية جامعة المنيا.

مقدم، فاطمة(2012). *فعالية برنامج إرشاد جماعي يستند إلى النظرية العاطفية العقلانية السلوكية لألبرت إليس في تحسين مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين*. مجلة العلوم الإنسانية. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة سطيف2. الجزائر.

ملحم، سامي محمد(2015). *الارشاد النفسي عبر مراحل العمر*. ط 1. دار الاعصار العلمي للتوزيع والنشر.

ملحم، محمد سامي(2007). مبادئ التوجيه والإرشاد المهني. ط 1 دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

ملكاوي، عودة أحمد، فتحي(1987). *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية*. الزرقاء. مكتبة المنار للنشر والتوزيع.

منسي، محمود عبد الحليم(2011). *مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية* ط1. دار المعرفة الجامعية.

المنشاوي، عادل محمود(2011). الرفاهة *النفسية وعلاقتها بكل من قلق المستقبل والقلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية*. مجلة المصرية للدراسات النفسية. مج 21. ع 70 (فبراير 2011).

منصور، بن محمد علي عويضة(2015). *قلق المستقبل المهني وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم لدي طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة العلا*. دراسة مقدمة لقسم علم النفس لنيل شهادة الماجيستر "تخصص" إرشاد نفسي" جامعة أم القري المملكة العربية السعودية.

منصور، رشدي فام(2000). *علم النفس العلاجي والوقائي*. القاهرة. ب طن مكتبة الأنجلو المصرية.

المهدي، أسماء عبد الحسين(2001). *أثر برنامج إرشادي في خفض قلق المستقبل لدى طالبات الصف السادس الإعدادي*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة المستنصرية. بغداد.

المومني، احمد محمد. نعيم محمود مازن(2013). *قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات*. المجلة الأردنية في العلوم التربوية (9) 2.

مؤيد، محمد هبة(2010). *قلق المستقبل عند الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات*. مجلة البحوث التربوية والأبحاث النفسية. العددان 26. 27. مركز الدراسات التربوية والأبحاث النفسية.

الوليدي، علي بن محمد(2013). *فاعلية برنامج إرشادي عقلاني سلوكي في خفض مستوى قلق المستقبل لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة عسير*. مجلة كلية التربية ببنها.3(93) .

يحيى الرخاوي(1978). *مقدمة في العلاج الجمعي*. دار المقطم للصحة النفسية. المكتبة العلمية.

2-المـــراجع الأجنبيـــــة:

Adomeh, I. O. C(2006). Fostering Emotional Adjustment among Nigerian Adolescents with Rational Emotive Behavior Therapy. Educational Research Quarterly, 29(3), PP. 21- 29.

Ellis, A(2004). Rational emotive behavior therapy: It works for me, It can work for you. London: Prometheus Books.

Hall, C. A., & Henderson, C. M(1996). Cognitive processing therapy for chronic PTSD from childhood sexual abuse: A case study, Counseling Psychology Quarterly, 9, 359-371.

Lyons, L. C., and Woods, D.J(1991). The efficacy of rational-emotive therapy: a quantitative review of the outcome research. Clinical Psychology Review, 11, 357-369.

Moline. R(1990) .future Anxiety: clinical issues of children in the latter phases of foster care child and adolescent social work journal, Vol.7 (6). PP 501 – 512.

Moore, B. A(1999). The Efficacy Of Group Counseling Interventions Employing Short-Term Rational Emotive Behavior Therapy In Altering The Beliefs, Attitudes, And Behaviors Of At-Risk Adolescents(Doctoral Dissertation،(Virginia Polytechnic Institute, USA

الملاحق

قائمة الملاحـــــق

ملحق رقم (01): يمثل الصورة الأولية لمقياس قلق المستقبل المهني.

ملحق رقم (02): استمارة التحكيم مقياس قلق المستقبل المهني.

الملحق رقم (03): قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس قلق المستقبل المهني.

الملحق رقم (04): الصورة الأولية لمقياس قلق المستقبل المهني بعد التحكيم.

الملحق رقم (05): الصورة النهائية لمقياس قلق المستقبل المهني.

الملحق رقم (06): الصورة الأولية للبرنامج الارشادي.

الملحق رقم (07): قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج الارشادي.

الملحق رقم (08): الصورة النهائية للبرنامج الارشادي بعد التحكيم.

الملحق رقم (09): نتائج التحليل الإحصائي

ملحق رقم (01): يمثل الصورة الأولية لمقياس قلق المستقبل المهني

جامعة الشهيد حمّه لخضر – الوادي –

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

مقياس قلق المستقبل المهني

أخي الطالب

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

أمامك مجموعة من الفقرات تتعلق بمستقبلك المهني فهي تقيس مستوى قلق المستقبل المهني لد الطالب الجامعي وأمام كل فقرة خمس إجابات هي:

(موافق جدا–موافق–محايد– معارض–معارض بشدة).

الرجاء قراءة كل فقرة بدقة ووضع علامة (×) موافقتك أمام اختيارك المناسب، علماً بأنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالهدف من هذا المقياس معرفة مستوى قلق المستقبل المهني لدى الطالب الجامعي بإبعاده المختلفة.

تأكد من وضع إشارة واحدة فقط مقابل كل فقرة، أرجو الإجابة على جميع الفقرات لأن إجابتك على أسئلة المقياس ستكون ذات أهمية في هذه الدراسة، حيث يمكن استخدام المعلومات الناتجة عن إجابتك في التخطيط لحياتك المهنية، لذا أرجو الإجابة على المقياس بدقة واهتمام.

آمل أن تكون صادقاً في إجابتك، علماً بأن هذه الإجابات ستعامل بسرية تامة ولقضايا البحث العلمي فقط.

- المعلومات الشخصية/

السن: ..... الجنس: .....

التخصص: ..... المستوى الدراسي: .....

المستوى الاقتصادي: .....

شاكراً لك حسن تعاونك

الأبعاد	المؤشرات	الرقم	الفقرات	البدائل				
				موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
أفكار لاعقلانية حول الذات	أفكار خاطئة حول القدرات	1	نادرا ما أتوتر أكثر من الآخرين.					
		2	دائماً أشعر بالتوتر عندما أقارن نفسي أكثر بالآخرين.					
		3	أشعر أن الآخرين لا يحبونني.					
		4	دائماً أحس أني أغضب أكثر من الآخرين.					
		5	أشعر أن قدراتي تتيح لي العمل في مهن مختلفة.					
		6	أنا لا أخجل من نفسي ولست متردداً.					
		7	أنا راضي تماماً عن قدرتي على مواجهة أي مشكلة تقابلني.					
		8	أنا دائماً أتقبل نفسي كما هي.					
		9	أنا واثق من نفسي وواع بها.					
		10	أشعر أن قدراتي لن تتيح لي العمل في مهنة مرموقة.					
		11	دائماً أشعر أني متردد في قراراتي.					
		12	أشعر أني أقل من الآخرين في كل شيء.					
		13	لا أشعر بالذنب عندما أفعل أو أقول ما أريد.					
		14	لدى القدرة على أن أجد لحياتي معنى أو هدف.					
		15	من السهل أن اعترف بعيوبي وأخطائي.					
		16	دائماً أخجل من نفسي عندما لا أستطيع انجاز عمل ما.					
		17	لست واثقاً من قدرتي في مواجهة أي مشكلة تقابلني.					
		18	أنا لست متقبلا لنفسي ولا أثق فيها.					
		19	دائم أتطلع لإنجازات الآخرين.					
		20	لا أشعر أن حياتي لها معنى أو هدف.					

الأبعاد	المؤشرات	الرقم	الفقرات	البدائل				
				موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
		21	لا أفضل العمل الذي فيه تحدي لقدراتي العقلية.					
		22	لا أستطيع التصريح بعيوبي وأخطائي.					
	أفكار خاطئة حول الميول المهنية	1	أشعر أني أميل إلى الأعمال التي لا تناسب قدراتي.					
		2	لا أحب الأعمال التي فيها التعامل مع الآخرين.					
		3	لا تستهويني الأعمال التي تتطلب مني جهداً كبيراً.					
		4	لا أفضل الأعمال التي تعتمد على التفكير العلمي.					
		5	لا أستطيع القيام بجملة من الأعمال في آن واحد.					
		6	أفضل وضع القرارات التي تؤثر على الآخرين.					
		7	أحبذ العمل في مكان منعزل عن الآخرين.					
		8	أشعر أني لن أستطيع إتقان عملي مستقبلا.					
		9	لا تهم نوعية المهنة طالما كان الأجر مناسباً لي.					
	أفكار خاطئة حول الميول المهنية	10	أشعر أنني سأقوم بتغيير اختياراتي المهنية مستقبلا.					
		11	بالنسبة لي المال ليس مهم كما هو الإحساس الشخصي بالإشباع.					
		12	أميل لوضع ميولاتي وقدراتي في منافسة مع الآخرين.					
		13	لا أتوقع لنفسي مستقبلا باهراً.					
		14	أشعر بالتعب والشقاء في هذه الحياة.					
		15	أحس بان الحياة تمنحني التعاسة والحزن أكثر من السعادة					
		16	أشعر أن الحياة المهنية مليئة بالمساوئ والتعقيدات.					
		17	لا يهمني أن حصل على تميز في المهنة التي أمارسها.					

