الجامعة العربية الامريكية

كلية الدّراسات العليا

قسم العلوم التربويّة

برنامج الدكتوراه في علم النّفس التربوي

الضّغوط النفسيّة وعلاقتها بإدارة الذّات، والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل- برنامج مقترح

نبيلة عمر حسن شلش

202113589

أسماء لجنة الإشراف:

أ.د. جولتان حجازي

أ.د فؤاد طلافحة

أ.د كمال سلامة

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه

في برنامج علم النفس التربوي

فلسطين، كانون ثانٍ /2025

©الجامعة العربية الأمريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة

الجامعة العربيّة الأمريكيّة
كليّة الدّراسات العليا
قسم العلوم التربويّة
برنامج الدكتوراه في علم النّفس التربوي

صفحة إجازة الأطروحة

الضّغوط النفسيّة وعلاقتها بإدارة الذّات، والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل- برنامج مقترح

نبيلة عمر حسن شلش كيال
202113589

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 30.1.2025، من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم وتواقيعهم:

الاسم		التوقيع
1. أ.د. جولتان حجازي	المشرف الرئيس	.....
2. أ.د فؤاد طلافحة	عضو لجنة الأطروحة	.....
3. أ.د كمال سلامة	عضو لجنة الأطروحة	.....

فلسطين، كانون الثاني /2025

الإقرار

أقر بأن هذه الأطروحة هي نسخة أصيلة لإنتاجي البحثي، ولم يقدّم من قبلي لنيل أي درجة علميّة لدى أي مؤسّسة تعليمية أخرى، وقد تمّت الإشارة إلى جميع المصادر والمراجع ذات العلاقة التي تمّ استخدامها.

اسم الطّالبة: نبيلة عمر حسن شلش كيال

الرقم الجامعي: 202113589

التوقيع: نبيلة كيال

تاريخ تسليم النّسخة النهائية من الأطروحة: 2025/05/06م

الإهداء

أُهدي أُطروحتي إلى:

والِدي الحَبيب عُمر، رحَمَهُ الله، الّذي زرَع فينا حبّ العلم، ولم يسعفه الوقت ليشهد إنجازاتنا.

لوالدتي الحاجّة أم نبيل، الّتي لولا تفانيها، وتضحياتِها لِما وصلتُ لهذه المرحلة.

لزوجي سَعيد، سندي، الذي تكفّل بهذا العناء معي.

ابنتي بيسان، نور عينيَّ وابني بيان، أملي في الحَياةِ، على التفهّم، وتحمُّل انشغالي عنهم.

لنفسي، على المثابرة، وتخطّي المطبّات الصّعبة خلال الدّراسة، وخلال إنجاز الأطروحة، لكي أفعلُ ما أحبُّ.

لعائلتي الكبيرة ولإخوتي وأخواتي ولزميلات الدّراسة وزملاء العمل، على شحذ الهمم وملأ الطّاقات المتبادل.

نبيلة عمر حسن شلش كيال

الشُّكر والتَّقدير

الحَمد والشّكر لله عزَّ وجَل على عظيم عطائِه وجميل صنعه، الشّكر لله على ما أنعم به عليّ من نعمٍ كانت لي خيرَ عونٍ في إنجازِ هذا العمل. وبعد....

أشكرُ كل من مدّ لي يدَ المساعدة، خلال هذه الفترة، وفي مقدمتهم الأستاذة الدكتورة جولتان حجازي المشرف الرئيس على الرّسالة، على جهودها الحثيثة وإرشادها المتواصل لي للإنجاز بما أسهم في إخراج هذه الأطروحة وإنهائها. والمشرفين أ.د. فؤاد طلافحة و أ.د. كمال سلامة على ملاحظاتهم القيمة لتطوير الأطروحة.

وأشكر زميلاتي من المربيات والمستشارات اللواتي كنّ لي عوناً في توزيع المقاييس، وحثّ الطلبة في مدارسهن على ملئها، والتعاون لتنفيذِ المقابلات؛ ما مكّنني من الإنجاز بالموعدِ المطلوب.

والشكر موصول لمدراءِ المدارس الثانويّةِ الذين لم يتردّدوا في حثِّ المربين والطّلبة على التّعاون لتعبئة المقاييس رغم خروجهم لعطلة نهاية الفصل.

وأقدر جداً الأساتذة المحكّمين كلّ في موقعه الأكاديمي، على التّجاوب والجهوزية للتّحكيم، وعلى توجيهاتهم، وتجاوبهم مع تساؤلاتي لاحقاً.

كما أقدّم شكري للجّامعة العربيّة الأمريكيّة في رام الله بكافة أساتذتها ممن علّموني وأثروني بعلمهم، بتفانٍ وإخلاص، والإداريين على مساعدتهم في تفاصيل الحياة اليومية في الجامعة، والشّكر موصول لمنسّق البرنامج الدكتور غسان عبد العزيز، على دعمه غير المتناهي.

وبفخرٍ أشكر زميلاتي في الدّراسة، على الرّفقة الحسنة، والدّعم المتبادل لشحذ الطاقات والإنجاز، وأتمنى للجّميع التميّز والتّوفيق في المناقشات، وتحصيل لقب الدّكتوراة باستحقاق.

نبيلة عمر حسن شلش كيال

الضّغوط النفسيّة وعلاقتها بإدارة الذّات، والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل- برنامج مقترح

نبيلة عمر حسن شلش كيال

أسماء لجنة الإشراف

أ.د. جولتان حجازي

أ.د فؤاد طلافحة

أ.د كمال سلامة

ملخص

هدفت الدّراسة التّعرف إلى مستوى كل من: الضّغوط النفسيّة، وإدارة الذّات، والتوجّه المستقبلي، والتعرف إلى الفروق بين متوسطات كل من هذه المتغيرات باختلاف النوع الاجتماعي، والتخصص، والصف الدراسي، والوضع الاقتصادي، وكذلك استكشاف طبيعة العلاقة بين الضّغوط النفسيّة، وإدارة الذّات والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل- وبناء برنامج مقترح. استخدمت الدّراسة المنهج المختلط، والمنهج البنائي التطويري. أُجريت الدّراسة على عينة تكوّنت من (762) طالباً وطالبة تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية البسيطة، كما تمّ إجراء مقابلات وجاهيّة مع (9) مستشارات تربويات تم اختيارهن بطريقة العيّنة الهادفة. استخدمت الدّراسة ثلاثة مقاييس هي: مقياس الضّغوط النفسيّة، ومقياس إدارة الذّات، ومقياس التوجّه المستقبلي، بالإضافة إلى المقابلة الشخصية.

توصّلت نتائج الدّراسة إلى أنّ مستوى الضّغوط النفسيّة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجّليل جاء بدرجة قليلة، وجاء مستوى إدارة الذّات متوسطاً، ومستوى التوجّه المستقبلي كبيراً. كما توصّلت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسّط استجابات العينة على مقياس الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور، ولمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة لصالح الفئة الأقل من (10000 شيكل). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات العينة على مقياس الضغوط النفسية

تعزى لمتغيرات الصف الدراسي والتخصص. كما أظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات العينة على مقياس إدارة الذات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والصف الدراسي والتخصص، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات العينة تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي لصالح الفئة الأكثر من 10000 شيكل. كما أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات العينة على مقياس التوجه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي) ولصالح الإناث، ولمتغير التخصص لصالح العلمي، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات العينة على مقياس التوجه المستقبلي تعزى لمتغيرات الصف الدراسي والوضع الاقتصادي.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية (عكسية) ذات دلالة إحصائية بين الضّغوط النفسيّة، وإدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل، وبين الضّغوط النفسية والتوجّه المستقبلي، ووجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين إدارة الذّات والتوجّه المستقبلي.

وأوصت الباحثة بالعديد من التوصيات أهمها: تبني البرنامج المقترح من قبل الجهات ذات العلاقة، وتعزيز الدّعم النفسي والاجتماعي من خلال إنشاء وحدات إرشادية نفسية داخل المدارس، وتشجيع الطّلبة على بناء شبكات دعم اجتماعية قويّة مع أقرانهم وأسرهم.

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية، إدارة الذات، التوجه المستقبلي، المرحلة الثانوية، منطقة الجليل.

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
	الإقرار	أ
	الإهداء	ب
	الشُّكر والتَّقدير	ج
	ملخص	د
	قائمة الجداول	ك
	قائمة الملحقات	س
	الفصل الأوّل: مقدمة الدراسة	1
1.1	المقدّمة	1
2.1	مشكلة الدّراسة	5
3.1	أسئلة الدّراسة	7
4.1	أهداف الدّراسة	8
5.1	فرضيات الدراسة	9
6.1	أهمية الدّراسة	10
7.1	التّعريفات المفاهيميّة والإجرائيّة	12
8.1	حدود الدّراسة	14
	الفصل الثّاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	15
1.2	المحور الأوّل: الضّغوط النفسيّة	15

1.1.2 مفهوم الضّغوط النفسيّة 15

1.2.2. أنواع الضّغوط النفسيّة 18

3.1.2. خصائص الضّغوط النفسيّة..... 22

4.1.2. مراحل الضّغوط النفسيّة 24

5.1.2. مصادر الضّغط النّفسي 26

6.1.2. الآثار المترتبة على الضّغوط النفسيّة 29

7.1.2. العوامل والأسباب المؤديّة إلى الضّغوط النفسيّة..... 30

8.1.2. الضّغوط النفسيّة المرتبطة بالقضايا التعليمية والأكاديميّة 32

9.1.2. أساليب مواجهة الضّغوط النفسيّة..... 33

10.1.2. نظريّات فسّرت الضّغوط النفسيّة..... 36

2.2 المحور الثّاني: إدارة الذّات self-management..... 40

1.2.2. مفهوم إدارة الذّات 41

2.2.2. استراتيجيات إدارة الّذات 43

3.2.2. أبعاد إدارة الذّات..... 44

4.2.2. مهارات إدارة الذّات: Skills Self-Management 46

5.2.2. أسس إدارة الذّات 47

6.2.2. فوائد إدارة الذّات..... 49

7.2.2. معوّقات إدارة الذّات 49

8.2.2. النظريات المفسّرة لمفهوم إدارة الذّات 50

3.2 المحور الثّالث: التوجّه المستقبلي Future Orientation 55

1.3.2. مفهوم التوجّه المستقبلي 55
وتتمثل أبعاد التوجّه نحو المستقبل في: 58
5.3.2. النظرّيّات المفسّرة للتّوجه نحو المستقبل 60
4.2 الدّراسات السّابقة 67
1.4.2. المحور الأوّل: دراسات متعلّقة بالضّغوط النفسيّة لدى الطّلبة 67
2.4.2. المحور الثاني: دراسات تتعلّق بإدارة الذّات لدى الطّلبة 74
3.4.2. المحور الثّالث: دراسات تتعلّق بالتّوجه المستقبلي لدى الطّلبة 80
التّعقيب على الدّراسات السّابقة 86
الفصل الثالث: إجراءات الدّراسة 90
تمهيد 90
1.3 منهج الدّراسة 90
2.3 مجتمع الدّراسة 91
3.3 أدوات الدّراسة 93
1.3.3 مقياس الضّغوط النفسيّة 93
1.1.3.3 خطوات بناء مقياس الدّراسة 93
2.1.3.3 وصف المقياس: 94
3.1.3.3 صدق المقياس 95
4.1.3.3 ثبات المقياس: 100
2.3.3 مقياس إدارة الذّات 101
1.2.3.3 خطوات بناء مقياس إدارة الذّات 101

2.2.3.3. وصف المقياس: 101

3.2.3.3 صدق مقياس إدارة الذّات 102

4.2.3.3 ثبات مقياس إدارة الذّات: 106

3.3.3 مقياس التّوجّه المستقبلي..... 107

1.3.3.3 خطوات بناء مقياس التّوجه المستقبلي 107

2.3.3.3 صدق مقياس التّوجه المستقبلي 109

3.3.3.3 ثبات المقياس..... 112

1.4.3.3 إجراءات المقابلة 113

4.3 المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدّراسة 114

الفصل الرابع: عرض النتائج.....116

تمهيد.....116

القسم الأوّل: الإحصاء الوصفي لمتغيّرات الدّراسة.....116

1.1.4 إجابة التّساؤل الأوّل: 116

النّتائج موضّحة فيما يلي: 116

2.1.4- إجابة التّساؤل الثّاني: 125

3.1.4 إجابة التّساؤل الثّالث: 135

4.1.4. إجابة التّساؤل الرّابع: 141

5.1.4. إجابة التساؤل الخامس: 144

6.1.4. إجابة التّساؤل السّادس: 146

7.1.4. إجابة التساؤل السّابع: 149

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، 149

8.1.4. إجابة التساؤل الثّامن 150

9.1.4. إجابة التساؤل التّاسع: 151

2.4 نتائج الدّراسة الكيفيّة (المقابلات) 151

1.2.4. المحور الأوّل: الضّغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية 152

2.2.4. المحور الثّاني: إدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانويّة 160

3.2.4. المحور الثّالث: التوجه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانوية:.....163

الفصل الخامس: مناقشة النتائج.....168

1.5 القسم الأوّل: مناقشة التساؤلات 168

2.5 القسم الثاني: اختبار الفرضيّات: 196

3.5 النموذج المقترح 214

4.5. التّوصيات 217

المراجع.....220

المراجع العربية: 220

المراجع الأجنبية.....230

الملحقات.....236

Abstract 265

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول (1.3):	توزع عيّنة الدّراسة حسب المتغيّرات الديمغرافيّة	92
جدول (2.3):	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجالات والدرجة الكليّة للمجال وبين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس	96
جدول (3.3):	يوضح مصفوفة الارتباط لمجالات الضّغوط النفسيّة	99
جدول (4.3):	ثبات مقياس الضّغوط النفسيّة وفقًا لمعامل كرونباخ ألفا	100
جدول (5.3):	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال ككل والدّرجة الكليّة للمجال، وبين كل مجال والدّرجة الكليّة للمقياس	103
جدول (3–6)	يوضح مصفوفة الارتباط لأبعاد مقياس إدارة الذّات	106
جدول (7.3):	ثبات مقياس إدارة الذّات وفقًا لمعامل كرونباخ ألفا	107
جدول (8.3):	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجالات، والدّرجة الكليّة لكل مجال والدّرجة الكليّة للمقياس	109
جدول (3–9)	يوضح مصفوفة الارتباط لأبعاد مقياس التوجه المستقبلي	111
جدول (10.3):	ثبات مقياس التّوجه المستقبلي وفقًا لمعامل كرونباخ ألفا	112
جدول (8.3):	المحك المعتمد في الدّراسة	115
جدول (1.4):	المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، والتَرتيب لكل مجال من مجالات الضّغوط النفسيّة، والدرجة الكلية للمقياس	116
جدول (2.4):	المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، والتَرتيب والدّرجة لكل فقرة من فقرات مجال الضّغوط الأسريّة	117

جدول (3.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، والتَرتيب لكل فقرة من فقرات مجال الضّغوط المدرسيّة 119

جدول (4.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لكل فقرة من فقرات مجال الضّغوط الاقتصادية 121

جدول (5.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لكل فقرة من فقرات مجال الضّغوط الشخصيّة والاجتماعيّة 122

جدول (6.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لكل فقرة من فقرات مجال الضّغوط الانفعاليّة 124

جدول (7.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لكل مجال من مجالات إدارة الذّات والدرجة الكلية للمقياس 125

جدول (8.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب والدّرجة لكل فقرة من فقرات مجال تنظيم الذّات 127

جدول (9.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لكل فقرة من فقرات مجال إدارة الوقت 128

جدول (10.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لكل فقرة من فقرات مجال التّفاؤل 130

جدول (11.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لكل فقرة من فقرات مجال إدارة العلاقات الاجتماعيّة 131

جدول (12.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لكل فقرة من فقرات مجال إدارة الضّغوط والانفعالات 132

جدول (13.4): المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النّسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال الثّقة بالنّفس 134

جدول (14.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لكل مجال من مجالات التّوجه المستقبلي والدرجة الكلية للمقياس 135

جدول (15.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب والدّرجة لكل فقرة من فقرات مجال التّفاؤل تجاه المستقبل 136

جدول (16.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال الإرادة الواعيّة 137

جدول (17.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال التّخطيط للمستقبل 139

جدول (18.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لكل فقرة من فقرات مجال التنبؤ بالمستقبل 140

جدول (4-19): نتائج اختبار تحليل التباين الرباعي بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمتغير الضغوط النفسية وفقًا لمتغيّرات (النّوع الاجتماعي والجنس، والصّف الدّراسي، والتخصّص، والوضع الاقتصادي للأسرة 142

جدول (4-20): نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق في المتوسطات 143

جدول (4-21). نتائج اختبار تحليل التباين الرباعي بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمتغير إدارة الذات وفقًا لمتغيّرات (النّوع الاجتماعي والجنس، والصّف الدّراسي، والتخصّص، والوضع الاقتصادي للأسرة) 144

جدول (4–22): نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق في المتوسطات لاستجابات العينة على مقياس إدارة الذات التي تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة 146

جدول (4–23): نتائج اختبار تحليل التباين الرباعي بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمتغير التوجه المستقبلي وفقًا للخصائص الشخصية 147

جدول (4–24): نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق في المتوسطات 148

جدول(25–4): معامل الارتباط بين الضّغوط النفسيّة، وإدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل 149

جدول (26–4): معامل الارتباط بين الضّغوط النفسية، والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل 150

جدول (27–4): معامل الارتباط بين إدارة الذّات، والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل 151

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
ملحق رقم (1):	قائمة المحكّمين	236
ملحق رقم (2):	المقياس قبل التحكيم	237
ملحق رقم (3):	المقياس بعد التحكيم	250
ملحق رقم (4):	صحيفة المقابلة	262

الفصل الأوّل: مقدمة الدراسة

1.1 المقدّمة

تعد الضغوط النفسية من المؤثرات الهامة التي تنعكس آثارها في جميع مراحل حياة الأفراد بمختلف الظروف الطبيعية وغير الطبيعية، وخاصة في المراحل الحاسمة كمرحلة الثانوية العامة؛ وذلك لأن مرحلة الثانوية العامة هي فترة حاسمة في حياة الأفراد، حيث يتعرضون لمستويات عالية من الضغوط النفسية، ويعود ذلك جزئياً إلى الطبيعة التحديثية لهذه المرحلة، حيث يتعرّض الطلبة لمجموعة من التحديات المتعلقة بالدراسة، والتطلعات المستقبلية، والعلاقات الاجتماعية.

ويحدث الضغط نتيجة خلل في التوازن بين خبرات الفرد وتحقيق أهدافه، فعند إدراك العضو تهديداً خارجياً من البيئة، فإن هذا يدفع الجسم لإظهار مجموعة من التغيرات الفسيولوجية الداخليّة كزيادة التنفس، وزيادة ضربات القلب عن الوضع الطبيعي وارتفاع ضغط الدم، كاستجابة لهذا التهديد (السميران والمساعيد، 2014).

وأشار رودريجيز وتوريس وباز وإنجلس (Rodriguez, Torres, Paez, & Ingles, 2016) إلى أن الضّغوط النفسيّة عبارة عن استجابات مقصودة يطلقها الطلبة بهدف التخلّص من مصادر الضغوط سواء أكانت نفسية أو اجتماعية أو أكاديمية، أو لمحاولة التخفيف من أثرها على صحتهم الجسدية والنفسية، فهي تعد آليات دفاعية يلجأ إليها الطلبة للتعامل مع الانفعالات السلبية التي تنتج عن المواقف المثيرة للضّغوط.

ويمكن عزو أسباب الضغوطات النفسية إلى العديد من العوامل التي قد تسهم في زيادتها واستثارتها، ومن هذه الأسباب– النفسية الاجتماعية، التي تتعلّق بالتركيز على الأسباب المؤدية للضغوط النفسية، وطبيعة الحياة، ودرجة التكيّف، والإحباط، والحرمان، والأسباب الحيوية، والضغوط الزائدة، وقد تتعلّق بالعوامل البيئية والحيوية، كالتغذية، والحرارة، والاتزان العضوي

وعدمه، وقد تتعلّق أيضاً بالأسباب الشخصية، التي تشير إلى مدى تقدير الطّلبة لذاتهم، ومستوى ضبطهم لانفعالاتهم (حسونة، 2017).

وتعد المرحلة الثانوية إحدى المحطات الهامة فى حياة الطلبة التى لا تخلو من تلك الضغوط والأحداث والمواقف والأزمات اليومية الضاغطة، وهذه الضغوط لها آثارها الصحية والمدرسية والاجتماعية والنفسية على الطلبة، فالمرحلة الثانوية وما تحتويه من متغيرات ومتطلبات تجعل الطلبة أمام مواجهة للعديد من الصعاب والمواقف التي تتطلب استجابات وردود أفعال قد يقف الطلبة عاجزين أمامها، لعدم وجود الآليات والأدوات والمهارات والأساليب الملائمة لمقابلة تلك الضغوط باستجابات سليمة تحقق لهم الصحة النفسية؛ ما يتطلب إعداد الطلبة، وتهيئتهم لمواجهة كافة الأزمات والأحداث التي تعترض طريقهم في المستقبل (بن ناصر، 2016).

وبما أن الصّحة النفسية تعد أحد المؤشرات الهامة للرضا عن الحياة، فهي الغاية المنشودة التي يسعى الإنسان إلى الوصول إليها، ويؤدي تحقيقها إلى شعور الفرد بالرضا والبهجة والتفاؤل وتحقيق الذات، فإدارة الفرد لذاته تؤثر على نظرته لنفسه، وللعالم المحيط به مهما كانت المتاعب والضغوط التي يمر بها (هادي، 2019).

يعّد مفهوم إدارة الذّات من المفاهيم العصريّة التي تلعب دوراً حيوياً في تنظيم حياة الفرد بشكل سليم، وإعانته على التعامل مع المجتمع الذي يعيش فيه، وهو عامل مهم يساعد على النجاح، وتعزيز الذّات وتقويتها (أبو شمالة، 2017).

وتعتمد إدارة الذّات على المقومات العلمية والشخصية والنفسية والسلوكية والاجتماعية ، وتتمثل في القدرة الشخصية للفرد على التعامل مع الآخرين، ومعرفته بقدراته، ومهاراته، واستغلالها بفعالية، وبناء شخصيته من خلال السيطرة التامة على عواطفه ومشاعره الذاتية Ercoskun, (2016).

وتكمن إدارة الذّات في قدرة الفرد على توجيه مشاعره وأفكاره وإمكانياته نحو الأهداف التي يصبو إلى تحقيقها، فالذّات هي ما يملكه الفرد من مشاعر وأفكار وإمكانات وقدرات، وإدارتها تعني استغلال ذلك كله الاستغلال الأمثل في تحقيق الأهداف والآمال، والاستفادة من طاقاته الكامنة، بما يضمن له النجاح في الحياة (أحمد، 2017). كما وإن إدارة الفرد لذاته بشكل واعٍ يحقق له التقدم، ويمنع عنه الضرر والفشل، ويكون قادراً على الاستفادة من تجارب الحياة الناجحة التي تجعله ذا شخصية قوية واثقة من نفسها تعمل على تحقيق الأهداف بنجاح، وتمكنه من القدرة على اتخاذ القرارات والقدرة على إدارة الانفعالات؛ ما يحقق له السعادة (أبو شمالة، 2017).

لذلك فإن النجاح في الحياة بصفة عامة والحياة الدّراسية بصفة خاصة يعتمد على الكفاءة في إدارة الذّات والتعامل مع النفس بفاعلية وحكمة، فالفشل في إدارة الذّات يؤدي إلى الفشل في الحياة عموماً والحياة الدّراسية على وجه الخصوص، علاوة على زيادة الشعور بالضغوط النفسية بصفة عامة والضغوط الأكاديمية بصفة خاصة (السرحاني وأبو النجا وصالح، 2021).

ويرى شوي وشونج (Choi & Chung, 2012) أن الطلبة هم أكثر فئات المجتمع عرضةً للاضطرابات والضغوط النفسية، وخاصة في المرحلة الثانوية، حيث إن مرحلة المراهقة هي مرحلة الاستقلالية، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة الشعور بالضّغوط النفسيّة والدراسيّة معاً، وانخفاض مستوى التحصيل واللذين يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بقدرة الطلبة على إدارة الذّات من حيث توجيه المشاعر، وتوظيف الإمكانات نحو الأهداف التي يصبون إلى تحقيقها بكفاءة عالية، وهذه القدرة منها ما هو موجود لدى الفرد، ومنها ما يكتسبه بالممارسة والتدريب.

فالتطور سريع في الحياة بهذا القرن قياساً بالقرون السابقة، حيث تتوفر التقنيات المتنوعة والتجويد فيها يومياً؛ ما يؤدي للحيرة والتردد، ودفع الفرد إلى المعاناة والصراع بين ما يريد وبين ما يستطيع، وبين ما يُزخرف له عن طريق الدّعاية والإعلام، وبين ما هو مستحدث وغير واضح

بالنسبة له، بين ما يحب ويميل إليه، وبين ما يريد الآخرون من حوله، ويسعون إلى توجيهه نحوه (زين، 2018).

والحكمة تقتضي بأن يتوجّه المرء وفق ما تمليه عليه ميوله واستعداداته، فيكون مدفوعاً إلى ذلك برغبة تحقق له ما يطمح إليه ضمن إطار التّكامل الاجتماعي السليم، بحيث يكون الفرد في خدمة المجتمع بكل ما يملك من طاقات كامنة وظاهرة؛ لذلك يجب أن يحصل التوافق بين استعدادات المرء وطموحاته، وبين حاجة المجتمع وإمكانية توظيفه لهذه الاستعدادات، ومن هنا يأتي الواقع؛ ليلعب دوره في هذا المجال، فإما أن يكون منشطاً ومساعداً بحيث يسمح للفرد بالوصول إلى ما رغب فيه وخطط له، وإما أن يكون محبطا ومعيقا بحيث لا يترك المجال للفرد في أن يحقق ما عزم عليه وطمح به (حافظ، 2015).

وأشار الزهراني (2020) إلى أن طلبة المرحلة الثانوية هم ركيزة أساسية في نمو المجتمع وصناعة هذا المستقبل بفكر إيجابي، فالمرحلة الثانوية تعد مرحلة التوجّه نحو المستقبل بطموحاته الكبيرة والعريضة، حيث إن الفرد يسعى لإثباته لذاته ولهويته، كما أنه يسعى للدخول إلى عالم الكبار، ويميلُ إلى تحمل مسؤوليته ورسم معالمِ لمستقبله، فهو يقوم بوضع آمال وطموحات أمامه يسعى لتحقيقها في المستقبل، فيفكر في مستقبله الدراسي إلى أي مستوى سيصل في سلّمهِ التعليمي، كما أنه يفكر في المهن التي سيلتحق بها في المستقبل، ويدرك جميع جوانب المشكلات في حياته ومشكلات المجتمع من حوله، ويحاول أن يضع تصوراً لحل هذه المشكلات.

وذكر نورمي في دراسته (Nurmi, 1994) إلى أن الطلبة في المرحلة الثانوية يفكرون في المستقبل بشكل كبير؛ لما تتميز به هذه المرحلة من اتخاذ القرارات التي تدور حول المهنة والتعليم وأسلوب حياة الفرد، وما لهذه القرارات من تأثير على المستقبل، بالإضافة إلى ذلك فالمراهقون

يتعرفون على الدور المهم الذي يؤديه المستقبل، فيما يتعلق بوضع الأهداف الخاصة بهم، ومحاولة اكتشاف الاختيارات المتاحة أمامهم في المستقبل، والالتزام بإحدى هذه الاختيارات.

فالأهداف المستقبلية تتكون في المرحلة العمرية التي يمرون بها وما يحدث فيها من نضج، فوضع الأهداف القابلة للتحقق أمر يتوقف على مدى الواقعية المتوافرة لدى الفرد، بالإضافة إلى القيم التي تحكمه، التي تعد بمثابة معيار مهم في توقع الأحداث المستقبلية، ومن ثم يتضح أن مفهوم التوجه المستقبلي عند نورمي يعني نوعية الأهداف والاهتمامات التي تتعلق بالحياة المستقبلية وفقا للمجال الذي يحدده الفرد سواء التعليم أو المهنة أو الأسرة أو أوقات الفراغ، وكذلك تقدير الأفراد للوقت الذي يمكن من خلاله تحقيق الأهداف والاهتمامات (الزهراني، 2020).

وينشغل الطّلبة في المرحلة الثانويّة بالتفكير والبحث؛ ليتمكنوا من اتّخاذ القرار حول التوجّه المستقبلي، كونه من القرارات المصيريّة في تحديد مستقبلهم المهني والدّراسي والعائلي والاجتماعي. ووجوب اتخاذ القرار المهني وما يرافقه من ضغوطات، ومنها النفسية يمكن أن يدفع الطلبة إلى تأجيل اتخاذ هذا القرار إلى ما بعد إنهاء المرحلة الثانوية. ولإدارة الذات لدى الطلبة في هذه المرحلة أهمية في السيطرة على الانفعالات والضغوطات؛ ليتمكنوا من تحديد توجهاتهم واتخاذ قراراتهم. ومن هنا ارتأت الباحثة فحص العلاقة بين الضّغوط النفسيّة وإدارة الذّات، والتوجّه المستقبلي في الدّراسة الحالية، حيث تسعى الدّراسة الحاليّة للتعرّف على الضّغوط النفسيّة، وعلاقتها بإدارة الذّات، والتوجه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل وتطوير برنامج مقترح.

2.1 مشكلة الدّراسة

الضّغوط النفسيّة هي من الأمور التي يواجهها الطلبة في المرحلة الثانوية، وقد ترافقهم باستمرار في هذه المرحلة العمرية، حيث يخطون نحو استقلاليتهم ونضجهم العاطفي والفكري

والاجتماعي، وتحمل مسؤولياتهم، والتوقعات المدرسية، والعائلية، والمجتمعية منهم. خاصة وأن هذه المرحلة تعد مرحلة مصيرية، وبناء عليها يتحدد مستقبلهم. ويعد موضوع التوجه نحو المستقبل من المواضيع الهامة التي تشغل دوراً كبيراً في حياة كل فرد، حيث أكدت نتائج بعض الدراسات على أهمية البحث في التوجهات المستقبلية لدى الطلبة، فقد أشارت دراسة إبراهيم (2003) إلى وجود علاقة داله موجبة بين انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل وكل من الاكتئاب والاغتراب والضغوط النفسية لدى الطلبة الجامعيين في البيئتين المصرية والسعودية، كما توصلت دراسة هوانغ وآخرين (Hwang et, al., 2001) إلى أن التوجه الإيجابي نحو المستقبل يوفر قوة دافعة توجه الطلبة نحو اتخاذ القرارات حول اختيار المهنة التي توفر لهم المكانة الاجتماعية.

وتأتي أهمية إدارة الذّات، التي لا بدّ من العمل على تنميتها لدى الطلبة للسّيطرة على الضّغوط النفسيّة التي يتعرّضون لها، وليكن لديهم القدرة على التّحكم بانفعالاتهم واتخاذ القرارات المصيرية، حيث أكدت دراسة السرحاني وأبي النجا وصالح (2021) وجود تحسن في مهارة إدارة الذات، وخفض الإحساس بالضغوط النفسية من خلال برنامج لتحسين مهارة إدارة الذات لتخفيف حدة الضغوط النفسية.

ومن خلال عمل الباحثة كمستشارة تربوية في مدارس المرحلة الثانوية، فقد استشعرت تعرّض الطلبة للضّغوط النّفسية، سواء من الضّغوطات الواقعة عليهم من الأهل أو توقّعات المجتمع أو رغبتهم بالاستقلاليّة أو من التخطيط للمستقبل، فالطلبة يعيشون حالة من الضغوط النفسية أيضا بسبب ما يواجهونه من المواقف التي تهدد مستقبلهم، وتزيد من قلقهم وتوترهم، ففي ظل هذه الضغوط الواقعة عليهم، قد تتولد لديهم ردود فعل سلبية تحول دون ممارستهم لحياتهم بشكل طبيعي. وقد تتأثّر طبيعة وحدّة هذه الضّغوط النفسيّة بمستوى ونجاعة إدارة الذات لديهم التي تشمل اكتسابهم لمهارات مثل إدارة الوقت، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، وإدارة الصراعات،

وتصريف الغضب والضغوطات وغيرها، كما تؤثر على توجهاتهم المستقبلية خاصة وأنهم يمرون بمرحلة هامة تتعلق باتخاذ قرارات مصيرية فيما يتعلق بمستقبلهم الأكاديمي والمهني. من هنا جاءت الدّراسة الحاليّة لتجيب عن التّساؤل الرئيس الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين الضّغوط النفسيّة وإدارة الذّات، والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجّليل؟ وما البرنامج المقترح لتنمية مهارة إدارة الذّات لديهم؟

3.1 أسئلة الدّراسة

انبثق عن التّساؤل الرّئيس، الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى الضّغوط النفسيّة لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل؟

2- ما مستوى إدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل؟

3- ما مستوى التوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدّراسة على مقياس الضغوط النفسيّة لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى إلى متغيّرات: (الجنس، ومكان السكن، والمعدل الأكاديمي، وعدد أفراد الأسرة، ونوع المدرسة)؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس إدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجّليل تعزى إلى متغيرات: (الجنس، ومكان السكن، والمعدل الأكاديمي، وعدد أفراد الأسرة، ونوع المدرسة)؟

6- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس التوجه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجّليل تعزى إلى متغيرات: (الجنس، ومكان السكن، والمعدل الأكاديمي، وعدد أفراد الأسرة، ونوع المدرسة)؟

7- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الضّغوط النفسيّة، ومستوى إدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل؟

8- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الضّغوط النفسيّة، ومستوى التوجه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل؟

9- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى إدارة الذّات، والتوجه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل؟

10- ما البرنامج المقترح لتنمية إدارة الذات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل؟

4.1 أهداف الدّراسة

تسعى الدّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف إلى مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجّليل.

2- التعرف إلى مستوى إدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجّليل.

3- التعرف إلى مستوى التوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجّليل.

4- تحديد طبيعة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدّراسة على مقياس للضغوط النفسيّة لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل التي تعزى إلى متغيّرات: (الجنس، ومكان السكن، والمعدل الأكاديمي، وعدد أفراد الأسرة، ونوع المدرسة).

5- تحديد طبيعة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدّراسة على مقياس إدارة الذات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل التي تعزى إلى متغيّرات: (الجنس، ومكان السكن، والمعدل الأكاديمي، وعدد أفراد الأسرة، ونوع المدرسة).

6- تحديد طبيعة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدّراسة على مقياس التوجه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل التي تعزى إلى متغيّرات: (الجنس، ومكان السكن، والمعدل الأكاديمي، وعدد أفراد الأسرة، ونوع المدرسة).

7- التعرف إلى طبيعة العلاقة بين مستوى الضّغوط النفسيّة، ومستوى إدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل.

8- تحديد طبيعة العلاقة بين مستوى الضّغوط النفسيّة، ومستوى التوجه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل.

9- تحديد طبيعة العلاقة بين مستوى إدارة الذّات، والتوجه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل.

10- بناء برنامج لتنمية مهارة إدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل.

5.1 فرضيات الدراسة

تسعى الدراسة إلى اختبار الفرضيات الآتية:

الفرضية الرئيسة الأولى: توجد علاقة ارتباطيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الضغوط النفسيّة وإدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل.

الفرضية الرئيسة الثانية: توجد علاقة ارتباطيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الضّغوط النفسيّة والتوجه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل.

الفرضية الرئيسة الثالثة: توجد علاقة ارتباطيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين إدارة الذات والتوجه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل.

الفرضية الرئيسة الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أفراد عينة الدّراسة على مقياس الضغوط النفسيّة لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى إلى متغيّرات: (الجنس، ومكان السكن، والمعدل الأكاديمي، وعدد أفراد الأسرة، ونوع المدرسة).

الفرضية الرئيسة الخامسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس إدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجّليل تعزى إلى متغيرات: (الجنس، ومكان السكن، والمعدل الأكاديمي، وعدد أفراد الأسرة، ونوع المدرسة).

الفرضية الرئيسة السادسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس التوجه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجّليل تعزى إلى متغيرات: (الجنس، ومكان السكن، والمعدل الأكاديمي، وعدد أفراد الأسرة، ونوع المدرسة).

6.1 أهمية الدّراسة

تتمثل أهمية الدراسة في:

1.6.1 الأهمية النظرية:

1. أهمية دراسة الضغوط النفسية وعلاقتها بإدارة الذّات، والتوجه المستقبلي لدى فئة هامة من فئات المجتمع، وهي فئة طلبة المرحلة الثانوية لندرة الأبحاث المتعلقة بمتغيرات الدراسة – في حدود علم الباحثة – خاصة في بيئة الدراسة.

2. لهذه الدراسة أهمية في الإضافة للتراث النظري، نظراً لكون متغيراتها من المتغيرات الهامة التي يجب دراستها والاهتمام بها، كونها متغيرات هامة في القرن الحادي والعشرين خاصة على مرحلة عمرية حاسمة.

3. لهذه الدراسة أهمية في الإضافة للتراث النظري، بموضوع التوجه المستقبلي للطلبة في المرحلة الثانوية، والصعوبات التي يواجهونها في ظل شح الدراسات في الموضوع، والبيئة المركبة التي يعيش فيها الطلبة في المرحلة الثانوية في الجليل.

4. هذه الدّراسة قد تثري المكتبة العربيّة؛ لأنّها تعد من الدّراسات الحديثة في مجال الضّغوط النفسية، وإدارة الذّات، والتوجّه المستقبلي.

5. هذه الدّراسة قد تعمل على فتح الآفاق الجديدة للباحثين لتناول مفهوم الضغوطات النفسية، وإدارة الذات والتّوجه المستقبلي من جوانب مختلفة، وذلك للوصول إلى دراسات تشتمل على متغيّرات متعدّدة؛ ما يدعم الأدب النظري بشكل عام؛ ليكون تغذية راجعة لمحاولة النهوض بمستوى الطلبة في المرحلة الثانوية ليستطيعوا مواكبة التطورات.

2.6.2 الأهمية التطبيقية:

1. تتمثّل أهميّة الدّراسة التطبيقيّة في تقديم برنامج مقترح لتنمية مهارة إدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانوية الذي يؤدي إلى خفض الضّغوط النفسيّة لديهم؛ ما يساعدهم على التّفاعل الإيجابي وتحقيق ذواتهم، وتحسين تحصيلهم وتحسين قراراتهم حول التوجه المستقبلي، والتوصّل إلى أعلى مستوى ممكن من الصّحة النفسيّة.

2. يمكن أن توفّر هذه الدّراسة بيانات وتوجيهات للمرشدين التربويّين للقيام بالعمليّة الإرشاديّة بشكل يتناغم مع احتياجات الطّلبة الفعليّة.

3. يمكن أن توفر الدراسة بيانات قد تستفيد منها الجهات المسؤولة خاصة المدارس، لتحسين الخدمات الإرشادية في المؤسسات الحكومية والأكاديمية.
4. توفير أدوات بخصائص سيكومترية جيدة تفيد الباحثين في دراسات مستقبلية متعلقة بمتغيرات (الضغوط النفسية، وإدارة الذات، والتوجه المستقبلي).

7.1 التّعريفات المفاهيميّة والإجرائيّة

الضغوط النفسية: أوّل من عرّف الضّغوط النفسية الطبيب الكندي هانز سيلي (Sely, 1956) فعرّفها بأنها: "الطريقة غير الإرادية التي يستجيب بها الجسد باستعداداته العقلية والبدنية لأي دافع، وهو يعبر عن مشاعر التهديد والخوف قبل إجراء العملية الجراحيّة".

والضغط النفسي هو: "حالة من التعب النفسي والجسدي والإجهاد الذي يفرض المصاعب والمتطلبات على الفرد، ويجب عليه التكيف والتصالح معها، والضغط قصير المدى أو طويل المدى، حيث يمكن أن تؤدي المدة الطويلة لهذا الضغط إلى استنفاذ قوة الفرد؛ ما يؤدي إلى انهيار أداء الوظائف والتفكك" (الهواري، 2021، ص85).

وتعرّف الباحثة الضّغوط النفسيّة بأنها الضّغوط التي تؤثّر على الحالة النفسية الشعورية للفرد، بحيث تمنعه من القيام بمهامه بالشكل الصحيح، أو تجبره على التخلي عن مسؤولياته، أو تؤثر على نجاعة معالجة المواقف وعلى جودة حياته. وتقاس إجرائياً بالدّرجة الكليّة التي يحصل عليها المفحوص من خلال استجابته على فقرات مقياس الضّغوط النفسيّة المستخدم في الدّراسة الحاليّة.

إدارة الذّات: عرّف روجرز (Rogers, 1961) الذات بأنها: "المجموع الكلي للخصائص النفسية، والقيم الاجتماعية التي تتعلق بهذه الخصائص التي يعزوها الفرد لنفسه.

وعرّف بيرجر (Berger, 2013: 216) إدارة الذات على أنها: "الإدارة المسؤولة عن تغيير بناء الفرد المعرفي ووجدانه وسلوكه لإنجاز أهدافه الخاصة، وتحسين حالته الوجدانية بالإضافة إلى التقدير الذي سيحصل عليه من المجتمع".

وتعرّفها الباحثة على أنها القدرة على اتخاذ القرارات السّليمة تحت طائلة الضغوط المختلفة، والقدرة على اكتساب حصانة نفسيّة، ومهارات لمعالجة المواقف الحياتيّة والتصرّف السّليم أكاديمياً واجتماعياَ، وامتلاك المهارات الحياتية الأساسيّة لتنظيم الوقت واستثماره بما يصب في مصلحة الفرد وتخطيط حياته. وتقاس إجرائياً بالدّرجة الكليّة التي يحصل عليها المفحوص من خلال استجابته على فقرات استبانة إدارة الذّات المعدة في الدّراسة الحاليّة.

التوجه المستقبلي: "هو استعداد نفسي مكتسب من خبرة الفرد يؤثر في توقعاته لما سيحدث في المستقبل، ويحدد استجاباته نحو المواضيع المتوقع حدوثها، ويظهر هذا التأثير في صور التوقع والتقبل أو الرفض، ويقع هذا التوجه على محور يصل بين طرفين متناقضين أحدهما سلبي والآخر إيجابي "(الفتلاوي، 2010).

وتعرفه الباحثة بأنه تطلّعات الفرد نحو حياته العملية والمهنية في المستقبل، وإتخاذ قراره المهني بشكل واع ومدروس، بحيث يتخذ فيه المحاور المهمة في اتخاذ القرار مثل: الميول والقدرات والاعتبارات والمؤسسات التعليمية والرغبات والإمكانيات المتاحة واحتياجات سوق العمل. ويقاس إجرائياً بالدّرجة الكليّة التي يحصل عليها المفحوص من خلال استجابته على فقرات استبانة التوجه المستقبلي المعدة في الدّراسة الحاليّة.

8.1 حدود الدّراسة

سوف تتناول هذه الدّراسة الضّغوط النفسيّة، وعلاقتها بإدارة الذّات، والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل، وتطوير برنامج مقترح لتنمية مهارة إدارة الذات، وذلك ضمن الحدود الآتية:

الحدود الموضوعيّة: تتحدد بالضغوط النفسية، وعلاقتها بإدارة الذّات، والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل– برنامج مقترح.

الحدود البشرية: (762) من طلبة المرحلة الثانوية في الجليل.

الحدود المكانية: طبقت الدّراسة في مدارس المرحلة الثانويّة في الجّليل.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال الفصل الثاني للعام الأكاديمي (2023–2024).

الحدود المفاهيميّة: تقتصر الدراسة على متغيرات الدراسة وهي: الضغوط النفسية، وإدارة الذات والتوجه المستقبلي.

الحدود الإجرائيّة: حُدّدت نتائج هذه الدّراسة بشمولية الأداة المستخدمة في الدّراسة لفحص مواقف الطلبة وهي: مقياس الضّغوط النفسيّة، ومقياس لفحص مهارة إدارة الذات، ومقياس التوجه المستقبلي، والمقابلة لفحص مواقف المرشدين التربويين، ومدى صدق الأدوات وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الثّاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الأدب النظري، والدّراسات السّابقة المتّصلة بموضوع الدّراسة الحاليّة، وسيتم عرض الأدب النظري في ثلاثة محاور هي: المحور الأوّل: الضّغوط النفسيّة من حيث مفهومها، وأنواعها، وخصائصها، ومراحلها، ومصادرها، والآثار المترتّبة عليها، والعوامل والأسباب المسبّبة لها وأسبابها، وأساليب مواجهتها، وأهم النظريّات التي فسّرتها.

أما المحور الثّاني: إدارة الذّات من حيث مفهومها، واستراتيجيات إدارة الذّات، وأبعادها، ومهاراتها، وأسسها، وفوائدها، ومعوقاتها، وأهم النظريّات التي فسّرت مفهوم إدارة الذّات.

وأمّا المحور الثالث: التوجّه المستقبلي من حيث مفهومه، وأهميته، والعوامل المرتبطة به ومحدّداتها، وأبعاده، وأهم النظريّات التي فسّرت مفهوم التوجّه المستقبلي.

كما يشتمل هذا الفصل الدّراسات السّابقة ذات العلاقة بموضوع الدّراسة.

1.2 المحور الأوّل: الضّغوط النفسيّة

1.1.2 مفهوم الضّغوط النفسيّة

يعود ظهور هذا المصطلح إلى بدايات القرن السابع عشر، ولكنه ظهر بشكل واضح في هذا العصر، وأصبح يشير إلى عملية مواجهة صعوبات الحياة ومشاقها والمشاعر السّلبية التي تثيرها هذه المشقات. وتمت استعارة مصطلح الضّغوط النفسيّة من علم الفيزياء، حيث تعرّف الضّغوط فيزيائياً بأنها: ضغط أو جهد شديد يقع على الجسد (إبراهيمي، 2015).

وأوضح هانز سيلي (Seley) بأن الضغوطات تمثل نكسة للإنسان في حياته، وأن الحرية المطلقة تأتي بعد الموت، وتعد الضغوط من الانفعالات الرئيسة التي يعاني منها الأفراد في مختلف الحياة ممثلة بكافة الانفعالات الطبيعية التي تنشأ لديهم.(Allen and Webe, 2013)

وقد عرف لازاروس (Lzarus, 1966) الضغوط النفسية، بأنها: ذلك التفاعل القائم بين الفرد ومحيطه، الذي يتم من خلاله تقييم الوضعية على أنها تفوق طاقته وإمكاناته وتهدد راحته. وعرّفها سيلي(Selye, 1980: 25) بأنها "استجابة الجسم غير المحددة لأي متطلّب تكيفي، سواء أكان هذا المتطلب بسبب الفرح أو الألم".

ويحدث الضغط عندما يواجه الفرد صعوبات ومشقات تتطلب جهداً تكيفياً يتجاوز قدرته على التحمل، وتقتصر أسباب الضغط على الصراع، والإحباط، والضغط النفسي والاجتماعي (بن صالح، 2015). والضغوط هي حدث أو حِمل يؤثر على الطريقة التي يتفاعل بها الفرد ويصبح عصبياً؛ ما يمنعه من التكيف والتأقلم مع أحداث الحياة الواقعية وفقدان توازنه (بلقاسم وشتوان، 2016).

وهي حالة نفسية وجسدية تتجلى في الاستجابة لعدة مواقف، سواء أكانت هي نفسها تتعلق بالبيئة الخارجية المحيطة به، مثل البيئة الاجتماعية، أو رد فعل جسم الإنسان على مواقف، وأحداث معينة غير مقبولة للإنسان، مثل: عدم قدرة الفرد على تلبية احتياجات معينة داخل نفسه، ويمكن أن يكون رد فعل نفسياً أو جسدياً (النوايسة، 2013).

وهي الحالة النفسية والجسمية التي يظهر بها الفرد استجابة لبعض الظروف سواءً أكانت خاصة به كعدم قدرته على إشباع حاجات معيّنة بداخله، أو أشياء تتعلّق بالبيئة الخارجيّة المحيطة به كالبيئة الاجتماعيّة، أو عبارة عن استجابة جسم الإنسان لموقف، أو حدث معيّن لا يتحمله البشر، وقد تكون استجابة نفسيّة أو جسميّة (البوسيفي، 2023).

والضّغوط النفسيّة مصطلح يشير إلى عدم التّوافق مع الذّات والبيئة، وبذل الجهود للتقليل من عدم التّوافق من أجل تجنّب التّوتر الانفعالي المرافق بهدف الحفاظ على الإحساس بالذّات (درويش، 2021).

كما أن التغيّرات الداخليّة أو الخارجيّة لدى الفرد يمكن أن تؤدّي إلى استجابة سالبة، ومتواصلة ويتم التعبير عنها بالضّغوط النفسية، والضّغوط النفسية تتمثّل بالأحداث الخارجيّة من ظروف العمل، أو السّفر أو الأحداث الطّارئة مثل: مشكلات الطّلاق، أو وفاة أحد أفراد العائلة، أو التلوّث البيئي، فهذه الضّغوط البيئيّة من الضّغوط المهمّة التي تحتل مكاناً بارزاً باعتبارها من مسبّبات الأمراض بشقّيها النفسي والعضوي، أما الأحداث الدّاخلية النفسيّة، أو التغيرات العضوية الحيوية، فتتمثّل بالإصابة بالأرق أو بالمرض، أو تغيرات هرمونية زيادة أو نقصان عن المعدّل الطّبيعي (بلحاج وبوجمعة، 2022).

والضغوط (Stress) في علم النّفس مصطلح يدل على المواقف التي يكون فيها الفرد واقعاً تحت تأثير إجهاد انفعالي أو بدني، فإذا استمرت هذه الضغوط يشعر الفرد بالنفور وعدم التقدير، وقد تسبب اضطرابات نفسيّة وجسميّة، أو ما يطلق عليها بالاضطرابات السيكوسوماتية (Psychosomats) (Selye, 1984: 33).

لذلك تعدّ الضّغوط النفسيّة حالة يتعرّض لها النّاس جميعاً لكنّها تختلف من شخص إلى آخر، بحيث لا يتعرّض لها الجّميع بنفس الدّرجة والخطورة؛ لأن تأثير الضّغوط يختلف من شخص إلى آخر، ولاختلاف الناس في طريقة تفسيرهم، وفهمهم وإدراكهم لتلك الضّغوط (عبد المقصود، 2021).

ويستخدم مصطلح الضّغوط للإشارة إلى مجموعة واسعة من المواقف البشرية التي تنشأ كرد فعل لتأثيرات القوّة المختلفة، وتحدث الضّغوط نتيجة العوامل الخارجيّة، مثل: كثرة المعلومات التي تؤدّي إلى إجهاد انفعالي، وتظهر الضّغوط نتيجة الخطر والتّهديد، وتؤدي إلى تغييرات في العمليات العقلية والعاطفية، وبنية دافعية متحوّلة للنّشاط، وسلوك لفظي وحركي قاصر (Brendelo, 2017).

وترى الباحثة من التّعريفات السّابقة أن هناك اختلافاً من حيث الطّرح بين التعريفات، فبعضها يتناول الضّغط بصورة شاملة تتضمن كل العوامل المسبّبة له، من مثيرات واستجابات والبيئة والعوامل الداخليّة، بينما يركز البعض الآخر على الجانب العقلي والإدراكي للفرد لما يحيط به وكيفية تأثره بذلك، بينما حدده آخرون على أساس المثير الخارجي، والبعض الآخر على أساس الاستجابة، وهناك من جمع بين الاثنين.

وتبين أيضا وجود اتفاق بين الباحثين حول الأسباب الأساسية التي تؤدّي إلى الضّغوط التي تتواجد في العوامل الخارجية الماثلة في المواقف، والأحداث التي يواجهها الفرد في حياته اليوميّة، وما تسبب من آثار سلبية في سلوكيات الفرد وشخصيته.

وبالتالي، يمكننا التلخيص أن الضّغط النفسي هو ما يواجهه الفرد من المواقف والصعوبات والمشاكل التي تتجاوز قدرته على التحمل، ويجعله يشعر أنه لا يستطيع رؤية الحل المناسب لها، وهذا ما يسبب له حالة من الإحباط، وعدم الراحة النفسية والجسدية، والضّغط النفسي هو عامل له تأثير ذاتي أو خارجي، الذي يفصل الفرد عن طبيعته المعتادة، ويمكن أن يخلق إحساساً بالقلق والتوتر والضيق، ويدعو الفرد لأداء سلوكيات تكيفيّة مع هذا المؤثر، يمكن أن تكون سلوكيات إيجابية أو سلبية.

1.2.2. أنواع الضّغوط النفسيّة

اختلف الباحثون في تحديد أنواع الضّغط النفسي، وتبعاً للمعايير التي استخدموها في تصنيفه، حيث صنف (Selye, 1980) المشار إليه في (الزهراني، 2020) الضّغوط النفسية إلى ثلاثة أنواع هي:

1. الضّغط النفسي السيئ: الذي يضع على الفرد متطلبات زائدة، ويطلق عليه الكرب.

2. الضّغط النفسي الجيد: الذي له متطلبات لإعادة التكيّف كولادة طفل، أو السفر، أو وظيفة جديدة.

3. الضّغط النفسي المنخفض: الذي يحدث عندما يشعر الإنسان بالملل، وانعدام التحدّي، والإثارة.

وتعد جميع أنواع الضّغط النفسي ظاهرة إنسانية معقدة، تتجلى هذه الضّغوط في جميع المجالات النفسية والبيولوجية والاقتصادية والمهنية والاجتماعية، كما يتم التّعبير عنها في البيئة التي يعيش فيها الفرد وهي:

ضغوط البيئة الطبيعيّة: وما تحتويه من ضغوط الكوارث الكونيّة، والغلاف الجوّي ودرجات الحرارة، وضيق السّكن، وضعف الإضاءة والتهوية والتبريد (غيث، 2017).

ضغوط البيئة الاجتماعيّة: وما تحتويه من ضغوط ومشكلات أسريّة، والتّباين الحضاري، وكثرة الأبناء والأقران، واختلاف الميول والاتّجاهات، وصراع الأجيال، وافتقاد الفرد للرفاهيّة الاجتماعيّة (الهواري، 2021).

الضّغوط الاقتصاديّة: تشمل ضغوط البطالة وقلة الإنتاج، وعدم المساواة في توزيع الناتج المحلي، والتفاوت الطّبقي، وكذلك تأثير الحرمان والحاجة المادّية، ونقص فرص العمل يفاقم الضّغط (الجويعي، 2018).

الضّغوط المهنيّة: المتمثّلة في الشّعور بالتوتّر والإجهاد، ويكون منشؤها مهنة الفرد، وما يقوم به من عملٍ مثل: عدم التّعامل مع الآخرين في البيئة المهنيّة، والخلافات مع الزملاء، وعدم الرضا عن حالة العمل والراتب، والتمييز غير العادل في مكان العمل (Kilani, 2022).

الضّغوط المدرسيّة: تعرّف بأنها إحساس الطّالب بالفشل، ومحدودية قدراته، وإمكاناته في استيعاب مناهجه الدّراسية واستذكارها، وشعوره بالنقص أمام التوقعات الوالديّة (العنزي، 2022)،

وتؤدي إلى مجموعة متنوعة من المشاكل الأكاديمية، بما في ذلك المناهج التعليمية، وضغوط الامتحانات والعقاب، وأحيانا قواعد المدرسة المجهدة، وضغط الأقران، وعدد كبير من الواجبات المدرسية، واكتظاظ الفصول الدراسية (شراب ووادي، 2015).

الضّغوط الجسمانيّة: من أسبابها إدمان الفرد على المخدّرات، أو إصابات جسدية بجروح أو حادث، أو تعرّض الفرد إلى بتر أحد الأطراف، أو تشوّه مظهر الفرد الخارجي، أو التعرّض لبعض الأمراض والالتهابات، أو التّعب الجسدي (إحليلى، 2020).

الضّغوط العاطفيّة: هي من الأنواع السّائدة، وأكثرها أهمية في تأثيرها على الأفراد، والبعض يطلق عليها اسم الضّغوط النفسيّة والاجتماعيّة، وقد أكدت الدّراسات أنّ الفشل في العلاقات العاطفية، والتعرّض للهجر، والفشل في تحقيق الأمنيات والرغبات قد يؤدي إلى ضغوط شديدة على الفرد، وأن المتزوجين معرّضون أكثر للضغوط بسبب كثرة المسؤوليات والأعباء الملقاة على عاتقهم (الفريح، 2020).

ويرى القحطاني (2017) وتوام (2019) أن هناك نوعين أساسيين من الضّغوط، وهي:

الضّغوط النفسية الحادة: يحصل هذا النوع من الضّغوط عادة عندما يواجه الفرد خطراً ما، أو عندما يكون تحت الضّغط لإتمام التزام ما، عندها فإن دماغ الفرد يطلق العديد من المواد الكيميائية لزيادة معدل ضخ القلب، وهذا يزيد من ضغط الدّم، ويجعل الفرد أكثر نشاطاً لمحاربة الخطر أو الهروب منه، والعديد من الأفراد يمكنهم التجاوب، والتكيّف مع هذه الضّغوط القصيرة.

الضّغوط النفسية المزمنة: يحصل هذا النّوع من الضّغوط بسبب حالة ثابتة أو العديد من الحوادث المجهدة التي تحدث للفرد بشكل متتالٍ، إذا كان الفرد يعتني بشخص ما مصاب بمرض مزمن بشكل مستمر، أو يواجه مشاكل مع رئيس العمل، أو إذا فقد عمله أو خسر شركته، فإن

الجسم يستجيب سلباً لمثل هذه الحالات، ويؤدي التعرّض المستمر للمشاعر السلبية إلى إصابة الفرد بالعديد من الأمراض مثل: السكري أو الربو، أو مشاكل النظام العصبي أو نظام المناعة.

وقسّم الشخانبة (2020) الضّغوط كالتّالي:

1- ضّغوط نفسيّة إيجابيّة: وهي الضّغوط التي يتطلّع إليها الفرد للكشف عن النواحي الجيّدة والمفيدة التي تحفّز، وتدفع الفرد نحو العمل والإنجاز، فالضّغط النفسي الإيجابي يعد محموداً خاصةً إذا نظرنا، وتوجّهنا إليه بطريقة إيجابية، كما أنّه يساعد على زيادة القدرة الإنتاجيّة، والحيويّة، والإبداعيّة، والتفاؤل، والنظرة الإيجابيّة للأمور، والقدرة على التحمّل، واليقظة الفكرية، ومكافحة الأمراض، وتحسين العلاقات الشخصيّة.

2- الضّغوط النفسيّة السلبيّة: تتمثل بالمواقف والأحداث التي تسبّب الشّعور بالحزن، والاكتئاب، والتّعاسة، والإحباط، أي تؤدّي لفقدان الاتّزان النفسي.

إن الضّغوط النفسيّة الإيجابية منها أو السلبية، تسبّب شعور الفرد بالتوتّر والقلق، ولكن مع اختلاف تأثّر الفرد بالمواقف وتأثيرها عليه، بحيث يتوقّف ذلك على كيفية تعامل الفرد مع المواقف والأحداث المسبّبة للضّغط النّفسي، ومدى إدراكه وتقييمه للضّغط على أنه إيجابي جيد أو سلبي وفظ (فليه وعبد المجيد، 2014).

وترى الباحثة مما سبق، أن هناك نوعين رئيسيين من الضّغط، الضّغط الإيجابي: ويستغل كدافع لتحقيق أهداف معينّة، مثل: الضّغط المحمول الذي يسبق الامتحان، أو مقابلة العمل، هذا الضّغط يدفع الفرد إلى تعزيز الجهود لتحقيق هدفه في النجاح. والضّغط السّلبي: في هذا النّوع، يشعر الشخص بالتعب من طاقته النفسيّة لمواجهة تحدّيات الحياة، وهذا النّوع من الضّغوط يعوّق قدراته، وإمكاناته الجسميّة والنفسيّة، وبالتّالي فإنّ الضّغط السلبي هو السّبب المباشر للصّحة المعتلّة في المجتمع الحديث، وهو عامل مسهم في الاضطرابات

الثانويّة نسبياً مثل: اضطرابات الجهاز الهضمي والجلد، ويمكن أن يلعب الضّغط السلبي أيضاً دوراً مهماً في الأسباب الرئيسة للوفاة، مثل السّرطان وأمراض القلب. كما أنّ الضّغوط النفسية الحادة هي مؤقتة، وتزول بمجرد زوال العامل الضاغط، ويستطيع الفرد من خلالها الوصول إلى التكيّف مثل: فقدان أحد الوالدين أو فقدان العمل، بينما الضّغوط النفسية المزمنة تكون ناتجة عن تراكم الحوادث المجهدة للفرد بصفة متتالية، ومن خلالها يكون الفرد عرضة للإصابة بالأمراض المزمنة مثل: عدم التوافق في الزواج، أو وجود فرد معاق في الأسرة.

3.1.2. خصائص الضّغوط النفسيّة

لكل ظاهرة خصائص تميّزها عن غيرها من الظّواهر وتحدّد هويتها ومنها:

الخصائص الماديّة: يأتي الضّغط النفسي من تفاعل عناصر الحياة، ويأتي أصله من المحفزات التي هي في طبيعة بنية النظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، كما أنّ الضّغط النفسي ينشأ من المثيرات البيولوجية والنفسية والحيوية، ويمكن تحديدها وإدارتها، من خلال المعرفة الحسّية واستنباطها والشعور بتأثيراتها وتجسّدها بالواقع (جبريني، 2020).

الشيوع: على الرغم من وجود اختلافات بين الأفراد في حقيقة أنهم يتعرضون لضغوط نفسية، وهناك أشخاص محصنون ضد الضّغوط، ويستند هذا التحصين وإعادة التأهيل على طبيعة تركيبتهم الوراثية والاستعداد النفسي، وهنا لا فرق بين فرد وآخر حيث تتحقق صفة العموميّة، وتختلف تأثيرات الضّغوط أيضاً في جميع الجوانب العصبية والفسيولوجية (الشخانبة، 2020).

اختلاف المنشأ: تتولّد الضّغوط النفسية من مثيرات مبهجة وأخرى مزعجة، فقد أوردت الدّراسات أن الأحداث المستحبّة، وغير المستحبّة تسبب تغييراً في نهج الحياة، وتستلزم إعادة

التواؤم والتّوافق الثابت، وأن الخبرات المبهجة تسبّب ضغوطاً، ولكن بقدر قليل إذا ما قورنت بالضّغوط الناتجة عن الخبرات غير المبهجة (Garth, 2015).

الإيجابية في الدّوافع: تتّصف الضّغوط النفسية إلى حد ما بالإيجابية في الدّوافع في ظروف حياتية مختلفة، حيث تتشكّل شخصية الفرد بفعل الضّغوط التي يتعرّض لها، ومن خلال ردود فعله للتغلّب على هذه الضّغوط باستخدام قدراته وإمكانياته العقليّة، أي أنّ الضّغوط النفسية لازمة وضرورية عند قدر معيّن، لتحفيز الدّوافع والحاجات، وإثارة التّفاعلات مع البيئة المحيطة، وتحقيق الرغبات وإشباعها (Brown-Woods, 2014).

مؤشّر التأقلم: تسمح الضغوط ببناء التفاعلات السلوكية، ويبدو أن الفرد يتأقلم، أو يجد صعوبات في التأقلم، فإن كان الفرد قادراً على تحمّل المواقف الضّاغطة ومطالبها، ونجح في مواجهتها وتخطيها، يحدث التكيّف والتأقلم، أما إذا تطلبت هذه الضغوط قدرات تفوق طّاقة الفرد وقوة الاحتمال لديه فإن ذلك يؤدي إلى الاضطراب النفسي، وعدم التأقلم وسوء التكيّف (البوسيفي، 2023).

الضّغوط ذات طبيعة وظيفية: تعرف الضّغوط من جانب وظيفي وفقاً لما يكون عليه البناء الاجتماعي من تفكّك أو تلاحم، فتحدث الضّغوط لعجز هذا البناء الاجتماعي في القيام بمسؤولياته، وإخفاقه بالقيام بمهامه، وتصوره في وسائل الضّبط الاجتماعي، والشعور بالضّغوط كجانب وظيفي يتولّد في حال عدم نضج جوانب الشخصيّة، وقصور مؤشّرات الفرد النفسيّة والفسيولوجيّة وآلياتها، وعدم جاهزيته من حيث القدرات والاستعدادات في تحمّل الضّغوط (Anyanwu et al., 2015).

الضّغوط ذات طبيعة ديناميكيّة: الضّغوط ليست ثابتة ومستقرّة فهي مجموعة من التأثيرات المتّصلة، وهي قوّة موجّهة نحو غاية وهدف محدّدين نوعاً ما، كما أنها تتأثّر بعوامل

عديدة مثل: درجة الوعي الذّاتي للأفراد والطبقة الاجتماعية، والمستوى الاقتصادي والثقافي، وتسهم الضّغوط في بلورة شخصيّة الفرد من جوانب متعدّدة وفي تشكيل مهاراته وخبراته الإجتماعيّة، وتشكّل قدراته واستعداداته، وتجعله كائناً اجتماعياً قادراً على التأقلم، والتكيّف والتّوافق النّفسي والاجتماعي (Kilani, 2022).

4.1.2. مراحل الضّغوط النفسيّة

أشار سيلي إلى أنّ الضّغوط النفسيّة لدى الأفراد تمرّ بثلاث مراحل (علي، 2018):

1- المرحلة الحادّة: وهي مرحلة رد الفعل الإنذاري، وتمر هذه المرحلة في طورين أساسيّن، هما:

- طور الصّدمة: وهي انخفاض مقاومة الجّسم للضغوط، ويشمل هذا الطّور إفراز هرمون (أدرينو كورتيكوتروفيك) وتفرزه الغدّة النخامية، ووظيفته تنظيم إفراز الأدرينالين، والأبنفرين، والتواربنفرين، وإذا كان الضّغط شديداً ومستمراً فإنه يدخل في الطّور الثاني.
- طور الصدمة المضادّة: وفيه تظهر أعراض الضّغوط بسبب استمرار إفراز هرمون (أدرينو كورتيكوتروفيك) والكورتيزون، وتشمل الأعراض تضخّم الغدة الأدرينالية، وتقلص وتقرح الغدد المقاومة للضّغوط وبشكل أكبر من الطبيعي، كما أن الدّفاعات الموضوعية تكون مهيّأة.

2- مرحلة اختفاء العوارض: وفيها تختفي أعراض الضّغوط؛ لأن استجابات التكيّف الموضوعيّة تنشط لخفض أو إزالة هذه الأعراض، ومع الوقت تؤدي إلى كبح الاستجابات وتعطيلها، ويدخل الفرد في المرحلة الثالثة.

3- مرحلة الإنهاك: وهي المرحلة التي تنشط فيها الغدة النخامية والأدرينالية مرة أخرى، ويرتفع مستوى الكورتيزون، وتظهر مرة أخرى أعراض الضّغوط، وتبقى ردود الفعل مستمرة لفترة، لكن

تقل المقاومة بشكل تدريجي؛ لذا فإن الفرد عندما ينكشف لمصدر مسبّب للضّغط يمرّ عادةً بثلاث مراحل وهي:

مرحلة الإنذار (Alarm Stage) : تبدأ مرحلة الإنذار حين يواجه الفرد ضغوطاً بفعل مثير خارجي، عندها تتحرّك وسائل الدّفاع البدنيّة بغرض الدّفاع عن النفس، وتنشط أجهزة الجسم لزيادة طاقتها ومناعتها وقوتها، ويُفرز الأدرينالين في الجسم في هذه المرحلة، حيث تزداد دقّات القلب ويرتفع مستوى ضغط الدّم، ويزيد التعرّق بشكل أسرع، ويتم تحويل الدّم من الأعضاء الدّاخلية باتجاه العضلات الخارجيّة، وتجدر الملاحظة بأنّ الجسم لا يمكنه الصمود طويلاً في هذه الحالة المستنفرة؛ ما يؤدّي إلى الانتقال إلى مرحلة المقاومة، وهي المرحلة الثانيّة من مراحل حالة التكيّف العام (صالح وشارف، 2017).

مرحلة المقاومة (Resistance Stage): في هذه المرحلة يتكيّف الفرد مع الضّغوط، مع الإشارة إلى أن مدّة استمرارية هذه المرحلة تتعلّق بقوّة الضّغوط، وقدرة الفرد على التكيّف، واستمرار الضّغوط في هذه المرحلة يسبّب إحداث تغيّرات فسيولوجيّة وانفعاليّة؛ ما يؤدي إلى إضعاف قدرة الفرد على مقاومة الضّغوط خاصّة إذا استمرت تأثيرات هذه الضّغوط على الفرد (العدوي وآخرون، 2018).

مرحلة الإنهاك والتّعب (Exhaustion Stage): وهي مرحلة دخول الفرد في حالة من الإعياء والإرهاق النفسي والجسدي بسبب استمرارية الضّغوط، واستنفاذ قدرة الفرد على المقاومة، الأمر الذي يؤدي إلى اختلالات فسيولوجية واضطرابات نفسيّة (احليلى، 2020).

وأشار شحاذة وكاظم (2017) إلى وجود مستويات مختلفة من ردود الفعل لدى الفرد على الضّغط وتتعلق بالمعنى الذي يعطيه له، فازدحام جدول مهام الفرد، وزيادة أعباء العمل والدّراسة تعني التّوتر والقلق بالنسبة للبعض، بينما يرى آخرون أنها فرصة للتحدّي وإثبات

أنفسهم، وقلة العمل بما يتجاوز القدر المطلوب، وسوء تقدير المهارات، وقلة فرص النجاح يراه البعض سوء تقدير. ويشير إلى أنّ بعض الناس يعدونه فرصة للراحة دون مواجهة مشاكل.

وترى الباحثة أن الاهتمام بالضّغوط النفسيّة في مرحلة مبكّرة من حياة الأفراد، حاز على انتباه العلماء، لما لها من تأثيرات سلبية على حياة الأفراد، وقد أعطى العلماء تفسيرات للضّغوط النفسيّة من جانبين هما الجّانب العضوي، والتغيرات الفسيولوجية على الفرد نتيجة للضّغوط النفسيّة التي مصدرها الشعور بالقلق والاكتئاب والتوتر وغيرها، وأن الضّغوط التي تسبب آثاراً نفسيّة ضارّة عند بعض الأفراد قد تصبح مصدراً للنشاط والتحدّي عند آخرين.

5.1.2. مصادر الضّغط النّفسي

لا تخلو الحياة التي يعيشها الفرد من الضّغوطات والصّعوبات الماديّة والمعنوية، والمثيرات التي تحدث في بيئته الداخلية والخارجية، وتكون إما خفيفة أو شديدة، تعوّق سير دوافعه نحو أهدافها، وقد تكون سبباً في ظهور المشكلات النفسية والاجتماعية، وتسبّب عجز الفرد عن اجتياز العقبات بطريقة سريعة ومرضية. فالسّبيل الطبيعي لإزالتها أو التغلّب عليها هو أن يحاول جاهداً التصدّي لهذه الضّغوط والتّوافق معها؛ ليتمكّن من تحقيق التأقلم الجيّد مع محيطه، وأن يضاعف مجهوده، وأن يكرّر محاولاته لإزالة العقبات من طريقه، كأن يحاول تخطّي العقبة، أو استبدال الهدف المعوّق بهدف آخر، أو تأجيل إرضاء الدّافع.

وعليه فإن الأزمات تولد من إحباط إشباع الدّافع، أو عدد من الدوافع الهامة للفرد، وهذا الإحباط يتولّد من عقبات ماديّة أو اجتماعية أو شخصية نتيجة التنازع بين الدّوافع، ولقد أكدت العديد من الدّراسات مثل: دراسة ساعي وفكايري (2018)، ودراسة بن ويس (2018)،

ودراسة العبد الله (2014) أنّ بعض مصادر الضّغوط اليوميّة لدى المراهقين أهم وأشمل من أحداث الحياة المهمة لديهم.

ويمكن تحديد سبعة مصادر رئيسة للضّغوط، ستة منها خارجيّة ومصدر واحد فقط داخلي:

1- المصادر الخارجيّة: تشمل ضغوطاً تأتي من العمل، وضغوطاً نابعة من تنظيمات الدّور، وضغوطاً تأتي من التنظيمات البيئية والمناخ، وضغوطاً تأتي من العلاقات الدّاخلية في التنظيمات البيئية، وضغوطاً تأتي أثناء النمو في المراحل المختلفة للحياة، وضغوط ناتجة من المصادر والتنظيمات العالمية (ساعي وفكايري، 2018).

2- أما المصدر الدّاخلي: فهي الضّغوط التي تنشأ من المكوّنات الشّخصية للفرد (بن ويس، 2018).

ولمصادر الضّغوط مطالبٌ تتمثّل بمطالب البيئة الدّاخلية والخارجيّة للفرد التي تُخل توازنه؛ ما يؤثّر على الجسد والنّفس، وتتطلّب اتخاذ إجراءات لاستعادة التوازن، ومن ذلك فإنها تختلف باختلاف درجة شدّتها ومّدة الضّغط، فما هو مرهق وضاغط بالنسبة لفرد ما قد لا يكون ضاغطاً لفرد آخر.

فمصادر الضّغوط تنكشف في الضّياع الأسري، أو في اختلال التأثير الأسري، والمخاطر والكوارث والرّفض والتّجاهل، والعنف والتنافس السّلبي، والمنع والسيطرة والإكراه، والخداع، وضعف تقدير الذّات (العبد الله، 2014).

كما أنّ من مصادر الضّغوط شدّة الضّغوط الدّراسية التي يتعرّض لها الطلبة، وتسبّب عدة تأثيرات سلبية عليهم، وتكرر الضّغوط التي يعيشون فيها تجعلهم يختلفون عن الآخرين من نواحٍ شتى (الزروق، 2017).

كما أن للضّغوط النفسية مصادر أشمل كما أوردها خليف (2015)، وهي على النحو الآتي:

1- تغيرات في حياة الفرد: هي نتاج تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به كالمشكلات الأكاديمية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، وغيرها.

2- تغيرات بيئية خارجية: تتمثّل بما يتأثّر به الفرد من التغيرات التي تحيط به كالوفاة، والخسائر المادية، وترك العمل.