الأبعاد	المؤشرات	الرقم	الفقرات	البدائل				
				موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
		18	لا أرغب في العمل الذي يستثمر وقتي.					
		19	لا أحب الأعمال التي تتطلب مهارات يدوية.					
		20	لا أميل إلى مساعدة الآخرين عندما يطلبون مني المساعدة					
أفكار لاعقلانية تتعلق بالجانب الدراسي	أفكار خاطئة حول الاختيار الدراسي	1	أشعر أنني لا ارغب في التخصص الذي أدرسه.					
		2	لا أعتقد أني محظوظ بتخصصي لأنه لن يؤهلني لمهنة مناسبة.					
		3	لا يهمني مستوى التعليم الجامعي سواء كان علياً أو منخفضاً.					
		4	أشعر أني ليس لدي الرغبة في متابعة الدراسة في هذا التخصص.					
		5	لا أرى أن تخصصي سوف يوفر لي فرصاً كثيرة للعمل بعد التخرج.					
		6	أرى بأن أغلبية مواد تخصصي مملة بالنسبة لي.					
		7	لا أشجع الآخرين على التخصص الذي أدرسه.					
		8	أشعر أحيانا بعدم الارتياح في متابعة الدراسة في هذا التخصص.					
		9	لا أشعر بالقلق من تأخري عن مواكبة التطور العلمي.					
		10	أعتقد أنني سأكون أكثر ارتياح إذا درست في تخصص آخر.					
		11	أقلق كثيراً لعدم معرفتي بجوانب دراستي.					
		12	أشعر أن التخصص الذي أجبرت عليه لن يفتح لي المجال للعمل.					
		13	لشعر أن تخصصي لن يمنحي فرصة تزويدي بالمعارف والمهارات المهنية.					
		14	أشعر أن قدراتي لا تنسجم مع تخصصي الدراسي.					
		15	توجيهي الجامعي تم بشكل آلي عن طريق الإدارة وليس وفقا رغبتي.					
		16	صعوبة المقاييس الدراسية قد تؤدي بي إلى الفشل.					
		17	لا يناقشني أحد في مستقبلي الدراسي.					

الأبعاد	المؤشرات	الرقم	الفقرات	البدائل				
				موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
		18	يضم تخصصي عدداً كبيراً من الطلبة مما قد يقلص حظوظي في الحصول على فرصة عمل.					
		19	ينتابني القلق بشأن الرسوب وإعادة السنة الجامعية					
		20	أحب التخصص الذي أدرس فيه.					
	أفكار خاطئة حول التوافق الدراسي	1	لا أستطيع تقرير اختياري الدراسي بكل حرية.					
		2	لا أستطيع تحقيق أهدافي مهما كانت بسيطة.					
		3	أشعر أن الدراسة الجامعية لا تتفق مع اهتماماتي.					
		4	أشعر بأن معظم المواد الدراسية في الجامعة صعبة ويستحيل فهمها.					
		5	دائماً ما أشعر بالضيق مع بداية الموسم الجامعي.					
		6	أشعر أنه ليس لدي رغبة قوية في الدراسة.					
		7	أتشعر أن قدراتي الذهنية أقل من زملاءك.					
		8	أشعر دائما بالملل والضيق أثناء الدراسة.					
		9	أتشعر بقلق دائم دون سبب ظاهر.					
		10	نادراً ما أشارك زملائي في إنجاز المهام الدراسية.					
		11	أشعر دائما برغبة في الخروج من الحصة أثناء الدراسة.					
		12	لا أجد سهوله في تكوين الصداقات في الجامعة.					
		13	أشعر بالضيق من الالتزام بالنظام الجامعي والدراسة.					
		14	لا أثق بنفسي في مواجهة المواقف الجديدة.					
		15	لا أشعر أنى لست موضع تقديراً من قبل زملائي.					
		16	لا أشعر بأن أهدافي واقعية ومن السهل تحقيقها.					
		17	أنا لست راض على نفسي بشكل عام.					

الأبعاد	المؤشرات	الرقم	الفقرات	البدائل				
				موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
		18	أشعر بالعجز عندما لا أجد حلا لمشكلاتي.					
		19	أشعر بالحزن عندما لا أستطيع الوصول إلى حل لمشكلاتي.					
		20	أساعد الآخرين في حل مشاكلهم اليومية.					
		21	أتصور أن هناك حلا واحداً لكل مشكلة.					
		22	أبحث عن حلول متعددة لأي مشكلة أقع فيها.					
أفكار لاعقلانية تتعلق بالجانب المهني	أفكار خاطئة حول التخطيط المهني	1	لم أخطط للمهنة التي قد أعمل بها.					
		2	عدم الحصول على مهنة قد يشعرني بعدم الأمان في المستقبل.					
		3	أكون سعيداً بمساعدة الآخرين من خلال عملي .					
		4	يقلقني مستوى الراتب في مهنة المستقبل.					
		5	يقبل زملائي بعد تخرجهم العمل في أي مهنة لتلبية حاجياتهم اليومية.					
		6	يقبل الخريجين العمل في مهنة ذات راتب منخفض.					
		7	أعتقد الحصول على عمل يساعدني على كسب الاحترام من الآخرين.					
		8	أخطط بأن أعمل في المجال الذي يقترحه على والداي.					
		9	اختياري لمهنة ما يتطلب مني التعرف على ميولي وقدراتي.					
		10	لا أستطيع التأكد من الاختيار المهني مستقبلا.					
		11	لا أستطيع التعرف على أنواع المهن التي أريدها.					
		12	عندما اختار مجال عمل معين يجب أن أخذ بعين الاعتبار المهن المختلفة التي تقع ضمن هذا المجال.					
		13	عليّ أن أقرر بنفسي نوع العمل الذي أريده.					
		14	عليّ أن أختار مهنة تتفق مع ما أرغب أن أفعله في حياتي.					

الأبعاد	المؤشرات	الرقم	الفقرات	البدائل				
				موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
		15	عند القيام بالاختيار المهني عليّ تجربة مهن مختلفة ثم أختار الوظيفة التي تعجبني.					
		16	أشعر أنه ليس هناك معنى لاختيار المهني لأن جميع المهن متعبة ومتماثلة.					
		17	عندما يكون الأمر متعلقاً باختياري المهني فأنني اخذ برأي الآخرين أكثر من رأيي.					
		18	أشعر أن العمل ممل وغير ممتع					
		19	أعتقد أن المسار المهني يتطلب تخطيط محكم.					
		20	عند اختاري لمهنة ما فأنني لا أتستطيع أن أغير هذا الاختيار.					
		21	مهنة المستقبل لن تجعني سعيداً في علاقتي مع الآخرين.					
	أفكار خاطئة حول الإعلام والتوجيه المهني	1	مهنة المستقبل ستؤمن لي تلبية حاجاتي الفسيولوجية.					
		2	غلاء المعيشة يجعلني قلقاً على مستقبلي المهني.					
		3	قدراتي ومهاراتي الحالية لا تؤهلني لتحقيق أكبر قدر ممكن من الإنجازات.					
		4	سأشعر بالاحترام وبالثقة والقوة عندما أزاول مهنة مناسبة.					
		5	أعرف القليل فقط على ما هو مطلوب مني في العمل.					
		6	لا أعرف نوع العمل المناسب لي.					
		7	أعتقد ان النجاح سهلا في مهنة ما كما هو في أي مهنة أخرى.					
		8	أن العمل يعطي معنى لحياة الإنسان.					
		9	أشعر أنى عديم الفائدة في هذه الحياة.					
		10	أشعر بالإحباط والانزعاج تجاه مستقبلي المهني.					
		11	أشعر بالخوف الشديد من المستقبل المهني.					
		12	أشعر بالسخرية عندما يسألني أحد على مهنة المستقبل.					

الأبعاد	المؤشرات	الرقم	الفقرات	البدائل				
				موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
		13	لا أشعر بالطمأنينة عندما أتصور ما ستكون عليه حياتي بعد تخرجي من الجامعة.					
		14	أشعر بعدم الأمان كلما فكرت في المستقبل المهني.					
		15	لن أشعر بالاحترام عندما أزاول مهنة عادية بسيطة.					
		16	أتجنب الاعتماد على الغير.					
		17	لا يحقق لي العمل الاستقرار النفسي بالضرورة.					
		18	لا يُهمني اتخاذ القرار حول مهنة المستقبل.					
		19	لكي اختار مهنة مناسبة عليا أن أتعرف على مميزات مختلف المهن.					
		20	لن أشغل بالي في التفكير بمهنة مناسبة لي في الوقت الراهن.					

ملحق رقم (02): استمارة التحكيم مقياس قلق المستقبل المهني.