3- تغيرات داخليّة للفرد: هي ما يدور في مكونات الفرد الدّاخلية كالصّراع الذّاتي، الطموح والتفكير.

وترى الباحثة أن مصادر الضّغوط عديدة ومتنوعة وشاملة لكل مجالات وأحداث الحياة، وتتجلى كظاهرة إنسانية معقدة فيها مضامين بيولوجية ونفسية واقتصادية واجتماعية، تكتسب حقائق الحياة المختلفة معناها في إدراك الفرد لنتائجها؛ لأنها تنشأ على مستوى الذّات للفرد، فالأحداث الطبيعية والاجتماعية لا تمثل ضغوطاً في ذاتها، وإنما تصبح ضغوطاً عندما تعرقل تحقيق هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه، أو يحاول أن يجسّده، وتكون الضّغوط هنا من الشعور بالعبء، والضّغط الناتج من وجود مواضيع بيئية تمنع الفرد من تحقيق أهدافه، ويكون معناها أيضاً المطالب التي تتجاوز قدرة الفرد على تحملها أو مواجهتها، فهذه الضّغوط لا تتكوّن من الدّور الذي تؤدّيه بنية المجتمع، أو تشكلها ولا تنشأ من عوامل مجتمعية وثقافية وحضارية وسياسية واقتصادية ومهنية فقط، وانما تنشأ من عوامل فردية ذاتية أيضاً، وتكون إما بدنية أو نفسية أو عقلية.

6.1.2. الآثار المترتبة على الضّغوط النفسيّة

إنّ للضّغوط النفسيّة آثاراً متعدّدة حسبما تشير الدّراسات النفسيّة والطبيّة المختلفة، ويمكن حصرها فيما يلي:

الآثار الفسيولوجية: تؤّثر الضّغوط سلباً على النواحي الفيسيولوجية أو الجسمية للفرد، فالأحداث والظروف الضّاغطة التي يتعرّض لها الفرد تُحدث تغيرات في وظائف الأعضاء، وخللاً في إفراز الغدد واضطراب الجهاز العصبي، كارتفاع نسبة الكوليسترول في الدّم والإفراز المفرط في كمية الأدرينالين واضطرابات الهضم (الزورق، 2017).

وتتمثّل الآثار الفسيولوجية الجسميّة المرتبطة بالضّغوط أيضاً بارتفاع ضغط الدّم، وازدياد معدّل ضربات القلب، واضطرابات الجهاز التنفسي، كما ارتبطت العديد من المشكلات الصحيّة بالضّغوط مثل: القرحة المعدية، وآلام الظّهر، واضطرابات المعدة والأمعاء، واضطرابات النّوم، والصّداع، وانتشار الأمراض الجلدية، وتضخم الغدة الدرقية، والبول السكري، والتشنج العضلي، والتهاب المفاصل الروماتيزمي، واضطرابات الغذاء كفقدان الشهية، ولذلك تسمى هذه الأثار أيضاً اضطرابات الجهاز الهضمي (الوكيل، 2015).

الآثار النفسيّة: للضّغوط النفسية آثار نفسية سلبية على الفرد، وتظهر في اختلال الآليات الدّفاعية وانهيارها، إذ يتميّز الفرد تحت الضّغط بسرعة الانفعال، والشعور بالقلق والخوف، وفقدان الثّقة بالنفس وعدم الرّاحة، وتشمل الآثار النفسية أيضاً اضطرابات إدراك، وعدم وضوح مفهوم الذّات لدى الفرد، وضعف في الذّاكرة والتشتت، وانخفاض الدّافعية للعمل والدّراسة، والحساسيّة، والأرق والشعور بالقلق، والعدوانية، واللامبالاة، والملل والاكتئاب، والإحباط، وعدم تقدير الذّات، والشّعور بالوحدة (الرويلي، 2015). كما يمكن أن تؤدّي إلى اضطراب النمو،

وتزيد من تشتّت الانتباه، واضطراب الأداء وضعفه، وكراهية الذّات، وتصدّع الهوّية، والميل للإغتراب، وكثرة الشكوى من المرض (العنزي، 2022).

الآثار الاجتماعيّة: تؤثر الضّغوط على الجوانب الاجتماعية للفرد كالعلاقات في العائلة والعمل، وفي المجتمع بصفة عامة، ويتجلى ذلك بوضوح في النزاعات والخلافات الزوجية، وتتمثل أيضا في التوتر، وفي إنهاء العلاقات الاجتماعية مع الزملاء والأصدقاء، والعزلة؛ ما يؤدي إلى العزوف والانسحاب من الحياة الاجتماعيّة، والشعور بالوحدة النفسيّة، وانعدام القدرة على تحمل المسؤولية، والفشل في أداء الواجبات (عبد الرحمن، 2017).

الآثار المعرفيّة: تؤثر الضغوط على البنية المعرفية للفرد، حيث يتم تعطيل العديد من الوظائف العقليّة، وتتجلى هذه التأثيرات في شكل نقص الانتباه، وانخفاض التركيز، وضعف قوة الملاحظة، وضعف الذاكرة، وضعف القدرة على اتخاذ القرار، وصعوبة التقييم المعرفي الصحيح للوضع، وعدم القدرة على حل المشاكل (الفقيه، 2016).

والجدير بالذكر أن هذه الآثار لا تظهر مجتمعة لدى الأفراد، كما أن ظهورها يختلف من شخص لآخر، ومما لا شك فيه أن تعرّض الفرد لفترة طويلة وبشكل مستمر للضّغوط مع تكرار حدوثها قد يتسبّب في تعرّضه إلى الاحتراق النّفسي.

7.1.2. العوامل والأسباب المؤديّة إلى الضّغوط النفسيّة

يختلف الأفراد في الإحساس بالضّغوط، فما هو ملفت لفرد ما قد يكون عادياً لآخر، ويعود السّبب إلى عوامل عدّة منها الفروق الفردية بين الأفراد من استجابات واهتمامات ورغبات وغيره، ومنها حسب اختلاف مصادر الضّغوط، والسّمات الشخصيّة والخبرات السّابقة، وتم

تصنيف العوامل التي تؤدي إلى الإحساس بالضّغوط إلى نوعين:

1- عوامل مهيّئة: تشمل الاستعدادات الذاتيّة للفرد متمثلة في الاضطرابات العضوية، والخلل البيولوجي والانفعالي، والإحباط والصّراع والحساسيّة المفرطة وسرعة القلق.

2- عوامل معجّلة: تتمثّل في ظروف البيئة المحفزة لظهور التوتّر النفسي لدى الفرد من خلال تفاعله معها بما يحمل من تكوين نفسي واستعداد (الجويعي، 2018).

ومن الأسباب المؤدية إلى الضّغوط النفسيّة:

1- الأسباب البيئيّة: تعد عوامل البيئة بما تحويه من تغيّرات طبيعيّة، أو بفعل الإنسان لها الدّور المباشر في التأثير على قدرة الفرد في تحمّل هذه التغيرات، ومنها الكوارث والحروب والإشعاعات والفيضانات، إضافةً إلى التغيّرات البيئية الجويّة المختلفة التي تهدّد الوجود الإنساني.

2- الأسباب الاجتماعيّة: تتكون الضّغوط نتيجة التصادم ما بين حاجات الفرد ومتطلباته والقيود والضوابط الاجتماعية، وقد تصل أحياناً رغبة الفرد لحاجة ضرورية إلى الشعور الدّائم بحالة من الضّغط، ويتأثّر الفرد من التغيرات الاجتماعية المختلفة من مكان لآخر.

3- الأسباب النفسيّة: هي مجموعة العوامل التي ترجع إلى البناء النفسي عند الأفراد، أي ما تتميز به شخصيتهم من سمات، وملامح وصفات ومميزات، كأن يكون الفرد انطوائياً أو عصبياً أو انفعالياً أو حساساً أو عملياً أو نشيطاً أو منفتحاً على الآخرين (الفريح، 2020).

وترى الباحثة أن الضّغوط النفسيّة التي تظهر بسبب عوامل عديدة أسهمت في تشكيل حالة من التوتّر والقلق لدى الطّلبة داخل المدرسة أو خارجها، حيث إن المشكلات التي

يعيشها الطّالب في البيئة التي يتواجد فيها، من أوضاع اجتماعية واقتصادية وأمنيّة وأسرية سيئة، كونت كلها ضغوطاً يتعرّض لها الطّالب نفسياً وفكرياً وجسمياً.

8.1.2. الضّغوط النفسيّة المرتبطة بالقضايا التعليمية والأكاديميّة

تشير الدّراسات مثل دراسة كيلاني (Kilani, 2022) ودراسة الزهراني (2018) إلى أن طلبة المدارس يواجهون ضّغوطات مختلفة ومتنوعة يومياً، إضافة إلى ذلك، وجدت هذه الدّراسات أن الضغوط الرئيسة لدى الطلبة مرتبطة بالقضايا التعليمية والأكاديمية.

وتعد ضغوط الامتحانات وطرق التقييم من المصادر الأكثر انتشاراً للضّغط الأكاديمي، إضافة لانتظار نتائجها، والخوف من الاستذكار والمراجعة والتحضير للامتحانات، والشعور بوجود الكثير من المهام والمتطلبات للدّراسة، والحاجة إلى الأداء الجيد في المدرسة (Fanning, 2016). ووفقاً لكوتر وآخرين (Kötter et al., 2017) فإن الأداء المدرسي يتأثر بشكل سلبي من التوتر والضّغوط، ويمكن أن يؤدّي لانخفاض الأداء المدرسي؛ ما يضع الطلبة في حلقة مفرغة من زيادة التوتر.

وأشار هو وآخرون (Hou et al., 2013) بأن المهام غير الواضحة، وكثرة الواجبات المنزلية والامتحانات، وانتظار نتائج الاختبارات؛ ونقص الموارد للتكيّف مع إعدادات التعلّم المتغيّرة؛ تجعل الطّلبة يتعرّضون لضغوط لتطوير المهارات الضرورية للتّحصيل الأكاديمي.

ويمكن تضمين الاختبارات والدّرجات، كضغوط محدّدة في هذه المتطلبات الأكاديمية، بالإضافة إلى أهداف الإنجاز الحاليّة وتوقّعاتها المستقبليّة للطّلبة، وهناك العديد من العوامل، بما في ذلك معايير التميّز الأكاديمي التي تحدّد مستوى التوتّر في البيئة الأكاديميّة، وارتفاع الضّغط النفسي يُعرّض الطّلبة لخطر الإصابة بعدد من العواقب السلبيّة المرتبطة، مثل: الأمراض النفسية

والجسدية والانتحار، نتيجة الضّغط الأكاديمي على طلبة مدارس المرحلة الثانوية الذي يتضمّن أعباء الدراسة، والاستجابة للتوقعات الأعلى للأداء الأكاديمي من أجل ضمان القبول الجامعي (Hearon, 2015).

9.1.2. أساليب مواجهة الضّغوط النفسيّة

بدأ الاهتمام بدراسة موضوع أساليب مواجهة الضّغوط واستراتيجياتها منذ ستينات القرن الماضي، وذلك للإشارة إلى الأساليب التي يستخدمها الفرد في تعامله مع المواقف المهدّدة بهدف السيطرة عليها، حيث يبدأ الفرد بالعمل على تطوير سلوكه حتى تتكوّن لديه أساليب جديدة للتكيّف مع المواقف الضّاغطة التي يتعرّض لها (العنزي، 2022).

كانت دراسة مورفي وآخرين (Murphy, 1962) من أوائل الدّراسات التي استخدمت مصطلح إدارة الضّغوط للإشارة إلى الأساليب التي يستخدمها الأفراد لإدارة المواقف الضاغطة (ساعي وفكايري، 2018).

في حين يرى ولمان (Wolman, 1972, 79) أن أساليب مواجهة الضّغوط عبارة عن "مجموعة من الأساليب المستخدمة لتسهيل التكيّف مع البيئة، والمواقف العصيبة لتحقيق هدف أو عدة أهداف".

ويرى الفريح (2020) أن التصدّي للضّغوط يعني أن نتعلّم، ونتقن بعض السبل والأساليب التي تساعدنا على التعامل مع هذه الضّغوط، والتخفيف من آثارها السلبية بقدر الإمكان.

هناك العديد من استراتيجيات التكيّف مع الضغط النفسي، مثل:

تصنيف كوهن: قدم كوهن (Cohn, 1994) مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية لمواجهة الضّغوط، حيث قسمها إلى عدة أنواع وهي:

1- التفكير العقلاني: استراتيجية للتفكير المنطقي يلجأ إليها الفرد بحثاً عن مصادر القلق وأسبابه، وعلاقتها بالضّغوط (الجويعي، 2018)، أو هو طريقة التفكير التي يفعّلها الفرد بشأن موقف مرهق بحثاً عن مصدره وسببه.

1. التصوّر أو التخيّل: يمكن للفرد من خلاله أن يتخيّل الموقف المجهد الذي واجهه، فعندما يواجه هذه المواقف العصيبة، يتوصل إلى أفكار يمكنه القيام بها في المستقبل.
2. الإنكار: هذه استراتيجية دفاعية لا شعورية لتجاهل المواقف العصيبة وإنكارها، كما لو أن مثل هذه المواقف غير موجودة .(Garth, 2015) وهي عملية معرفية يتجاهل الفرد من خلالها الضّغوط والتوتر كما لو أنها لم تحدث إطلاقاً (الجويعي، 2018).
3. حل المشكلات: نشاط معرفي يحاول الأفراد من خلاله ابتكار أفكار وحلول إبداعية فعّالة، وجديدة للتّعامل مع التوتر.
4. الفكاهة والمزح: من خلال هذه الاستراتيجية، يتعامل الأفراد مع التجارب المجهدة، والأمور الخطيرة ببساطة، وبالمرح وروح الدّعابة لتخفيف الضّغط النفسي، وبذلك يتم التغلّب على الضّغوط وقهرها.
5. الإيمان والاستكانة إلى الدّين: مواجهة المواقف العصيبة بالإيمان والعودة إلى الدّين من خلال تقوية الصّلاة والعبادة والحفاظ عليها كمصدر للدّعم الرّوحي والمعنوي والنفسي (هيبة والحربي، 2019).

وتتوزع الاستراتيجيات لمواجهة الضغوط حسب جلويك (Galowic, 1984) إلى عدة أنواع كما يلي:

1. حلول تتمحور حول المشكلة.
2. كيفيّة التّعامل مع التقييمات والتقبّل والتفاؤل والفكاهة والاستقلال ذات الصّلة.
3. سلوكيات التأقلم التي يصعب تصنيفها، مثل الشتائم والبكاء والإفراط في تناول الطّعام والتّدخين والدّعم الاجتماعي (مخلوفي، 2016).

ووفقا لتصنيف بيلينغ وموس (Billings & Moss, 1981) تشمل استراتيجيات التعامل مع الضّغوط ما يلي:

1. الاستراتيجيات السلوكيّة الفعّالة: تشمل الجّهود الذاتيّة المختلفة، والمحاولات السلوكيّة الواضحة لمعالجة المشكلات بشكل مباشر.
2. الاستراتيجيات المعرفيّة الفعّالة: هذه هي الجهود المعرفيّة لإعطاء وصف للحدث، وتصوّر أنه حدث مرهق.
3. استراتيجية التجنّب: تبذل الجهود والمحاولات الشخصيّة لتجنّب مواجهة المشاكل، أو محاولة التعامل مع المشاكل بشكل غير مباشر (الغامدي، 2016).

وحسب تصنيف كوكس وفيرجيسون (Fergusion & Cox, 1996) يمكن تصنيف الاستراتيجيات لمواجهة الضّغوط إلى الآتي:

1. طرق المواجهة التي تحدث داخل الفرد: لتحديد استراتيجيات المواجهة الأساسية للضّغوط المستخدمة من قبل الفرد، وفي أنواع معينة من المواقف العصيبة، يتم إجراء تحليل ومعرفة دخل الفرد والاختلافات الفردية، تصف استراتيجية المواجهة للفرد عملية التأقلم من خلال تحديد استجابات الفرد الفكريّة والسلوكيّة، ومن خلال المواقف العصيبة وغير المجهدة، يعتمد على

فكرة أنّ الفرد لديه مخزون من الخبرة في مواجهة موقف مرهق، ويمكنه الاستجابة لاحتياجاته ومتطلبات الموقف.

2. طرق المواجهة التي تحدث بين الأفراد: تساعد هذه الأساليب على تحسين عملية المواجهة من خلال تلخيص درجة تعرّض نفسية الفرد لأنواع مختلفة من حالات الضّغط النفسي، من أجل معرفة الأساليب الرئيسة التي يعتمد عليها الأفراد، وتحديد استراتيجيات التكيّف مع أنواع مختلفة من حالات الضّغط النفّسي (درويش، 2021).

10.1.2. نظريّات فسّرت الضّغوط النفسيّة

كانت نظريات علم النّفس مهتمة بشرح طبيعة الضّغط النفسي والعواطف المرتبطة به التي اهتمت بتفسير ظاهرة الضّغوط النفسية التي اشتملت على تفسيرات متنوعة للضّغوط النفسيّة ،وهي تفسيرات تختلف من نظريّة لأخرى نظراً لاختلاف هذه النظريّات فيما بينها، من حيث المسلّمات الأساسيّة، والتصورات الخاصّة في دراسة الضّغوط وتفسيرها، وذلك تبعاً لاختلاف توجهات العلماء والباحثين في دراسة الضّغوط، وقد يكون هذا الاختلاف في تناول ظاهرة الضّغوط النفسية هو الأساس في وجود أكثر من نظريّة تهتم بتفسيرها الضغوط، وذلك ما يتّضح في معظم هذه النظريّات: مثل نظرية كانون "Cannon"، ونظريّة سيلي"Selye"، ونظريّة لازاروس "Lazarus"، ونظريّة موراي"Morray". حيث اتّخذت كل نظريّة من هذه النظريّات الأربع عند تفسيرها للضّغوط اتجاهاً مميزاً يمكن التعرّف عليه، وتوضيحه من خلال عرض النّظريات الأربع على النحو التّالي:

نظرية والتر كانون (Walter Cannon, 1927) للضّغوط: وهي نظرية بيولوجية تتحدث عن المواجهة، أو الهروب (Fight or Flight Theory)، ويعد كانون من أوائل الذين استخدموا

مصطلح الضّغط، وعرّفه برد الفعل في حالة الطوارئ (Response Emergency)، بسبب ارتباطه بانفعال القتال أو المواجهة، وقد حاول كانون تفسير الاستجابات الفسيولوجية للضّغوط، حيث وجد في دراسته أن هناك عدداً من الأنشطة المتتابعة التي تستثير الغدد الكظرية والجهاز العصبي، وزيادة كمية الأدرينالين في الدم، وهذا يؤدي إلى سرعة التنفس، وزيادة حامضية الدم واندفاعه في الأنسجة العضلية، وتحرير الدهون المخزونة التي تهيئ الجسم لمواجهة الخطر أو الهروب منه. ووفقًا لكانون يمكن للكائنات الحيّة مقاومة مستويات منخفضة من التعرض للضّغط، ومع ذلك، يمكن أن يتسبب الضّغط الشديد والمطوّل في تعطيل الأنظمة البيولوجية التي تساعد الكائن الحي على التأقلم مع هذه الضّغوط.

نظريّة سيلي (Hans Selye, 1956) للضّغوط: هي من النظريات البيولوجية التي اعتمدت على ردود الأفعال البيولوجية والفسيولوجية في تفسيرها، ويعد سيلي من الرّواد الأوائل الذين فسّروا كيفية حدوث الضّغوط، وأوّل من اهتم بدراسة الضّغوط النفسيّة، وفسّر سيلي حدوث الضّغوط عندما تحدّث عن أعراض متلازمة التكيّف العام التي أسماها (زملة) أعراض التكيّف العام، وهذه (الزملة) تحدث من خلال ثلاثة أعراض أو مراحل، مرحلة الإنذار ومرحلة المقاومة، ومرحلة الإجهاد، وهذه الأعراض تشكل استجابة الفرد الفسيولوجيّة لأي مطلب أو حدث، وهي استجابة تحدث من أجل حدوث تكيّف مع متطلبات البيئة المرغوبة، وكذلك فإن أعراض هذه الاستجابة الفسيولوجية للفرد تظهر بغرض الدّفاع عن الذّات، والمحافظة على الوجود، وأنها تنتج عن تجنيد الفرد لطاقاته من أجل التصدّي للعوامل الضّاغطة التي يتعرّض لها (قاجة وصبرينة، 2018).

نظريّة موراي (Morray, 1931) للضّغوط: يرى موراي من خلال هذه النظريّة البيئية، ويمثل مفهوم الضّغط عاملًا مؤثرًا أو محددًا جوهريًا للسلوك في البيئة، وقد ربط موراي بين

مفهومين أساسيين، هما مفهوم الحاجة (Need) ومفهوم الضغط (Stress)، وقد عرّف موراي الحاجة بأنها: تخيل ملائم، أو مفهوم افتراضي للقوة في منطقة الدّماغ، والقدرة على تنظيم الإدراك والفهم غير المشبع في اتجاه معين، ويعد الضّغط مؤثراً أو محدداً جوهرياً للسلوك في البيئة، والعلاقة بينهما تتحدّد عندما تستثار الحاجة نتيجة لتنبيهات داخلية، تصحب معها مشاعر بالانفعالات قد تؤدّي إلى حدوث الضّغط إذا لم يؤدّ السلوك الظّاهر إلى إشباعها، ويميز موراي بين نوعين من الضّغوط، حيث يتطرّق إلى ضغوط بيتا (Beta stress) باعتبارها تمثل دلالة الموضوعات البيئية كما يفهمها الفرد ويفسّرها، وكذلك يتطرق موراي إلى ضغوط ألفا (Alpha stress) باعتبارها تمثّل خواص الموضوعات البيئية كما تظهر في الواقع ،ويوضّح موراي أن سلوك الفرد غالباً ما يرتبط ارتباطاً وثيقاً بضغوط بيتا، ولكنه من المهم بالرغم من ذلك اكتشاف المواقف التي يتسع فيها التنازع بين ضغوط بيتا التي يستجيب لها الفرد، وبين ضغوط ألفا الموجودة بالفعل (Hearon, 2015).

نظريّة لازاروس (Richard Lazarus, 1966) للضّغوط: تسمى نظرية التوافق بين الشخص والبيئة، وسميت أيضا نظرية (التقييم المعرفي)، والتقييم المعرفي هو مفهوم أساس في هذه النظرية. ويعد لازاروس أحد رواد النظرية المعرفية الذين يؤكدون على دور العمليات العقلية المعرفيّة في فهم ظاهرة الضّغوط، حيث يتم التركيز في تفسير هذه الظاهرة على طريقة إدراك الفرد، وتقييمه المعرفي للأحداث والمواقف الضاغطة التي يواجهها، وعلى كيفية تعامله مع هذه الضغوط وتفاعله معها، ويرى لازاروس أن الضّغط هو العلاقة بين الشخص والبيئة بما تشمله من أحداث ومواقف تم عدها من جانبه الشّخصي على أنها أحداث مرهقة، أو تفوق مصادره، وتعرّض حياته للخطر، وهو تقييم يستخدم فيه مجموعة من العمليات العقليّة المعرفيّة مثل: الإدراك والتّفكير

والتذكّر، حيث لا تؤثّر هذه العمليات المعرفيّة فقط في كيفية تقييم الفرد للضّغط، ولكن تؤثر أيضاً في كيفية مواجهة الفرد لهذا الضّغط (Sincero, 2012).

من خلال استعراض النظريات التي حاولت تفسير الضغوط النفسية، نستنبط بشكل واضح أنه رغم اختلاف الآراء إلا أن معظمها يسير في توجّه واحد ألا وهو أن الضّغط حالة تهدّد الإنسان، وتقلقه وتشعره بالانزعاج، وتجعله في حالة من عدم الاتزان والتكيّف النفسي والاجتماعي، حيث يعبّر عنه من خلال انتكاسات وآلام نفسية وجسدية.

تقدم نظرية كانون إطاراً بيئياً لفهم الضّغوط النفسية حيث يعدها استجابة لمثيرات بيئية مهدّدة لاستقرار الفرد وتوازنه، فنظريته ترتكز على ردود الأفعال الانفعالية والفسيولوجية الناتجة عن التعرّض لأحداث البيئة المختلفة. وما يؤخذ على هذه النظرية أنها تتحدّث عن الضغوط بصورة مكثّفة ومتتابعة، خاصة وأنها تزامنت مع فترة الحروب والفقر؛ ما عرض الأفراد لمخاطر كبيرة، لكنها لا تناسب كافة الحقب الزمنية خاصةً في عصرنا هذا، حيث نعيش ضغوطاً مستمرة لكنها غير كثيفة في كافة الأوقات.

أما نظرية سيلي فتقدم إطارًا بيولوجيًا قويًا لفهم الضغوط النفسية، مرتكزة على التغيرات الفسيولوجية التي تتسبب عندما يتعرّض الفرد للضّغط. ومع ذلك، ينقص هذه النظرية التركيز على العوامل النفسية والمعرفية التي قد تلعب دورًا هاماً في نجاعة مواجهة الأفراد للضّغوط؛ ما يجعلها غير كافية لتفسير كافة جوانب الضّغوط النفسية.

وتسهم نظرية موراي في تقديم فهم شامل لكيفية تأثير البيئة والإدراك الذّاتي على الشعور بالضّغط، وتسلّط النظرية الضوء على الأهمية النسبية للضغوط المدركة مقارنة بالضغوط الفعلية؛ ما يفتح المجال لفهم الفروق الفردية في تجربة الضغوط. ومع ذلك قد تكون معقدة في التطبيق العملي؛ لأنها تتطلب تحليلًا دقيقًا للفجوات بين الضغوط المدركة والضغوط الفعلية.

وتوفر نظرية لازاروس إطاراً معرفياً لفهم الضغوط؛ ما يجعلها مفيدة بشكل خاص في فهم كيف يمكن للإدراك الذاتي والعمليات الذهنية أن تؤثر على مواجهة الضغوط، وتؤكد النظرية على أهمية التقييم المعرفي والتفاعل الذّاتي مع الضّغوط؛ ما يضيف بعدًا نفسيًا مهمًا لفهم الظاهرة. وقد ركز لازاروس على الجوانب المعرفية للفرد كأحد أسباب الضغوط النفسية، وأغفل باقي الجوانب الأخرى في حياته، ومع ذلك، قد تفتقر إلى التركيز على التغيرات الفسيولوجية التي قد تلعب دورًا مهمًا في استجابة الأفراد للضّغوط.

توفر هذه النظريات أربع رؤى مختلفة ومتكاملة لفهم الضّغوط النفسية:

1- النظرية البيولوجية (كانون): تركّز على الاستجابة لمثيرات بيئية ضاغطة، ورد الفعل في حالات الطوارئ بطريقتين، المواجهة أو الهروب.

2- النظرية الفسيولوجية (سيلي): تركز على التغيرات الجسدية والاستجابات البيولوجية للضّغوط.

3- النظرية البيئية (موراي): تقدم فهمًا لكيفية تأثير البيئة، والإدراك الشخصي على تجربة الضّغوط.

4- النظرية المعرفية (لازاروس): تركز على دور العمليات العقلية في تقييم الضّغوط ومواجهتها.

لذا يمكن دمج هذه النظريات لتحقيق فهم شامل ومعمّق للضّغوط النفسية، مع الانتباه لأهمية التفاعل المعقّد بين العوامل الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية في تجربة الضغوط.

2.2 المحور الثّاني: إدارة الذّات Self-Management

لا يمكن فهم الشخصيّة أو السّلوك بشكل عام دون مفهوم الذّات، حيث يعد متغيّراً مهماً من متغيرات الشخصية، ولا نستطيع أن نفهم سلوك الفرد إلا في ضوء الصورة الكلية التي يكونها الفرد عن نفسه من خلال ما تتّسم من صفات وقدرات جسمية، وعقلية، وانفعالية، بالإضافة إلى القيم والمعايير الاجتماعية التي ينتمي إليها، وإن حسن إدارة الفرد لذاته، وتعامله مع نفسه بكفاءة

لتحقيق أهدافه هي إحدى مؤشّرات النّجاح في الحياة، ومقابل ذلك فإن فشله مع ذاته هو مدعاة لفشله في حياته (مصطفى، 2020).

وإدارة الذّات هي أحد الموضوعات الرئيسة التي يجب أن يهتم بها الأفراد، ولكن مع ذلك فإن القليل من الناس الذين يشغلهم هذا الأمر، بينما يرى الآخرون أنها المكوّن الأساسي للكفاءة الوجدانية وأساس مهارات الإنتاج والقيادة ومكوّن أساسي للذكاء الوجداني (شمبولية، 2020).

1.2.2. مفهوم إدارة الذّات

تحدّث علماء النفس عن مفهوم إدارة الذّات بعده من المفاهيم التي تضمنت أكثر من قيمة، فهو يشمل الوقت والأهداف والتخطيط والتنفيذ؛ لذلك تنوعت التعريفات لهذا المفهوم ومنها:

عرف الهذلي (2011، 47) إدارة الذّات بأنها: السبل والوسائل التي تساعد الفرد على استغلال وقته، واستخدام مهاراته، واستثمار طاقاته في تحقيق أهدافه، والملاءمة بين الواجبات، والرغبات، والأهداف بهدف الوصول إلى حياة متوازنة".

وعّرفت الضحيان (2019، 19) إدارة الذّات، على أنها "عمليّة ترتبط بشكل كبير بمكونات الفرد العلميّة، والشخصيّة، والنفسيّة، والسلوكيّة، والاجتماعيّة التي من خلالها يمكن للفرد أن يوجّه مشاعره، وأفكاره، وإمكاناته للأهداف التي يسعى إلى تحقيقها".

وإدارة الذّات هي "قدرة الفرد على تعديل أفكاره والسّيطرة على سلوكه، وتنظيم العمليات الداخليّة، والمختصّة بتعديل الذّات، أو تعديل السّلوك، وهو مصطلح يكثر استخدامه في الحياة اليومية، وكذلك في مجالات علم النفس والاقتصاد والأعمال والطّب والرياضة، وحيث تتباين المناهج لكل مجال، وأيضاً المحاور الرئيسة، لكن الأهداف النهائية تكون هي نفسها، وذلك لتقديم

نتائج أكثر إيجابية وأكثر صحّة، واستبدال العادات غير المرغوبة بأخرى مرغوب فيها، وإنجاز المهام الشّاقة باستخدام استراتيجيات إدارة الذّات الفعّالة" (منصور، 2024، ص36).

وعرف أنيامين وأناكوبا (Anyamene & Anakwuba, 2022: 235) إدارة الذّات بأنها: "عملية يفهم الفرد من خلالها المشكلة السلوكية لديه، ويدرك أسبابها، ويحدد الأهداف، ويقرر على استراتيجيات ينتهجها في حل المشكلة، ويقوم بتنفيذ الاستراتيجيات، ثم يقيّم مستوى الجهد الذّاتي الذي بذله في الوصول لحل المشكلة".

وعرف الدردير وآخرون (2018، 112) إدارة الذّات بأنها: "مجموعة الإمكانات، والمهارات التي تعين الطلبة على إدارة وقتهم، والتخطيط الجيد لحياتهم، وقدرة الطلبة على العمل تحت طائلة الضّغوط، وتقويمهم لذاتهم عند الخطأ، واستخدام أفضل الطرق والعادات وأسهلها للمذاكرة، ومدى تقدير الطلبة لذاتهم وتقدير غيرهم لهم" (سليمان وآخرون، 2021).

وطرح كل من العنزي والعجمي (2021) مفاهيم مختلفة لإدارة الذّات تشمل سبلاً ووسائل تساعد في استخدام الفرد لوقته بنجاعة في تنفيذ أهدافه، وتحقيق التوازن في حياته بين واجباته، ورغباته، وأهدافه.

وترى الباحثة بأن إدارة الذّات تتمثّل في قدرة الفرد على وعيه بذاته وتقديره لها من خلال النظرة الإيجابية للذّات، والعمل الدّائم على تقييمها وتطويرها، واستخدام الطاقات الكامنة لديه لتنظيم وقته، واكتشاف نقاط القوّة والضّعف لديه، والتخطيط الجيد لكل أهدافه، والتواصل مع الآخرين من خلال بناء علاقات جيدة تمكنه من تحقيق ما يسعى إليه بشكل متوازن، معتمداً على تقديره لذاته، وثقته بقدرته على تحقيق رغباته.

2.2.2. استراتيجيات إدارة الذّات

حدد أنيامين وأناكوبا (Anyamene & Anakwuba, 2022) ثلاثة مكونات رئيسة لإدارة الذّات، وهي:

مراقبة الذّات: تهدف إلى تعليم الفرد أن يكون أكثر وعياً بأفعاله، ومن الاستراتيجيات المتبعة لتحقيق هدف سلوكي معيّن، هو دفع الفرد لمراقبة سلوكه بشكل ذاتي ومستقل، وتقليل السلوك غير الضّروري من خلال عملية الملاحظة؛ ليكون لها تأثير تفاعلي (الشخص وآخرون، 2010).

تقييم الذّات: يحدّد الفرد ما إذا كان يشارك في أهداف سلوكية من ضمن الأهداف التي تم تحديدها بفترة زمنيّة معينّة، وتحديد ما إذا تمّ تحقيق الأهداف من أجل الانتقال إلى مرحلة التّحسين الذّاتي، إذا لم يتحقق الهدف، فمن الضروري ضبط الهدف، والعودة إلى ضبط النّفس مرة أخرى، ولزيادة فرص النّجاح يجب أن يكون الهدف واقعياً ويمكن تحقيقه، ويمكن جعله قابلاً للتحدّي كلما تحقّق نجاح الفرد بشكل ثابت (Zhang & Hansen, 2011).

تعزيز الذّات: حيث يتم تسليم الذات معززات ومكافآت متنوعة مادية ومعنوية بهدف تقوية الذّات؛ لتتمكن من الوصول إلى الأهداف المحدّدة (Berger, 2011).

وترى الباحثة أن إدارة الذّات تحتاج إلى الرغبة الصادقة لتحسينها، والوقت والجهد الكبيرين من أجل تطبيق مكوناتها، وتذويتها وتحسينها، وطالما أن الفرد يتخذ قراراته الشخصية بأنه يرغب بتطوير إدارته لذاته، فإنه سيبذل الجهود لتغيير سلوكياته، وهذا بحد ذاته مؤشرٌ جيدٌ لتقليل السلوكيات غير المرغوبة، وزيادة السلوكيات الجيدة والتصرف السليم في المواقف الحياتية، وفي حال أصبح الفرد متمكناً من مراقبة تصرفاته الذاتية، وضبطها وتقويمها، فإنه لا شك سينجح في

التصرّف بشكل إيجابي ومرغوب فيه، وبذلك يحسن إدارته لذاته، ويستفيد بشكل شخصي ويفيد مجتمعه.

3.2.2. أبعاد إدارة الذّات

تتكون إدارة الذات من الأبعاد الفرعية الآتية:

1- تنظيم الذّات: هي عملية تعلّم الأفراد التحكّم في أفكارهم، ومشاعرهم، وسلوكهم لتحقيق أهداف محدّدة، ويتضمن تنظيم الذّات مجموعة من المهارات والقدرات التي تعين الفرد على إدارة ذاته بفعاليّة، والتغلب على التحدّيات، والتركيز المستمر على أهدافه (الجنابي، 2022).

2- إدارة الوقت: تعني تحديد الوقت، وتنظيمه، وتوزيعه بشكل مناسب؛ ليستثمر بشكل ناجع، والوقت هو أساس الحياة، والفرد الفعّال في تنظيم وقته هو الذي يتمكن من الحصول على النتائج المطلوبة في الوقت المتاح، فإذا بدأ أي فرد بتنظيم وقته بطريقة فعّالة، فسيحصل على نتائج فورية، مثل: زيادة الفعاليّة في العمل، وتحقيق الأهداف المنشودة بطريقة أفضل وأسرع، وببذل مجهود أقل (Khan et al., 2021).

3- التفاؤل: هو النظرة الإيجابية للحياة والإيمان بإمكانية تحقيق التطلّعات في المستقبل (زقاوة، 2020).

4- إدارة العلاقات الاجتماعية: هي القدرة على فهم النّاس، وحسن التّصرف في المواقف الاجتماعية؛ ما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي، ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية. كما هي القدرة على تكوين علاقات إيجابيّة وصحيّة والحفاظ عليها مع الآخرين، والتفاعل بشكل فعّال مع النّاس في مختلف السياقات الاجتماعية (شمبولية، 2020).

5- إدارة الضّغوط والانفعالات: هي الإدراك الحسن للانفعالات الذاتيّة، وفهمها، وتنظيمها، والتحكم فيها من خلال ملاحظة مشاعر الآخرين، والتعاطف والتواصل معهم. وهي مجموعة من التقنيات والاستراتيجيات لتعامل الفرد بفعاليّة مع الضّغوط النفسية والعاطفية، والتّحكم في ردود الفعل الانفعالية للحفاظ على توازنه النفسي والعاطفي (حنصالي، 2014).

6- الثّقة بالنّفس: هي الاعتداد بالنفس، وثقة الفرد في قدراته وإمكاناته وكفاءاته، وهي الأفكار والمعتقدات التي يكوّنها الفرد عن نفسه من خلال معرفته بقدراته وإمكاناته العقليّة والجسميّة والاجتماعيّة والنفسية، والمهارات النفسية الحركية (حيدر، 2023).

في حين أشارت خاشوق وياسين (2021) أن إدارة الذاّت لها عدة أبعاد فرعيّة، ويأتي في البعد الأوّل الرّقابة الذّاتية، أي التّعامل مع الذّات بأسلوب التّجاهل للسلوكيّات الفطريّة التي قد تتعارض مع السّلوك المحدّد في تحقيق الأهداف، مع السّعي للتخلّص منها من خلال مراقبتها، كما يتمثّل البعد الثاني في الثّقة، وهي عبارة عن سلوكيات منظّمة تبنى على هيئة معايير مترابطة بين طرفين لتحقيق التّبادل الاجتماعي، كما أنّ الثّقة تعد إحدى الشروط الأساسية لنجاح أية علاقة بشكل صحّي وسليم، وتعتمد على التّعاون والمشاركة، كذلك يقظة الضّمير تتمثّل في البعد الثالث ويُعنى بها أسلوب أو وسيلة للتنبّؤ بدوافع الإنجاز، وتحقيق الهدف، والأداء الكلّي للوظيفة، وبالتالي فإنه يعطي درجة عالية من الوعي.

وحدّدها ريان (2015) في عشرة أبعاد هي: (التنظيم الذّاتي، وإدارة الوقت، والقدرة على التّخطيط الجيّد، وإدارة الضّغوط والانفعالات، والثّقة بالنّفس، والتّفاؤل، وإدارة العلاقات الاجتماعيّة، والدّافعية الذّاتية، واتّخاذ القرار، والضّبط الذّاتي).

بينما ذكر عبد العال (2016) أنها تشتمل على أربعة مكوّنات هي: (مراقبة الذّات، وتقييم الذّات، وتعزيز الذّات، وتوجيه الذّات).

أما الدّردير وآخرون (2018) فأشار إلى أنّها تشتمل على سبعة أبعاد هي: (التّخطيط، والعادات الدراسيّة، وإدارة الوقت، وتقدير الذّات، والعمل تحت الضّغوط، وتقويم الذّات، والثّقة بالنّفس).

ولخصوصيّة الدّراسة الحاليّة، فقد اعتمدت الباحثة ستة أبعاد لإدارة الذّات وهي: تنظيم الذّات، وإدارة الوقت، والتّفاؤل، وإدارة العلاقات الاجتماعية، وإدارة الضّغوط والانفعالات، والثّقة بالنّفس.

4.2.2. مهارات إدارة الذّات: Skills Self-Management

هناك العديد من مهارات إدارة الذّات، وتتجسد في الإبداع والابتكار، وفن الحوار والمناقشة، ومهارة الاستّماع والإصغاء، وفن التحدّث بلباقة، وفن الاتّصال والحوار بدون كلمات، وبناء علاقات اجتماعيّة وتنميتها، وتقوية محبة الآخرين، ومعرفة أنواع الشّخصيات، وإدارة الوقت، ومهارات القراءة والمذاكرة، والثقة في النّفس (القحطاني، 2023).

وذكر أبو مسلم والموافي (2012) أن مهارات إدارة الذّات تتجلى في مهارات التّواصل الاجتماعي والإنساني بين الأفراد، وتتمثل بالقدرة على الإصغاء الجيّد، والتّواصل اللّفظي وغير اللّفظي، والتّعبير عن المشاعر، كذلك مهارات التفاوض، ومهارات الرّفض، ومهارات توكيد الذّات، ومهارة التّقمص العاطفي، كالقدرة على الاستماع لاحتياجات الآخرين، ومهارة العمل ضمن جماعة.

في حين ذكر جاسون وآخرون (Jason et al., 2015) أن مهارات إدارة الذّات تتضمّن الإدراك الذّاتي، وضبط الذّات، والإدراك الاجتماعي، والوعي الذّاتي، والتحكّم في الذّات، وضبط العواطف، وجدارة الثقة، والوعي، والقدرة على التكيّف مع الظروف والمحيط، وتنظيم الوقت وإدارته،

وتحديد الأهداف، وممارسة دور القيادة، والإحساس بوجود مشكلة والسّعي إلى حلّها بكفاءة وفاعليّة، واحترام الوقت، والقدرة على التعبير، وخلق علاقات ناجحة مع الآخرين، وتقدير الذّات.

وترى الباحثة من خلال ما سبق أن هناك اتفاقاً بين الباحثين على وجود مهارات أساسية لإدارة الذّات، خاصّة في الانتقال بين المراحل من الدّراسة إلى العمل؛ لذا فهو يحتاج إلى مهارات عديدة لتعينه على كيفية التّعامل مع ذاته، ومع محيطه، ومن أهم هذه المهارات، التحكم بالمشاعر، وتقدير الذّات واحترامها وتعزيزها وتحسينها، كذلك بذل الجهد لحل المشكلات وإدارة الوقت وتحديده وتنظيمه، والتخطيط للأهداف ومتابعتها وتحقيقها.

5.2.2. أسس إدارة الذّات

يجب على الفرد أن يكون أكثر قدرة على إدارة ذاته، ولذلك فإن عليه مراعاة العديد من الأسس التي تساعده على النجاح في إدارة ذاته، وهذه الأسس ملخصة فيما يلي:

1- أن تكون لدى الفرد رسالة واضحة لحياته الشخصّية، يقرر وفقا لها أهدافه وتّطلعاته الشخصّية التي يتطلّع لتحقيقها، وإلى الوصول إليها في حياته، ويركز كافة طاقته وجهوده نحو تحقيق تلك التّطلعات، ويكون مركّزاً بعيداً عن التخبّط في الحياة دون وجهة (طمايزة، 2016).

2- أن يهتم بوضع بعض الأهداف الذّاتية، وتحديدها لتحقيق طموحاته وأحلامه التي تخدم الرسالة التي تعبر عنه، مع ضرورة أن يتأكد الفرد من تواجد حاجة حاليّة ملّحة إلى تلك الأهداف، وتوقع الفائدة الأكيدة للفرد عند تحقيق أهدافه (طمايزة، 2016).

3- يجب أن يتميّز تعامل الفرد مع نفسه بالانضباط في التّعاملات كافّة وبدرجة عالية، وقد يتمثّل الانضباط الشّخصي على هيئة سلوكيات عديدة منها: الالتزام بالمعايير الأخلاقية في التّعاملات والمعاملات كافّة، وألا يطلب من الآخرين شيئاً ما، لا يقوم به هو بذاته، وأن

يلتزم بالمواعيد، ويفي بالوعود، وألا ينهى عن عمل أو سلوك ولا يمتنع عنه، وضبط الانفعالات والحساسيّة الزائدة والعواطف، وأخيراً الاهتمام بإدارة الذّات كون الذّات هي الأساس في صقل ردود الفعل والسيطرة من خلال التركيز على القدوة، والمثل العليا، والطباع الشخصية، والدوافع الذاتية (الشرفات والقطيش، 2018).

4- التعهد بالالتزامات والوفاء، فالفرد مكلّف بأمور كثيرة عليه التّعهد بالقيام بها، كما أن عليه أن يفي بتلك التّعهدات التي قطعها على نفسه، وعندما يتعهّد الفرد، ويحافظ على التزاماته حتى وإن كانت صغيرة، فمنه يكون قد بدأ في تأسيس التّكامل الذّاتي لديه الذي يتيح له إمكانية الوعي بضبط النّفس والشجاعة والقوّة الضّرورية لتقبّل المزيد من المسؤوليّة تجاه حياته (مصطفى، 2020).

5- التأكيد على أن الانتصارات الخاصّة تسبق الانتصارات العامّة، حيث إن حفاظ الفرد على الوعود التي اتّخذها على نفسه تسبق حفاظه على الوعود التي منحها للآخرين، وكذلك إن وفاء الفرد بمواعيده مع الآخرين يسبق وفاء الآخرين بمواعيدهم معه (شاهين، 2023).

6- الاتّزان والنّضج العاطفي والانفعالي، كأن يكون الفرد قادراً على مواجهة حشود الناس ومواجهة القوى المتصارعة، وأن يكون غير مشكك في مبادئه، وغير خاضع للضّغوط الدّاخلية أو الخارجيّة (شاهين، 2023).

7- احترام الآخرين يشمل الامتناع عن التقليل من قيمهم الإنسانية والمهنية، والتواضع في التعامل مع الآخرين، والامتناع عن التكبّر واحتقار الآخرين (طمايزة، 2016).

8- أن يسعى الفرد ليكون قدوة جيدة للآخرين في كافة أخلاقه وسلوكياته المتعلّقة بالمدرسة، أو بحياته بشكل عام.

9- إن من إدارة الذّات أن يكون الفرد سهلاً في تعامله وليس صعباً، وأن يكون نموذجاً وليس ناقداً، وأن يكون جزءاً من الحل وليس جزءاً من المشكلة، كما أن عليه أن يركّز جهوده على الأشياء التي يستطيع التحكّم بها، وليس الأشياء التي لا يستطيع أن يعمل شيئاً حيالها (Thompson et al., 2024).

6.2.2. فوائد إدارة الذّات

أشار هوانج وآخرون (Huang et al., 2019) إلى أن فوائد إدارة الذّات تكمن في خلق رؤية واضحة للأهداف المنشودة؛ لتكون الأهداف معروفة وقابلة للتحقيق، كذلك تعمل على التقييم المستمر للاستراتيجيات والمهارات والموارد اللازمة لتحقيق الأهداف، وتعمل على تطوير وإيجاد حلول للعقبات التي تمنع الوصول إلى الهدف، وأيضاً اكتساب الثقة بالنفس والقدرة على التواصل، واكتساب مهارات التعامل مع كافة الشخصيات في المجتمع، ثم اكتساب عدة مهارات مثل: القدرة على التخطيط وترتيب المهام، والأولوية والأهمية، والتعليم الذّاتي، وزيادة المعارف، والتّطوير الذّاتي، كذلك استغلال الوقت من خلال الاستعانة بكل ما هو حديث في عملية تنظيم الوقت، كما من الفوائد تحصيل الرضا النفسي بالإنجازات، والنجاح في إحداث التوازن بين متطلبات الوظائف العديدة التي يقوم بها الفرد، العائلة، العمل، والمجتمع، والتوازن بين أوقات العمل والراحة.

7.2.2. معوّقات إدارة الذّات

يعد عدم التّخطيط وتحديد الأهداف من أهم معوقات إدارة الذّات، فالفشل في إيجاد مخطط عام للحياة سواء الشخصية أو المهنية يؤدي إلى التكاسل والتسويف والتأجيل، وبالتالي الفشل في تنفيذ المهام، وهذا أيضاً يؤدي إلى النسيان بسبب عدم تحديد الأهداف؛ ما يؤدي إلى تراكم الأعباء على الفرد، وهذا يوصل إلى عدم الإيمان بإمكانية تحقيق الأهداف (أحمد، 2017).

وترى الباحثة أنه من أجل الحد من هذه المعوّقات يجب الاهتمام بإدارة الوقت، والتخطيط لكافة المهام المهنية والمستقبلية التي يسعى الطّلبة إلى تحقيقها في حياتهم الدّراسية والمهنية؛ لأن التخطيط يساعدهم على رفع مستوى فرص تحقيق أهدافهم.

8.2.2. النظريات المفسّرة لمفهوم إدارة الذّات

1-نظرية التّحكم والسّيطرة:

تم تطوير هذه النظرية من قبل كارفر وسكاير (Carver & Scheier, 1998)، فسلوك الأفراد يتحدّد بموجب هذه النظريّة من خلال الأهداف التي يضعها الفرد، والطرائق التي يختارها لتحقيق تلك الأهداف، وبناءً على ذلك فإن سلوك إدارة الذّات يتطلّب من الأفراد تحديد الأهداف ورؤية التقدم نحو تحقيقها ورصده، ومحاولة الحد من التناقض بين السبل التي يتبعها الفرد لتنفيذ أهدافه، وذلك وفقاً للوضع الرّاهن، والموقف وشخصية الفرد، (السيد وآخرون، 2015: 79).

وقد ركز كارفر وسكاير على العمليات المرتكزة على التغذية الرّاجعة التي ينظم الفرد بوساطتها أفعاله بشكل ذاتي لتقليل التباعد بين الأعمال الفعلية وتلك المرغوبة، ويفسر السلوك المرغوب والمقصود على أنه يعكس عمليات ضبط التغذية الراجعة، فعندما يتحرك الفرد نحو الهدف فانه يظهر هذه العمليات لتقليل التباعد السّلبي، وهم يرون الميزات التي تتمثّل في تصرفاتهم ويقارنونها مع قيم مرجعيّة واضحة (الزويني وآخرون، 2016: 56).

ومن الفرضيات الأساسية لهذه النظرية أن الإنسان يمتلك جهازاً عصبياً يستطيع من خلاله إدارة ذاته وتنظيمها، وهذا الجهاز يتميز بعدة خصائص من أهمها: (عودة، 2016)

1. أن جهاز الضّبط الذّاتي للسّلوك قادر على أن يبعث في نفسه الاستثارة، وأن يوجّه حركاته بنفسه.

2. يستطيع هذا الجهاز أن يميز الفروق بين الحركات الذاتيّة، وبين الأهداف التي يسعى إليها الفرد.

3. تتم عملية إدارة الذات وتحريك السلوك في الاتجاه المطلوب من خلال عملية التغذية الراجعة.

4. تتحقق عملية تكامل المستقبلات (الحسية) وعناصر الاستجابة متعدّدة الأبعاد عن طريق التّغذية الراجعة.

5. تتخصص أنماط إدارة الذّات وتنظيمها في ضوء الخصائص الزمنية والمكانية والعضلية للتغذية الراجعة.

وبالرّغم من أن هذه النّظرية تركّز على الأهداف المحددة من قبل الفرد، إلا أن هذه الأهداف تتفاوت في أهميتها بالنسبة إليه؛ لذلك وجب تحديد تنظيم هرمي لها، وتقترح هذه النظرية أيضاً عرض التغذية الراجعة ببناء متسلسل بدءاً من الأهداف الدّنيا وصولاً للأهداف العليا، وفي هذا التنظيم الهرمي للأهداف تقوم الأهداف التي يتم الوصول إليها بدور كبير في الانتقال إلى الأهداف المحدّدة في المستويات الأعلى بطريقة أسهل، ونحصل في النهاية على سلسلة من الأهداف المحقّقة التي تساعد في التوصّل إلى إدارة الذّات وتنظيمها، إن هذا الترتيب الهرمي للأهداف ضروري في عملية إدارة الذّات؛ لأن الأهداف المحددة تختلف في أهميتها بالنسبة للفرد، وإن تحديدها بشكل دقيق يساعد الفرد في الوصول إلى الهدف النهائي الذي تم وضعه (أحمد وآخرون، 2015).

2- نظرية الإرادة والسّيطرة على الموارد الذّاتية:

بالرّغم من أنه تم اشتقاق مفهوم الإرادة بشكل أساسي من بعض الفرضيات، أو المنطلقات الدينية التي تشدد على مفهوم، أن الإله هو المانح للإرادة الحرّة، إلا أنّ هذا المعنى قد تمايز بشكل

واضح في مجال علم النفس من خلال المدرسة الألمانية، وخاصةً مدرسة (Wurzburg) التي ركزت على دراسة سلوكات الإنسان (Anyamene and Anakwuba, 2022).

ويتم تعريف الإرادة بأنها الفِطرة او الرّغبة الدّاخلية المولودة ذاتياً، والناتجة على هيئة انتقاءات مقصودة، وتتمثل في توجّه الفرد للحفاظ على قدرته على التركيز، وعلى جهده من أجل تحقيق أهدافه، بمعنى أنّها ترتكز على القيّم والوعي الموجودين لدى الفرد، ويحفزها قرار الفرد بالتّقدم الذّاتي، والأهداف المختارة بشكل ذاتي، وتتغير تبعاً للمزاج والمشاعر التي تتملّك الفرد (أحمد وآخرون، 2015).

فالإرادة هي القوّة الدّافعة أو ما يحرّك الفعل إلى التّحقق بعد أن كان في حيّز التّصور والتّخيل، فكل ما يدخل في مجال التّصور والفكر لا بد له من قوّة دافعة تخرجه من حيّز التّصور التجريدي إلى حيز العمل الواقعي المتحقّق فعلياً، وما تلك القوّة سوى الإرادة (طمايزة، 2016).

وترتكز نظريّة الإرادة في تفسير سلوك إدارة الذّات وتنظيمها على الفرضيات التّالية:

1. إن قدرة الفرد على إدارة ذاته محدودة.
2. ترتكز كافة مهمات إدارة الذّات وتنظيمها على موارد وسبل ثابتة ومحدّدة تجعل من الصّعب المتابعة على نفس الوتيرة التي بدأها الفرد مع الأهداف المبدئيّة دون توفّر إرادة قوية لديه.
3. إن توفر الموارد الذّاتية، وقوّة الفرد في التّحكم بهذه الموارد هي عماد نجاح الفرد في إدارة ذاته.

وهكذا فإن الجّوانب الإرادية لإدارة الذّات وتنظيمها تتمثّل في الآليات (The Mechanism) التي يتم عملها بهدف ضبط التّركيز لتحقيق التقدّم والنجاح، وذلك في مواجهة المعوّقات الذّاتية والبيئيّة التي يتعرّض لها الفرد، وبالتالي فإن إدارة الذّات تعتمد على توفّر إرادة قويّة لدى الفرد أكثر من المهارة أو المعرفة؛ لأن الاخيرة قد تتعرّض للنّفاذ والاندثار (Kong et al., 2021).

3-النظريّة السلوكيّة:

وفقاً لهذه النظريّة، فإن السّلوك البشري ليس مجرد استجابة للمحفّزات البيئيّة التي يتعرّض لها الكائن الحيّ، بينما له علاقة بالبيئة المحيطة، وتأخذ هذه العلاقة في الاعتبار الخصائص الدّاخلية للكائن الحي، فالكائنات الحيّة هي كائنات نشطة تختار التّفاعلات المطابقة لمعاييرها الدّاخلية (Knight, et al., 2020).

وبينما تركّز معظم النّظريات السّلوكية على دور الدّافع في تنظيم سلوك الأفراد، فإنها تركّز أيضاً بشكل أساسي على فهم آليات السّلوك وتعديله، ومع ذلك، يمكن عد الآلية نموذجاً مفيداً للإدارة الذّاتية، حيث تتعامل مع العمليّات التي ينطوي عليها تحديد الأهداف، والتمييز في الجوانب الرئيسة في السّعي إلى تحقيق تلك الأهداف، وهذا يؤدي إلى الإدارة الذّاتية وتحقيق تنظيمها، ومع ذلك، تكمن المشكلة في ذلك، في أن أي تغيير في السلوك يتم إجراؤه على عدة مراحل لا يتم بالضرورة للأفضل، حيث يتأثر بمجموعة مختلفة من العوامل لكل مرحلة؛ لذلك فإن السلوك ليس ثابتاً، ولكنه يتغيّر مع تغيّر هذه العوامل. تقترح النظريّة السلوكيّة أن التدخلات اللازمة لإحداث تغيير في سلوك الفرد يجب أن تتغيّر من مرحلة إلى أخرى، على وجه الخصوص، فيما يتعلّق بنفس الآليات والاستراتيجيات التي تؤثّر في سلوك الفرد (طمايزة، 2016).

وفي ضوء ما تقدّم ترى الباحثة أن هذه النظريّة توجّه الاهتمام الأكبر للحوافز في تحقيق إدارة الذّات وتنظيمها، مع مراعاة تغيّر الظّروف المحيطة بالفرد.

4- النظريّة الاجتماعيّة المعرفيّة:

تفترض نظريّة باندورا (Bandura, 2001) المعرفيّة الاجتماعيّة أن الأفراد لديهم نظام ذاتي يسمح لهم بالتحكّم في الأفكار والعواطف والدّوافع، يُطلق عليه النظام الإدراكي-العاطفي،

ويشمل ذلك الهياكل والآليات المعرفيّة والمرجعيّة التي توفّر آلية لفهم والتّحكم في السّلوك (أحمد وآخرون، 2015).

تُؤكد هذه النظريّة على أنه يمكن للأفراد إدارة أفعالهم بشكل فعّال من خلال إدراكهم وإيمانهم بعواقب أفعالهم، ومن المرجّح أن يحدث تغيير السلوك من خلال عمليات الإدارة الذاتية أكثر من حدوثه كنتيجة لربط المثير باستجابة الفرد لهذا المثير (منيب وآخرون، 2015).

وتعيد النظريّة المعرفيّة الاجتماعيّة إدارة الذّات والتّنظيم الذّاتي إلى المواءمة والتكامل بين الجوانب المعرفيّة والعاطفيّة والسلوكيّة للفرد، وهي تعتقد أن العمليات الإدراكيّة للفرد تؤثر على الطّريقة التي يتفاعل بها مع المحفزات التي يتلقاها من بيئته، وبالتالي، تتحقّق الإدارة الذاتية من خلال قدرة الفرد على اختيار الاستجابات المناسبة للمحفزات من البيئة المحيطة، يتأثر سلوك الإدارة الذّاتية للفرد بالتّفاعل الاجتماعي للفرد مع المجتمع الذي يعيش فيه (أبو هدروس، 2015).

مما سبق نستنتج أن نظرية التحكم والسيطرة تشدد على أهمية تحديد الأهداف، والعمل بجدية ومثابرة نحو تحقيقها، لما لها من تأثير في تعزيز الوعي الذاتي والانضباط، وبالرغم من ذلك، قد تواجه النظرية صعوبات في تطبيقها العملي نظراً لاختلاف القدرات والإمكانيات بين الأفراد في استخدام جهاز الضّبط الذاتي بشكل فعّال، كذلك من المهم تبنّي أسلوب مرن يلائم الاحتياجات والقدرات الفردية بسبب الاختلافات في الأهداف الفردية للأفراد.

وتطرح نظرية الإرادة والسيطرة على المصادر الذاتية وجهة نظر قويةً حول أهمية الإرادة كقوة محفزة لتحقيق الأهداف، وتميزها يكمن في التركيز على الإرادة الداخلية للفرد كمحرك أساسي للسلوك، ومع ذلك، قد تكون الإرادة وحدها غير كافية دون توفير بيئة داعمة، ومصادر كافية لتحقيق الأهداف، وتحتاج هذه النظرية توازناً بين الإرادة الذاتية، والمصادر المتوفرة للفرد لضمان النجاح في إدارة الذات.

وتقدّم النظرية السلوكية إطاراً عملياً لتعديل السلوك من خلال الحوافز والتدخلات المناسبة، وتؤكد هذه النظرية فكرة أنه يمكن تحسين السلوك، وتحديده لتحقيق أهداف معينّة، إلا أن قدرتها قد تكون محدودة في تفسير التغيرات المتواصلة والتعقيدات النفسية التي تواجه الأفراد في مراحل مختلفة من حياتهم.

تعزّز النظرية الاجتماعية المعرفية فهمنا لكيفية تأثير التصورات والمعتقدات الذاتيّة على سلوكات الفرد، وخاصيّتها تكمن في الجمع بين الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية في إطار واحد، وتتيح هذه النظرية للأفراد فهم كيفية تأثير التفاعل الاجتماعي على إدارة الذّات وتنظيمها. ومع ذلك، قد تكون محدودة في قدرتها على معالجة التأثيرات البيئية غير المتوقعة التي يمكن أن تؤثر على سلوكات الفرد.

تقدّم نظريات إدارة الذّات وجهات نظر مختلفة حول مفهوم إدارة الذات، مع التركيز على النواحي النفسية، والاجتماعية، والسلوكية المختلفة، وتوفر هذه النظريات أدوات قيمة لفهم كيفية تعيين الأفراد لأهدافهم وتحديدها، والمثابرة والاستمرار نحو تحقيقها، والتأقلم مع البيئة لتحقيق النجاح الشخصي؛ لذا من الضروري دمج هذه النظريات بشكل متكامل لتقديم فهم شامل لإدارة الذّات، مع مراعاة الفروق الفردية والبيئية التي يمكن أن تؤثر على نجاعة تطبيق هذه النظريات في الحياة العملية بفعاليّة.

3.2 المحور الثّالث: التوجّه المستقبلي Future Orientation

1.3.2. مفهوم التوجّه المستقبلي

يعرّف التوجّه المستقبلي بأنه: "رؤية الفرد واستشرافه للحياة المتوقعة في حياته في المستقبل القريب والبعيد بما فيها من إيجابيات، وسلبيات مبنيّة على أساس تحليل الحاضر بإمكانياته، واحتمالات المستقبل القريب البعيد، كما تم تعريف التوجّهات المستقبلية على أنها مجموعة البناءات

العاطفية الانفعاليّة، والمعرفيّة، والدّافعية للفرد التي تشمل مقدرة الفرد على تصوّر ظروف الحياة المستقبليّة" (المالكي، 2019، 121).

وتعرفه سيجنر (Seginer, 2009, 3) بأنه: "الصّور والخيالات التي يتخيّلها الفرد بشأن مستقبله، وترى أن الأفكار الرئيسة للتفكير في المستقبل، ومحتوى هذا التفكير وطابعه هم أساس التوجّه نحو المستقبل" (الكيال وأبو السعود، 2020).

ويتحدّد توجّه الفرد نحو المستقبل من خلال معرفة اتجاهاته، وعما سيحدث له في المستقبل سواءً من الناحية الأسريّة أو التعليمية أو المهنية أو الاجتماعية، وهل هذا الاتجاه إيجابي أم سلبي، وهل يتّصف بالتفاؤل أو بالتشاؤم (Steinberg et al., 2010).

والتوجّه المستقبلي هو: "وعي الفرد بمكنونات الذّات وتوجهاتها، ووعيه بالواقع الخارجي، والقدرة على تحديد الذّات، وأن يعرف الفرد الزمان والمكان وتوجهات الفرد الذي يتحدث إليه، وكذلك تحضير الفرد لموقف العمل بتزويده بالمعلومات التي تساعده على حسن اختياره لعمله، وتأقلمه معه، والاهتداء عن طريق معرفة الفرد وإلمامه بتفاصيل الوضع والموقف، بحيث إن حركته واستخدامه لإمكانيات المكان يعتمد على إشارات الذّاكرة كالخرائط، ومن المعاني الأخرى موضع الفرد في المكان، وميله للحركة نحو مصدر الإثارة، وأيديولوجية الفرد وأفكاره وتوجّهه العام ووجهة نظره" (أبو الحسن، 2021، 50).

وعرّف ألم وآخرون (Alm et al., 2019, 65) التوجّه نحو المستقبل بأنه "معتقدات الفرد وأفكاره، وخططه المستقبليّة، وتوجّهاته وآماله المستقبليّة".

ويعدّ مفهوم التوجّه المستقبلي مفهوماً إدراكياً ودافعياً معقّداً لرؤية الذّات في المستقبل، وفيه تتم معالجة احتياجات الفرد معرفياً؛ لتتحول إلى أهداف ومشاريع سلوكية، ويضع الفرد الخطوط العريضة لآماله وأهدافه وخططه للمستقبل (عاشور، 2018).

وعرّف زينج وقان (Zheng and Gan, 2018: 169) التوجّه نحو المستقبل بأنه: "ميل نفسي واتجاه فكري يتفرّد بالأفكار، والخطط، والدّوافع، والأحاسيس، والسلوكات المتعلّقة بالهدف".

كما عرّف أبو الحسن وآخرون (2021، 32) التوجّه نحو المستقبل بأنه: "قدرة الفرد على الانطلاق نحو تحقيق الأهداف بما يتناسب مع الامكانيات المتاحة التي تؤدي إلى التّفاؤل والثقة بالنفس، لتحقيق آمال الفرد، وتطلعاته بالاعتماد على التخطيط الجيد للمستقبل".

مما سبق، اتفقت التعريفات السّابقة على عدد من النّقاط منها تطلّع الفرد لأهداف مستقبلية على المدى البعيد، تتضمّن المكوّنات المعرفيّة، والانفعالية والسلوكيّة، وبذل الجهود لإنجازها، وأيضاً إصرار الفرد على تحقيق رؤيته وآماله، وأن المستقبل يرتبط بالماضي والحاضر، وأن المستقبل هو المعبر لنجاح الفرد في عدة مجالات حياته القادمة مثل: الدّراسة والعمل، والتجارة، والزواج وتكوين الأسرة، والفنون، والرياضة، ومجالات حياتية متعددة أخرى، إلى جانب الصّور الخاصّة بالوعي والتقدير الذّاتي، والإدراك الموجب للبعد المستقبلي من حيث انفتاح المستقبل على فرص حقيقيّة، وتحقيق الأهداف المرتبطة بالخطط المستقبليّة التي تناسب قدرات الفرد وإمكانياته.

ويعد التوجّه المستقبلي واستشراف المستقبل بآفاقه، وفهم تحدّياته وإمكانياته من العناصر الأساسية في تحقيق النجاح على الصّعيد الشخصي والصّعيد الاجتماعي، وعلى الصّعيد الحضاري، فلا يمكن أن يستمر النّجاح لأحد إذا لم يمتلك رؤية ملامح واضحة للمستقبل، فالنجاح الدّائم يرتكز عادةً على الوعي بالمستقبل، فإن وعي الحاضر وإن كان مهماً إلا أنّه لا يكفي وحده لتحصيل النّجاح الدّائم، بالرغم من أنه قد يكفي لنجاح مؤقت (عياد، 2011).

وهناك مجموعة من العوامل والمحدّدات التي ترتبط بالتوجّه المستقبلي، وتؤثّر فيه، منها كما بينّها أبو علي (2023):

الجنس أو النوع: حيث وجد أنّ هناك ارتباطاً بين جنس الإنسان، أو نوعه وبين تحديد توجّهه المستقبلي.

العمر: أيضا يتأثر التوجّه المستقبلي بالمرحلة العمرية التي يكون عليها الفرد، عندما يحدّد توجهه المستقبلي.

الذكاء: يرتبط الذكاء كذلك بتحديد الفرد لتوجهه المستقبلي، فكلما كان الفرد على قدر من الذكاء، استطاع أن يبني لنفسه خططاً مستقبلية أكثر واقعية؛ لأنه على وعي بقدراته وإمكاناته العقلية.

المستوى الاجتماعي والاقتصادي: يعد المستوى الاجتماعي والاقتصادي الذي ينتمي إليه الشخص عاملاً مهماً، حيث يؤثر في مخططات الفرد، وتحديده لأهدافه المستقبلية، وإدراكه للمشكلات التي يمكن أن تواجهه.

رغبات وتوقّعات الوالدين: إن طموح الوالدين قد يؤثر بشكل كبير في توجيه الأبناء لمستقبلهم، ورسم خططهم المستقبلية، والتأثير في المشكلات التي يمكن أن تواجههم.

وتتمثل أبعاد التوجّه نحو المستقبل في:

1- المثابرة لتحقيق الأهداف المستقبليّة: والمثابرة هي الإصرار، والعناد، والمداومة، والإلحاح، والقدرة على تحمّل الفرد للفشل والإحباط، ومواصلة بذل الجهود، وأن يجعل من الفشل دافعاً للنجاح، وأيضاً المثابرة هي الجهود التي يبذلها الطلبة لمواصلة التعليم الجامعي، ويسمى هذا النّوع من المثابرة بالمثابرة الأكاديمية، وبمعنى أكثر دقّة، فإن مفهوم المثابرة يرادف مفهوم النجاح الأكاديمي الذي يحققه الطّالب بمقدار تقدّمه في المجموع التراكمي لسنوات دراسته، والمثابرة أيضاً هي المداومة، والمواظبة، والانتظام في الحضور أو العمل (محمد، 2018).

2- التفاؤل تجاه المستقبل: التفاؤل هو الإقبال على الحياة بإيجابية، وهو توقعات الفرد الإيجابية للأحداث الهامة في حياة الفرد المستقبلية، حيث يجعله ينظر للأفضل، ويتوقع حدوث الخير والنجاح، والإيمان بإمكانية تحقيق الرغبات مستقبلاً، وهو استعداد لتوقّع حدوث الأشياء الجيّدة والإيجابية، ويعتقد المتفائل أنّ المستقبل يخبئ له الأفضل فقط (محيسن، 2012).

3- الآمال المستقبلية: التوجه نحو المستقبل المشبّع بالأمل يعد أساساً فريداً، في اتخاذ قرارات واقعية فيما يتعلق بالمعيشة المستقبلية، كما أن الأمل هو قوة حياتية دينامية، وحالة انفعالية عاطفية، وهو دافعٌ للعمل يؤثّر على الأفكار والسّلوك، والأمل يعني وجود درجة من اليقين بأن الرّغبة ستجد سبيلها إلى التحقيق؛ ما يضفي على الواقع نوعاً من المتعة والرضا (Marsay et al., 2018).

4- الثّقة بالنّفس: الفاعلية الذاتية التي تشمل الثقة بالنفس، والإتقان، تسهم في بناء التّوجه الأكاديمي المستقبلي، كما تعد الثقة بالنفس إحدى سمات الشخصية الأساسيّة التي يبدأ تكوينها وصقلها من نشأة الفرد، وأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتأقلم الفرد نفسياً واجتماعياً، وتعتمد اعتماداً كلياً على مقوماته العقلية، الجسمية، والنفسية.(Goldner et al., 2019)

5- التطلعات المستقبلية: يوفر التّوجه نحو المستقبل الصّورة التي يمتلكها الأفراد عن المستقبل أساساً لتحديد الأهداف والتخطيط، ولذلك يعد مهمة تنمويّة هامة للمراهقين، وأن بناء التوقعات المستقبلية للتعليم العالي هو أحد العمليات الرئيسة في حياة المراهقين (Seginer, 2019).

6- الدّافعية نحو المستقبل: تعد الدافعية من أكثر الموضوعات أهميّة، ودلالة في علم النفس نظرياً وعملياً، وذلك للدّور الأساسي الذي تلعبه في تحديد وجهة السّلوك، فالدافعيّة هي المحرك الرئيس وراء أوجه النّشاط المختلفة التي يكتسب الفرد عن طريقها خبرات جديدة ويستبدلها بالقديمة، كما يمكن عدها أيضاً طاقة كامنة يجب أن تكون موجودة لكي يحدث التعلّم (حدة،

2013). كما تعد الدّافعية من العناصر المهمّة التي لا يمكن التّطرق للتعلّم بدونها، فهي تقوم بأدوار مهمّة في تحقيق النّجاح المدرسي؛ لذا اهتمت كل المنظومات التّربوية العالميّة بالدّافعية في مجال التعليم، فهي تلعب دوراً فعالاً في تحقيق الغايات التربويّة الكبرى للمجتمع (بن موسى وأبي مولود، 2017).

7- التّخطيط للمستقبل: يعد التوّجه نحو المستقبل، بناء أساسياً في تنمية الشّباب، ويتضمّن الأهداف، والتوقعّات من الحياة، والقدرة على التّخطيط للمستقبل، كما أن تحقيق الأهداف المرسومة، يتم في وقت لاحق، وبمرور فترة زمنية معينة، وهذا يعني أن التخطيط يعمل في ظروف ومتغيّرات لم تحدث بعد ولكنها متوقّعة أو مختلفة، إلا أن اتّخاذ القرار اليوم يجب أن يكون بالانتباه للإمكانات في نفس التّاريخ، وبالنظر إلى نتائج هذا القرار على الموارد والإمكانات المتاحة. (Brooks et al., 2018).

5.3.2. النظرّيات المفسّرة للتّوجه نحو المستقبل

إن التّوجه نحو المستقبل من خلال وصف تطوره من نهج موضوعي، يركّز على محتوى المجالات المستقبلية إلى نموذج يتكوّن من ثلاثة مكوّنات، يتشارك المراهقون النواة المشتركة لمجالات التوجيه المستقبلية، التي تتكوّن من التّعليم والوظيفة والزّواج والأسرة، توصّلت النّتائج إلى تأثيرات البيئة الأسريّة على التوجّه المستقبلي وتكامل البيئة التنمويّة، والمكانة التنمويّة، ونماذج العوالم المتعدّدة.(Seginer, 2019)

إن التوجّه نحو المستقبل يتضمّن مجموعة من العوامل المعرفيّة والدافعيّة والسلوكيّة التي توجّه سلوك الفرد الحالي، حيث يظهر المكوّن المعرفي في التّفكير في السيناريوهات المستقبليّة بناء

على سلوكه الحالي، ويظهر المكوّن السّلوكي في وضع الخطط التي تعين الفرد على تحقيق أهدافه، بينما يظهر المكوّن الدّافعي في مثابرته في تنفيذ الخطط الموضوعة (الملاحة، 2021). وقد ظهرت عدة نظريّات توضّح العوامل النفسيّة والشخصيّة والبيئيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، وغيرها من العوامل التي تؤثّر في قرارات الطّلبة في عملية اختيار الجّامعة والتخصّص؛ وتوجّهه المستقبلي، ومن أشهر هذه النّظريات:

1- النظريّة البنائيّة:

وفقاً لهذه النظرية فإن اختيار الطالب لتخصصه يعتمد على ثلاثة مرتكزات أساسية، هي: عوامل تتعلق بالطالب نفسه (مثل: الميول والرغبات، والقدرات، والنضج، والصحة البدنية والنفسية) والبيئة المحيطة بالطالب (الوالدان، والأقران، والمجتمع، والمدرسة، والمعلمون) وتفاعل الطالب مع البيئة المحيطة، كما أن الطالب ينجذب إلى البيئات التي تماثل خصائصه الشخصية؛ لذا فإنه يمكن التنبؤ بالنتائج المتوقعة من الطلبة بسهولة إذا ما جرت المواءمة بين خصائصهم النفسية، وقدراتهم العلمية وبين البيئة المحيطة، وهو ما أطلق عليه جومانتسكي في نظريته البنائية التفاعل (المشعان، 2016).