جامعة الشهيد حمّه لخضر – الوادي –

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة خاصة بصدق المحكمين

أستاذي الفاضل:

في إطار إعداد أطروحة لنُيل شهادة الدكتوراه تخصص الإرشاد والتوجيه تحت عنوان:" فعالية برنامج إرشادي جمعي قائم على نظرية "ألبرت إليس" في خفض قلق المستقبل المهني لدى الطلبة الجامعيين" دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي –

نعرض عليكم هذه الاستمارة التي تهدف إلى قياس مستوى قلق المستقبل المهني لدى الطلبة الجامعيين، ونرجو من سيادتكم تحديد الفقرات المناسبة لهذا المقياس اعتمادا على صدق المحكمين، ولتسهيل مهمتكم نضع بين أيديكم المعطيات التالية:

1-الأساس النظري للمقياس:

نحيطكم علما أن التعريف الإجرائي لقلق المستقبل المهني والمؤشرات المصاغة بشكل أفكار التي يحملها الطالب الجامعي مستمدة من ثلاثة أسس نظرية وهي:

- مفهوم القلق كحالة.
- الأفكار اللاعقلانية لألبرت إليس.
- مفهوم المشروع الشخصي

2-تعريف قلق المستقبل المهني إجرائيًا:

قلق المستقبل المهني هو حالة من عدم الارتياح والتوتر والخوف من مستقبل مجهول يتعلق بالجانب المهني الناتجة على تبني الطالب لجملة من الأفكار اللاعقلانية حو مشروعه الدراسي والمهني ويمكن التعرف عليه من خلال الأبعاد التالية:

1- البعد الأول: **أفكار لاعقلانية حول الذات** وتتمثل في مجموعة من الأفكار الخاطئة التي يحملها الطالب الجامعي حول ذاته ويمكن التعرف عليها من خلال المؤشرات التالية:

- أفكار خاطئة حول القدرات: وهي مجموعة من الأفكار الخاطئة التي يحملها الطالب الجامعي حول قدراته ومهاراته.

- أفكار خاطئة حول الميول المهنية: وهي مجموعة من الأفكار الخاطئة التي يحملها الطالب الجامعي حول ميوله المهنية ورغباته المستقبلية

2- البعد الثاني: أفكار **لاعقلانية تتعلق بالجانب الدراسي** وتتمثل في مجموعة من الأفكار الخاطئة التي يحملها الطالب الجامعي حول الحياة الدراسية والتخصصات الدراسية ويمكن التعرف عليها من خلال المؤشرات التالية:

- أفكار خاطئة حول الاختيار الدراسي وهي مجموعة من الأفكار الخاطئة التي يحملها الطالب الجامعي حول التخصصات الجامعية والمعوقات التي تواجهه أثناء عملية الاختيار والتوجيه الجامعي

- أفكار خاطئة حول التوافق الدراسي وهي مجموعة من الأفكار الخاطئة التي يحملها الطالب الجامعي حول الحياة الدراسية وعدم التوافق الدراسي.

3- البعد الثالث: **أفكار لاعقلانية تتعلق بالجانب المهني**: وتتمثل في مجموعة من الأفكار الخاطئة التي يحملها الطالب الجامعي حول المهن والحياة المهنية ويمكن التعرف عليها من خلال المؤشرات التالية:

- أفكار خاطئة حول التخطيط المهني وهي مجموعة من الأفكار الخاطئة التي يحملها الطالب الجامعي حول عملية التخطيط لمهنة المستقبل.

- أفكار خاطئة حول الإعلام والتوجيه المهني: وهي مجموعة من الأفكار الخاطئة التي يحملها الطالب الجامعي حول عالم المهن.

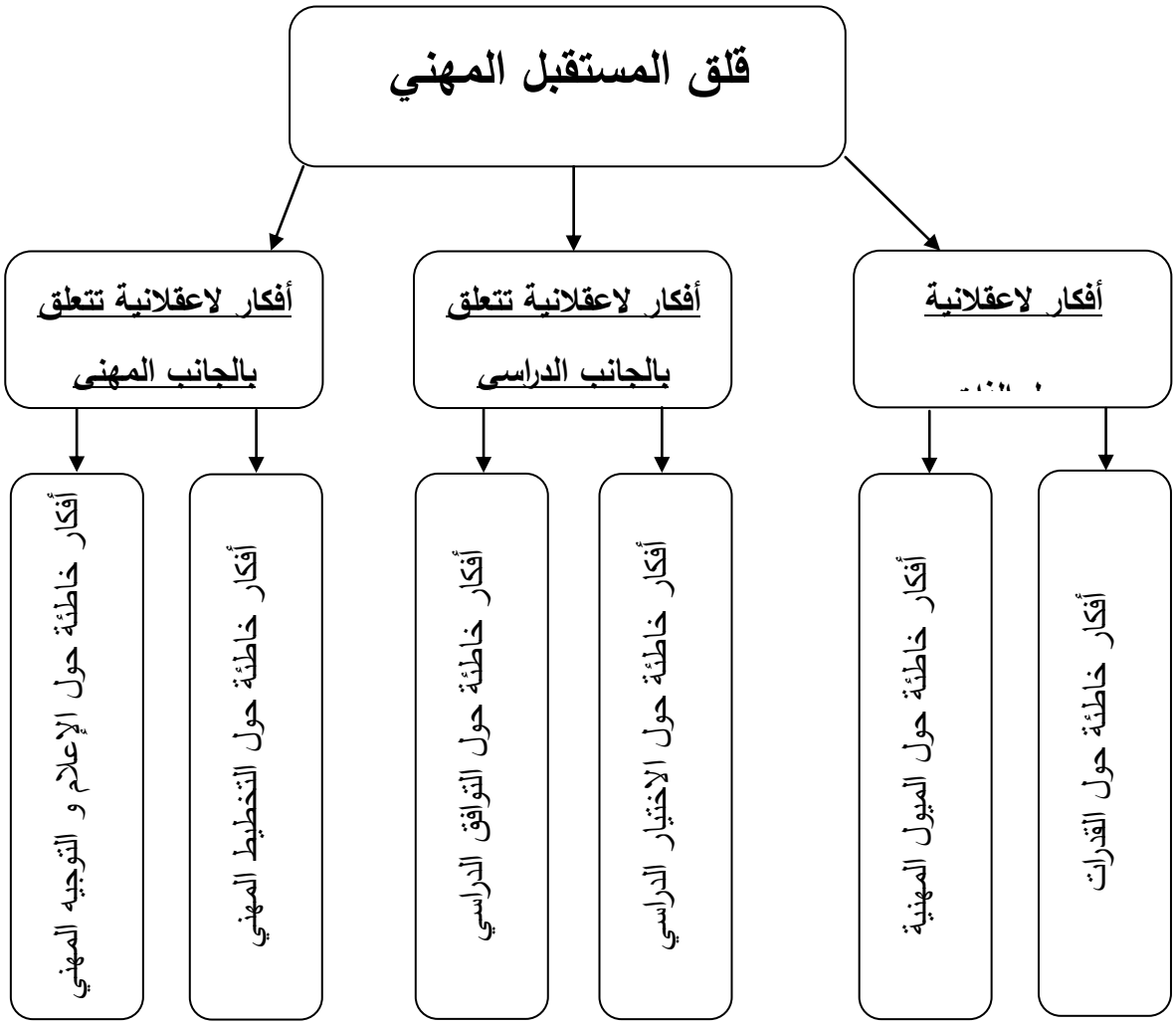
3-التعليمات الموجهة:

التعليمة	الملاحظة			
	تقيس	لا تقيس	تقيس بعد التعديل	التعديلات المقترحة
هذا المقياس يهدف إلى قياس مستوى قلق المستقبل المهني لدى الطلبة الجامعيين، ويحتوي المقياس على مجموعة من الفقرات مقسمة على ثلاثة ابعاد وكل بعد لديه مؤشرين اثنين. المطلوب سيادتكم تحكيم هذا الاستبيان بعد قراءة الفقرات، إبراز مدى وضوح الفقرة هل هي تقيس أم لا تقيس السمة او يمكن تعديلها.				

علماً بأن مقياس التقدير الذي تم اختياره للاستجابة كان على النحو الآتي

موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة

معلومات خاصة بالأستاذ المحكم	
اسم ولقب الأستاذ:	
التخصص:	
الدرجة العلمية:	
المؤسسة الوصية:	



4- الأبعاد والفقرات:

الأبعاد	المؤشرات	الرقم	الفقرات	الملاحظة			
				تقيس	لا تقيس	تقيس بعد التعديل	التعديلات المقترحة
أفكار لاعقلانية حول الذات	أفكار خاطئة حول القدرات	1	نادراً ما أتوتر أكثر من الآخرين.				
		2	أشعر دائماً بالتوتر عندما أقارن نفسي أكثر بالآخرين.				
		3	أشعر أن الآخرين لا يحبونني.				
		4	دائماً أحس أني أغضب أكثر من الآخرين.				
		5	أشعر أن قدراتي تتيح لي العمل في مهن مختلفة.				
		6	أنا لا أخجل من نفسي ولست مترددا.				
		7	أنا رضي تماما عن قدرتي على مواجهة أي مشكلة تقابلني.				
		8	أنا دائماً أتقبل نفسي كما هي.				
		9	أنا واثق من نفسي وواع بها.				
		10	أشعر أن قدراتي لن تتيح لي العمل في مهنة مرموقة.				
		11	أشعر دائماً أني مترددا في قراراتي .				
		12	أشعر أني اقل من الآخرين في كل شيء .				
		13	لا أشعر بالذنب عندما أفعل أو أقول ما أريد.				
		14	لدى القدرة على أن أجد لحياتي معنى أو هدف.				
		15	من السهل أن اعترف بعيوبي وأخطائي.				
		16	دائماً أخجل من نفسي عندما لا أستطيع انجاز عملا ما.				
		17	لست واثق من قدرتي في مواجهة أي مشكلة تقابلني.				
		18	أنا لست متقبلاً لنفسي ولا أثق فها.				
		19	دائم أتطلع لإنجازات الآخرين.				
		20	لا أشعر أن حياتي لها معنى أو هدف.				
		21	لا أفضل العمل الذي فيه تحدي لقدراتي العقلية.				
		22	لا أستطيع التصريح بعيوبي وأخطائي.				
	أفكار خاطئة حول الميول المهنية	1	أشعر أني أميل إلى الأعمال التي لا تناسب قدراتي.				
		2	لا أحب الأعمال التي فيها التعامل مع الآخرين.				
		3	لا تستهويني الأعمال التي تتطلب مني جهداً كبيراً.				
		4	لا أفضل الأعمال التي تعتمد على التفكير العلمي.				
		5	لا أستطيع القيام بجملة من الأعمال في وقت واحد.				