كما ناقشت نظرية بلاو وزملائه (Plau et al., 1983) أثر العوامل البنائية (الاجتماعية والاقتصادية والخصائص السيكولوجية للطالب) في عملية اختيار التخصصات والوظائف؛ إذ يرون أن البناء الاجتماعي يؤثر في الخصائص السيكولوجية للطالب صاحب الاختيار من ناحية، كما يحدد ظروف البيئة الاجتماعية والاقتصادية التي يجري فيها الاختيار من ناحية أخرى، كما أن البناء الاجتماعي أيضا يحدد فرص التعليم المتاحة، والمهارات والقدرات المطلوبة للالتحاق بتخصص معين أو وظيفة مستقبلية.

وقد قسم بلاو وزملاؤه (Plau et al., 1983) عوامل البناء الاجتماعي المؤثرة في عملية اتخاذ قرار الاختيار، سواء أكان للتخصص أم للوظيفة أم لأي قرار، إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تتعلق بعوامل تقويم الطالب للفوائد المستقبلية التي سيجنيها من دراسته لتخصص معين، والمجموعة الثانية تتعلق بتوقعات الطالب التي تجعله قادراً على التحقق من الفوائد التي سيتحصل عليها عند الانتهاء من دراسة هذا التخصص، هذه التوقعات تستنبط بناء على معلوماتهَ وخبراته السابقة، ومن ثم تكون عملية الاختيار للتخصص بناء على طريقة المواءمة بين ما يفضله الطالب، وتوقعاته المستقبلية، وبناء على دقة المواءمة وسلامة اختيار التخصص تتوقف قدرة الطالب على مواصلة الدراسة في التخصص الذي اختاره، أو التحويل إلى تخصص آخر، أو ربما يضطر إلى ترك الجامعة (حسن وآخرون، 2023).

2- نظرية الأنا لآدلر

إن الأطر النظريّة التي عرضَها أدلر بشأن التوجّه نحو المستقبل تتلخّص بفكرة المثابرة بهدف التفوّق، وهو الهدف النّهائي الذي يتطلّع الفرد لتحقيقه لتعويض مشاعر النّقص التي يشعر بها، سواءً أكان النّقص مادياً أو نفسياً، وتركّز النظريّة على أن إرادة القوّة، وإرادة التفوّق، وإرادة بلوغ الكمال، وطمس الإحساس بالنّقص هي الدّافع الرئيس لدى الإنسان، وكأن الإنسان يهدف إلى شيء واحد في أفعاله، وهو أن يكون محققاً لذاته في مجتمعه كأفضل ما يكون التّحقيق. فمحور هذه النظرية يقوم على أساس شعور الفرد بالنقص الذي يولّد لديه الرغبة في تعويضه للوصول نحو التفوّق والكَمال ،إضافةً إلى أن المثابرة والنضال في سبيل التفوّق ضروري للحياة نفسها، فالإنسان تحرّكه توقعاته المستقبليّة أكثر من خبرات الماضي، فأهداف الفرد المستقبليّة وتطلعاته توجّه سلوكاته وانفعالاته الرّاهنة، وهذا هو الهدف النّهائي الكلّي، والحافز الكبير لأعلى موجّه نحو المستقبل (الخالدي، 2012).

إضافة لذلك فقد أوضح آدلر بأننا لا نستطيع الاعتماد على الغرائز أو النزوات كأسس للتفسير، ويستطيع الهدف النهائي، كالتفوّق أو الكمال فقط، أن يفسّر دوافعنا، وذكر أيضاً أنّ للتّسلسل الوالدي تأثيراً في توجيه الفرد، وقد وجد آدلر أن الأطفال الأكبر سناً هم في الغالب متّجهون نحو الماضي، توّاقون إليه، ومتشائمون من المستقبل، وأنهم يستطيعون ممارسة السّلطة على إخوانهم الصّغار لدرجة ما، بالرغم من خضوعهم لسلطة الوالدين بنفس الوقت، أكثر مما يخضع لها الأطفال الصغار، ولهذا يهتم الطّفل الأوّل بالحفاظ على السّلطة، ويحافظ على اتّجاهه أكثر، أما الطّفل الثاني فهو لم يجرّب مركز السّلطة والاهتمام التي جرّبها الطّفل الأوّل، ولهذا فهو غير مهتم بها مثل الطّفل الأول، ويتميز بكونه أكثر تفاؤلاً بالمستقبل، وأكثر طموحاً وتنافسياً إلى درجةٍ عالية (إسماعيل، 2022).

3- نظريّة النّمو النّفسي لإريكسون

يتّخذ إريكسون منحى آدلر في تشديده على المستقبل من خلال المراحل التي ذكرها، وما تحويه من جهد في كل مرحلة، بحيث يطلق عليها أزمة، إلا أنها لديها الإمكانية المؤكدة للنتيجة الموجبة، بحيث بإمكان الإنسان في هذه الآونة حلها بطريقة تجعله متوافقاً، وإذا فشل في مرحلة من المراحل، وترك مع استجابة خلقية غير متوافقة فلا يزال لديه أمل في المراحل اللاحقة، وأن الفشل في مرحلة معيّنة يمكن أن يصبح دافعاً للنجاح في مرحلة لاحقة، وعلى هذا الأساس يؤكد إريكسون بأن هناك آمالاً في المستقبل في كل مراحل النّمو (الفتلاوي، 2010).

يذكر يونج أنه بإمكاننا أن نتكوّن عن طريق مستقبلنا مثلما نتكون بواسطة ماضينا، فالفرد لا يتأثر بما حدث له في الماضي كطفل فقط، وإنما بما يطمح إلى عمله في المستقبل أيضاً، فنظرية يونج تتوجه نحو المستقبل، حيث إن تحقيق الذات أو تحقيق الوجود الذاتي يشمل التوجه

نحو المستقبل، فقد اعتقد يونج أن شخصية الفرد الحالية يشكلها كل ما يأمل الفرد أن يكونه وبما كان عليه (أبو الحسن وآخرون، 2021).

ويحاول الفرد أن يتحرّك نحو الأمام باستمرار، والناس أفراداً وجماعات ينظرون إلى المستقبل ويقبلون عليه، فعملية النمو والتغيير، والتقدم لا تتوقّف في الطفولة كما افترض فرويد، لكنها عمليات لا نهاية لها، فالفرد عنده أمل دائم أن يصبح أفضل مما هو عليه الآن (القدة ونبتاوي، 2019).

4- نظرية روجرز

يأخذ روجرز نظرة متفائلة للإنسانية؛ لأنه يرى أنها تنضج، وتمضي قدما في حركتها لتحقيق الذات المثلى التي يطمح إليها الإنسان، من وجهة نظر روجرز، لا يخضع الناس لقوى بيولوجية، كما أنهم ليسوا عبيدًا للأحداث التي تعرضوا لها في السنوات الخمس الأولى، نظرتنا دائما تقدمية، وليست رجعية، وليست موجهة نحو النمو، وليست موجهة نحو الركود (أبو الحسن وآخرون، 2021).

أيضاً، الإنسان هو كائن لديه الإرادة والقدرة على حكم نفسه بمفرده وقادر على تحديد مصيره، إذا كان لدى الفرد الظروف المناسبة للدافع الفطري لتطوير إمكاناته بطريقة متكاملة، يمكنه أن يدرك نفسه وقدراته تماما، كما أنه يثري المجتمع الذي يعيش فيه، ويتفاعل مع الواقع لتحقيق ذاته، ويمكن استخدام أفعاله في المستقبل لتلبية احتياجاته كما يدرك (السرحاني وأبو النجا وصالح، 2021).

5- نظرية تركيبات الشخصية لجورج كيلي

تهتم نظرية بناء الشخصية بالمستقبل أكثر من الماضي، وتنظر إلى الأفراد بأنهم أحرار في اختيار أقدارهم، حيث يجب ألاّ يكون الفرد ضحيّة سيرة حياته الماضية، ولا ينحصر بالظّروف، وأنّه حرّ يتخلّى أو يراجع البنى الذّاتية، وهذه البنى تتغيّر، ويجب أن يكون هذا التغيّر سليماً وقائماً

على حقائق الخبرة، ويوضّح أيضاً أنّ النّاس علماء لأنّهم؛ يفهمون عالمهم، وينظمونه بنفس الطّريقة التي يستخدمها العلماء لاكتساب المعرفة، وهي رؤية العالم حتى يمكن توقّع المستقبل. إضافةً إلى ذلك، يعتقد كيلي أن الأفراد لديهم عدد كبير من الهياكل، أي طرق تفسير الأحداث، حيث تتألف شخصية الفرد من نسق منظم من الأبنية رتبت حسب أهميته، وقد أصبح البناء الأساس الذي بنى عليه معظم إطار العمل النظري الأساسي لديه (Kelly, 1955).

وهذا البناء أساسه الافتراض بأنّ العمليات النفسية عند الفرد تسير عبر قنوات أو ممرات عديدة، والطريقة التي نرى بها العالم تشكّل القنوات التي تتّجه نحو المستقبل، والفرد يمكنه أن يكون مشدوداً في الحياة إلى الأمام عن طريق التنبؤات، كما يكون مدفوعاً بالدوافع اللاشعورية، أو مستحث أن يسترشد بالتصرف بوساطة المنبهات داخل البيئة (كفافي، 2010).

وكذلك، يرى كيلي أن هناك اختلافات فردية في توقّع الأحداث، وأن كل فرد لديه صورة واضحة في توقعاته، ومن وجهة نظر كيلي إن كافة البنى هي ثنائية القطب، إذ إن هذه الطبيعة الثنائية ضرورية إذا أردنا لهذه الأحداث المستقبلية أن نتوقعها بصورة سليمة، فمن المهم أن نرى التّشابه بين الأحداث، وقد استشعر كيلي أن البنى تكون مناسبة لتوقع مجموعة محدّدة من الأحداث المستقبلية فقط، فجميع الهياكل مبنية على التجربة السابقة تحسبًا للتجربة المستقبلية، ويتم اختبار كل فرضية بمقارنتها بالواقع، وذلك بوساطة فحص مدى تنبئها بحدث مستقبلي، وبالتالي فإن القصد من التركيب هو بناء معنى الأحداث كما يتصورها الفرد، وبعبارة أخرى، يفسر الأفراد ما يمرّون به، ويصنفونه من حيث مدى تشابهه أو اختلافه عن التجارب الحالية (الأسدي، 2017).

مما سبق يتضح أن النظريات المقدّمة تطرح عدداً من العوامل التي تؤثّر على الخيارات المهنية والقرارات الحياتية العامة، مع تركيزها على أهمية المستقبل والتوقعات الشخصية والاجتماعية، فوضعت النظرية البنائية هيكلاً شاملاً يربط بين الطالب وبيئته المحيطة؛ ما يعكس

صعوبة عملية اتخاذ القرار، فهي تظهر كيف يمكن للمؤسسات التعليمية والمجتمع أن يأثروا بقوة في تشكيل توجهات الطلبة، وبالرغم من ذلك، قد تكون هذه النظرية محدودة إذ لم تراعِ الديناميكيات الفردية، والفروق الشخصية التي لا يمكن التنبؤ بها بسهولة، كما أن تفاعل الطلبة مع البيئة يتطلب فهماً عميقاً للمتغيرات الثقافية والاجتماعية التي قد تختلف بشكل كبير بين الأفراد والمجتمعات.

أما نظرية أدلر، فتقدم نظرة متميزة نحو الدوافع الإنسانية من خلال مفهوم الكفاح من أجل التفوق، وإن التركيز على تعويض مشاعر النقص يمكن أن يكون دافعاً قوياً للنجاح، لكنه قد يؤدي أيضاً إلى ضغوط نفسية إذا لم يتم التعامل معه بشكل صحيح، وتأثير التسلسل الوالدي الذي يناقشه أدلر يقدم رؤى مهمة حول كيفية تشكيل الأسرة لتوقعات الأفراد وسلوكاتهم، ولكن قد يكون هذا التفسير غير كافٍ لشرح التفاوت الكبير في الطموحات والنجاحات بين الأفراد داخل نفس البيئة الأسريّة.

ويقدّم إريكسون نموذجًا إيجابياً للتطور النفسي، مع التركيز على الفرص للتعويض عن الإخفاقات السابقة، ويعد هذا النموذج متفائلاً بشكل كبير؛ لأنه يمنح الأمل للأفراد في جميع مراحل الحياة، ومع ذلك، قد تكون هناك صعوبة في تطبيق هذه النظرية عمليًا في مجتمعات لا توفر الدّعم الكافي لأفرادها للتعويض عن هذه الإخفاقات.

أما نظرية روجرز فإنها تمتاز بنظرتها المتفائلة للطبيعة البشرية، وتقديرها للقدرة الذاتية على النمو وتحقيق الذات، وهذه النظرة تشجع على تنمية الإمكانات الفردية، لكنها قد تتطلب بيئات داعمة بشكل كبير، وهو ما قد لا يتوفر دائمًا في جميع السياقات الاجتماعية والثقافية، وقد تتطلب هذه النظرية تعديلًا لتناسب الواقع العملي الذي يواجه الكثير من الأفراد.

وتركز نظرية كيلي على كيفية استخدام الأفراد لأبنيتهم النفسية لتفسير الأحداث وتوقع المستقبل، وهذه النظرية تعطي الأفراد دورًا نشطًا في تشكيل مستقبلهم؛ ما يعزز مفهوم الإرادة

الحرة، ولكن الاعتماد على الخبرات الماضية لتوقع المستقبل قد يكون غير كافٍ في حالات التغيير السريع أو الظروف غير المتوقعة، وقد تتطلّب هذه النظرية تكاملًا مع مفاهيم أخرى تعترف بدور الظروف الخارجية غير المتوقعة.

وتتفق هذه النظريات على أهمية المستقبل في تشكيل التوجهات والقرارات، مع تفاوتها في التركيز على العوامل النفسية، والاجتماعية، والبيئية، كما أنها تؤكّد فكرة أن الأفراد ليسوا مجرد نتاج لماضيهم، بل لديهم القدرة والإرادة لتشكيل مستقبلهم، ومع ذلك ينبغي مراعاة أن النظريات قد تحتاج إلى تكامل ومواءمة؛ لتناسب الظروف الفردية والبيئية المتنوعة، ويجدر بالباحثين والتربويين في مجال علم النفس والتربية والتعليم، الاستفادة من هذه النظريات بشكل تكاملي لتحقيق فهم أعمق وشامل للسلوك الإنساني وتوجهاته.

4.2 الدّراسات السّابقة

يتناول هذا الجزء من الدّراسة عرضاً للدّراسات السّابقة ذات العلاقة بموضوع الدّراسة التي تمكّنت الباحثة من الوصول إليها من خلال مراجعة الأدب النفسي والتربوي، وقد قُسمت هذه الدّراسات حسب متغيّرات الدّراسة إلى ثلاثة محاور، المحور الأوّل: الضّغوط النّفسية، والمحور الثّاني: إدارة الذّات، والمحور الثّالث: التّوجه المستقبلي.

1.4.2. المحور الأوّل: دراسات متعلّقة بالضّغوط النفسيّة لدى الطّلبة

هدفت دراسة العلي (2024) إلى التعرّف مستوى الضّغوط النّفسية، والمشكلات السلوكيّة لدى طلبة المرحلة الإعداديّة في البصرة، والكشف عن الفروق الإحصائيّة تبعاً لمتغيّر النّوع، وعن العلاقة بين الضّغوط النفسيّة والمشكلات السّلوكية لدى الطّلبة، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي

التحليلي والارتباطي، وأجريت الدّراسة على عيّنة من (400) طالب وطالبة، كشفت نتائجها أنّ الطّلبة أفراد عينة الدراسة كانوا يعانون من ضّغوط نفسية، هناك أيضاً اختلافات في مستويات الضّغط النفسي تُعزى إلى الفروق بين الجنسين لصالح الإناث، وهناك ارتباط إيجابي بين الضّغط النفسي والمشاكل السلوكيّة.

وهدفت دراسة بونتس وآخرين (Pontes et al., 2024) إلى التعرف على العلاقات بين الدعم الاجتماعي، ومهارات إدارة الذات، والتوتر الأكاديمي، والقلق بين المراهقين، وتحليل الدور الوسيط لإدارة الذات في العلاقة بين الدعم الاجتماعي، والتوتر الأكاديمي والقلق، وشمل المشاركون 137 مراهقًا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي السببي، وأظهرت النتائج أن الطلاب يدركون عمومًا مستويات معتدلة من الدعم الاجتماعي من الآباء والمعلمين والأقران، ومستويات معتدلة من التوتر الأكاديمي والقلق الخفيف، ولديهم مهارات إدارة الذات، كما أظهرت النتائج أن إدارة الذات مرتبطة بالدعم الاجتماعي، والضغوط الأكاديمية والقلق، مع تأثير الجنس على الضغوط والقلق الأكاديمي، وقد وجد أن إدارة الذات تتوسط العلاقة بين الدعم الاجتماعي، والضغوط الأكاديمية والقلق.

وهدفتْ دراسة عوض (2023) إلى الكشفَ عنْ مستوى الضغوطاتِ النفسيةِ في مرحلةِ المراهقةِ، وعلاقتها بالدافعية الداخليةُ لدى طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسِ مدينةِ الطيبة (المثلثُ)، والكشفُ عنْ طبيعةِ الفروق في مستوى الضغوطاتِ النفسيةِ والدافعية الداخليةُ باختلافِ متغير: الجنسُ، والتخصصْ، واستخدمتْ الدراسةُ المنهج الوصفي الارتباطي من خلال تطبيق مقياسيِ الضغوطاتِ النفسيةَ والدافعية الداخليةُ، على عينةٍ مكونةٍ منْ (450) طالباً وطالبة، وتوصلت نتائجَ الدراسةِ إلى أنَ مستوى الضغوطاتِ النفسيةِ لدى طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسَ الطيبةِ (المثلثُ) جاءَ بدرجةٍ متوسطةٍ، أما مستوى الدافعية الداخليةُ

للطلبـةِ فجـاءَ بدرجـةٍ مرتفعـةٍ، كمـا أظهـرتْ النتـائجُ عـدمِ وجـودِ فـروقٍ ذاتِ دلالـةِ إحصـائية بـين متوسطات الضغوطاتِ النفسيةِ، والدافعية الداخليةُ تبعاً لمتغيرِ الجنسِ، أو التخصص.

وهدفت دراسة أنيانو (Anyanwu, 2023) إلى تحديد مدى انتشار الضّغط النفسي والسلوكيات عالية الخطورة المرتبطة بالضّغط النّفسي بين المراهقين في أوغندا، أجريت دراسة مجتمعيّة مقطعيّة بين طلاّب المدارس الثّانوية في بلديّة مبارارا (Mbarara) أوغندا، استُخدمت عينات عنقوديّة متعدّدة المراحل لتوظيف (921) مراهقًا من 12 مدرسة، تم تقييم الضّغوط النفسية باستخدام مقياس كيسلر للضّغط النّفسي المكوّن من 10 عناصر (10K)، وجدت الدراسة انتشارًا كبيرًا للضّغط النفسي لدى المراهقين في أوغندا، كما كانت هناك علاقة بين السّلوك الجنسي المحفوف بالمخاطر، وتعاطي المخدرات والضّغط النفسي، وكان الطلاب في المدارس المختلطة (التي تضم كلا الجنسين) يعانون من أمراض مزمنة أكثر عرضة للضّغوط النفسية.

هدفت دراسة لين وآخرين (Lin et al., 2023) إلى استكشاف تأثير المرونة، والتوجه المستقبلي على التحصيل الدراسي أثناء الانتقال إلى المدرسة الثانوية: الدور الوسيط للدعم الاجتماعي، وطبقت هذه الدراسة نظرية النظم البيئية الحيوية لبرونفينبرينر لتحليل كيفية تأثير الدعم الاجتماعي على المرونة، والتوقعات المستقبلية، والأداء الأكاديمي أثناء الانتقال إلى المدرسة الثانوية، أجريت الدراسة على (958) طالباً في المدرسة الثانوية في إيطاليا، واستخدمت الدراسة التحليلات الوصفية والارتباطية، وأظهرت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي قوي بين المرونة، والدعم الاجتماعي والنجاح الأكاديمي، حيث تعمل المرونة بشكل مباشر على تعزيز الإنجاز الأكاديمي، ويعد كل من الدعم الاجتماعي العام والدعم من الأسرة والأصدقاء والأشخاص المهمين أمراً أساسياً في التوسط في التأثيرات على الإنجاز، وهذا يؤكد على أهمية الشبكات الاجتماعية في الأداء التعليمي، والحاجة إلى التدخلات لبناء علاقات اجتماعية لتعزيز مرونة الطلاب والتخطيط

للمستقبل، وينبغي دراسة العواقب طويلة المدى لهذه العوامل المحددة على المسارات التعليمية، مع الأخذ في الاعتبار الاختلافات الثقافية.

وهدفت دراسة كيلاني (Kilani، 2022) إلى قياس أثر الضّغط النفسي الناتج عن امتحان الثانوية العامة على الأداء الأكاديمي لطلبة الصف الثاني الثانوي: الكفاءة الذاتية المدركة والكمالية كمتغيرات وسيطة، وتم استخدام أسلوب تصميم التجربة على طلبة تم اختيارهم من المدارس الثانوية الخاصّة في محافظة بيت لحم، وتم استخدام أخذ عينات عشوائية لاختيار الطلبة، أُجريت الدراسة في محافظة بيت لحم على عينة من طلاب وطالبات الصف الثاني عشر (82 طالباً وطالبة) الذين كان من المقرّر أن يتقدموا لامتحان الثانوية العامة 2020–2021. أظهرت النتائج وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المناورة قبل وبعد اختبارات اللغة العربية والرياضيات، وكشفت النتائج عن عدم وجود آثار رئيسة ذات دلالة إحصائية للكفاءة الذاتية المدركة والكمالية كمتغيرين وسيطين، بينما كانت الكفاءة الذاتية المدركة لها أثر، وذات دلالة إحصائية مع امتحان اللغة العربية، وليس مع المتغيرات الأخرى، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين الجنسين في الضّغط النفسي لامتحان الرياضيات لصالح الذكور .

وهدفت دراسة الطراونة (2022) إلى تحديد مدى انتشار الضّغوط النفسية بين طالبات المرحلة الثانوية الملتحقات بمدارس لواء المزار جنوب الأردن، وتحديد دلالة الفروق في المتوسط الحسابي لدرجة الضّغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية تعزى لمتغيرات الفرع الدراسي، والصف الدراسي، والمعدل، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تألفت عينة الدراسة من فتيات المرحلة الثانوية (182) طالبة في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في لواء المزار الجنوبي، ووجدت الدّراسة أن درجة الضغط النفسي لدى الفتيات الملتحقات بمدارس لواء المزار

الجنوبي متوسطة، ولم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات الضغط النفسي والدّرجة الإجمالية، حسب مجال الدّراسة أو الفرع أو المعدّل التراكمي.

كما هدفت دراسة رماشاندران ومانيفانان Ramachandran & Manivannan, (2022) إلى تحديد أثر الضّغوط النّفسية على الأداء الأكاديمي لطلبة المرحلة الثانوية العليا وعلاقتها بالجنس ومنطقة إقامة الطلبة، تألفت عينة الدّراسة من حوالي 188 طالباً وطالبة من المدارس الثانوية العليا في تشينجالباتو بالهند، وتم استخدام أساليب المسح الوصفي في هذه الدّراسة، ووجدت الدّراسة أن غالبية طلبة المرحلة الثانوية العليا كان أداؤهم الأكاديمي متوسطاً بالنسبة لمتغيّرات الخلفيّة، وهناك اختلافات بين الجنسين في الضّغوط النفسيّة وأبعادها مثل: الاكتئاب، والضّغط النفسي المدرك، واحترام الذّات، والتّحصيل الدّراسي، وهناك اختلافات كبيرة في الأداء الأكاديمي بين المناطق الريفيّة والحضريّة.

وهدفت دراسة الهواري (2021) إلى التعرّف الضّغوط النفسية التي يواجهها طلبة المدارس الثانوية في صرمان، وتألفت العينة من (368) طالباً وطالبة، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبيان كأداة جمع بيانات من عينة البحث. وأسفرت النتائج عن أن أهم الضّغوط النفسية التي تواجه طلبة الشهادة الثانوية بمدينة صرمان كانت نتيجة لضغوط أحداث الحياة حيث احتلت المرتبة الأولى، ويليها ضغط الامتحانات فقد احتلت المرتبة الثانية، بينما جاء ضغط الوالدين في المرتبة الثالثة، وأخيراً ضغط المدرسة في المرتبة الرابعة، كما كان هناك فرق دال إحصائيًا بين الضغوط النفسية التي يواجهها طلبة المرحلة الثانوية في صرمان تعزى للجنس، لصالح عينة الذكور، وللتخصص العلمي لصالح التخصص علمي.

وهدف دراسة فينكاتسوار ولاكشمي (Venkateswar & Laxmi, 2021) إلى دراسة مدى انتشار الضّغوط النفسية بين طلبة المرحلة الثانوية خلال جائحة كوفيد-19 والاختلافات في

الضغوط النفسية للطلبة حسب الجنس والطائفة والمنطقة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، تكونت العينة من (151) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية العليا في منطقتي بارجاره وسامبالبور في أوديشا، وكشف الاستطلاع أن (68%) من الطّلبة يعانون من ضغوط متوسطة، و(17%) من ضغوط عالية، و(15%) من ضغوط منخفضة، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضّغط النفسي بين طلبة المدارس الثانوية حسب الجنس أو الطائفة أو المنطقة.

هدفت الدّراسة التي قام بها احليلي (2020) إلى التّعرف الضّغوط النفسية وأسبابها لدى طلبة جامعة المرقب، كما هدفت إلى معرفة أساليب مواجهتها، واستُخدم مقياس الضغط النفسي، ومقياس أسلوب التكيّف مع الضغط النفسي، تم اختيار الطلاب والطالبات المشاركين في الدراسة وبلغ عددهم (100) طالب وطالبة من قسم علم النفس في كلية الآداب والفنون بشكل عشوائي، وأسفرت النتائج إلى أن الطّلبة يتعرّضون لضغوط نفسية في بيئتهم الجامعية، وأيضا توصّلت إلى أن أسلوب طلب المساعدة من الآخرين أكثر الأساليب اتباعاً من قبل الطلبة في مواجهة الضّغوط النفسية، ثم أسلوب التمنّي، ويليه لوم الذّات والآخرين، ثم أسلوب اللّجوء إلى الدين، وجاءت في المراكز الأخيرة الأساليب التالية على الترتيب: المواجهة، والتنفيس الانفعالي، وإعادة التقييم الإيجابي للمشكلة، والهروب والتجنب.

هدفت الدّراسة التي أجراها الزهراني (2018) إلى تحديد العلاقة بين الضّغوط النفسية المدركة، والدّافعية التحصيلية، والتّوافق الأكاديمي لدى طلبة جامعة جدة، واستخدم الباحث منهجاً وصفياً ارتباطياً، تألفت عيّنة الدّراسة من الطلاب والطالبات (150 طالباً وطالبة) تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وقد وجدت الدّراسة مستويات منخفضة من الضّغوط النفسيّة المدركة في العينة، ومستويات عالية لكل من دافع الإنجاز والتوافق الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود علاقة

سلبية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية ودافع الإنجاز، وبين الضّغط النفسي والتوافق الأكاديمي. أظهرت نتائج الدّراسة أن هناك اسهاماً ذا دلالة إحصائية لكل من الضغوط النفسية المدركة، ودافعية الإنجاز في التنبؤ بالتكيّف الأكاديمي لدى طلبة الجّامعة.

وهدفت دراسة (Schmidt et al., 2018) إلى فحص التأثير غير المباشر للتعرض للعنف على التوجه المستقبلي من خلال الضغوط المدركة، والتأثير التخفيفي للمشاركة الأسرية. وفحص التأثير المعتدل لمشاركة الأسرة على العلاقة بين الإجهاد المتصور والتوجه المستقبلي. واستخدم المنهج الوصفي السببي، تم استخدام البيانات الطولية من عينة من (316) مشاركًا أمريكيًا من أصل أفريقي من خلفيات اجتماعية واقتصادية منخفضة تم تجنيدهم من منطقة مدرسية في الغرب الأوسط في التحليل. تم استخدام نمذجة المعادلات البنيوية متعددة المجموعات (SEM) لاختبار الفرضيات. أشارت النتائج إلى أن ارتفاع مستوى العنف خلال فترة المراهقة يرتبط بمستويات أعلى من التوتر المتصور، وبالتالي نظرة أكثر سلبية لمستقبل المرء كشاب بالغ، وقد حدث هذا التأثير غير المباشر للأفراد الذين لديهم مشاركة أسرية أقل، لكنه لم يكن واضحًا للأفراد الذين لديهم مشاركة أسرية أكبر.

كما هدفت دراسة عبد الرحمن (2017) إلى تحديد درجة الضّغوط النفسية، والصّلابة النفسية لدى طلاب وطالبات جامعة نجران والعلاقة بينهما، كما هدفت إلى التعرّف على الفروق في الضّغوط النفسية في متغيّر الجنس ونوع الكلية والمستوى الأكاديمي للطلبة في جامعة نجران، أجريت الدّراسة على عينة من (154 طالباً وطالبة) من جامعة نجران، وتستند هذه الدّراسة على استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك باستخدام العديد من الاختبارات النفسية لقياس هذه الظّاهرة. وتوصّلت الدّراسة إلى أن الإناث سجلت درجات أعلى من الذكور في الصلابة النفسية،

وسجل الذكور مستوى أعلى من الإناث في الضّغوط النفسية، كما بينت النتائج، ووجود علاقة ارتباطية بين مقياس الصلابة النفسية، والضّغوط النفسية لدى طلبة جامعة نجران.

وهدفت دراسة لبوازدة (2016) إلى استكشاف العلاقة بين الضغوط النفسية والطمأنينة النفسية، كما هدفت الدّراسة إلى تحديد الفروق في متوسط درجات الطلبّة في الضغط النفسي والطمأنينة النفسيّة وفقاً لمتغيرات التخصص، والجنس، والسكن، واستخدمت منهجاً وصفياً تحليلياً، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلبة والطالبات يدرسون في جامعة الجزائر بلغ عددهم (345) طالباً، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس الضّغط النفسي وفقاً للجنس ومكان الإقامة، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات على مقياس الطمأنينة النفسية تعزى لمتغيرات الجنس ومكان الإقامة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات أفراد العينة على مقياس الطمأنينة النفسية حسب التخصص.

2.4.2. المحور الثاني: دراسات تتعلّق بإدارة الذّات لدى الطّلبة

هدفت دراسة يو وآخرين (Yu et al., 2024) إلى تعزيز مهارات الإدارة الذاتية لدى الطلاب من خلال الأنشطة الصفية في المدارس الابتدائية على أساس نموذج الاختيار والتصميم والتنظيم والتقييم، حيث تعد الأنشطة الصفية أداة محورية في زيادة مهارات الإدارة الذاتية لدى الطلاب، ومع ذلك، فإن التحدي السائد هو المشاركة السلبية للطلاب؛ ما يؤدي إلى تضاؤل الشعور بالمشاركة، ولمعالجة هذه المشكلة، أجرت هذه الدراسة تحليلًا متعمقًا لتحديد المشكلات الأساسية التي تعيق فعالية الأنشطة الصفية، ونتيجة لذلك، تم تطوير نموذج النشاط الصفي للاختيار والتصميم والتنظيم والتقييم (**SDOA**)، الذي يهدف بشكل خاص إلى تعزيز مهارات الإدارة الذاتية لدى الطلاب، شملت الدراسة عينة مكونة من (100) طالب من طلاب المدارس

الابتدائية من فصلين مختلفين، وإشراكهم في سلسلة من الأنشطة المصممة بدقة في إطار نموذج (**SDOA**)، ومن ثم إجراء مقابلات معهم، وأشارت النتائج التجريبية إلى أن الأنشطة الصفية التي تتمحور حول نموذج (SDOA) تعمل على تحسين قدرات الإدارة الذاتية للطلاب بشكل كبير، ومن ثم، فإن دمج نموذج (SDOA) في الأنشطة الصفية في المدارس الابتدائية يظهر كاستراتيجية قوية في تعزيز كفاءات الإدارة الذاتية بين الطلاب.

وهدفت دراسة شاهين (2023) إلى استكشاف العلاقة بين المناعة النفسية والقلق المستقبلي، وإدارة الذات لدى الطالبات الجامعيات، وكذلك العلاقة بين القلق المستقبلي وإدارة الذات لدى طالبات السنة الثالثة في جامعة عين شمس، شملت العينة 200 طالبة من السنة الثالثة في كلية الدراسات النسائية، استخدمت الدراسة مقياس المناعة النفسية، ومقياس القلق المستقبلي، ومقياس إدارة الذات الذي أعدّه الباحث. أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين المناعة النفسية والقلق المستقبلي، وكذلك بين القلق المستقبلي وإدارة الذات. كما خلصت الدراسة إلى أن انعدام الأمن في المستقبل يمكن التنبؤ به من خلال أبعاد المناعة النفسية، وإدارة الذات لدى المشاركات في الدراسة.

وهدفت دراسة الجنابي (2022) إلى التعرّف على مستوى إدارة الذّات، ومستوى دافعية الإتقان لدى طلبة الجامعة، والتعرّف على دلالة الفروق لمتغيري البحث وفق متغير التخصص (علمي –إنساني)، والتعرّف على العلاقة الارتباطية بين إدارة الذات، ودافعية الإتقان لدى طلبة الجامعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الجامعة لديهم إدارة ذات ودافعية إتقان مرتفعة، وأن الفروق بين الطلاب والطالبات ليست بذات دلالة إحصائية على صعيد إدارة الذات،

وكذلك دافعية الإتقان؛ وأن العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث الحالي علاقة موجبة ودالة إحصائيا.

هدفت دراسة أنيامين وأناكوبا (Anyamene & Anakwuba, 2022) إلى الكشف عن تأثير تقنية الإدارة الذاتية على تأخر الحضور بين طلاب المدارس الثانوية في منطقة الحكم المحلي بجنوب أوكا، وتم اعتماد البحث شبه التجريبي في إجراء الدراسة، وتم اختيار عينة مكونة من (109) طلاب من بين (355) طالباً لديهم سجلات التأخر المعتاد عن المدرسة، وتم اشتقاق العينة من ثلاث مدارس تم اختيارها باستخدام تقنية أخذ العينات الهادفة بناءً على المدارس التي سجلت عددًا أكبر من الطلاب المتأخرين بشكل مزمن، وتم استخدام أداة دليل الملاحظة لجمع البيانات، حيث تم ترتيب البيانات المتعلقة بأسئلة البحث في شكل جدول، واستخدمت في الإجابة على أسئلة البحث، بينما تم تحليل البيانات المتعلقة بالفرضيات باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وأظهرت نتائج الدّراسة أن أسلوب إدارة الذّات فعّال في تعديل سلوك التأخر، وتقليل حجم التأخر لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما أظهرت النتائج أن تأثير أسلوب إدارة الذات في تعديل سلوك التأخر، وتقليل حجم التأخر لدى طلاب المرحلة الثانوية كان ذا دلالة إحصائية.

وهدفت دراسة رامي (2022) إلى التعرّف على دور إدارة الذات في تعزيز دافعية الطلبة من خلال دراسة تطبيقية على جامعة المجمعة، استخدمت الدّراسة مناهج وصفية وتحليلية وارتباطية، وأجريت الدّراسة على عينة مكونة من (372) طالباً وطالبة من طلبة جامعة المجمعة، وجدت الدراسة علاقة بين الإدارة الذاتية، وزيادة الدافعية لدى طلبة الجامعة في جميع جوانبها، وعدم وجود اختلاف في العلاقة بين المتغيرات طبقاً لاختلاف (الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص الدراسي)، في النهاية، ركزت سلسلة من التوصيات على ضرورة تفعيل عنصر الإدارة الذاتية من أجل تحفيز الطلبة.

كما هدفت دراسة مصطفى (2020) إلى تحديد العلاقة بين إدارة الذات والكفاءة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، والتعرف على الفروق بين متوسط درجات طلبة الجامعة، على مقياس إدارة الذات، ومقياس الكفاءة الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (82) طالباً وطالبة جامعيين في جامعة بورسعيد، تتراوح أعمارهم بين (18–22) عامًا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم مقياسي (إدارة الذات، والكفاءة الاجتماعية)، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد إدارة الذات (مراقبة الذات، وإدارة الوقت، وإدارة الانفعالات، والثقة والدافعية)، والدرجة الكلية، وأبعاد الكفاءة الاجتماعية (مهارات التواصل، والمسئولية الاجتماعية، والاستقلالية، والعلاقات الاجتماعية)، والدرجة الكلية لدى طلبة الجامعة. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة الجامعة على أبعاد مقياس إدارة الذات، والدرجة الكلية، وعلى أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية، والدرجة الكلية.

وهدفت دراسة شمبولية (2020) إلى التعرف على مستوى مهارات إدارة الذات، والتسامح لدى المراهقين في المرحلة الثانوية في ضوء نوع التعليم (عام، فني)، ومحاولة الكشف عن العلاقة بين مهارات إدارة الذات وبين التسامح، وتكوّنت عينة الدراسة الأساسية من (355) طالباً وطالبة من المراهقين في المرحلة الثانوية ببعض المدارس الثانوية العامة والفنية بمحافظة القاهرة، وأشارت النتائج إلى اختلاف مستوى كل من مهارات إدارة الذات والتسامح تبًعا لنوع التعليم (عام، فني) لصالح التعليم الثانوي العام، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات إدارة الذّات تبعاً لمستوى التسامح (مرتفع – منخفض) لدى المراهقين في المرحلة الثانوية من الجنسين لصالح مرتفعي التسامح، وكذلك وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات إدارة الذّات، والتسامح لدى المراهقين في المرحلة الثانوية من الجنسين.

هدفت دراسة إبراهيم (2020) إلى تحديد العلاقة بين مهارات إدارة الذّات، والكفاءة المهنية لطلبة الخدمة الاجتماعية، وكذلك الكشف عن القدرة التنبؤية لمهارات إدارة الذات بالكفايات المهنية لنفس العينة، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (222) طالباً وطالبة بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية منهم (150) من الإناث، و(72) ذكور، وطبق عليهم مقياس مهارات إدارة الذات، ومقياس الكفايات المهنية، وكشفت الدّراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين مهارات إدارة الذّات، والكفايات المهنية للطلبة، كما تبيّن عدم وجود اختلاف بين مهارات إدارة الذات، والكفايات المهنية تعزى للمستوى الدراسي للطلبة، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين معاملي ارتباط مهارات إدارة الذات والكفايات المهنية فيما يتعلق بالجنس لصالح الإناث، كما تبين أن مهارات إدارة الذات الخمس (إدارة الوقت، وإدارة العلاقات الاجتماعية، وإدارة الانفعالات، والقدرة على التخطيط لاتخاذ القرار، والتنظيم الذاتي) لها تأثير في الكفايات المهنية، وأن مهارتي (القدرة على التخطيط لاتخاذ القرار، والتنظيم الذاتي) لهما قدرة تنبؤية بالكفايات المهنية للطلبة.

وهدفت دراسة أنيامين وأناكوبا (Anyamene & Anakwuba, 2022) إلى التعرّف على آثار تقنيّة إدارة الذّات على تدني مفهوم الذّات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أوكا التعليمية، ولاية أنامبرا، نيجيريا، واستخدمت الدّراسة المنهج شبه التجريبي، وكان التّصميم المحدّد المعتمد عبارة عن مجموعة مراقبة غير عشوائيّة قبل الاختبار وبعد الاختبار، وتكوّن مجتمع الدّراسة من (650) طالباً وطالبةً في الصّفين الأوّل والثّاني الثانوي، وتم الحصول على عيّنة مكوّنة من (100) طالب وطالبة من خلال أسلوب أخذ العينات الهادفة، وتوصلت هذه الدّراسة إلى أن أسلوب إدارة الذّات فعّال في تعزيز مفهوم الذّات لدى طلبة المدارس الثانوية.

هدفت دراسة المعايطة (2022) إلى التعرف على مفهوم الذات وعلاقته بتنمية الميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر من وجهة نظرهم، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدم المنهج

الوصفي الارتباطي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (280) طالبة، كما تم تطوير مقياس مكون من محورين هما مفهوم الذات، والتنمية المهنية بالاستناد إلى مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن مستوى مفهوم الذات لدى طالبات الصف العاشر كان متوسطاً، وأن درجة الميول المهنية، لدى طالبات الصف العاشر أيضاً كانت متوسطة، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مفهوم الذات والميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر.

وهدفت دراسة أرديانسيه وأخرين (Ardiansyah et al., 2021) إلى فحص التعلم المنظم ذاتياً، والتوجه نحو المستقبل لدى طلاب المدارس الثانوية في أندونيسيا. وتم إجراء البحث باستخدام أساليب كمية وصفية. أجريت الدراسة على (170) طالبا في مدرسة الأذكياء الثانوية في سن المراهقين من أسر هامشية، وأظهرت نتائج الدراسة أن معظم طلاب المدرسة الذكية لديهم مستوى عالٍ من التعلم المنظم ذاتياً (93.5٪) والتوجه نحو المستقبل الناضج (95.88٪)، وكانت أعلى مراحل التعلم المنظم ذاتياً هي التأمل الذاتي (99.37٪)، والتفكير المستقبلي (98.74٪)، والأداء (90.57٪)، وفي الوقت نفسه، يتمتع التعلم المنظم ذاتياً بمتوسط وصفي في الدافع (96.47٪)، والتمثيل المعرفي (75.29٪)، والسلوك (83.53٪). وتلعب العوامل الخارجية مثل الخلفية العائلية دوراً مهماً في التوجه نحو المستقبل لدى الطلبة، وأما الدوافع الداخلية للطلبة نحو التوجه المستقبلي فحصلت على درجة منخفضة.

وهدفت دراسة الجمعان (2020) إلى التّعرف على مستوى الانفتاح على الخبرة، ومستوى إدارة الذّات والعلاقة بين الانفتاح على الخبرة، وإدارة الذّات المعروفة لدى طلبة جامعة البصرة في العراق، وقد تم اعتماد المنهج الوصفي باعتباره الأنسب في إيجاد العلاقات الارتباطية، وتكوّنت العينة من (200) طالب وطالبة من طلبة الجّامعة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتوصّلت النتائج

إلى أنّ عيّنة الدّراسة تتمتّع بدرجة عالية من الانفتاح على الخبرة، في حين أنّ لديها مستوى منخفضاً من إدارة الذّات، كما بيّنت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية بين الانفتاح على الخبرة وإدارة الذّات لدى طلبة الجامعة.

هدفت دراسة اللصاصمة (2017) إلى تحديد العلاقة بين مستوى الكفاءة الذّاتية، وأساليب إدارة الذّات، والقلق المستقبلي لدى الطّلبة المتفوقين في المرحلة الثانويّة في مدارس مديرية التربية والتعليم بالقصر، وتم إجراء الدّراسة على جميع الطلاب والطالبات البالغ عددهم (111) تم اختيارهم عشوائياً (25 من الذكور و86 من الإناث) من تسع مدارس ثانوية، ووجدت الدّراسة أن مستوى الكفاءة الذّاتية، وأسلوب إدارة الذّات لدى المتفوقين كان مرتفعاً، وكان مستوى القلق المستقبلي متوسطًا، وهناك علاقة سلبية، وذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذّاتية، والقلق المستقبلي بين الطّلبة المتفوقين، ولا توجد فروق في الكفاءة الذاتية حسب مستوى التعلّم أو الخبرة، ووجدت اختلافات في الكفاءة الذّاتية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب الإدارة الذاتية حسب الجنس لصالح الإناث، والمستوى الأكاديمي لصالح طلاب الثاني الثانوي، والتخصصات العلمية، والاختلافات في القلق المستقبلي حسب الجنس لصالح الذّكور، والتخصّص لصالح الأدبي.

3.4.2. المحور الثّالث: دراسات تتعلّق بالتّوجه المستقبلي لدى الطّلبة

هدفت دراسة بوزاتو (Bozzato, 2024) إلى التعرف على التوجه المستقبلي للمراهقين الإيطاليين في أوقات ما بعد الوباء، وارتباطه بالكفاءة الذاتية، والإنجاز الأكاديمي المتصوّر، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والارتباطي، وتم إجراء مسح مع (388) طالبًا وطالبة من طلبة المدارس الثانوية الإيطالية، وتم تطبيق استبانة التوجه المستقبلي، إلى جانب مقياس

الكفاءة الذاتية في حل المشكلات، وتضمن تحليل البيانات تحليل مستوى الآمال والمخاوف، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية (اختبارات **t**، ومعاملات ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار المتعدد). لقد تم ذكر عدد من المخاوف أكثر من الآمال، وكانت الفروق العمرية هامشية. بالمقارنة مع الذكور، عبرت الإناث عن عدد أكبر من الآمال والمخاوف، وقدمت رؤى مفصّلة أكثر حول مخاوفهن في مجالات التعليم العالي، وتحقيق الذات. وكما كان متوقعاً، لوحظ وجود ارتباطات إيجابية بين التوجه المستقبلي، والكفاءة الذاتية، والتحصيل الأكاديمي. ومن الجدير بالذكر أن الكفاءة الذاتية، والتوجه المستقبلي للعمل/ المهنة يتنبئان بالتحصيل الأكاديمي.

هدفت دراسة أبي علي (2023) إلى تحديد العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي، والتّوجه المستقبلي لدى عينة من طلبة الكلية الجامعية بالليث، اعتمدت الدّراسة منهجًا وصفيًا وارتباطيًا ومقارنًا، تكوّنت عينة الدّراسة من طلبة الكليّة الجامعية بالليث وعددهم (300) طالب وطالبة، بطريقة عشوائية، وجدت الدّراسة علاقة إيجابية بين أبعاد التفكير ما وراء المعرفي والتوجّه المستقبلي، كما كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط درجات التوجّه المستقبلي حسب الجنس لصالح الذكور، والتّخصص لصالح العلمي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التّوجه المستقبلي حسب متغيّر التّحصيل الدّراسي، ومتغيّر مهنة الأب، ومتغيّر مهنة الأم.

وهدفت دراسة حسن وآخرين (2023) إلى التعرّف على التوجهات المستقبلية للدّراسة الجامعية لطلبة المدارس الثانوية، وتصوراتهم عن الجامعات في دولة قطر، ولغرض تحقيق أهداف الدّراسة صممت استبانة إلكترونية، أرسلت عن طريق البريد الإلكتروني إلى طلبة الصفّين الثاني والثالث الثانوي بمدارس قطر كافة، يبلغ عددهم (19755) طالبا وطالبة خلال 2020 أجاب عن الاستبانة (4331) طالبا وطالبة، ومن أهم النتائج التي توصّلت إليها الدّراسة أن (60%) من طلبة

الثانوية العامّة يرغبون في مواصلة الدّراسة بجامعة قطر، وظهر أن من أكثر التخصصات الجامعية قبولاً لدى الطلبة التخصصات الطبية، والهندسة، والإدارة والاقتصاد، ثم العلوم الصحية، وظهر كذلك أن من أهم مصادر المعلومات التي تساعد الطلبة في اختيار الجامعات: المواقع الإلكترونية للجامعات، يليها وسائل التواصل الاجتماعي، وأن أكثر العوامل التي تؤثر في اختيار الطالب للجامعة هي: توفر البرامج والتخصصات المرغوبة، وتوفر البرامج التي توفر فرص عمل جيدة، ثم مكانة الجامعة، وظهر أيضاً أن من أهم المعلومات التي يودّ الطّالب معرفتها عن الدّراسة الجّامعية هي شروط القبول.

كما هدفت دراسة دويدي واليازيدي (2023) إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة، والتوجّه نحو المستقبل لدى عيّنة تكوّنت من (312) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة بجامعتي البليدة، حيث تم سحبها بطريقة الأسلوب القصدي، وتتوزع من حيث الجنس إلى (121) طالباً، و(191) طالبة، ومن حيث التخصص (150) تخصصاً علمياً، و(162) تخصصاً أدبياً، وتم تطبيق كل من: مقياس جودة الحياة، ومقياس التوجّه نحو المستقبل، ومن خلال تطبيق المنهج الوصفي، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، أسفرت نتائج الدّراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيا بين جودة الحياة، والتوجّه نحو المستقبل لدى عينة من طلبة الجّامعة، ووجود مستوى متدنّ من كل من جودة الحياة والتوجّه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة.

وهدفت دراسة زيريهون وداويت (Zerihun & Dawit, 2022) إلى التعرّف على التّوجه المستقبلي لطلبة المدارس الثانوية، وصور المستقبل التي يحملونها في حياتهم الشخصيّة، والقضايا الوطنيّة (إثيوبيا) والعالمية، استخدمت الدّراسة منهج البحث المسحي، تم جمع البيانات باستخدام استبيانات من (443) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن لدى الطّلبة توقعات مستقبلية متفائلة لحياتهم المستقبلية، في حين أن لديهم صوراً متشائمة للمستقبل تجاه القضايا، والمشكلات الوطنية

والعالمية، ويبدو أن هذا يشير إلى أن الوعي المكاني لدى الطّلبة لم يتم تطويره بما يكفي لفهم العلاقات المتبادلة، والتّرابط بين القضايا الوطنية والعالمية مع حياتهم الشخصيّة الحاليّة والمستقبليّة، وأشارت النّتائج أيضاً إلى أن توقعات الطّلبة المستقبليّة المتفائلة بشأن حياتهم الشخصيّة تنخفض في سن المراهقة الحرجة.

وهدفت دراسة إسماعيل (2022) إلى الكشف عن العلاقة بين التوجّه نحو المستقبل، وتحمّل الإحباط في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى عيّنة مكوّنة من (357) طالباً من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واستخدم الباحث: مقياس التوجّه نحو المستقبل من إعداده، ومقياس تحمّل الإحباط من إعداد أبي النور ومحمد (2006)، وتوصلت الدّراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود علاقة موجبة دّالة إحصائياً بين أبعاد التوجه نحو المستقبل (إدراك أهمية الوقت، وإدراك أهمية المستقبل، وتوقّع المستقبل) وبين جميع أبعاد تحمّل الإحباط والدّرجة الكليّة له، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص الإنساني، وطلاب التخصص العلمي في بُعد إدراك أهمية الوقت وذلك في اتجاه طلاب التخصص العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية الدنيا، والمستويات الدراسية العليا على مقياس التوجه نحو المستقبل بأبعاده المختلفة، كما أن بعدي القدرة على التخطيط للمستقبل، وإدراك أهمية المستقبل ساهما في التنبؤ بتحمّل الإحباط.

وهدفت دراسة آيزك (Izik, 2022) إلى التعرّف على آراء طلّاب المرحلة الثانوية العلمية حول توقّعاتهم المستقبلية، تم استخدام تصميم الظواهر، والذي كان أحد أساليب البحث النّوعي، في البحث، وتكوّنت عينة الدّراسة من (20) طالباً متطوعاً من مدرسة العلوم الثانوية في مقاطعة بيليك دوزو التابعة لولاية إسطنبول، وفي نطاق البحث تم استخدام استمارة المقابلة شبه المنظمة التي أعدّتها الباحثة لتحديد تصورات وتوقعات الطلاب حول المستقبل، وتم تقييم الإجابات المقدّمة على

الأسئلة المعدّة لدراسة آراء طلاب المدارس الثانويّة العلميّة حول تصوّراتهم وتوقعاتهم المستقبلية من خلال تحليل المحتوى، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ الطّلاب ذوي الدّرجات العالية في امتحان النّجاح في المدرسة الثانوية يعتمدون في تفضيلاتهم للمدرسة الثانوية العلمية من خلال تأثير توجيه والديهم ومجال التعليم العالي الذي يرغبون في دراسته في المستقبل، والمهن التي يعملون فيها، كما أن توقّعات الطّلاب بشأن مستقبلهم هي في المقام الأوّل الدّراسة في جامعة، والقيام بالوظيفة التي يريدونها، والتمتّع بحياة مريحة وسعيدة من حيث الاقتصاد.

هدفت دراسة الخزاعي (2021) إلى تحديد التوجّه المستقبلي لطلبة الجامعة، إلى جانب فحص التطلعات المستقبلية المختلفة لطلبة الجامعات وفق متغيرات النوع الاجتماعي والتخصص والصف الدّراسي، ولاختبار ذلك، طور الباحث مقياس التوجّه المستقبلي، وتم تطبيق المقياس على عينة قوامها (500) طالب وطالبة في جامعة القادسية تم اختيارها بالطّريقة الطبقية العشوائية، وجدت الدّراسة أن طلبة الجامعات لديهم موقف إيجابي تجاه المستقبل، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التوجه المستقبلي لطلبة الجامعات تبعا لمتغيرات النوع، وبين طلبة الصفوف الدراسية (الثانية –الرابعة)، لكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجّه المستقبلي وفقاً لمتغيّر التخصص لصالح التخصص العلمي.

وهدفت دراسة العتابي وأركان (2021) إلى تعرّف التصورات المستقبلية لدى طلبة الجامعة، والتعرّف على الفروق في التصورات المستقبلية وفق متغيري النوع، والتخصص، وتكونت عينة الدّراسة من (880) طالباً وطالبة في جامعة واسط تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وتوصلت الباحثة إلى أن طلبة الجامعة لديهم تصورات مستقبلية عالية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التصورات المستقبلية لدى طلبة الجامعة وفق متغير النوع، والتخصص.

هدفت دراسة أبو الحسن وآخرون (2021) إلى استكشاف العلاقة بين اليقظة الذّهنية والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المدارس الثانوية ،تألفت عينة الدّراسة من طلبة المرحلة الثانوية (67 طالباً)، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي الارتباطي، أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدّراسة على مقياس اليقظة الذهنية ومقياس التوجه المستقبلي، لم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات للتخصصات العلمية والأدبية في بعدي (التفاؤل والتشاؤم تجاه المستقبل، الآمال والتطلعات اتجاه المستقبل)، بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التخصصين العلمي والأدبي في (الثقة بالنفس، التخطيط للمستقبل، والمقياس ككل) لصالح التخصص العلمي.

وهدفت دراسة ناصر (2019) إلى التعرّف على التوجهات المستقبلية ومحدّدات النجاح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ،ومعرفة الفروق تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص الدراسي، والصفوف الدراسية، ومدى اسهام التوجهات المستقبلية في محدّدات النجاح الأكاديمي، وتألفت عينة البحث من (400) طالباً وطالبة، وتم تطبيق مقياسي التوجهات المستقبلية ومحددات النجاح الأكاديمي (إعداد الباحث)، وكشفت نتائج البحث عدم تمتع طلبة الجامعة بتوجهات للمستقبل، ومحددات للنجاح الأكاديمي، وعدم ظهور فروق معنوية ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص الدراسي، والصفوف الدراسية، ووجود علاقة ارتباطية بين التوجهات المستقبلية، ومحددات النجاح الأكاديمي، وإسهام من التوجهات المستقبلية في محددات النجاح الأكاديمي.

هدفت دراسة الأسدي (2017) إلى التعرّف على العلاقة بين التوجّه المستقبلي، والانفتاح على الخبرة لدى طلبة جامعة القادسية، والتعرّف على الفروق في مستوى التوجّه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة وفق متغيرات النوع، والتخصّص، والصف، وتكوّنت عينة الدراسة من (450) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القادسية تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وجدت الدّراسة أن طلبة

الجامعات لديهم توجه نحو المستقبل، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه المستقبلي لطلبة الجامعة حسب الجنس والتخصص، ويتمتع طلبة الجامعة بمستوى جيد من الانفتاح على الخبرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الانفتاح على الخبرة تبعاً لمتغيري النوع والصف، لكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانفتاح على الخبرة تبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي.

التّعقيب على الدّراسات السّابقة

من خلال استعراض الدّراسات السّابقة تبيّن ما يلي:

الأهداف:

جميع الدّراسات تتشارك في الاهتمام بتحليل عوامل تؤثّر على الصّحة النفسية، أو الأداء الأكاديمي لدى الطّلبة، على سبيل المثال:

– دراسات الضّغوط النفسية، مثل دراسة العلي (2024)، تهدف إلى فهم مستوى الضغوط، وتأثيرها على السلوكيات النفسية للطلبة.

– دراسات إدارة الذّات، مثل دراسة رامي (2022)، تهدف إلى قياس أثر مهارات التنظيم الشخصي على تحسين الأداء الأكاديمي وزيادة الدّافعية.

– دراسات التوجّه المستقبلي، مثل دراسة بوزاتو (2024)، تركز على استكشاف العلاقة بين التوجه المستقبلي والتحصيل الأكاديمي.

تتقاطع الأهداف في هذه الدراسات حول فكرة تحسين الصّحة النفسية، وزيادة الأداء الأكاديمي، مع التركيز على كيفية تعامل الطّلبة مع الضّغوط وإدارة حياتهم والتّخطيط لمستقبلهم.

المنهجيّة:

– تباينت المنهجيات بين الدراسات، لكنها تميل إلى اعتماد أساليب بحث وصفية وتحليلية.

– معظم الدّراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، كما في دراسة العلي (2024)، ودراسة الجنابي (2022).

– بعضها الآخر استخدم المنهج الارتباطي، أو شبه التجريبي لقياس العلاقات بين المتغيرات المختلفة، كما في دراسة أنيانو (2023) التي درست العلاقة بين الضّغوط النفسية والسلوكيات المحفوفة بالمخاطر.

–تتميز معظم الدراسات باستخدام مناهج كمية لتقديم استنتاجات إحصائية دقيقة حول العلاقات بين المتغيرات، ومع ذلك، تظهر بعض الدراسات اهتمامًا بتطبيق مناهج نوعية كما في دراسة يو وآخرين (2024) التي اعتمدت المقابلات إلى جانب التحليل الوصفي.

الأدوات:

– كانت الاستبيانات كانت الأداة الأكثر استخداماً، كما في دراسة العلي (2024) التي استخدمت مقياساً للضغوط النفسية، ودراسة بوزاتو (2024) التي استخدمت استبياناً حول التوجه المستقبلي.

النتائج:

تظهر الدراسات نتائج متشابهة في عدة نقاط:

– الضغوط النفسية لها تأثير سلبي على الأداء الأكاديمي والسلوكيات الشخصية، كما بيّنت دراسة العلي (2024).

– إدارة الذّات تلعب دوراً هاماً في تحسين الأداء الأكاديمي وتقليل الضّغوط النفسية، كما أشارت دراسة الجنابي (2022) إلى أن الطّلبة الذين يتمتعون بإدارة ذاتية قوية يظهرون دافعية إتقان مرتفعة.

– التوجه المستقبلي يرتبط إيجابيًا بتحقيق النجاح الأكاديمي، والتقليل من التوتر والضغوط، وهو ما أكدته دراسة بوزاتو (2024) التي أوضحت العلاقة بين التوجه المستقبلي، والكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي.

– على الرغم من اختلاف المتغيرات الرئيسة المدروسة (الضغوط النفسية، وإدارة الذات، والتوجه المستقبلي)، إلا أن النتائج تشترك في أن الإدارة الذاتية، والتوجه المستقبلي يمكن أن يكونا عوامل وقائية ضد الآثار السلبية للضغوط النفسية، فالطلبة الذين يمتلكون مهارات عالية في إدارة الذّات، ورؤية واضحة للمستقبل أكثر قدرة على تحقيق نتائج أكاديمية إيجابية والتكيّف مع التحديات النفسية.

من خلال استعراض الدّراسات السّابقة تبيّن أنها بحثت في متغيرات الضّغوط النفسيّة، وعلاقتها ببعض المتغيّرات لدى الطّلبة، وإدارة الذّات وعلاقتها ببعض المتغيّرات لدى الطّلبة، والتوجّه المستقبلي وعلاقته ببعض المتغيّرات لدى الطّلبة، وتختلف الدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السّابقة كونها الأولى –على حد علم الباحثة– التي تبحث في الضّغوط النفسيّة، وعلاقتها بإدارة الذّات، والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل.

استفادت الدّراسة الحاليّة من الدّراسات السّابقة في:

1. تمهيد الطّريق نحو تصميم أداة الدّراسة لجمع البيانات وهي: الاستبانة، والمقابلة واختيار أنسب نموذج لمجتمع الدّراسة. وصياغة مشكلتها وأسئلتها وفرضياتها.
2. تكوين الإطار النّظري، وبالتّالي تكوين مرجع من الإطار النّظري لاحقاً يمكن الاستناد إليه في دراسات لاحقة.
3. شكلت الدّراسات السّابقة أداة دالّة وإرشادية نحو تركيز الجّهد في البحث، وتقصّي المراجع اللازمة لإجراء الدّراسة.

4. مناقشة النّتائج التي توصّلت إليها، وإجراء المقارنات مع نتائج هذه الدّراسات.

وتميزت الدراسة الحالية في ربطها لمتغيرات الدراسة من خلال عنوانها المتمثل في الضّغوط النفسيّة وعلاقتها بإدارة الذّات، والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل، وهو ما يمثل الفجوة البحثيّة في الدّراسات السّابقة التي غطّتها الدّراسة الحاليّة. كما تميزت بمنهجها المختلط بشقيه الكمي والكيفي.

الفصل الثالث: إجراءات الدّراسة

تمهيد

يتناول الفصل الحالي منهج الدّراسة المتّبع، ومجتمعها وعينتها، وأدواتها المستخدمة، وكيفية بنائها وضبطها من حيث الصّدق والثّبات، وينتهي الفصل بالأساليب الإحصائية التي تمّ استخدامها في تحليل البيانات، والتّحقق من صحة الفروض، واستخلاص النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

1.3 منهج الدّراسة

سعيًا لمعالجة مشكلة الدّراسة وأسئلتها الفرعيّة وفحص فروضها المختلفة وصولاً للتحقّق من أهدافها، قامت الباحثة باستخدام منهج البحث المختلط، وهي طريقة لجمع البيانات الكميّة والنّوعية وتحليلها ومزجها في دراسة واحدة لفهم مشكلة من مشكلات البحث (أبو علام، 2021). كما هو موضّح كالآتي:

أولاً: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي الذي يصف الظّاهرة قيد الدّراسة وصفاً دقيقاً، ويحلّل بياناتها بعد جمعها من عيّنة الدّراسة، ويكشف عن العلاقة بين متغيراتها وصولاً للكشف عن الآثار المترتّبة عليها (الهواري، 2021: 58).

ثانياً: استخدمت الباحثة المنهج النّوعي للتّكامل في البيانات، واعتمدت البيانات الناتجة عن المقابلة الشخصيّة، وهي طريقة منهجيّة من طرق المنهج النّوعي في البحث العلمي، تستخدم بهدف جمع معلومات نوعيّة حول موضوع محدّد من جماعة اجتماعيّة ذات نوعيّة محدّدة، وذات اهتمامات مشتركة من أجل التوصّل إلى مجموعة من التّصورات، أو الإدراكات، أو الاتفاقات الجماعيّة حول موضوع، أو قضيّة محددة.

ثالثاً: كما لجأت الباحثة في الدّراسة الحاليّة إلى المنهج البنائي التطويري لبناء تصوّر مقترح تطويري، وهو عبارة عن فكرة تمتاز بالرّيادة، وتهدف إلى وضع خطط مستقبلية للمنظمة، بالاعتماد على نتائج ميدانيّة؛ بغرض بناء إطار فكري عام يتبنّاه الباحثون. فالتّصور المستقبلي بمثابة صورة أخرى لتوصيات الدّراسة، يصوغها الباحث بشكل موسع (زين الدين، 2013).

وقد استخدمت الباحثة مصدرين أساسيين للمعلومات:

1. **المصادر الثانويّة:** وتم من خلالها تناول الإطار النظري للدّراسة بالاعتماد على الكتب والدّراسات والبحوث العربية والأجنبية ذات العلاقة التي تناولت موضوع الدّارسة ومتغيّراته.
2. **البيانات الأوليّة:** وذلك من خلال دراسة الجّانب الميداني، حيث تم توزيع أدوات الدّراسة على عيّنة ممثّلة من مجتمع البحث بهدف حصر الاستجابات اللّازمة للبحث في موضوع الدّراسة، ومن ثم تحليلها إحصائيًا باستخدام برنامج SPSS (Statistical Package for Social Science) وبرنامج AMOS بهدف الوصول لنتائج تسهم في حل مشكلة الدّراسة، كما تم إجراء المقابلات الشخصيّة.

2.3 مجتمع الدّراسة

مجتمع الدّراسة: تكون مجتمع الدّراسة المستهدف من جميع طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل في الفصل الثّالث للعام الدراسي 2024/2023، وكان عددهم (39،545) طالباً وطالبة.

عينة الدّراسة: تم اختيار عيّنة عشوائيّة بسيطة، وتم ذلك باستخدام طريقة القرعة، حيث تم سحب المشاركين بعد توفير سجلات الطلبة من خلال المدارس، وتم مراعاة أن تكون العينة ممثّلة للمجتمع الأصلي وبلغ عددها (762) طالباً وطالبة، والجدول (3-1) يوضّح توزيع عيّنة الدّراسة:

جدول (1.3): توزع عيّنة الدّراسة حسب المتغيّرات الديمغرافيّة

المتغيّر		العدد	الوزن النسبي
الجنس	أنثى	498	65.4
	ذكر	264	34.6
	الإجمالي	762	100.0
الصّف	عاشر	312	40.9
	حادي عشر	255	33.5
	ثاني عشر	195	25.6
	الإجمالي	762	100.0
التّخصص	أدبي	40	5.2
	علمي	675	88.6
	تكنولوجي	47	6.2
	الإجمالي	762	100.0
الوضع الاقتصادي للأسرة	أقل من 5000 شاقل	71	9.3
	5000 شاقل–10000 شاقل	284	37.3
	أكثر من 10000 شاقل	407	53.4
	الإجمالي	762	100.0

ثانياً: المشاركون في المقابلة الشّخصية: قامت الباحثة بإجراء مقابلات شخصيّة مع عيّنة من المستشارات التربويات، وقد بلغ عدد المشاركات (9) مستشارات، تم اختيارهن بطريقة العيّنة الهادفة، وهي عيّنة غنية بالمعلومات من أجل الدّراسة المتعمّقة للموقف أو الظّاهرة.

3.3 أدوات الدّراسة

للكشف عن "**الضّغوط النفسيّة وعلاقتها بإدارة الذّات، والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل– برنامج مقترح**"، ولجمع البيانات المتعلّقة بالدّراسة الحالية تم التّكامل في الاستخدام ما بين أدوات جمع البيانات الكميّة والنوعيّة، استخدمت الباحثة أربع أدوات بعد الرّجوع لمجموعة من الدّراسات السّابقة التي تناولت موضوع الدّراسة، وتم عرضها في فصل الدّراسات السّابقة.

أولاً: المقياس: استخدمت الباحثة المقياس كأداة لجمع البيانات من عيّنة الدّراسة الأولى المتمثّلة في طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل التي تمّ تحديدها كمجتمع للدّراسة، وقد قامت الباحثة بتصميمه وتطويره كأداة لجمع المعلومات، وتكوّن من:

القسم الأوّل: وهو عبارة عن البيانات الشخصيّة للمستجيبين (النوع الاجتماعي والجنس، والتّخصص، والصّف، والوضع الاقتصادي للأسرة).

والقسم الثاني: يتكوّن من ثلاث أدوات (مقياس الضّغوط النفسيّة، ومقياس إدارة الذّات، ومقياس التّوجه المستقبلي).

1.3.3 مقياس الضّغوط النفسيّة

1.1.3.3 خطوات بناء مقياس الدّراسة

بعد اطّلاع الباحثة على الأدب والدّراسات السّابقة ذات العلاقة ومنها دراسة لبوازدة (2016)، ودراسة ساعد (2019)، ودراسة توام (2019)، ودراسة الفقيه (2016)، ودراسة الفريح (2020)، ودراسة العلي (2024)، واستطلاع آراء مجموعة من المتخصّصين في موضوع البّحث، وغيرها من التّخصصات ذات العلاقة، وبناءً على التوجيهات المستمرّة من قبل المشرف الأكاديمي، قامت الباحثة ببناء المقياس وفقاً للخطوات التاليّة:

- تحديد المجالات الرئيسة للمقياس:
- صياغة مفردات كل مجال.
- إعداد المقياس في صورته الأوليّة التي شملت (40) فقرة والملحق رقم (2) يبين المقياس في صورته الأوليّة.
- عرض المقياس على المشرفة الأكاديمية لمراجعتها، وتعديل ما تراه غير مناسب، ومن ثم تعديلها.
- عرض المقياس على (11) من المحكميّن المختصّين والملحق رقم (1) يبيّن أعضاء لجنة التّحكيم وأماكن عملهم.
- بعد إجراء التّعديلات التي أوصى بها السّادة المحكّمون، سواءً بالحذف أو الإضافة أو التّعديل، حيث بلغ عدد فقرات المقياس في صورته النهائيّة (40) فقرة، والملحق رقم (3) يبيّن المقياس في صورته النهائيّة.

2.1.3.3 وصف المقياس: يتكوّن المقياس من خمسة مجالات بواقع (40) مفردة موزّعة كالآتي:
المجال الأوّل: الضّغوط الأسريّة، ويتكوّن من (8) فقرات.

المجال الثّاني: الضّغوط المدرسيّة، ويتكوّن من (8) فقرات.

المجال الثّالث: الضّغوط الاقتصاديّة، ويتكوّن من (8) فقرات.

المجال الرّابع: الضّغوط الشخصيّة والاجتماعيّة، ويتكوّن من (8) فقرات.

المجال الخامس: الضّغوط الانفعاليّة، ويتكوّن من (8) فقرات.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (موافق بدرجة كبيرة جداً، وموافق بدرجة كبيرة، وموافق بدرجة متوسطة، وموافق بدرجة قليلة، وموافق بدرجة قليلة جداً) لفقرات المقياس بحيث تمثّل الدّرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب نفسه حيث كانت جميع الفقرات إيجابية.

3.1.3.3 صدق المقياس

يُقصد بصدق المقياس: مدى قدرته على قياس ما تمّ تصميمه لقياسه بدقّة، ويعد صدق المقياس من أهم خصائصه؛ لأنه يؤثّر بشكل مباشر على دقّة وفعاليّة النّتائج التي يتم الحصول عليها من خلاله، حيث إنّ مقياساً غير صحيح قد يؤدّي إلى نتائج خاطئة ومضلّلة؛ ما يؤثّر على الاستنتاجات التي يتم التوصّل إليها (DeVellis, 2012). وقد تمّ التّأكد من صدق المقياس بطريقتين:

1. **صدق المحتوى**

صدق المحتوى هو نوع من أنواع الصّدق يُستخدم في البحوث لتقييم مدى تمثيل عناصر المقياس للمحتوى الكلّي للمتغيّر الذي يتم قياسه. يتم استخدام خبراء في مجال البحث لتقييم مدى ملاءمة عناصر المقياس من خلال تحليلها، وتقييم مدى توافقها مع المفهوم العام للمتغيّر المراد قياسه (مفتاح، 2013)، حيث قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من السّادة المحكّمين ذوي الاختصاص تكوّنت من (11) متخصصاً كما ورد بالملحق رقم (1)، وقامت الباحثة بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل واضافة وفقاً لمقترحاتهم، وصولاً للصّورة النهائيّة –كما ورد بالملحق رقم (3).

2. **صدق البناء**

يقصد بصدق البناء مدى اتّساق كل فقرة من فقرات المقياس مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وكذلك اتّساق المجال الكلّي مع الدّرجة الكليّة للمقياس، وقد قامت الباحثة بحسابه من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات المقياس، والدّرجة الكليّة للمجال

نفسه، والدّرجة الكليّة للمجال نفسه مع الدّرجة الكليّة للمقياس، كما تم عمل مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد مع بعضها البعض، وقد تم ذلك على العيّنة الاستطلاعيّة المكوّنة من (30) طالباً وطالبة من خارج عينّة الدّراسة. وقد جاءت النتائج كما في الجدول التّالي:

جدول (2.3): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجالات "والدرجة الكليّة للمجال" وبين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	الضّغوط الأسريّة	الضّغوط الدراسيّة	الضّغوط الاقتصاديّة	الضّغوط الشخصيّة والاجتماعيّة	الضّغوط الانفعاليّة	الضّغوط النفسيّة
1	.688**					.364*
2	.674**					.525**
3	.706**					.851**
4	.731**					.485**
5	.501**					.431*
6	.721**					.695**
7	.605**					.546**
8	.595**					.660**
9		.618**				.714**
10		.584**				.445*
11		.817**				.583**
12		.592**				.404*
13		.714**				.578**
14		.788**				.661**
15		.782**				.579**

رقم الفقرة	الضّغوط الأسريّة	الضّغوط الدراسيّة	الضّغوط الاقتصاديّة	الضّغوط الشخصيّة والاجتماعيّة	الضّغوط الانفعاليّة	الضّغوط النفسيّة
16		.844**				.668**
17			.936**			.648**
18			.895**			.728**
19			.797**			.672**
20			.891**			.627**
21			.868**			.709**
22			.843**			.541**
23			.954**			.758**
24			.957**			.712**
25				.764**		.764**
26				.822**		.721**
27				.850**		.812**
28				.594**		.507**
29				.851**		.743**
30				.913**		.793**
31				.863**		.832**
32				.816**		.651**
33					.688**	.578**
34					.714**	.703**
35					.824**	.806**

رقم الفقرة	الضّغوط الأسريّة	الضّغوط الدراسيّة	الضّغوط الاقتصاديّة	الضّغوط الشخصيّة والاجتماعيّة	الضّغوط الانفعاليّة	الضّغوط النفسيّة
36					.786**	.686**
37					.748**	.645**
38					.656**	.491**
39					.737**	.586**
40					.624**	.420*
الضغوط الأسرية						.718**
الضّغوط الدراسيّة						.746**
الضّغوط الاقتصاديّة						.767**
الضّغوط الشخصيّة والاجتماعيّة						.903**
الضّغوط الانفعاليّة						.849**

.**الارتباط دال عند مستوى 0.01

.*الارتباط دال عند مستوى 0.05

يوضّح جدول (2.3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجالات، والدّرجة الكليّة لكل مجال، وبين الدّرجة الكليّة لكل مجال والدرجة الكلية للمقياس، حيث تبيّن أنّ معاملات الارتباط المبيّنة دالّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.01$) وبذلك تعد الأداة صادقة لما وضعت لقياسه.