الأبعاد	المؤشرات	الرقم	الفقرات	الملاحظة			
				تقيس	لا تقيس	تقيس بعد التعديل	التعديلات المقترحة
		6	أفضل وضع القرارات التي تؤثر على الآخرين.				
		7	أحبذ العمل في مكان منعزل على الآخرين.				
		8	أشعر أني لن أستطيع إتقان عملي مستقبلا.				
		9	لا تهم نوعية المهنة طالما كان الأجر مناسبا لي.				
	أفكار خاطئة حول الميول المهنية	10	أشعر أنني سأقوم بتغيير اختياراتي المهنية مستقبلا.				
		11	بالنسبة لي المال ليس مهم كما هو الإحساس الشخصي بالإشباع.				
		12	أميل لوضع ميولاتي وقدراتي في منافسة مع الآخرين.				
		13	لا أتوقع لنفسي مستقبلا باهراً.				
		14	أشعر بالتعب والشقاء في هذه الحياة.				
		15	أحس بأن الحياة تمنحني التعاسة والحزن أكثر من السعادة.				
		16	أشعر أن الحياة المهنية مليئة بالمساوئ والتعقيدات.				
		17	لا يهمني أن حصل على تميز في المهنة الذي أمارسها.				
		18	لا أرغب في العمل الذي يستثمر وقتي .				
		19	لا أحب الأعمال التي تتطلب مهارات يدوية.				
		20	لا أميل إلى مساعدة الآخرين عندما يطلبون مني المساعدة				
أفكار لاعقلانية تتعلق بالجانب الدراسي	أفكار خاطئة حول الاختيار الدراسي	1	أشعر أنني لا أرغب في التخصص الذي أدرسه.				
		2	لا أعتقد أني محظوظ بتخصصي لأنه لن يؤهلني لمهنة مناسبة.				
		3	لا يهمني مستوى التعليم الجامعي سواء كان علياً أو منخفضاً.				
		4	أشعر أنه ليس لدي الرغبة في متابعة الدراسة في هذا التخصص.				
		5	لا أرى أن تخصصي سوف يوفر لي فرصا كثيرة للعمل بعد التخرج.				

الأبعاد	المؤشرات	الرقم	الفقرات	الملاحظة			
				تقيس	لا تقيس	تقيس بعد التعديل	التعديلات المقترحة
		6	أرى بأن أغلبية مواد تخصصي مملة بالنسبة لي.				
		7	لا أشجع الآخرين على التخصص الذي أدرسه.				
		8	أشعر أحيانا بعدم الارتياح في متابعة الدراسة في هذا التخصص.				
		9	لا أشعر بالقلق من تأخري عن مواكبة التطور العلمي.				
		10	أعتقد أنني سأكون أكثر ارتياح إذا درست تخصصاً آخر.				
		11	أقلق كثيراً لعدم معرفتي بجوانب دراستي.				
		12	أشعر أن التخصص الذي أجبرت عليه لن يفتح لي المجال للعمل.				
		13	لشعر أن تخصصي لن يمنحي فرصة تزويدي بالمعارف والمهارات المهنية.				
		14	أشعر أن قدراتي لا تنسجم مع تخصصي الدراسي.				
		15	توجيهي الجامعي تم بشكل ألي عن طريق الإدارة وليس وفقاً لرغبتي.				
		16	صعوبة المقاييس الدراسية قد تؤدي بي إلى الفشل.				
		17	لا يناقشني أحد في مستقبلي الدراسي.				
		18	يضم تخصصي عدداً كبيراً من الطلبة مما قد يقلص حظوظي في الحصول على فرصة عمل.				
		19	ينتابني القلق بشأن الرسوب وإعادة السنة الجامعية				
		20	أحب التخصص الذي أدرسه.				
	أفكار خاطئة حول التوافق الدراسي	1	لا أستطيع تقرير اختياري الدراسي بكل حرية.				
		2	لا أستطيع تحقيق أهدافي مهما كانت بسيطة.				
		3	أشعر أن الدراسة الجامعية لا تتفق مع اهتماماتي.				
		4	أشعر بأن معظم المواد الدراسية في الجامعة صعبه ويستحيل فهمها.				
		5	أشعر دائماً بالضيق مع بداية الموسم الجامعي.				
		6	أشعر أنه ليس لدي رغبة قوية في الدراسة.				
		7	أشعر أن قدراتي الذهنية أقل من زملائي.				
		8	دائماً أشعر بالملل والضيق أثناء الدراسة.				

الأبعاد	المؤشرات	الرقم	الفقرات	الملاحظة			
				تقيس	لا تقيس	تقيس بعد التعديل	التعديلات المقترحة
		9	أشعر بقلق دائم دون سبب ظاهر.				
		10	نادراً ما أشارك زملائي في انجاز المهام الدراسية.				
		11	أشعر دائماً برغبة في الخروج من الحصة أثناء الدراسة.				
		12	لا أجد سهولة في تكوين الصداقات في الجامعة.				
		13	أشعر بالضيق من الالتزام بالنظام الجامعي والدراسة.				
		14	لا أثق بنفسي في مواجهة المواقف الجديدة.				
		15	لا أتشعر اني لست موضع تقديرا من قبل زملائي.				
		16	لا أتشعر بأن أهدافي واقعية ومن السهل تحقيقها.				
		17	أنا لست راض على نفسي بشكل عام .				
		18	أشعر بالعجز عندما لا أجد حلا لمشكلاتي.				
		19	أشعر بالحزن عندما لا أستطيع الوصول إلى حل لمشكلاتي.				
		20	أساعد الآخرين في حل مشاكلهم اليومية.				
		21	أتصور أن هناك حلاً واحداً لكل مشكلة.				
		22	أبحث عن حلول متعددة لأي مشكلة أقع فيها.				
أفكار لاعقلانية تتعلق بالجانب المهني	أفكار خاطئة حول التخطيط المهني	1	لم أخطط للمهنة التي قد أعمل بها.				
		2	عدم الحصول على مهنة قد يشعرني بعدم الأمان في المستقبل.				
		3	أكون سعيداً بمساعدة الآخرين من خلال عملي.				
		4	يقلقني مستوى الراتب في مهنة المستقبل.				
		5	يقبل زملائي بعد تخرجهم العمل في أي مهنة لتلبية حاجياتهم اليومية.				
		6	يقبل الخريجين العمل في مهنة ذات راتب منخفض.				
		7	أعتقد أن الحصول على عمل يساعدني على كسب الاحترام من الآخرين.				
		8	أنا أخطط بان أعمل في المجال الذي يقترحه على والداي.				
		9	اختياري لمهنة ما يتطلب مني التعرف على ميولي و قدراتي.				
		10	لا أستطيع التأكد من الاختيار المهني مستقبلا.				

الأبعاد	المؤشرات	الرقم	الفقرات	الملاحظة			
				تقيس	لا تقيس	تقيس بعد التعديل	التعديلات المقترحة
		11	لا أستطيع التعرف على أنواع المهن التي أريدها .				
		12	عندما اختار مجال عمل معين يجب أن أخذ بعين الاعتبار المهن المختلفة التي تقع ضمن هذا المجال.				
		13	عليَّ أن أقرر بنفسي نوع العمل الذي أريده.				
		14	عليَّ أن اختار مهنة تتفق مع ما أرغب أن أفعله في حياتي.				
		15	عند القيام بالاختيار المهني عليَّ تجربة مهن مختلفة ثم أختار الوظيفة التي تعجبني.				
		16	أشعر أنه ليس هناك معنى لاختيار المهني لأن جميع المهن متعبة ومتماثلة.				
		17	عندما يكون الأمر متعلقاً باختياري المهني فأنني آخذ برأئ الآخرين أكثر من رأيي.				
		18	أشعر ان العمل ممل وغير ممتع				
		19	أعتقد أن المسار المهني يتطلب تخطيط محكم.				
		20	عند اختاري لمهنة ما فأنني لا أتستطيع أن أغير هذا الاختيار.				
		21	مهنة المستقبل لن تجعني سعيدا في علاقتي مع الآخرين.				
	أفكار خاطئة حول الإعلام والتوجيه المهني	1	مهنة المستقبل ستؤمن لي تلبية حاجاتي الفسيولوجية.				
		2	غلاء المعيشة يجعلني قلقا على مستقبلي المهني.				
		3	قدراتي ومهاراتي الحالية لا تؤهلني لتحقيق أكبر قدر ممكن من الإنجازات.				
		4	سأشعر بالاحترام و بالثقة والقوة عندما أزاول مهنة مناسبة.				
		5	أعرف القليل فقط على ما هو مطلوب في العمل.				
		6	لا أعرف نوع العمل المناسب لي.				
		7	أعتقد ان النجاح سهلاً في مهنة ما كما هو في أي مهنة أخرى.				
		8	أن العمل يعطي معنى لحياة الإنسان.				
		9	أشعر أنني عديم الفائدة في هذه الحياة.				
		10	أشعر بالإحباط والانزعاج تجاه مستقبلي المهني.				