كما تم عمل مصفوفة الارتباطات بين الابعاد/المجالات مع بعضها البعض والجدول (3.3) يبين ذلك:

جدول (3.3) يوضح مصفوفة الارتباط لمجالات الضّغوط النفسيّة

	الضّغوط الأسرية	الضّغوط الدراسيّة	الضّغوط الاقتصاديّة	الضّغوط الشخصيّة والاجتماعيّة	الضّغوط الانفعاليّة	الضّغوط النفسية
الضّغوط الأسرية	1	.501**	.656**	.545**	.410*	.718**
الضّغوط الدراسيّة		1	.420*	.583**	.673**	.746**
الضّغوط الاقتصاديّة			1	.704**	.491**	.767**
الضّغوط الشخصيّة والاجتماعيّة				1	.749**	.903**
الضّغوط الانفعاليّة					1	.849**
الضّغوط النفسية						1
الارتباط دال عند مستوى 0.01 .**						
الارتباط دال عند مستوى 0.05 .*						

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس دالة؛ ما يؤكد على صدق المقياس.

4.1.3.3 ثبات المقياس Reliability:

يُقصد بثبات المقياس مدى اتّساق نتائج المقياس عند تطبيقه على نفس العيّنة في ظروف متشابهة بمعنى آخر، هل يعطينا المقياس نفس النتائج إذا تمّ تطبيقها مراراً وتكراراً على نفس الفرد أو المجموعة؟ (مفتاح، 2013). وقد تحقّقت الباحثة من ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكوّنة من (30) طالباً وطالبةٍ من خارج عيّنة الدّراسة، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التّالي:

جدول (4.3): ثبات مقياس الضّغوط النفسيّة وفقًا لمعامل كرونباخ ألفا

المجال	ألفا كرونباخ
الضّغوط الأسريّة	0.79
الضّغوط الدراسيّة	0.87
الضّغوط الاقتصاديّة	0.96
الضّغوط الشخصيّة والاجتماعيّة	0.92
الضّغوط الانفعاليّة	0.87
الدرجة الكليّة	0.95

يتّضح من النتائج الموضّحة في جدول (4.3) أن قيمة معامل كرونباخ ألفا مرتفعة لكل مجال حيث تتراوح بين (0.79، 0.96)، بينما بلغت لجميع فقرات المقياس (0.95)، وهذا يعني أن الثّبات مرتفع ودال إحصائيًا. وبذلك يكون المقياس في صورته النهائيّة كما هو في الملحق (3) قابل للاستخدام.

2.3.3 مقياس إدارة الذّات

1.2.3.3 خطوات بناء مقياس إدارة الذّات

بعد اطلاع الباحثة على الأدب والدّراسات السّابقة ذات العلاقة، ومنها دراسة مصطفى (2020)، ودراسة شاهين (2023)، ودراسة الجنابي (2022)، ودراسة الجمعان (2020)، ودراسة إبراهيم (2020)، واستطلاع آراء مجموعة من المتخصّصين في موضوع البحث، وغيرها من التخصّصات ذات العلاقة، وبناء على التوجيهات المستمرة من قبل المشرف الأكاديمي، قامت الباحثة ببناء المقياس وفقاً للخطوات التّالية:

- تحديد المجالات الرئيسة للمقياس.
- صياغة فقرات كل مجال.
- إعداد المقياس في صورته الأولية الذي شمل (48) مفردة.
- عرض المقياس على المشرفة الأكاديمية لمراجعته، وتعديل ما تراه غير مناسب، ومن ثم تعديله.
- عرض المقياس على (11) من المحكّمين المختصّين، والملحق رقم (1) يبين أعضاء لجنة التّحكيم وأماكن عملهم.
- بعد إجراء التّعديلات التي أوصى بها السّادة المحكمون، سواء بالحذف، أو الاضافة أو التّعديل، حيث بلغ عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (42) مفردة، والملحق رقم (3) يبيّن المقياس في صورته النهائيّة.

2.2.3.3. وصف المقياس:

تكوّن المقياس من ستة مجالات بواقع (42) مفردة موزّعة كالتّالي:

المجال الأوّل: تنظيم الذّات، يتكوّن من (7) فقرات.

المجال الثّاني: إدارة الوقت، يتكوّن من (7) فقرات.

المجال الثالث: التّفاؤل، يتكوّن من (7) فقرات.

المجال الرّابع: إدارة العلاقات الاجتماعية، يتكوّن من (7) فقرات.

المجال الخامس: إدارة الضّغوط والانفعالات، يتكوّن من (7) فقرات.

المجال السّادس: الثّقة بالنّفس، يتكوّن من (7) فقرات.

وقد تمّ استخدام مقياس ليكرت الخماسي (موافق بدرجة كبيرة جداً، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة قليلة، موافق بدرجة قليلة جداً) لفقرات المقياس بحيث تمثّل الدّرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب نفسه، والعكس للفقرات السلبية(31، 32، 33، 35).

3.2.3.3 صدق مقياس إدارة الذّات

تم التأكّد من صدق المقياس بطريقتين:

1. **صدق المحتوى**

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من السّادة المحكّمين ذوي الاختصاص، تكوّنت من (11) متخصصا بالملحق رقم (1)، وقامت الباحثة بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل وإضافة وفقاً لمقترحاتهم، وصولاً للصّورة النهائيّة – انظر الملحق رقم (3).

2. **صدق البناء**

تم التأكد من صدق البناء من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات المقياس، والدّرجة الكليّة للمجال نفسه، والدّرجة الكليّة للمجال نفسه مع الدّرجة الكليّة للمقياس، كما تم عمل مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد مع بعضها البعض، وقد تمّ ذلك على

العيّنة الاستطلاعيّة المكوّنة من (30) طالباً وطالبة من خارج عينة الدّراسة. والجّدول التّالي يبيّن نتائج ذلك:

جدول (5.3): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال ككل، والدّرجة الكليّة للمجال، وبين كل مجال والدّرجة الكليّة للمقياس

رقم الفقرة	تنظيم الذّات	إدارة الوقت	التفاؤل	إدارة العلاقات الاجتماعية	إدارة الضّغوط والانفعالات	الثّقة بالنفس	إدارة الذّات
1	.686**						.571**
2	.743**						.684**
3	.886**						.762**
4	.889**						.819**
5	.797**						.745**
6	.908**						.845**
7	.757**						.795**
8		.772**					.657**
9		.613**					.540**
10		.816**					.675**
11		.705**					.555**
12		.922**					.831**
13		.837**					.738**
14		.731**					.653**
15			.921**				.792**
16			.954**				.836**

رقم الفقرة	تنظيم الذّات	إدارة الوقت	التفاؤل	إدارة العلاقات الاجتماعية	إدارة الضّغوط والانفعالات	الثّقة بالنفس	إدارة الذّات
17			.890**				.814**
18			.965**				.827**
19			.864**				.705**
20			.810**				.729**
21			.805**				.760**
22				.583**			.504**
23				.510**			.495**
24				.722**			.441*
25				.711**			.465**
26				.659**			.731**
27				.593**			.864**
28				.539**			.810**
29					.571**		.427*
30					.540**		.361*
31					.539**		.731**
32					.701**		. 705**
33					.570**		.711**
34					−0.140		.659**
35					.616**		.842**
36						.678**	.624**

رقم الفقرة	تنظيم الذّات	إدارة الوقت	التفاؤل	إدارة العلاقات الاجتماعية	إدارة الضّغوط والانفعالات	الثّقة بالنفس	إدارة الذّات
37						.834**	.704**
38						.560**	.665**
39						.831**	.662**
40						.872**	.649**
41						.842**	.719**
42						.871**	.685**
تنظيم الذّات							.922**
إدارة الوقت							.863**
التفاؤل							.876**
إدارة العلاقات الاجتماعية							.498**
إدارة الضّغوط والانفعالات							.514**
الثقة بالنفس							.855**
.**الارتباط دال عند مستوى 0.01							
.*الارتباط دال عند مستوى 0.05							

يوضّح جدول (5.3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجالات "والدّرجة الكليّة لكل مجال" وبين الدّرجة الكليّة لكل مجال والدّرجة الكليّة للمقياس، حيث تبيّن أنّ معاملات الارتباط المبيّنة دالّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$ & 0.01) وبذلك يعد المقياس صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (6–3) يوضح مصفوفة الارتباط لأبعاد مقياس إدارة الذّات

	تنظيم الذّات	**إدارة الوقت**	**التفاؤل**	**إدارة العلاقات الاجتماعية**	**إدارة الضّغوط والانفعالات**	**الثقة بالنفس**	**ادارة الذّات**
تنظيم الذّات	1	.766**	.867**	.540**	.373*	.817**	.922**
إدارة الوقت		1	.585**	.653**	.571**	.611**	.863**
التفاؤل			1	.390*	.504**	.866**	.876**
إدارة العلاقات الاجتماعية				1	.441*	.465**	.498**
إدارة الضّغوط والانفعالات					1	.498**	.514**
الثقة بالنفس						1	.855**
ادارة الذّات							1
مستوى 0.01 الارتباط دال عند .**							
0.05 الارتباط دال عند مستوى .*							

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس دالة؛ ما يؤكد على صدق المقياس.

4.2.3.3 ثبات مقياس إدارة الذّات Reliability:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ بعد تطبيق المقياس على العيّنة الاستطلاعية المكوّنة من (30) طالباً وطالبة من خارج عيّنة الدّراسة، وكانت النّتائج كما هي مبيّنة في الجدول التّالي:

جدول (7.3): ثبات مقياس إدارة الذّات وفقًا لمعامل كرونباخ ألفا

المجال	ألفا كرونباخ
تنظيم الذّات	0.91
إدارة الوقت	0.89
التفاؤل	0.95
إدارة العلاقات الاجتماعية	0.73
إدارة الضّغوط والانفعالات	0.68
الثقة بالنفس	0.90
الدرجة الكلية	0.95

يتّضح من النّتائج الموضّحة في جدول (7.3) أن قيمة معامل كرونباخ ألفا مرتفعة لكل مجال، حيث تتراوح بين (0.68،0.95)، بينما بلغت الدرجة الكلية للاستبانة (0.95)، وهذا يعني أن الثّبات مرتفع ودال إحصائيًا. وبذلك يكون المقياس في صورته النهائيّة كما هو في الملحق (3) قابلاً للاستخدام.

3.3.3 مقياس التّوجّه المستقبلي

1.3.3.3 خطوات بناء مقياس التّوجه المستقبلي

بعد اطلاع الباحثة على الأدب والدّراسات السّابقة ذات العلاقة، ومنها دراسة العجمي (2015)، ودراسة الأسدي (2017)، ودراسة إسماعيل (2022)، ودراسة أبي الحسن وآخرين (2021)، واستطلاع آراء مجموعة من المتخصّصين في موضوع البحث، وغيرها من التخصّصات ذات العلاقة، وبناءً على التّوجيهات المستمرة من قبل المشرف الأكاديمي، قامت الباحثة ببناء المقياس وفقاً للخطوات التالية:

- تحديد المجالات الرئيسة للمقياس.
- صياغة فقرات كل مجال.
- إعداد المقياس في صورته الأوليّة التي شملت (29) فقرة.
- عرض المقياس على المشرف الأكاديمي لمراجعته، وتعديل ما يراه غير مناسب، ومن ثم تعديله.
- عرض المقياس على (11) من المحكّمين المختصّين والملحق رقم (1) يبيّن أعضاء لجنة التّحكيم وأماكن عملهم.
- بعد إجراء التّعديلات التي أوصى بها السّادة المحكّمون، سواء بالحذف أو الإضافة أو التّعديل، حيث بلغ عدد فقرات المقياس في صورته النهائيّة (24) فقرة، والملحق رقم (3) يبيّن المقياس في صورته النهائيّة.

وصف المقياس: تكوّن من أربعة مجالات بواقع (24) مفردة موزعة كالآتي:

- **المجال الأوّل: التفاؤل تّجاه المستقبل**، يتكوّن من (6) فقرات.
- **المجال الثّاني: الإرادة الواعية**، يتكوّن من (6) فقرات.
- **المجال الثّالث: التّخطيط للمستقبل**، يتكوّن من (6) فقرات.
- **المجال الرّابع: التّنبؤ بالمستقبل**، يتكوّن من (6) فقرات.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (موافق بدرجة كبيرة جداً، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة قليلة، موافق بدرجة قليلة جداً) لفقرات المقياس، بحيث تمثّل الدّرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التّرتيب نفسه، حيث كانت جميع الفقرات إيجابية.

2.3.3.3 صدق مقياس التّوجه المستقبلي

وقد تمّ التأكّد من صدق المقياس بطريقتين:

1. **صدق المحتوى**

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من السّادة المحكّمين ذوي الاختصاص تكوّنت من (11) متخصصاً كما بالملحق رقم (1)، وقامت الباحثة بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل وإضافة وفقاً لمقترحاتهم، وصولاً للصّورة النهائيّة – انظر الملحق رقم (3).

2. **صدق البناء**

تم التأكد من صدق البناء لمقياس التوجه المستقبلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات المقياس، والدّرجة الكليّة للمجال نفسه، والدّرجة الكليّة للمجال نفسه مع الدّرجة الكليّة للمقياس، كما تم عمل مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد مع بعضها البعض، وقد تم ذلك على العينة الاستطلاعية المكوّنة من (30) طالباً وطالبة من خارج عينة الدّراسة. والجدول التّالي يبيّن نتائج ذلك:

جدول (8.3): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجالات والدّرجة الكليّة لكل مجال والدّرجة الكليّة للمقياس

رقم الفقرة	معاملات الارتباط				
	التفاؤل تجاه المستقبل	الإرادة الواعية	التّخطيط للمستقبل	التنبؤ بالمستقبل	المقياس ككل
1	.895**				.749**
2	.821**				.837**
3	.701**				.730**
4	.768**				.651**
5	.797**				.822**
6	.747**				.681**

.788**			.720**		7
.845**			.756**		8
.777**			.619**		9
.606**			.661**		10
.768**			.559**		11
.665**			.817**		12
.621**		.782**			13
.818**		.875**			14
.740**		.772**			15
.739**		.755**			16
.661**		.559**			17
.768**		.737**			18
.830**	.873**				19
.702**	.811**				20
.799**	.882**				21
.762**	.805**				22
.670**	.696**				23
.813**	.877**				24
.931**					التفاؤل تجاه المستقبل
.869**					الإرادة الواعية
.853**					التّخطيط للمستقبل
.926**					التنبؤ بالمستقبل

.**الارتباط دال عند مستوى 0.01
.*الارتباط دال عند مستوى 0.05

يوضّح جدول (8.3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجالات، والدّرجة الكليّة لكل مجال، والدّرجة الكليّة لكل مجال والدّرجة الكليّة للمقياس، حيث تبيّن أن معاملات الارتباط المبيّنة دالّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$ &0.01) وبذلك يعدّ المقياس صادقاً لما وضع لقياسه.

كما تم عمل مصفوفة الارتباطات بين الابعاد مع بعضها البعض، والجدول (9.3) يبين ذلك:

جدول (3-9) يوضح مصفوفة الارتباط لأبعاد مقياس التوجه المستقبلي

	التفاؤل تجاه المستقبل	الإرادة الواعية	التّخطيط للمستقبل	التنبؤ بالمستقبل	التوجّه المستقبلي
التفاؤل تجاه المستقبل	1	.737**	.719**	.852**	.931**
الإرادة الواعية		1	.641**	.767**	.869**
التّخطيط للمستقبل			1	.690**	.853**
التنبؤ بالمستقبل				1	.926**
التوجه المستقبلي					1
مستوى 0.01 الارتباط دال عند .**					
0.05 الارتباط دال عند مستوى .*					

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس دالة؛ ما يؤكد على صدق المقياس.

3.3.3.3 ثبات المقياس Reliability

وقد تحقّقت الباحثة من ثبات الأداة باستخدام ألفا كرونباخ بعد تطبيق المقياس على العيّنة الاستطلاعيّة المكوّنة من (30) طالباً وطالبة من خارج عيّنة الدّراسة، وكانت النتائج كما هي مبيّنة في الجدول التالي:

جدول (10.3): ثبات مقياس التّوجه المستقبلي وفقًا لمعامل كرونباخ ألفا

المجال	ألفا كرونباخ
التفاؤل تجاه المستقبل	0.87
الإرادة الواعية	0.64
التّخطيط للمستقبل	0.83
التنبؤ بالمستقبل	0.90
الدّرجة الكليّة	0.94

يتّضح من النتائج الموضّحة في جدول (10.3) أن قيمة معامل كرونباخ ألفا مرتفعة لكل مجال حيث تتراوح بين (0.64،0.90)، بينما بلغت لجميع فقرات المقياس (0.94)، وهذا يعني أن الثّبات مرتفع ودال إحصائيًا. وبذلك يكون المقياس في صورته النهائيّة كما هو في الملحق (3) قابل للاستخدام.

ثانياً: المقابلة: وهي أداة من أدوات جمع المعلومات والبيانات، تستخدم للحصول على بيانات تتعلّق بوجهات نظر المبحوثين، وتفسيرها وتحليلها بأسلوب البحث النّوعي، حيث قامت الباحثة بإجراء مقابلات شخصيّة مع عيّنة هادفة تكوّنت من (9) من مستشارات تربويات التي حدّدتهن الباحثة.

1.4.3.3 إجراءات المقابلة

بعد الانتهاء من إعداد المقياس بصورته النهائيّة وفق الإجراءات المذكورة سابقاً، تم تحديد الأهداف المراد تحقيقها من المقابلة بشكل يحقّق التّكامل بين أهداف المقياس وأهداف المقابلة، ويحقق أهداف الدّراسة بشكل عام، وبناءً على تلك الأهداف تم إعداد أسئلة المقابلة، وتكوّنت أسئلة المقابلة بصورتها الأوليّة من (12) سؤالاً كما ورد في الملحق (4)، حيث تم عرض أسئلة المقابلة على المشرف، وللتأكّد من صدق الأداة تم إجراء الصّدق لأداة المقابلة عن طريق صدق المحتوى، حيث تم عرضها على (11) محكّماً من المتخصّصين في التّربية والإدارة التربوية كما ورد بالملحق(1)، وقامت الباحثة بإجراء التّعديلات المطلوبة والإضافة والحذف وفقاً لمقترحاتهم، ومن ثم تمّ اعتمادها بعد تحكيمها من قبل المحكّمين في الملحق (4)، وتكوّنت من ثلاثة محاور، و(9) أسئلة رئيسة، تتفرّع منها عدة أسئلة لتحقيق الهدف من المقابلة.

وقد تمت وفق الخطوات الآتية:

- قامت الباحثة بالتنسيق مع مجموعة من المستشارات التربويات في مدارس المرحلة الثانويّة للحصول على مواعيد مناسبة لإجراء المقابلات.
- قامت الباحثة بإجراء المقابلات بشكل شخصي مع أفراد العيّنة، وبلغ عددهم (9) مستشارات تربويات التي اختارتهن الباحثة خلال الفصل الثالث من العام الدراسي 2023/ 2024، خلال الفترة الواقعة ما بين 2024/5/21– 2024/6/30.
- تم تسجيل المقابلات صوتياً بعد موافقة المشاركات من المستشارات التربويات للاستماع إليها لاحقاً.
- تم تفريغ المعلومات والبيانات التي تمّ الحصول عليها من المقابلات بالطّريقة السّردية تبعاً لاستجابة كل فرد من أفراد العينة، وقامت الباحثة بتحليلها، وتصنيفها وفق محاور، وتحديد

نقاط الاتفاق والاختلاف، وأهم ما أجمع عليه أفراد العينة لاستخراج النتائج ومناقشتها، ومن ثم استخدام أسلوب peel للتحليل النّوعي للبيانات، وفيما يلي توضيح لهذه الطّريقة:

- P = Point: الفكرة الأساسية في المقطع المكتوب الذي يريد الباحث توصيلها إلى القارئ .
- E = Example: المثال، وفي البحث العلمي هو المقطع المقتبس من المقابلة أو الملاحظة أو الوثيقة المراد تحليلها.
- E= Explanation: شرح المقطع المقتبس، وتوضيح كيف أنّ المثال المذكور يوضّح، ويدعم فكرة الباحث.
- L= Link [Interpretation + Evidence from Literature Review or Theory]: الربط، الذي يتضمن نقطتين: تفسير الباحث للفكرة والأمثلة من خلال رأيه، وخبرته وثقافته وفلسفته الخاصّة، والربط بالدّراسات السّابقة أو النّظريات (الرشيدي، 2021).
- ثم تم التأكّد من الثّبات بإعادة التّحليل من قبل الباحثة بعد أسبوعين من التّحليل الأوّل.

4.3 المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدّراسة

تم تفريغ المقياس وتحليله من خلال برنامج التحليل الإحصائي Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)، وقد تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

1. النسب المئوية والتكرارات (Frequencies & Percentages): لوصف عيّنة الدّراسة.
2. المتوسّط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري للإجابة على التساؤلات الأول والثاني والثالث.
3. اختبار كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات فقرات المقياس.

4. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) وقد استخدمته الباحثة لحساب الصدق البنائي للمقياس.
5. اختبار T-Test لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين.
6. اختبار تحليل التباين الرباعي (MNOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية .
7. اختبار شيفيه للمقارنة البعدية (Scheffe)، لبيان دلالة الفروق للفرضيات التي تم رفضها.
8. وقد تم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدّراسة المعتمدة حسب الجدول الآتي (ملحم، 2000م، ص 42):

جدول (3.11): المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من 1 – 1.80	من 20%-36%	قليلة جداً
أكبر من 1.80 – 2.60	أكبر من 36%- 52%	قليلة
أكبر من 2.60 – 3.40	أكبر من 52%- 68 %	متوسطة
أكبر من 3.40 – 4.20	أكبر من 68%- 84%	كبيرة
أكبر من 4.20 -5	أكبر من 84 %-100%	كبيرة جداً

الفصل الرابع: عرض النتائج

تمهيد

يقدّم الفصل الحالي عرضاً للنتائج وتحليلها، وذلك بغرض الإجابة عن تساؤلات الدّراسة وفرضيّاتها؛ لذا تمّ إجراء المعالجات الإحصائيّة للبيانات المتجمّعة من استبانة الدّراسة، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدّراسات الاجتماعية (**SPSS**) وبرنامج (**AMOS**). كما تمّ عرض نتائج المقابلة الشخصيّة.

القسم الأوّل: الإحصاء الوصفي لمتغيّرات الدّراسة

1.1.4 إجابة التّساؤل الأوّل: الذي ينص على: "ما مستوى الضّغوط النفسيّة لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل؟"، حيث تمّ استخدام المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والترتيب والدّرجة لمعرفة درجة الموافقة.

النّتائج موضّحة فيما يلي:

جدول (1.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، والترتيب لكل مجال من مجالات الضّغوط النفسيّة والدرجة الكلية للمقياس

م	الفقرات	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبي	التّرتيب	الدّرجة
1	الضّغوط الأسريّة	762	2.14	0.93	42.78%	3	قليلة
2	الضّغوط الدراسيّة	762	3.05	0.98	61.07%	1	متوسطة
3	الضّغوط الاقتصاديّة	762	1.42	0.74	28.45%	5	قليلة جدا
4	الضّغوط الشخصيّة والاجتماعيّة	762	1.87	0.90	37.40%	4	قليلة
5	الضّغوط الانفعاليّة	762	2.32	0.96	46.43%	2	قليلة
#	الضّغوط النفسيّة	762	2.16	0.72	43.23%		قليلة

من جدول (1.4) يمكن استخلاص ما يلي:

جميع المتوسطات الحسابية للمجالات الفرعيّة لمقياس الضّغوط النفسية جاءت ما بين القليلة جداً والقليلة والمتوسّطة، وجاءت الدرجة الكلية للمقياس بدرجة قليلة، وبشكل عام يمكن القول: بأنّ المتوسّط الحسابي لمقياس "الضّغوط النفسية" يساوي (2.16) بوزن نسبي (43.23%)، وهذا يعني أن مستوى الضّغوط النفسية جاء بدرجة قليلة لدى أفراد العيّنة، أما ترتيب أبعاد أداة الضّغوط النفسيّة حسب أوزانها النسبيّة فجاءت على النحو الآتي: جاء مجال الضّغوط الدّراسية في التّرتيب الأوّل، وحصل على أعلى متوسط حسابي (3.05)، تلاه مجال الضّغوط الانفعاليّة بمتوسّط حسابي (2.32)، ثم مجال الضّغوط الأسريّة بمتوسّط حسابي (2.14) تلاه مجال الضّغوط الشخصيّة والاجتماعيّة بمتوسّط حسابي (1.87)، وأخيراً مجال الضّغوط الاقتصاديّة بمتوسّط حسابي حسب الترتيب (1.42).

وفيما يلي تفصيل لفقرات كل مجال منفردة:

- **تحليل فقرات مجال "الضّغوط الأسريّة"**

تم استخدام المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والترتيب لمعرفة درجة الموافقة. النّتائج موضّحة في جدول (2.4).

جدول (2.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، والترتيب والدّرجة لكل فقرة من فقرات مجال "الضّغوط الأسريّة"

م	الفقرات	العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدّرجة
1	يضايقني أن تسود المشكلات بين أفراد أسرتي	762	3.35	1.56	66.98%	1	متوسطة
2	أشعر أنه ينعدم الاحترام والتّقدير	762	1.74	1.09	34.86%	8	قليلة جداً

م	الفقرات	العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدّرجة
	المتبادل بين أفراد أسرتي						
3	يضايقني أنني أختلف مع والديّ	762	2.64	1.50	52.73%	2	متوسطة
4	أشعر بالانفصال عن عائلتي بسبب اختلافاتنا الجوهريّة في كثير من الأمور (مثل: الاتجاهات، والاهتمامات والرّغبات)	762	1.98	1.27	39.61%	3	قليلة
5	يزعجني التّمييز (من قبل والديّ) بيني وبين إخوتي في المعاملة	762	1.76	1.19	35.25%	7	قليلة جداً
6	يصعب عليّ التعبير عن آرائي الشخصية بحريّة داخل أسرتي	762	1.81	1.19	36.22%	6	قليلة
7	يضايقني عدم احترام أسرتي لقراراتي الدراسيّة	762	1.89	1.25	37.72%	5	قليلة
8	يضايقني حث والديّ لي على الدّراسة باستمرار	762	1.94	1.22	38.87%	4	قليلة
#	الضّغوط الأسريّة	762	2.14	0.93	42.78%		قليلة

من جدول (2.4) يمكن استخلاص ما يلي:

- جميع المتوسّطات الحسابيّة لهذا المجال جاءت بدرجات تراوحت بين القليلة جداً والقليلة والمتوسطة، كما جاء المتوسط الحسابي للمجال ككل بدرجة قليلة.

- بشكل عام يمكن القول: بأن المتوسط الحسابي للدّرجة الكليّة لمجال "الضّغوط الأسريّة" يساوي (2.14) وبوزن نسبي (42.78%)، وهذا يعني أنّ هناك موافقة بدرجة قليلة من قبل أفراد العينة على فقرات هذا المجال.
- جاءت الفقرة الأولى: "يضايقني أن تسود المشكلات بين أفراد أسرتي" في الترتيب الأوّل بمتوسط حسابي (3.35)، تلاها الفقرة الثالثة "يضايقني أنني أختلف مع والديّ" بمتوسط حسابي (2.64)، ثم الفقرة الرّابعة، ثم الفقرة الثّامنة، ثم الفقرة السّابعة، ثم الفقرة السّادسة، ثم الفقرة الخامسة، ثم الفقرة الثّانية بمتوسط حسابي على التوالي (1.98، 1.94، 1.89، 1.81، 1.76، 1.74).
- **تحليل فقرات مجال "الضّغوط المدرسيّة"**

تم استخدام المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والترتيب لمعرفة درجة الموافقة. النتائج موضّحة في جدول (3.4).

جدول (3.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال "الضّغوط المدرسيّة"

م	الفقرات	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التّرتيب	الدّرجة
1	تزداد الضّغوط الدّراسية عليّ كلما اقتربت الامتحانات	762	3.72	1.21	74.30%	1	كبيرة
2	أجد صعوبة في فهم بعض المواد الدّراسيّة	762	2.77	1.18	55.35%	6	متوسطة
3	أكره بعض المواد الدّراسيّة	762	3.33	1.33	66.51%	3	كبيرة
4	ترهقني كثرة المهام الدّراسيّة	762	3.37	1.30	67.48%	2	متوسطة

م	الفقرات	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التّرتيب	الدّرجة
5	أعاني من عدم التركيز والتّشتت في أثناء الدّراسة	762	2.96	1.39	59.29%	5	متوسطة
6	أجد صعوبة في إنجاز واجباتي الدّراسيّة	762	2.41	1.23	48.22%	8	قليلة
7	أفتقد الدّافعية المطلوبة للتعلّم	762	2.71	1.41	54.12%	7	متوسطة
8	أشعر أنّ الأساليب والأنشطة التعليميّة مملّة	762	3.16	1.42	63.25%	4	متوسطة
#	الضّغوط الدراسيّة	762	3.05	0.98	61.07%		متوسطة

من جدول (3.4) يمكن استخلاص ما يلي:

- جميع المتوسّطات الحسابيّة لهذا المجال جاءت بدرجات بين الكبيرة والمتوسطة باستثناء الفقرة السّادسة جاءت بدرجات قليلة، كما جاء المتوسط الحسابي للمجال ككل بدرجة متوسّطة.
- بشكل عام يمكن القول: بأن المتوسط الحسابي للدّرجة الكليّة لمجال "الضّغوط الدّراسية" يساوي (3.05) وبوزن نسبي (61.07%)، وهذا يعني أنّ هناك موافقة بدرجة متوسّطة من قبل أفراد العيّنة على فقرات هذا المجال.
- جاءت الفقرة الأولى:" تزداد الضّغوط الدّراسية عليّ كلما اقتربت الامتحانات "في التّرتيب الأوّل بمتوسّط حسابي (3.72)، تلاها الفقرة الرّابعة "ترهقني كثرة المهام الدراسيّة " بمتوسط حسابي (3.37)، ثم الفقرة الثالثة، ثم الفقرة الثامنة، ثم الفقرة الخامسة، ثم الفقرة الثانية، ثم الفقرة السابعة، ثم الفقرة السّادسة بمتوسط حسابي على التّوالي (3.33، 3.16، 2.96، 2.77، 2.71، 2.41).

- **تحليل فقرات مجال "الضّغوط الاقتصاديّة"**

تم استخدام المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والترتيب لمعرفة درجة الموافقة. النتائج موضّحة في جدول (4.4).

جدول (4.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لكل فقرة من فقرات مجال "الضّغوط الاقتصادية"

م	الفقرات	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدّرجة
1	ظروفي الماديّة السّيئة قد تضطّرني للتغيّب عن المدرسة	762	1.34	0.79	26.80%	7	قليلة جداً
2	أعمل أثناء الدّراسة لتلبية احتياجاتي الشّخصيّة	762	1.66	1.09	33.12%	1	قليلة جداً
3	مصروفي الشّخصي قليل جداً بسبب دخل الأسرة المنخفض	762	1.49	0.95	29.90%	2	قليلة جداً
4	يصعب عليّ شراء مستلزماتي الدّراسية	762	1.37	0.80	27.43%	6	قليلة جداً
5	طموحاتي محدودة بسبب ضعف قدراتي الماديّة	762	1.42	0.87	28.35%	4	قليلة جداً
6	أتغيّب عن المدرسة لعدم امتلاكي أجرة المواصلات	762	1.27	0.69	25.30%	8	قليلة جداً
7	أتعمّد عدم المشاركة مع زملائي في الكثير من المناسبات بسبب ضعف القدرة الماديّة	762	1.43	0.90	28.50%	3	قليلة جداً
8	طموحاتي محدودة بسبب ضعف قدرة أسرتي الماديّة	762	1.41	0.89	28.22%	5	قليلة جداً
#	الضّغوط الاقتصاديّة	762	1.42	0.74	28.45%		قليلة جداً

من جدول (4.4) يمكن استخلاص ما يلي:

- جميع المتوسّطات الحسابيّة لهذا المجال جاءت بدرجات قليلة جدًا، كما جاء المتوسّط الحسابي للمجال ككل بدرجة قليلة جدًا.
- بشكل عام يمكن القول: بأنّ المتوسّط الحسابي للدّرجة الكليّة لمجال "الضّغوط الاقتصاديّة" يساوي (1.42) وبوزن نسبي (28.45%)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة قليلة جدًا من قبل أفراد العيّنة على فقرات هذا المجال.
- جاءت الفقرة الثانيّة: "أعمل أثناء الدّراسة لتلبية احتياجاتي الشّخصيّة" في التّرتيب الأوّل بمتوسّط حسابي (1.66)، تلاها الفقرة الثّالثة "مصروفي الشّخصي قليل جداً بسبب دخل الأسرة المنخفض" بمتوسّط حسابي (1.49)، ثم الفقرة السّابعة، ثم الفقرة الخامسة، ثم الفقرة الثّامنة، ثم الفقرة الرّابعة، ثم الفقرة الأولى، ثم الفقرة السّادسة بمتوسّط حسابي على التّوالي (1.49، 1.43، 1.42، 1.41، 1.37، 1.34، 1.27).
- **تحليل فقرات مجال "الضّغوط الشخصيّة والاجتماعيّة"**

تم استخدام المتّوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لمعرفة درجة الموافقة. النتائج موضّحة في جدول (5.4).

جدول (5.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لكل فقرة من فقرات مجال "الضّغوط الشخصيّة والاجتماعيّة "

م	الفقرات	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبي	الترتيب	الدّرجة
1	أشعر أن حياتي الشخصيّة متوترة	762	2.34	1.26	46.72%	1	قليلة
2	يزعجني أنني أفتقد الثّقة بنفسي؛ ما ينعكس على قدرتي على التواصل والتعبير عن رأيي	762	2.06	1.26	41.23%	2	قليلة

م	الفقرات	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبي	الترتيب	الدّرجة
3	أعاني من الحساسيّة الزائدة في تعاملي مع معلمي	762	1.81	1.11	36.27%	5	قليلة
4	يضايقني عدم التّوافق مع زملائي الطلّبة	762	1.86	1.13	37.17%	4	قليلة
5	أعجز عن التّوفيق بين دراستي وعلاقاتي الاجتماعيّة	762	1.89	1.14	37.82%	3	قليلة
6	أشعر أن زملائي أفضل مني	762	1.66	1.07	33.25%	7	قليلة جداً
7	أشعر بعدم التّقدير من قبل زملائي	762	1.72	1.08	34.46%	6	قليلة جداً
8	يزعجني أن زملائي يعاملوني بعدم ثقة	762	1.62	1.05	32.31%	8	قليلة جداً
#	الضّغوط الشخصيّة والاجتماعيّة	762	1.87	0.90	37.40%		قليلة

من جدول (5.4) يمكن استخلاص ما يلي:

- جميع المتوسّطات الحسابيّة لهذا المجال جاءت بدرجات بين القليلة والقليلة جدًا، كما جاء المتوسّط الحسابي للمجال ككل بدرجة قليلة.
- بشكل عام يمكن القول: بأنّ المتوسّط الحسابي للدّرجة الكليّة لمجال "الضّغوط الشخصيّة والاجتماعيّة" يساوي (1.87) وبوزن نسبي (37.4%)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة قليلة من قبل أفراد العيّنة على فقرات هذا المجال.
- جاءت الفقرة الأولى: "أشعر أن حياتي الشخصيّة متوتّرة" في التّرتيب الأول بمتوسّط حسابي (2.34)، تلاها الفقرة الثانيّة "يزعجني أنني أفتقد الثّقة بنفسي؛ ما ينعكس على قدرتي على التّواصل والتّعبير عن رأيي" بمتوسّط حسابي (2.06)، ثم الفقرة الخامسة، ثم الفقرة الرّابعة، ثم الفقرة الثّالثة، ثم الفقرة السّابعة، ثم الفقرة السّادسة، ثم الفقرة الثّامنة بمتوسّط حسابي على التّوالي (1.89، 1.86، 1.81، 1.72، 1.66، 1.62).

- **تحليل فقرات مجال "الضّغوط الانفعاليّة"**

تم استخدام المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لمعرفة درجة الموافقة. النّتائج موضّحة في جدول (6.4).