الأبعاد	المؤشرات	الرقم	الفقرات	الملاحظة			
				تقيس	لا تقيس	تقيس بعد التعديل	التعديلات المقترحة
		11	أشعر بالخوف الشديد من المستقبل المهني.				
		12	أشعر بالسخرية عندما يسألني أحد على مهنة المستقبل.				
		13	لا أشعر بالطمأنينة عندما أتصور ما ستكون عليه حياتي بعد تخرجي من الجامعة.				
		14	أشعر بعدم الأمان كلما فكرت في المستقبل المهني.				
		15	لن أشعر بالاحترام عندما أزاول مهنة عادية بسيطة.				
		16	أتجنب الاعتماد على الغير.				
		17	لا يحقق لي العمل الاستقرار النفسي بالضرورة.				
		18	لا يُهمني اتخاذ القرار حول مهنة المستقبل.				
		19	لكي اختار مهنة مناسبة علي أن أتعرف على مميزات مختلف المهن.				
		20	لن أشغل بالي في التفكير بمهنة مناسبة لي في الوقت الراهن.				

الملحق رقم (03): قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس قلق المستقبل المهني

معلومات خاصة بالأستاذ المحكم			
اسم ولقب الأستاذ	التخصص	الدرجة العلمية	المؤسسة الوصية
أ/د. الطاهر سعد الله	علم النفس	استاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمة لخضر
أ/د. شوقي ممادي	علم التدريس	استاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمة لخضر
أ/د. سولاف مشري	علم النفس المدرسي	استاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمة لخضر
د /عبد الناصر غربي	علم النفس المدرسي	دكتوراه	جامعة الشهيد حمة لخضر
د/ علي خرف الله	علم النفس العيادي	دكتوراه	جامعة الشهيد حمة لخضر
د/ محمد السعيد قيسي	علم النفس المدرسي	دكتوراه	جامعة الشهيد حمة لخضر
د /الزهرة الاسود	علم التدريس	دكتوراه	جامعة الشهيد حمة لخضر
د/ عمار حمامة	علم النفس التنظيم والعمل	دكتوراه	جامعة الشهيد حمة لخضر

الملحق رقم (04): الصورة الأولية لمقياس قلق المستقبل المهني بعد التحكيم

جامعة الشهيد حمّه لخضر – الوادي –

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

مقياس قلق المستقبل المهني

أخي الطالب

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

أمامك مجموعة من الفقرات تتعلق بمستقبلك المهني فهي تقيس مستوى قلق المستقبل المهني لد الطالب الجامعي وأمام كل فقرة خمس إجابات هي:

(موافق جدا–موافق–محايد– معارض–معارض بشدة).

الرجاء قراءة كل فقرة بدقة ووضع علامة (×) موافقتك أمام اختيارك المناسب، علماً بأنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالهدف من هذا المقياس معرفة مستوى قلق المستقبل المهني لدى الطالب الجامعي بإبعاده المختلفة.

تأكد من وضع إشارة واحدة فقط مقابل كل فقرة، أرجو الإجابة على جميع الفقرات لأن إجابتك على أسئلة المقياس ستكون ذات أهمية في هذه الدراسة، حيث يمكن استخدام المعلومات الناتجة عن إجابتك في التخطيط لحياتك المهنية، لذا أرجو الإجابة على المقياس بدقة واهتمام.

آمل أن تكون صادقاً في إجابتك، علماً بأن هذه الإجابات ستعامل بسرية تامة ولقضايا البحث العلمي فقط.

- المعلومات الشخصية/

السن: ..... الجنس: .....

التخصص: ..... المستوى الدراسي: .....

المستوى الاقتصادي: .....

شاكراً لك حسن تعاونكم

رقم	الفقرات	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
01	أحس بالتوتر عندما أكون برفقة الآخرين.					
02	أشعر بالتوتر عندما أقارن نفسي أكثر بالآخرين					
03	أحس أني أغضب أكثر من الآخرين					
04	أشعر أني أخجل من نفسي عندما أكون في جماعة					
05	أنا لست رضي على قدرتي على مواجهة أي مشكلة تقابلني.					
06	أنا لا أتقبل نفسي كما هي.					
07	أنا لست واثقاً من نفسي.					
08	أشعر أن قدراتي لن تتيح لي العمل في مهنة مرموقة.					
09	أشعر أني متردداً في قراراتي.					
10	أشعر أني اقل من الآخرين في كل شيء.					
11	أشعر أني أميل إلى الأعمال التي لا تناسب قدراتي.					
12	لا تهم نوعية المهنة طالما كان الأجر مناسباً لي.					
13	أشعر أنني ساقوهم بتغيير اختياراتي المهنية مستقبلا.					
14	بالنسبة لي المال ليس مهم كما هو الإحساس الشخصي بالإشباع.					
15	لا يهمني أن حصل على تميز في المهنة التي أمارسها.					
16	لا أميل إلى مساعدة الآخرين عندما يطلب مني المساعدة					
17	أميل أن أضع رغباتي في منافسة مع الآخرين.					
18	أشعر أن الحياة المهنية مليئة بالتعقيدات.					
19	لا أرغب في العمل الذي يستغل كل وقتي.					
20	لا أحب الأعمال التي تتطلب مهارات يدوية.					
21	أشعر أنني لا أرغب في التخصص الذي أدرسه.					
22	أشعر أن تخصصي لن يؤهلني لمهنة مناسبة مستقبلا.					
23	لا يهمني مستوى تحصيلي في الجامعة سوى كان عالياً أو منخفضاً.					
24	لا أرى أن تخصصي سوف يوفر لي فرصا كثيرة للعمل بعد التخرج.					
25	أشعر أن قدراتي لا تنسجم مع تخصصي الدراسي.					
26	لا يناقشني احد في مستقبلي الدراسي.					
27	لا ينتابني القلق بشان الرسوب وإعادة السنة الجامعية					
28	لا أشعر بالقلق من تأخري عن مواكبة التطور العلمي.					
29	ليس بالضرورة العدد الكبير للطلبة في تخصصي قد يقلص من حظوظي في الحصول على فرصة عمل.					
30	لا يقلقني العدد الكبير من الطلبة في تخصصي.					

31	أشعر أنه لم تكن لدي الحرية الكاملة في اختياري الدراسي.					
32	لا أستطيع تحقيق أهدافي الدراسية مهما كانت بسيطة.					
33	أشعر ان تخصصي الجامعي لا يتفق مع اهتماماتي.					
34	لا أستطيع تحقيق أهدافي المهنية مهما كانت بسيطة.					
35	أشعر بقلق دائم دون سبب ظاهر.					
36	لا أجد سهوله في تكوين الصداقات في الجامعة.					
37	أشعر بالضيق من الالتزام بالنظام الجامعي والدراسة.					
38	لا أثق بنفسي في مواجهة المواقف الجديدة.					
39	أنا لست راض على مستوى قدراتي التحصيلية بشكل عام.					
40	أشعر بالعجز عندما لا أجد حلا لبعض مشكلاتي الدراسية.					
41	التخطيط للمهنة المستقبلية ليس من أولويات الحياة.					
42	الحصول على مهنة في المستقبل لا يشعرني بالقلق.					
43	لا يقلقني مستوى الراتب في مهنة المستقبل سواءً كان مرتفعاً أو متدنياً.					
44	يقبل زملائي بعد تخرجهم العمل في أي مهنة لتلبية حاجياتهم اليومية.					
45	لا يقلقني الالتحاق بأي مهنة مستقبلاً لتلبية حاجياتي اليومية.					
46	أنا سأمتهن مهنة في المجال الذي يقترحه على والداي.					
47	اختياري لمهنة ما لا يتطلب مني التعرف على ميولاتي.					
48	لن يفيدني التعرف على أنواع المهن في عملية اختيار المهنة المناسبة.					
49	عندما اختار مجال عمل معين ليس بالضرورة أن أخذ بعين الاعتبار المهن المختلفة التي تقع ضمن هذا المجال.					
50	أشعر أن العمل ممل وغير ممتع.					
51	إختياري لمهنة ما لا يتطلب مني التعرف على قدراتي.					
52	قدراتي ومهاراتي الحالية لا تؤهلني لتحقيق أكبر قدر ممكن من الإنجازات.					
53	لا يحقق لي العمل الإستقرار النفسي بالضرورة.					
54	لا يُهمني اتخاذا لقرار حول مهنة المستقبل.					
55	لن أشغل بالي في التفكير بمهنة مناسبة لي في الوقت الراهن.					
56	أشعر بالسخرية عندما يسألني أحد على مهنة المستقبل.					
57	عند القيام بالاختيار المهني ليس عليَّ تجربة مهن مختلفة ثم اختار الوظيفة التي تعجبني.					

58	أشعر أنه ليس هناك معنى لاختيار المهني لأن جميع المهن متعبة ومتماثلة.					
59	لا أعتقد أن المسار المهني يتطلب تخطيط محكم.					
60	أشعر بالخوف الشديد من المستقبل المهني.					

الملحق رقم (05): الصورة النهائية لمقياس قلق المستقبل المهني.

جامعة الشهيد حمّه لخضر – الوادي –

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

مقياس قلق المستقبل المهني

أخي الطالب

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

أمامك مجموعة من الفقرات تتعلق بمستقبلك المهني فهي تقيس مستوى قلق المستقبل المهني لد الطالب الجامعي وأمام كل فقرة خمس إجابات هي:

(موافق جدا–موافق–محايد– معارض–معارض بشدة).

الرجاء قراءة كل فقرة بدقة ووضع علامة (×) موافقتك أمام اختيارك المناسب، علماً بأنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالهدف من هذا المقياس معرفة مستوى قلق المستقبل المهني لدى الطالب الجامعي بإبعاده المختلفة.

تأكد من وضع إشارة واحدة فقط مقابل كل فقرة، أرجو الإجابة على جميع الفقرات لأن إجابتك على أسئلة المقياس ستكون ذات أهمية في هذه الدراسة، حيث يمكن استخدام المعلومات الناتجة عن إجابتك في التخطيط لحياتك المهنية، لذا أرجو الإجابة على المقياس بدقة واهتمام.

آمل أن تكون صادقاً في إجابتك، علماً بأن هذه الإجابات ستعامل بسرية تامة ولقضايا البحث العلمي فقط.

- المعلومات الشخصية/

السن: ..... الجنس: .....

التخصص: ..... المستوى الدراسي: .....

المستوى الاقتصادي: .....

شاكراً لك حسن تعاونك

رقم	الفقرات	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
01	أشعر بالتوتر عندما أقارن نفسي أكثر بالآخرين					
02	أحس أني أغضب أكثر من الآخرين					
03	أشعر أني أخجل من نفسي عندما أكون في جماعة					
04	أنا لست راضي على قدرتي في مواجهة أي مشكلة تقابلني.					
05	أنا لست واثق من نفسي.					
06	أشعر أن قدراتي لن تتيح لي العمل في مهنة مرموقة.					
07	أشعر أني متردد في قراراتي.					
08	أشعر أني أقل من الآخرين في كل شيء.					
09	أشعر أني أميل إلى الأعمال التي لا تناسب قدراتي.					
10	لا تهم نوعية المهنة طالما كان الأجر مناسبا لي.					
11	أشعر أنني سأقوم بتغيير اختياراتي المهنية مستقبلا.					
12	بالنسبة لي المال ليس مهماً كما هو الإحساس الشخصي بالإشباع.					
13	لا يهمني أن حصل على تميز في المهنة التي أمارسها.					
14	لا أميل إلى مساعدة الآخرين عندما يطلبون مني المساعدة					
15	أشعر أن الحياة المهنية مليئة بالتعقيدات.					
16	لا أرغب في العمل الذي يستغل كل وقتي .					
17	لا أحب الأعمال التي تتطلب مهارات يدوية.					
18	أشعر أنني لا أرغب في التخصص الذي أدرسه.					
19	أشعر أن تخصصي لن يؤهلني لمهنة مناسبة مستقبلا.					
20	لا أرى أن تخصصي سوف يوفر لي فرصاً كثيرة للعمل بعد التخرج.					
21	أشعر أن قدراتي لا تنسجم مع تخصصي الدراسي.					
22	لا يناقشني أحد في مستقبلي الدراسي.					
23	لا ينتابني القلق بشأن الرسوب وإعادة السنة الجامعية					
24	ليس بالضرورة العدد الكبير للطلبة في تخصصي قد يقلص حظوظي في الحصول على فرصة عمل.					
25	لا يقلقني العدد الكبير من الطلبة في تخصصي.					
26	أشعر أنه لم تكن لدي الحرية الكاملة في اختياري الدراسي.					
27	لا أستطيع تحقيق أهدافي الدراسية مهما كانت بسيطة.					
28	أشعر أن تخصصي الجامعي لا يتفق مع اهتماماتي.					
29	أتشعر بقلق دائم دون سبب ظاهر.					
30	لا أجد سهوله في تكوين الصداقات في الجامعة.					

31	أشعر بالضيق من الالتزام بالنظام الجامعي والدراسة.					
32	لا أثق بنفسي في مواجهة المواقف الجديدة.					
33	أشعر بالعجز عندما لا أجد حلا لبعض من مشكلاتي الدراسية.					
34	التخطيط للمهنة المستقبلية ليس من أولويات الحياة.					
35	الحصول على مهنة في المستقبل لا يشعرني بالقلق.					
36	لا يقلقني مستوى الراتب في مهنة المستقبل سواء كان مرتفعاً أو متدنياً.					
37	يقبل زملائي بعد تخرجهم العمل في أي مهنة لتلبية حاجياتهم اليومية.					
38	لا يقلقني الالتحاق بأي مهنة مستقبلا لتلبية حاجياتي اليومية.					
39	سأقبل بمهنة في المجال الذي يقترحه على والداي.					
40	لن يفيدني التعرف على أنواع المهن في عملية اختيار المهنة المناسبة.					
41	عندما اختار مجال عمل معين ليس بالضرورة أن آخذ بعين الاعتبار المهن المختلفة التي تقع ضمن هذا المجال					
42	أشعر أن العمل ممل وغير ممتع					
43	قدراتي ومهاراتي الحالية لا تؤهلني لتحقيق أكبر قدر ممكن من الإنجازات.					
44	لا يحقق لي العمل الاستقرار النفسي بالضرورة.					
45	لا يُهمني اتخاذا لقرار حول مهنة المستقبل.					
46	لن أشغل بالي في التفكير بمهنة مناسبة لي في الوقت الراهن.					
47	أشعر بالسخرية عندما يسألني أحد على مهنة المستقبل.					
48	أشعر أنه ليس هناك معنى لاختيار المهني لأن جميع المهن متعبة ومتماثلة.					
49	لا أعتقد أن المسار المهني يتطلب تخطيط محكم.					
50	أشعر بالخوف الشديد من المستقبل المهني.					

الملحق رقم (06): الصورة الأولية للبرنامج الارشادي.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات	المكان	المدة	محتوى الجلسة
01	التمهيدية	جلسة تعارف وعرض محتوى البرنامج	المناقشة الحث والتشجيع الواجب المنزلي	قاعة في الجامعة	45 د	– الترحيب بالطلبة المشاركون في البرنامج، كبدا بالتعارف – التعريف بأنفسهم للتعارف على بعضهم التذكير بأنه هذه الجلسات هي عبارة على دراسة علمية عادية تستخدم فنيات الارشاد العقلاني الانفعالي وكيفية خفض قلق المستقبل المهني – تطبيق مقياس قلق المستقبل المهني القياس القبلي – التعريف بطبيعة الإرشاد الجمعي – التعريف بأهداف البرنامج وما يمكن أن يُحققه للطلبة من مكاسب علاجية. – الاتفاق على معايير وأخلاقيات الإرشاد الجماعي. – توضيح دور كل من الباحث وأعضاء المجموعة في البرنامج – تحديد توقعات الأعضاء ومناقشتها. – التأكيد على أهمية الانضباط في حضور مواعيد الجلسات كما هي محددة. والاتفاق على مكان ومواعيد الجلسات. ومدة البرنامج وعدد جلساته. – إعطاء واجب منزلي للجلسة القادمة
02	الإرشاد العقلاني الانفعالي	شرح مفهوم الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي وفقا لنظرية" ألبرت أليس" والتعريف به.	المناقشة الجماعية المحاضرة الواجب المنزلي	قاعة في الجامعة	45 د	– مناقشة الواجب المنزلي – توضيح مفهوم الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي وفقا لنظرية" ألبرت ألس. – توضيح فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي. – تعريف الفرد بأسباب هذا النوع من القلق وآثاره النفسية المصاحبة. – اتاحة الفرصة للطلبة للاستفهام والمناقشة، والقيام بشرح مفاهيم عامة حول الإرشاد بصفة عامة والارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي بصفة خاصة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات	المكان	المدة	محتوى الجلسة
						– إعطاء واجب منزلي للجلسة القادمة
03	الأفكار اللاعقلانية حو الذات	– التعرف على الأفكار اللاعقلانية حول الذات	المناقشة الجماعية والفردية الحوار الواجب المنزلي	قاعة في الجامعة	45 د	– مراجعة الواجب المنزلي – التعرف على بعض الأفكار اللاعقلانية حول الذات لدى الطلبة والتي تدفعهم إلى القلق حول مهنة المستقبل، ومناقشة أثر هذه الأفكار والمعتقدات على سلوك الطلبة. – وضرورة إحلال أفكار إيجابية مكان الافكار اللاعقلانية. – تقديم واجب منزلي للجلسة القادمة

04	الأفكار اللاعقلانية حول المجال الدراسي	– التعرف على الأفكار اللاعقلانية حول المجال الدراسي	المناقشة الجماعية والفردية الحوار الواجب المنزلي	قاعة في الجامعة	45 د	– مراجعة الواجب المنزلي – التعرف على بعض الأفكار اللاعقلانية حول المجال الدراسي لدى الطلبة والتي تدفعهم للقلق حول مهنة المستقبل، ومناقشة أثر هذه الأفكار والمعتقدات على سلوك الطلبة. – ضرورة إحلال أفكار إيجابية مكان الافكار اللاعقلانية. – إعطاء واجب منزلي للجلسة القادمة
05	الأفكار اللاعقلانية حول المجال المهني	– التعرف على الأفكار اللاعقلانية حول المجال المهني	المناقشة الجماعية والفردية الحوار الواجب المنزلي	قاعة في الجامعة	45 د	– مراجعة الواجب المنزلي – التعرف على بعض الأفكار اللاعقلانية حول المجال المهني لدى الطلبة والتي تدفعهم للقلق حول مهنة المستقبل، ومناقشة أثر هذه الأفكار والمعتقدات على سلوك الطلبة. – ضرورة إحلال أفكار إيجابية مكان الافكار اللاعقلانية. – إعطاء واجب منزلي للجلسة القادمة
06	قلق المستقبل المهني	شرح مفهوم قلق المستقبل المهني	المناقشة الجماعية المحاضرة الواجب المنزلي	قاعة في الجامعة	45 د	– مناقشة الواجب المنزلي – توضيح مفهوم قلق المستقبل المهني، وأعراضه، وانتشاره. – تعريف الفرد بأسبابه هذا النوع من القلق وآثاره النفسية المصاحبة. – اتاحة الفرصة للطلبة للاستفهام والمناقشة، والقيام بشرح مفاهيم عامة حول الطالب الجامعي وتطلعاته المهنية إعطاء واجب منزلي للجلسة القادمة
07	الاسترخاء	– التعريف بالاسترخاء وتطبيقات – إعداد الطلبة نفسياً وانفعالياً وجسمياً. – إتقان الطلبة لمهارات الاسترخاء والهدوء والاتزان الانفعالي	محاضرة، المناقشة تدريبات على الاسترخاء الواجب المنزلي	قاعة في الجامعة	45 د	– مراجعة الواجب وشرح فنية الاسترخاء والتدريب عليه – إعطاء واجب منزلي للجلسة القادمة

		– إبعاد الطلبة عن جو التوتر والخوف					
08	كيفية إلغاء الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بقلق المستقبل المهني	مناقشة الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بقلق المستقبل المهني	المناقشة الجماعية والفردية الحوار الواجب المنزلي	قاعة في الجامعة	45 د	– مراجعة الواجب المنزلي – مناقشة وتحليل الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بقلق المستقبل المهني – استعمال الفنيات الإرشادية اللازمة لخفض قلق المستقبل المهني – اعطاء واجب منزلي للجلسة القادمة
09	كيفية إلغاء الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالذات	مناقشة الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالمجال الدراسي	المناقشة الجماعية والفردية الحوار الواجب المنزلي	قاعة في الجامعة	45 د	– مراجعة الواجب المنزلي – مناقشة وتحليل الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالمجال الدراسي – استعمال الفنيات الإرشادية اللازمة لخفض الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالذات – اعطاء واجب منزلي للجلسة القادمة.
10	كيفية إلغاء الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالمجال الدراسي	مناقشة الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالمجال الدراسي	المناقشة الجماعية والفردية الحوار الواجب المنزلي	قاعة في الجامعة	45 د	– مراجعة الواجب المنزلي – مناقشة وتحليل الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالمجال الدراسي. – استعمال الفنيات الإرشادية اللازمة لخفض الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالمجال الدراسي.
11	كيفية إلغاء الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالمجال المهني	مناقشة الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالمجال المهني	المناقشة الجماعية والفردية الحوار الواجب المنزلي	قاعة في الجامعة	45 د	–مراجعة الواجب المنزلي. –مناقشة وتحليل الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالمجال المهني. –استعمال الفنيات الإرشادية اللازمة لخفض الأفكار اللاعقلانية. المتعلقة بالمجال المهني. –إعطاء واجب منزلي للجلسة القادمة.
12	الاسترخاء	– التعريف بالاسترخاء وتطبيقات – إعداد الطلبة نفسياً وانفعالياً وجسمياً – إتقان الطلبة لمهارات	محاضرة، المناقشة تدريبات على الاسترخاء الواجب المنزلي	قاعة في الجامعة	45 د	– مراجعة الواجب وشرح فنية الاسترخاء والتدريب عليه. – إعطاء واجب منزلي للجلسة القادمة.

		الاسترخاء والهدوء والاتزان الانفعالي – إبعاد الطلبة عن جو التوتر والخوف				
13	الجلسة الختامية	– إنها البرنامج والقياس البعدي	المناقشة الجماعية والفردية الحوار	قاعة في الجامعة	45 د	– مراجعة الواجب المنزلي. – تثمين حيثيات البرنامج. – تطبيق مقياس قلق المستقبل المهني القياس البعدي.

تحكيم البرنامج:

العنصر	الموضوع	التحكيم		ملاحظة
		مناسب	غير مناسب	
1	عنوان الجلسة			
2	أهداف الجلسة			
3	علاقة الجلسة بالبرنامج ككل			
4	الفنيات المستعلة للجلسة			
5	مدة الموضوعة للجلسة			
6	محتوى الجلسة			
7	ترتيب الجلسات			

إضافات ومقترحات:

تحكيم جلسات البرنامج

رقم الجلسة	عنوان الجلسة		اهداف الجلسة		محتوى الجلسة		فنيات الجلسة		الزمن المخصص للجلسة	
	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب
(01)										
(02)										
(03)										
(04)										
(05)										
(06)										
(07)										
(08)										
(09)										
(10)										
(11)										
(12)										
(13)										

الملحق رقم (07): قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج الارشادي

معلومات خاصة بالأستاذ المحكم			
اسم ولقب الأستاذ	التخصص	الدرجة العلمية	المؤسسة الوصية
د /شوقي ممادي	علم التدريس	استاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمة لخضر
ا.د / الطاهر سعد الله	علم التدريس	استاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمة لخضر
د/ علي خرف الله	علم النفس العيادي	دكتوراه	جامعة الشهيد حمة لخضر
د/ محمد السعيد قيسي	علم النفس المدرسي	دكتوراه	جامعة الشهيد حمة لخضر
د/ عمار حمامة	علم النفس التنظيم والعمل	دكتوراه	جامعة الشهيد حمة لخضر

الملحق رقم (08): الصورة النهائية للبرنامج الارشادي بعد التحكيم.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	اهداف الجلسة	الفنيات	المكان	المدة	محتوى الجلسة
01	التمهيدية.	جلسة تعارف وعرض محتوى البرنامج.	المناقشة الحث والتشجيع الواجب المنزلي.	قاعة في الجامعة.	45 د	– الترحيب بالطلبة المشاركين في البرنامج، كبدأ بالتعارف. – التعريف بأنفسهم للتعارف على بعضهم التذكير بأنه هذه الجلسات هي عبارة على دراسة علمية عادية تستخدم فنيات الارشاد العقلاني الانفعالي وكيفية خفض قلق المستقبل المهني – التعريف بطبيعة الارشاد الجمعي – تطبيق مقياس قلق المستقبل المهني القياس القبلي – التعريف بأهداف البرنامج وما يمكن أن يُحققه للطلبة من مكاسب علاجية. – الاتفاق على معايير وأخلاقيات الإرشاد الجماعي. – توضيح دور كل من الباحث وأعضاء المجموعة في البرنامج – تحديد توقعات الأعضاء ومناقشتها. – التأكيد على أهمية الانضباط في حضور مواعيد الجلسات كما هي محددة. والإتفاق على مكان ومواعيد الجلسات. ومدة البرنامج وعدد جلساته. – إعطاء واجب منزلي للجلسة القادمة.
02	قلق المستقبل المهني.	شرح مفهوم قلق المستقبل المهني.	المناقشة الجماعية المحاضرة. الواجب المنزلي	قاعة في الجامعة	45 د	– مناقشة الواجب المنزلي – توضيح مفهوم قلق المستقبل المهني، وأعراضه، وانتشاره. – تعريف الفرد بأسبابه هذا النوع من القلق وآثاره النفسية المصاحبة. – اتاحة الفرصة للطلبة للاستفهام والمناقشة، والقيام بشرح مفاهيم

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	اهداف الجلسة	الفنيات	المكان	المدة	محتوى الجلسة
						عامة حول الطالب الجامعي وتطلعاته المهنية. – إعطاء واجب منزلي للجلسة القادمة.
03	الإرشاد العقلاني الانفعالي.	شرح مفهوم الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي وفقا لنظرية" ألبرت أليس" والتعريف به.	المناقشة الجماعية المحاضرة الواجب المنزلي	قاعة في الجامعة	45 د	– مناقشة الواجب المنزلي. – توضيح مفهوم الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي وفقا لنظرية" ألبرت ألس. – توضيح فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي. – تعريف الفرد بأسباب هذا النوع من القلق وآثاره النفسية المصاحبة. – اتاحة الفرصة للطلبة للاستفهام والمناقشة، والقيام بشرح مفاهيم عامة حول الارشاد بصفة عامة والإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي بصفة خاصة. – تقديم واجب منزلي للجلسة القادمة.
04	الأفكار اللاعقلانية حول الذات	– التعرف على الأفكار اللاعقلانية حول الذات	المناقشة الجماعية والفردية الحوار الواجب المنزلي	قاعة في الجامعة	45 د	– مراجعة الواجب المنزلي. – التعرف على بعض الأفكار اللاعقلانية حول الذات لدى الطلبة والتي تدفعهم إلى القلق حول مهنة المستقبل، ومناقشة أثر هذه الأفكار والمعتقدات على سلوك الطلبة. – ضرورة إحلال أفكار إيجابية مكان الافكار اللاعقلانية. – إعطاء واجب منزلي للجلسة القادمة.
05	الأفكار اللاعقلانية حول المجال الدراسي.	– التعرف على الأفكار اللاعقلانية حول المجال الدراسي.	المناقشة الجماعية والفردية الحوار الواجب المنزلي	قاعة في الجامعة	45 د	– مراجعة الواجب المنزلي. – التعرف إلى بعض الأفكار اللاعقلانية حول المجال الدراسي لدى الطلبة والتي تدفعهم للقلق حول مهنة المستقبل، ومناقشة أثر هذه الأفكار والمعتقدات على سلوك الطلبة.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	اهداف الجلسة	الفنيات	المكان	المدة	محتوى الجلسة
						– ضرورة إحلال أفكار إيجابية مكان الافكار اللاعقلانية. – إعطاء واجب منزلي للجلسة القادمة.
06	الأفكار اللاعقلانية حول المجال المهني.	– التعرف على الأفكار اللاعقلانية حول المجال المهني.	المناقشة الجماعية والفردية الحوار الواجب المنزلي	قاعة في الجامعة	45 د	– مراجعة الواجب المنزلي. – التعرف إلى بعض الأفكار اللاعقلانية حول المجال المهني لدى الطلبة والتي تدفعهم بالقلق حول مهنة المستقبل، ومناقشة أثر هذه الأفكار والمعتقدات على سلوك الطلبة. – ضرورة إحلال أفكار إيجابية مكان الافكار اللاعقلانية. – اعطاء واجب منزلي للجلسة القادمة.
07	الاسترخاء.	– التعريف بالاسترخاء وتطبيقات – إعداد الطلبة نفسياً وانفعالياً وجسمياً – إتقان الطلبة لمهارات الاسترخاء والهدوء والاتزان الانفعالي – إبعاد الطلبة عن جو التوتر والخوف	محاضرة، المناقشة تدريبات على الاسترخاء الواجب المنزلي	قاعة في الجامعة	45 د	– مراجعة الواجب وشرح فنية الاسترخاء والتدريب عليه. – إعطاء واجب منزلي للجلسة القادمة .
08	دحض الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بقلق المستقبل المهني.	مناقشة الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بقلق المستقبل المهني.	المناقشة الجماعية والفردية الحوار الواجب المنزلي	قاعة في الجامعة	45 د	– مراجعة الواجب المنزلي . – مناقشة وتحليل الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بقلق المستقبل المهني. – استعمال الفنيات الإرشادية اللازمة للخفض من شدة قلق المستقبل

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	اهداف الجلسة	الفنيات	المكان	المدة	محتوى الجلسة
						المهني. – اعطاء واجب منزلي للجلسة القادمة.
09	دحض الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالذات.	مناقشة الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالمجال الدراسي.	المناقشة الجماعية والفردية الحوار الواجب المنزلي	قاعة في الجامعة	45 د	– مراجعة الواجب المنزلي. – مناقشة وتحليل الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالمجال الدراسي. – استعمال الفنيات الإرشادية اللازمة للخفض من شدة الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالذات. – تقديم واجب منزلي للجلسة القادمة.
10	دحض الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالمجال الدراسي.	مناقشة الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالمجال الدراسي.	المناقشة الجماعية والفردية الحوار الواجب المنزلي	قاعة في الجامعة	45 د	– مراجعة الواجب المنزلي. – مناقشة وتحليل الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالمجال الدراسي. – استعمال الفنيات الإرشادية اللازمة للخفض من شدة الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالمجال الدراسي.
11	دحض الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالمجال المهني.	مناقشة الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالمجال المهني.	المناقشة الجماعية والفردية الحوار الواجب المنزلي	قاعة في الجامعة	45 د	–مراجعة الواجب المنزلي. –مناقشة وتحليل الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالمجال المهني. –استعمال الفنيات الإرشادية اللازمة للخفض من شدة الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالمجال المهني. –اعطاء واجب منزلي للجلسة القادمة.
12	الجلسة الختامية.	– إنها البرنامج والقياس البعدي.	المناقشة الجماعية والفردية الحوار	قاعة في الجامعة	45 د	– مراجعة الواجب المنزلي. – تثمين حيثيات البرنامج. – تطبيق مقياس قلق المستقبل المهني القياس البعدي.

الملحق رقم (09): نتائج التحليل الإحصائي

التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة لمتغير الدراسة:

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
قلق المستقبل المهني	.148	40	.027	.937	40	.028
a. Lilliefors Significance Correction						

الضبط التجريبي:

Ranks				
	المجموعة	N	Mean Rank	Sum of Ranks
القبلي	التجريبية	20	20.08	401.50
	الضابطة	20	20.93	418.50
	Total	40		
الذات_القبلي	التجريبية	20	20.93	418.50
	الضابطة	20	20.08	401.50
	Total	40		
المهني_القبلي	التجريبية	20	19.58	391.50
	الضابطة	20	21.43	428.50
	Total	40		
الدراسي_القبلي	التجريبية	20	20.83	416.50
	الضابطة	20	20.18	403.50
	Total	40		

Test Statistics[a]				
	القبلي	الذات_القبلي	المهني_القبلي	الدراسي_القبلي
Mann-Whitney U	191.500	191.500	181.500	193.500
Wilcoxon W	401.500	401.500	391.500	403.500
Z	-.230-	-.232-	-.503-	-.176-
Asymp. Sig(2-tailed)	.818	.816	.615	.860
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.820[b]	.820[b]	.620[b]	.862[b]
a. Grouping Variable: المجموعة				
b. Not corrected for ties.				

نتائج الفرضية 1:

Ranks				
	المجموعة	N	Mean Rank	Sum of Ranks
البعدي	التجريبية	20	28.78	575.50
	الضابطة	20	12.23	244.50
	Total	40		

Test Statistics[a]	
	البعدي
Mann-Whitney U	34.500
Wilcoxon W	244.500
Z	-4.483-
Asymp. Sig(2-tailed)	.000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.000[b]
a. Grouping Variable: المجموعة	
b. Not corrected for ties.	

نتائج الفرضية 2:

Ranks				
	المجموعة	N	Mean Rank	Sum of Ranks
الذات_البعدي	التجريبية	20	25.50	510.00
	الضابطة	20	15.50	310.00
	Total	40		

Test Statistics[a]	
	الذات_البعدي
Mann-Whitney U	100.000
Wilcoxon W	310.000
Z	-2.718-
Asymp. Sig(2-tailed)	.007
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.006[b]
a. Grouping Variable: المجموعة	
b. Not corrected for ties.	

نتائج الفرضية 3:

Ranks				
	المجموعة	N	Mean Rank	Sum of Ranks
الدراسي_البعدي	التجريبية	20	28.23	564.50
	الضابطة	20	12.78	255.50
	Total	40		

Test Statistics[a]	
	الدراسي_البعدي
Mann-Whitney U	45.500
Wilcoxon W	255.500
Z	-4.184-
Asymp. Sig(2-tailed)	.000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.000[b]
a. Grouping Variable: المجموعة	
b. Not corrected for ties.	

نتائج الفرضية 4:

Ranks				
	المجموعة	N	Mean Rank	Sum of Ranks
المهني_البعدي	التجريبية	20	25.20	504.00
	الضابطة	20	15.80	316.00
	Total	40		

Test Statistics[a]	
	المهني_البعدي
Mann-Whitney U	106.000
Wilcoxon W	316.000
Z	-2.547-
Asymp. Sig(2-tailed)	.011
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.010[b]
a. Grouping Variable: المجموعة	
b. Not corrected for ties.	

نتائج الفرضية5:

Ranks				
	الجنس	N	Mean Rank	Sum of Ranks
البعدي	ذكر	7	9.14	64.00
	أنثى	13	11.23	146.00
	Total	20		

Test Statistics[a]	
	البعدي
Mann-Whitney U	36.000
Wilcoxon W	64.000
Z	-.753-
Asymp. Sig(2-tailed)	.451
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.485[b]
a. Grouping Variable: الجنس	
b. Not corrected for ties.	