جدول (6.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لكل فقرة من فقرات مجال "الضّغوط الانفعاليّة"

م	الفقرات	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبي	الترتيب	الدّرجة
1	أشعر بالخوف نتيجة افتقادي الأمن (الأسري والمجتّمعي)	762	1.89	1.23	37.72%	7	قليلة
2	أعاني من نقص الانتباه وقلّة التركيز	762	2.50	1.33	50.08%	3	قليلة
3	أشعر بضعف صلابتي(حصانتي) النفسيّة	762	1.96	1.17	39.19%	6	قليلة
4	أواجه صعوبة في التعبير عن مشاعري	762	2.40	1.37	47.98%	4	قليلة
5	يضايقني أنني أفرط في نقد الذّات	762	2.08	1.25	41.55%	5	قليلة
6	أشعر أنني أفرط في نقد الآخرين	762	1.80	1.09	36.06%	8	قليلة
7	أشعر بأنني أنفعل سريعاً لأتفه الأسباب	762	2.77	1.44	55.46%	2	متوسطة
8	أشعر بالقلق الشديد خاصة قبل الامتحانات بالرغم من الاستعداد الجيّد لها	762	3.17	1.49	63.44%	1	متوسطة
#	الضّغوط الانفعاليّة	762	2.32	0.96	46.43%		قليلة

من جدول (6.4) يمكن استخلاص ما يلي:

- جميع المتوسّطات الحسابية لهذا المجال جاءت بدرجات بين القليلة والمتوسّطة، كما جاء المتوسّط الحسابي للمجال ككل بدرجة قليلة.
- بشكل عام يمكن القول: بأن المتوسّط الحسابي للدّرجة الكليّة لمجال "الضّغوط الانفعاليّة" يساوي (2.32) وبوزن نسبي (46.43%)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة قليلة من قبل أفراد العيّنة على فقرات هذا المجال.
- جاءت الفقرة الثّامنة: "أشعر بالقلق الشّديد خاصّة قبل الامتحانات بالرغم من الاستعداد الجيّد لها "في التّرتيب الأوّل بمتوسّط حسابي (3.17)، تلاها الفقرة السّابعة "أشعر بأنّني أنفعل سريعاً لأتفه الأسباب" بمتوسّط حسابي (2.77)، ثم الفقرة الثانيّة، ثم الفقرة الرّابعة، ثم الفقرة الخامسة، ثم الفقرة الثّالثة، ثم الفقرة الأولى، ثم الفقرة السّادسة بمتوسّط حسابي على التّوالي (2.5، 2.4، 2.08، 1.96، 1.89، 1.8)

- **2.1.4 إجابة التّساؤل الثّاني: الذي ينص على: "ما مستوى إدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل؟"**، حيث تم استخدام المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، والترتيب والدّرجة لمعرفة درجة الموافقة. النتائج موضّحة فيما يلي:

جدول (7.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لكل مجال من مجالات إدارة الذّات والدرجة الكلية للمقياس

م	الفقرات	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبي	التّرتيب	الدّرجة
1	تنظيم الذّات	762	3.97	0.93	79.35%	4	كبيرة
2	إدارة الوقت	762	3.47	1.04	69.43%	5	كبيرة
3	التفاؤل	762	4.18	0.94	83.63%	2	كبيرة

م	الفقرات	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبي	التّرتيب	الدّرجة
4	إدارة العلاقات الاجتماعية	762	4.00	0.80	79.99%	3	كبيرة
5	إدارة الضّغوط والانفعالات	762	3.29	0.69	65.85%	6	متوسطة
6	الثقة بالنفس	762	4.19	0.80	83.90%	1	كبيرة
#	إدارة الذات	762	3.85	0.69	77.02%		كبيرة

من جدول (7.4) يمكن استخلاص ما يلي:

- جميع المتوسّطات الحسابيّة للمجالات الفرعيّة لمقياس إدارة الذّات، والدرجة الكلية للمقياس جاءت كبيرة باستثناء المجال الخامس جاء بدرجات متوسّطة، وبشكل عام يمكن القول: بأن المتوسّط الحسابي للدّرجة الكليّة لمقياس "إدارة الذّات" يساوي (3.85) وبوزن نسبي (77.02%).
- جاء مجال الثّقة بالنّفس في التّرتيب الأوّل بأعلى متوسّط حسابي (4.19) بدرجة كبيرة، تلاه مجال التّفاؤل بمتوسّط حسابي (4.18) بدرجة كبيرة، ثم مجال إدارة العلاقات الاجتماعية بمتوسّط حسابي (4.0) ثم مجال تنظيم الذّات بمتوسّط حسابي (3.97) ثم مجال إدارة الوقت بمتوسّط حسابي (3.47) وأخيرًا مجال إدارة الضّغوط والانفعالات بمتوسّط حسابي (3.29) وبدرجة متوسّطة.

وفيما يلي تفصيل لفقرات كل مجال منفردة:

- **تحليل فقرات مجال "تنظيم الذّات"**

تم استخدام المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لمعرفة درجة الموافقة. النّتائج موضّحة في جدول (8.4).

جدول (8.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب والدّرجة لكل فقرة من فقرات مجال "تنظيم الذّات"

م	الفقرات	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبي	التّرتيب	الدّرجة
1	أسعى لاكتساب العديد من المهارات الجديدة	762	4.02	1.09	80.37%	3	كبيرة
2	يتيح لي التخطيط الجيّد تحقيق أهدافي بكفاءة	762	3.92	1.11	78.35%	6	كبيرة
3	أوظف قدراتي بشكل يقودني للنّجاح والتقدّم	762	3.92	1.12	78.40%	5	كبيرة
4	أضع لنفسي أهدافاً قابلة للتّحقق	762	4.07	1.11	81.42%	2	كبيرة
5	أتعلّم من مواقف الإخفاق (الفشل) أحياناً، وأحوّلها لوسيلة نجاح	762	4.10	1.08	82.07%	1	كبيرة
6	أضع بدائل مناسبة ومنطقية لحل المشكلات اليومية التي تواجهني	762	3.94	1.12	78.74%	4	كبيرة
7	أقوم بمهامي وواجباتي الدراسيّة بحرص واهتمام كبيرين	762	3.80	1.23	76.09%	7	كبيرة
#	تنظيم الذّات	762	3.97	0.93	79.35%		كبيرة

من جدول (8.4) يمكن استخلاص ما يلي:

- جميع المتوسّطات الحسابيّة لهذا المجال جاءت بدرجات كبيرة، كما جاء المتوسّط الحسابي للمجال ككل بدرجة كبيرة.
- بشكل عام يمكن القول: بأن المتوسّط الحسابي للدّرجة الكليّة لمجال "تنظيم الذّات" يساوي (3.97) وبوزن نسبي (79.35%)، وهذا يعني أنّ هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العيّنة على فقرات هذا المجال.
- جاءت الفقرة الخامسة: "أتعلّم من مواقف الإخفاق (الفشل) أحياناً، وأحوّلها لوسيلة نجاح" في التّرتيب الأوّل بمتوسّط حسابي (4.1)، تلاها الفقرة الرّابعة "أضع لنفسي أهدافاً قابلة للتّحقق" بمتوسّط حسابي (4.07)، ثم الفقرة الأولى، ثم الفقرة السّادسة، ثم الفقرة الثّالثة، ثم الفقرة الثّانية، ثم الفقرة السّابعة بمتوسّط حسابي على التّوالي (4.02، 3.94، 3.92، 3.92، 3.8).
- **تحليل فقرات مجال "إدارة الوقت"**

تم استخدام المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لمعرفة درجة الموافقة. النّتائج موضّحة في جدول (9.4).

جدول (9.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لكل فقرة من فقرات مجال "إدارة الوقت"

م	الفقرات	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبي	الترتيب	الدّرجة
1	أنجز المهام المطلوبة في وقتها المحدّد	762	3.68	1.22	73.52%	2	كبيرة
2	أتجنّب التّسويف والتأجيل في إنجاز واجباتي	762	3.31	1.30	66.19%	5	متوسطة
م	الفقرات	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبي	الترتيب	الدّرجة

3	أضع جدولاً زمنياً لإنجاز أعمالي	762	3.07	1.42	61.50%	7	متوسطة
4	أخصص وقتاً مناسباً للترفيه	762	3.49	1.39	69.79%	4	كبيرة
5	أجيد السّيطرة على مضيّعات الوقت والمشتتات	762	3.21	1.36	64.12%	6	متوسطة
6	أستطيع ابتكار أفكار جديدة للاستفادة من الوقت والجهد	762	3.52	1.29	70.42%	3	كبيرة
7	ألتزم بالمواعيد	762	4.02	1.18	80.50%	1	كبيرة
#	إدارة الوقت	762	3.47	1.04	69.43%		كبيرة

من جدول (9.4) يمكن استخلاص ما يلي:

- جميع المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال جاءت بدرجات تجمع بين المتوسّطة والكبيرة والدّرجة الكلّية جاءت بدرجة كبيرة، وبشكل عام يمكن القول: بأن الدّرجة الكلّية لمجال "إدارة الوقت" يساوي (3.47) وبوزن نسبي (69.43%).
- جاءت الفقرة السّابعة "ألتزم بالمواعيد" في التّرتيب الأوّل بمتوسّط حسابي (4.02)، تلاها الفقرة الأولى "أنجز المهام المطلوبة في وقتها المحدّد" بمتوسّط حسابي (3.68)، ثم الفقرة السّادسة، ثم الفقرة الرّابعة، ثم الفقرة الثّانية، ثم الفقرة الخامسة، ثم الفقرة الثالثة بمتوسّط حسابي على التّوالي (3.52، 3.49، 3.31، 3.21، 3.07).
- **تحليل فقرات مجال "التّفاؤل"**

تم استخدام المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لمعرفة درجة الموافقة. النّتائج موضّحة في جدول (10.4).

جدول (10.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لكل فقرة من فقرات مجال "التّفاؤل"

م	الفقرات	العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبي	التّرتيب	الدّرجة
1	لدي ثقة في حاضري ومستقبلي	762	4.18	1.08	83.54%	4	كبيرة
2	أعتقد أن لحياتي قيمة كبيرة	762	4.27	1.10	85.33%	2	كبيرة جداً
3	أعتقد أنه لا يأس مع الحياة، ولا حياة مع اليأس	762	4.07	1.18	81.50%	6	كبيرة
4	لدي أمل كبير في حياة مشرقة	762	4.26	1.06	85.20%	3	كبيرة جداً
5	أنظر دائماً للنصف المملوء من الكأس	762	3.93	1.17	78.69%	7	كبيرة
6	أتطلع إلى أن أحظى بمركز متقدّم في مستقبلي المهني	762	4.42	0.97	88.45%	1	كبيرة جداً
7	لديّ خطة مستقبلية لحياتي المهنية بعد المرحلة الجامعية	762	4.14	1.16	82.73%	5	كبيرة
#	التّفاؤل	762	4.18	0.94	83.63%		كبيرة

من جدول (10.4) يمكن استخلاص ما يلي:

- جميع المتوسّطات الحسابيّة لفقرات هذا المجال جاءت بدرجات تجمع بين الكبيرة جدًا والكبيرة، والدّرجة الكليّة جاءت بدرجة كبيرة، وبشكل عام يمكن القول: بأنّ الدّرجة الكلّية لمجال "التفاؤل" يساوي (4.18) وبوزن نسبي (83.63%).
- جاءت الفقرة السّادسة "أتطلّع إلى أنّ أحظى بمركز متقدّم في مستقبلي المهني" في التّرتيب الأوّل بمتوسّط حسابي (4.42)، تلاها الفقرة الثّانية "أعتقد أن لحياتي قيمة كبيرة" بمتوسّط

حسابي (4.27)، ثم الفقرة الرّابعة، ثم الفقرة الأولى، ثم الفقرة السّابعة، ثم الفقرة الثّالثة، ثم الفقرة الخامسة بمتوسّط حسابي على التّوالي (4.26، 4.18، 4.14، 4.07، 3.93).

- **تحليل فقرات مجال "إدارة العلاقات الاجتماعية"**

تم استخدام المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لمعرفة درجة الموافقة. النّتائج موضّحة في جدول (11.4).

جدول (11.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لكل فقرة من فقرات مجال "إدارة العلاقات الاجتماعيّة"

م	الفقرات	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبي	التّرتيب	الدّرجة
1	أميل للعمل التّعاوني	762	3.62	1.22	72.36%	7	كبيرة
2	أحرص على أداء واجباتي تجاه الجميع	762	4.01	1.06	80.21%	5	كبيرة
3	أحرص على أن أكون شخصاً محبوباً من الجميع	762	4.04	1.11	80.81%	4	كبيرة
4	أتواصل باستمرار مع أصدقائي وأفراد عائلتي	762	4.15	1.07	83.07%	2	كبيرة
5	أهتم بمظهري الشخصي لألقى قبول الآخرين	762	3.75	1.26	74.91%	6	كبيرة
6	أتجنّب المواقف التي تسبب لي الإحراج أمام الآخرين	762	4.04	1.14	80.89%	3	كبيرة
7	أقدّم المساعدة لكل من يطلبها	762	4.38	0.90	87.64%	1	كبيرة جداً
#	إدارة العلاقات الاجتماعية	762	4.00	0.80	79.99%		كبيرة

من جدول (11.4) يمكن استخلاص ما يلي:

- جميع المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال جاءت بدرجات كبيرة باستثناء الفقرة السابعة جاءت بدرجة كبيرة جداً، والدرجة الكلية جاءت بدرجة كبيرة، وبشكل عام يمكن القول: بأن الدرجة الكلية لمجال "إدارة العلاقات الاجتماعية" يساوي (4.00) وبوزن نسبي (79.99%).
- جاءت الفقرة السّابعة "أقدّم المساعدة لكل من يطلبها" في التّرتيب الأوّل بمتوسّط حسابي (4.38)، تلاها الفقرة الرّابعة " أتواصل باستمرار مع أصدقائي وأفراد عائلتي" بمتوسّط حسابي (4.15)، ثم الفقرة السّادسة، ثم الفقرة الثّالثة، ثم الفقرة الثّانية، ثم الفقرة الخامسة، ثم الفقرة الأولى بمتوسّط حسابي على التّوالي (4.04، 4.04، 4.01، 3.75، 3.62).
- **تحليل فقرات مجال "إدارة الضّغوط والانفعالات"**

تمّ استخدام المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، والترتيب لمعرفة درجة الموافقة. النتائج موضّحة في جدول (12.4).

جدول (12.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لكل فقرة من فقرات مجال "إدارة الضّغوط والانفعالات"

م	الفقرات	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبي	التّرتيب	الدّرجة
1	أحدد انفعالاتي ودوافعها	762	3.47	1.19	69.34%	3	كبيرة
2	أستطيع التحكم في انفعالاتي عند الغضب	762	3.20	1.36	64.04%	4	متوسطة
3	أعاني من الحساسية المفرطة تجاه المواقف والأشخاص	762	3.12	1.32	62.36%	5	متوسطة
4	أنا شخص مندفع/متهور	762	3.12	1.34	62.36%	6	متوسطة

م	الفقرات	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبي	التّرتيب	الدّرجة
5	تثير انفعالاتي الحادّة الحرج لي أمام الآخرين	762	3.51	1.32	70.26%	2	كبيرة
6	أهتم بفهم مشاعر الآخرين	762	3.92	1.13	78.43%	1	كبيرة
7	أشعر بالقلق عندما أتعرّض لموقف يتطلّب اتخاذ قرار	762	2.71	1.32	54.15%	7	متوسطة
#	إدارة الضّغوط والانفعالات	762	3.29	0.69	65.85%		متوسطة

من جدول (12.4) يمكن استخلاص ما يلي:

- جميع المتوسّطات الحسابيّة لفقرات هذا المجال جاءت بدرجات تجمع بين الكبيرة والمتوسّطة، والدّرجة الكليّة جاءت بدرجة متوسّطة، وبشكل عام يمكن القول: بأنّ الدّرجة الكليّة لمجال "إدارة الضّغوط والانفعالات" تساوي (3.29) وبوزن نسبي (65.85%).

جاءت الفقرة السادسة "أهتم بفهم مشاعر الآخرين" في التّرتيب الأوّل بمتوسط حسابي (3.92)، تلاها الفقرة الخامسة "تثير انفعالاتي الحادّة الحرج لي أمام الآخرين" بمتوسط حسابي (3.51)، ثم الفقرة الأولى، ثم الفقرة الثّانية، ثم الفقرة الثّالثة، ثم الفقرة الرّابعة، ثم الفقرة السّابعة بمتوسّط حسابي على التّوالي (3.47، 3.2، 3.12، 3.12، 2.71).

- **تحليل فقرات مجال "الثّقة بالنّفس"**

تم استخدام المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، والترتيب لمعرفة درجة الموافقة. النتائج موضحة في جدول (13.4).

جدول (13.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال "الثّقة بالنّفس"

م	الفقرات	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبي	التّرتيب	الدّرجة
1	أستطيع اختيار الألفاظ المناسبة عند التحدث	762	4.16	1.02	83.18%	6	كبيرة
2	أسعى دائماً إلى تحقيق الأفضل	762	4.40	0.90	88.06%	1	كبيرة جداً
3	أمتلك شخصية جذابة ومحبوبة	762	4.16	1.05	83.23%	5	كبيرة
4	أنجز عملي بإتقان	762	4.26	0.98	85.17%	3	كبيرة جداً
5	أتقبل النقد البنّاء	762	3.87	1.14	77.43%	7	كبيرة
6	أتحمّل مسؤولية الفشل عند اتخاذ القرارات الخاطئة	762	4.17	1.05	83.44%	4	كبيرة
7	أمتلك قدرات تؤهلني للتميّز	762	4.34	0.96	86.77%	2	كبيرة جداً
#	الثقة بالنفس	762	4.19	0.80	83.90%		كبيرة

من جدول (8.4) يمكن استخلاص ما يلي:

- جميع المتوسّطات الحسابية لفقرات هذا المجال جاءت بدرجات تجمع بين الكبيرة جدًا والكبيرة، والدّرجة الكليّة جاءت بدرجة كبيرة، وبشكل عام يمكن القول: بأنّ الدّرجة الكليّة لمجال "الثّقة بالنّفس" يساوي (4.19) وبوزن نسبي (83.9%).
- جاءت الفقرة الثانية "أسعى دائماً إلى تحقيق الأفضل" في التّرتيب الأوّل بمتوسّط حسابي (4.4)، تلاها الفقرة السّابعة "أمتلك قدرات تؤهلني للتميّز" بمتوسّط حسابي (4.34)، ثم الفقرة

الرّابعة، ثم الفقرة السّادسة، ثم الفقرة الثّالثة، ثم الفقرة الأولى، ثم الفقرة الخامسة بمتوسّط حسابي على التّوالي (4.26، 4.17، 4.16، 4.16، 3.87).

3.1.4 إجابة التّساؤل الثّالث: الذي ينص على: "ما مستوى التّوجه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل؟"، حيث تمّ استخدام المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب والدّرجة لمعرفة درجة الموافقة. النتائج موضّحة فيما يلي:

جدول (14.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لكل مجال من مجالات التّوجه المستقبلي والدرجة الكلية للمقياس

م	الفقرات	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدّرجة
1	التفاؤل تجاه المستقبل	762	4.19	0.90	83.74%	2	كبيرة
2	الإرادة الواعية	762	4.01	0.69	80.13%	4	كبيرة
3	التّخطيط للمستقبل	762	4.12	0.83	82.41%	3	كبيرة
4	التنبؤ بالمستقبل	762	4.39	0.78	87.84%	1	كبيرة جداً
#	التوجّه المستقبلي	762	4.18	0.73	83.53%		كبيرة

من جدول (14.4) يمكن استخلاص ما يلي:

- جميع المتوسّطات الحسابيّة لمجالات المقياس بدرجات محكيّة كبيرة باستثناء المجال الرابع الذي تحصّل على درجة كبيرة جداً والدّرجة الكليّة جاءت بدرجة كبيرة، والمقياس ككل جاءت بدرجة كبيرة، وبشكل عام يمكن القول: بأنّ المتوسّط الحسابي لمقياس "التوجّه المستقبلي" يساوي (4.18) وبوزن نسبي (83.53%).
- جاء مجال التنبؤ بالمستقبل في الترتيب الأوّل تلاه مجال التفاؤل اتجاه المستقبل ثم مجال التخطيط للمستقبل، وأخيراً مجال الإرادة الواعية وبمتوسطات حسابية حسب الترتيب (4.39، 4.19، 4.12، 4.01).

- **تحليل فقرات مجال "التفاؤل تّجاه المستقبل"**

تم استخدام المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لمعرفة درجة الموافقة. النّتائج موضّحة في جدول (15.4).

جدول (15.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب والدّرجة لكل فقرة من فقرات مجال "التّفاؤل تجاه المستقبل"

م	الفقرات	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدّرجة
1	يسعدني التّفكير بالمستقبل	762	4.18	1.10	83.52%	4	كبيرة
2	لدي إيمان بأنني سأنجح في المستقبل	762	4.42	0.93	88.35%	2	كبيرة جداً
3	أتطلع لأن أحصل على مركز مرموق في المستقبل بعد إنهاء دراستي	762	4.46	0.90	89.29%	1	كبيرة جداً
4	أشعر بالأمان تجاه المستقبل	762	3.87	1.19	77.48%	5	كبيرة
5	أبذل جهدي، ليكون المستقبل أفضل من الحاضر	762	4.41	0.96	88.29%	3	كبيرة جداً
6	أعتقد أن حياتي منظمة بما يساعدني على التنبؤ بالمستقبل	762	3.77	1.25	75.49%	6	كبيرة
#	التفاؤل تجاه المستقبل	762	4.19	0.90	83.74%		كبيرة

من جدول (15.4) يمكن استخلاص ما يلي:

- جميع المتوسّطات الحسابية لفقرات هذا المجال جمعت بين الكبيرة والكبيرة جداً، والدرجة الكليّة جاءت بدرجة كبيرة، وبشكل عام يمكن القول: بأن المتوسّط الحسابي لمجال "التفاؤل تجاه المستقبل" يساوي (4.19) بوزن نسبي (83.74%).
- جاءت الفقرة الثالثة "أتطلّع لأن أحصل على مركز مرموق في المستقبل بعد انهاء دراستي" في الترتيب الأوّل بمتوسّط حسابي (4.46)، تلاها الفقرة الثّانية "لدي إيمان بأنني سأنجح في المستقبل" بمتوسّط حسابي (4.42)، ثم الفقرة الخامسة، ثم الفقرة الأولى، ثم الفقرة الرّابعة، ثم الفقرة السّادسة بمتوسّط حسابي على التّوالي (4.41، 4.18، 3.87، 3.77).
- **تحليل فقرات مجال "الإرادة الواعيّة"**

تمّ استخدام المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، والترتيب لمعرفة درجة الموافقة. النتائج موضّحة في جدول (16.4).

جدول (16.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال "الإرادة الواعيّة"

م	الفقرات	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبي	الترتيب	الدّرجة
1	أتّخذ قرارات تخصّ مستقبلي بإرادة واعية	762	4.22	1.00	84.38%	2	كبيرة جداً
2	أعمل على توجيه طاقاتي من أجل تحقيق أهدافي المستقبلية	762	4.15	1.05	83.07%	5	كبيرة
3	أمتلك إرادة تؤهلني لتجاوز الصّعاب والتحدّيات	762	4.22	0.98	84.30%	3	كبيرة جداً

م	الفقرات	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبي	الترتيب	الدّرجة
4	برأيي التقدّم في الحياة متعلّق بالعمل الجّاد أكثر من الحظ	762	4.30	0.96	86.04%	1	كبيرة جداً
5	أعتقد أن حياتي محكومة بالعادات والتّقاليد، والمعتقدات السّائدة	762	2.97	1.43	59.34%	6	متوسطة
6	لديّ القدرة على وضع حد لتدخّلات الآخرين في قراراتي المستقبليّة	762	4.18	1.07	83.65%	4	كبيرة
#	الإرادة الواعيّة	762	4.01	0.69	80.13%		كبيرة

من جدول (16.4) يمكن استخلاص ما يلي:

- جميع المتوسّطات الحسابيّة لفقرات هذا المجال جاءت بدرجة كبيرة وكبيرة جداً، باستثناء الفقرة الخامسة جاءت بدرجة متوسطة، وبشكل عام يمكن القول: بأنّ المتوسّط الحسابي لمجال "الإرادة الواعيّة" يساوي (4.01) بوزن نسبي (80.13%) وبدرجة محكيّة كبيرة.
- جاءت الفقرة الثّالثة "أتطلّع لأن أحصل على مركز مرموق في المستقبل بعد إنهاء دراستي "في التّرتيب الأوّل بمتوسّط حسابي (4.46)، تلاها الفقرة الثّانية "لدي إيمان بأنّني سأنجح في المستقبل" بمتوسّط حسابي (4.42)، ثم الفقرة الخامسة، ثم الفقرة الأولى، ثم الفقرة الرّابعة، ثم الفقرة السّادسة بمتوسّط حسابي على التّوالي (4.41، 4.18، 3.87، 3.77).

- **تحليل فقرات مجال "التّخطيط للمستقبل"**

تم استخدام المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لمعرفة درجة الموافقة. النّتائج موضّحة في جدول (17.4).

جدول (17.4): المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال " التّخطيط للمستقبل"

م	الفقرات	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبي	الترتيب	الدّرجة
1	أخطط حياتي خطوة بخطوة	762	3.95	1.12	78.98%	5	كبيرة
2	أقوم بتطوير قدراتي من أجل تحقيق أهدافي المستقبلية	762	4.19	1.00	83.83%	4	كبيرة
3	أخطط للحصول على درجات علمية(علامات) مرتفعة تحضيراً للمستقبل	762	4.41	0.91	88.11%	1	كبيرة جداً
4	أعمل لكي تتقدم حياتي نحو الأفضل	762	4.37	0.93	87.45%	2	كبيرة جداً
5	أدخر ما أستطيع من مصروفي للمستقبل	762	3.58	1.39	71.65%	6	كبيرة
6	أبحث عن معلومات تفيدني في اتخاذ قراراتي المستقبلية	762	4.22	1.05	84.41%	3	كبيرة جداً
#	التّخطيط للمستقبل	762	4.12	0.83	82.41%		كبيرة

من جدول (17.4) يمكن استخلاص ما يلي:

- جميع المتوسّطات الحسابية لفقرات المجال جاءت بين الكبيرة والكبيرة جداً، كما جاء المتوسّط الحسابي للمجال ككل بدرجة كبيرة، وبشكل عام يمكن القول: بأنّ المتوسّط الحسابي لمجال "التّخطيط للمستقبل" يساوي (4.12) بوزن نسبي (82.41%).
- جاءت الفقرة الثّالثة "أخطّط للحصول على درجات علمية (علامات) مرتفعة تحضيراً للمستقبل" في التّرتيب الأوّل بمتوسّط حسابي (4.41)، تلاها الفقرة الرّابعة "أعمل لكي تتقدّم حياتي نحو الأفضل" بمتوسّط حسابي (4.37)، ثم الفقرة السّادسة، ثم الفقرة الثّانية، ثم الفقرة الأولى، ثم الفقرة الخامسة بمتوسّط حسابي على التّوالي (4.22، 4.19، 3.95، 3.58).

تحليل فقرات مجال "التنبؤ بالمستقبل"

تم استخدام المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لمعرفة درجة الموافقة. النتائج موضّحة في جدول (18.4).

جدول (18.4): المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النّسبي، والتّرتيب لكل فقرة من فقرات مجال "التنبؤ بالمستقبل"

م	الفقرات	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبي	الترتيب	الدرجة
1	أتوقع تحقيق أهدافي في المستقبل	762	4.34	0.90	86.82%	5	كبيرة جداً
2	أشعر بأنني سأكون أكثر ازدهاراً في المستقبل	762	4.40	0.90	88.03%	3	كبيرة جداً
3	أعتقد أن هناك فرصاً كثيرة تنتظرني في المستقبل	762	4.39	0.93	87.82%	4	كبيرة جداً

م	الفقرات	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النّسبي	الترتيب	الدرجة
4	أتطلّع للحصول على فرصة دراسيّة تمكنني من تأمين مهنة ومركز اجتماعي	762	4.32	0.95	86.46%	6	كبيرة جداً
5	أتوقّع أن تكون لي أسرة سعيدة وناجحة	762	4.43	0.96	88.58%	2	كبيرة جداً
6	أتوقّع أنني سأتمكّن من إتقان عدة مهارات تلزم لنجاحي المستقبلي	762	4.47	0.87	89.32%	1	كبيرة جداً
#	التنبؤ بالمستقبل	762	4.39	0.78	87.84%		كبيرة جداً

من جدول (18.4) يمكن استخلاص ما يلي:

- جميع المتوسّطات الحسابيّة لفقرات هذا المجال، والدّرجة الكليّة للمجال جاءت بدرجة كبيرة جداً، وبشكل عام يمكن القول: بأنّ المتوسّط الحسابي لمجال "التنبؤ بالمستقبل" يساوي (4.39) وبوزن نسبي (87.84%).
- جاءت الفقرة السّادسة "أتوقّع أنّني سأتمكّن من إتقان عدة مهارات تلزم لنجاحي المستقبلي" في التّرتيب الأوّل بمتوسّط حسابي (4.47)، تلاها الفقرة الخامسة "أتوقّع أن تكون لي أسرة سعيدة وناجحة" بمتوسّط حسابي (4.43)، ثم الفقرة الثّانية، ثم الفقرة الثّالثة، ثم الفقرة الأولى، ثم الفقرة الرّابعة بمتوسّط حسابي على التّوالي (4.4، 4.39، 4.34، 4.32).

4.1.4. إجابة التّساؤل الرّابع: الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّط استجابات العيّنة على مقياس الضّغوط النفسيّة لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى لمتغيّرات (النّوع الاجتماعي والجنس، والصّف الدّراسي،

والتخصّص، والوضع الاقتصادي للأسرة)؟" وللإجابة عن السؤال، استخدمت الباحثة تحليل التباين الرباعي، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (19.4). نتائج اختبار تحليل التباين الرباعي بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمتغير الضغوط النفسية وفقاً لمتغيّرات (النّوع الاجتماعي والجنس، والصّف الدّراسي، والتخصّص، والوضع الاقتصادي للأسرة)

مصدر التباين	**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة ف**	**مستوى الدلالة**
النموذج	3577.410[a]	8	447.176	898.340	0.000
النوع الاجتماع	2.497	1	2.497	5.015	0.025
الصف الدراس	0.819	2	0.410	0.823	0.440
التخصص	1.657	2	0.829	1.665	0.190
الوضع الاقتصادي للأسرة	12.637	2	6.318	12.693	0.000
الخطأ	375.326	754	0.498		
الاجمالى	3952.736	762			

يتضح من الجدول (4–19) أن:

1. قيمة (ف) لمتغير النوع الاجتماعي جاءت دالة حيث إن قيمة sig أقل من 0.05؛ ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات العينة على مقياس الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى

لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية تبين حصول الإناث على متوسط حسابي (2.13) في حين حصل الذكور على متوسط حسابي (2.23).

2. قيمة (ف) لمتغير الصف الدراسي جاءت غير دالة حيث إن قيمة sig أكبر من 0.05؛ ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات العينة على مقياس الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى لمتغير الصف الدراسي.
3. قيمة (ف) لمتغير التخصص جاءت غير دالة حيث إن قيمة sig أكبر من 0.05؛ ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات العينة على مقياس الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى لمتغير التخصص.
4. قيمة (ف) لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة جاءت دالة حيث إن قيمة sig أقل من 0.01؛ ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات العينة على مقياس الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة، وللتأكد من اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه، حيث جاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (20.4) نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق في المتوسطات

دخل الأسرة		الفرق بين المتوسطات	قيمة Sig
أقل من 5000 شاقل	5000 شاقل–10000 شاقل	.2383*	0.040
	أكثر من 10000 شاقل	.4130*	0.000
أكثر من 10000 شاقل	5000 شاقل–10000 شاقل	-.1747-*	0.006

حيث يتضح أن الفروق بين فئة أقل من 5000 شاقل وفئتي (5000 شاقل–10000 شاقل، أكثر من 10000 شاقل) سنوات، ولصالح أقل من 5000 شاقل، وكذلك بين فئة أكثر من 10000 شاقل وفئة 5000 شاقل–10000 شاقل ولصالح الثانية ولصالح فئة 5000 شاقل–10000 شاقل.

5.1.4. إجابة التساؤل الخامس: الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّط استجابات العيّنة على مقياس مستوى إدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى لمتغيّرات (النّوع الاجتماعي والجنس، والصّف الدّراسي، والتخصّص، والوضع الاقتصادي للأسرة)؟". للإجابة عن السؤال تم استخدام تحليل التباين الرباعي، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (21.4). نتائج اختبار تحليل التباين الرباعي بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمتغير إدارة الذات وفقًا لمتغيّرات (النّوع الاجتماعي والجنس، والصّف الدّراسي، والتخصّص، والوضع الاقتصادي للأسرة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النموذج	11312.279[a]	8	1414.035	3073.681	0.000
النوع الاجتماع	0.530	1	0.530	1.152	0.284
الصف الدراس	2.278	2	1.139	2.476	0.085
التخصص	1.436	2	0.718	1.561	0.211

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الوضع الاقتصادي للأسرة	5.883	2	2.941	6.393	0.002
الخطأ	346.875	754	0.460		
الإجمالي	11659.154	762			

يتضح من الجدول (4-21) أن:

1. قيمة (ف) لمتغير النوع الاجتماعي جاءت غير دالة حيث إن قيمة sig أكبر من 0.05؛ ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات العينة على مقياس إدارة الذات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
2. قيمة (ف) لمتغير الصف الدراسي جاءت غير دالة حيث إن قيمة sig أكبر من 0.05؛ ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات العينة على مقياس إدارة الذات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى لمتغير (الصف الدراسي).
3. قيمة (ف) لمتغير التخصص جاءت غير دالة حيث إن قيمة sig أكبر من 0.05؛ ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات العينة على مقياس إدارة الذات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى لمتغير (التخصص).

4. قيمة (ف) لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة جاءت دالة حيث إن قيمة sig أقل من 0.01؛ ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات العينة على مقياس إدارة الذات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى لمتغير (الوضع الاقتصادي للأسرة)، وللتأكد من اتجاه الفروق استخدمت الباحثة اختبار شيفيه، حيث جاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (22.4) نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق في المتوسطات لاستجابات العينة على مقياس إدارة الذات التي تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة

دخل الأسرة		الفرق بين المتوسطات	Sigقيمة
5000 شاقل- 10000 شاقل	أكثر من 10000 شاقل	-.1843-*	0.002

حيث يتضح أن الفروق بين فئة أكثر من 10000 شاقل وفئة 5000 شاقل- 10000 شاقل ولصالح الثانية ولصالح فئة أكثر من 10000 شاقل.

6.1.4. إجابة التّساؤل السّادس: الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّط استجابات العيّنة على مقياس مستوى التوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى لمتغيّرات (النّوع الاجتماعي والجنس، والصّف الدّراسي، والتخصّص، والوضع الاقتصادي للأسرة)؟". وللإجابة عن السؤال، تم استخدام تحليل التباين الرباعي، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (23.4). نتائج اختبار تحليل التباين الرباعي بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمتغير التوجه المستقبلي وافقاً للخصائص الشخصية

مصدر التباين	**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة ف**	**مستوى الدلالة**
النموذج	13303.043[a]	8	1662.880	3212.197	0.000
النوع الاجتماع	3.356	1	3.356	6.482	0.011
الصف الدراسي	2.763	2	1.382	2.669	0.070
التخصص	3.599	2	1.800	3.476	0.031
الوضع الاقتصادي للأسرة	1.953	2	0.976	1.886	0.152
الخطأ	390.328	754	0.518		
الإجمالي	13693.372	762			

يتضح من الجدول (4–23) أن:

1. قيمة (ف) لمتغير النوع الاجتماعي جاءت دالة حيث إن قيمة sig أقل من 0.05؛ ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات العينة على استبانة التوجه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي) ولصالح الإناث، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية تبين أن حصول الإناث على متوسط حسابي (4.22) في حين حصل الذكور على متوسط حسابي (4.09).
2. قيمة (ف) لمتغير الصف الدراسي جاءت غير دالة حيث إن قيمة sig أكبر من 0.05؛ ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في

متوسط استجابات العينة على استبانة التوجه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى لمتغير (الصف الدراسي).

3. قيمة (ف) لمتغير التخصص جاءت دالة حيث إن قيمة sig أقل من 0.05؛ ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات العينة على استبانة التوجه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى لمتغير (التخصص)، وللتأكد من اتجاه الفروق استخدمت الباحثة اختبار شيفيه حيث جاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (24.4) نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق في المتوسطات

التخصص		الفرق بين المتوسطات	قيمةSig
تكنولوجي	علمي	-.2874-*	0.031

حيث يتضح أن الفروق بين فئة تكنولوجي وعلمي ولصالح فئة علمي.

4. قيمة (ف) لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة جاءت غير دالة حيث إن قيمة sig أكبر من 0.05؛ ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) في متوسط استجابات العينة على استبانة واقع التوجه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى لمتغير (الوضع الاقتصادي للأسرة).

7.1.4. إجابة التساؤل السّابع: الذي ينص على:" هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضّغوط النفسيّة وإدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل؟"

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، تم فحص الفرضيّة التي تنص على" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الضّغوط النفسيّة، وإدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل، وتمّ استخدام اختبار "معامل بيرسون للارتباط"، والجدول التّالي يوضّح ذلك.

جدول(25.4): معامل الارتباط بين الضّغوط النفسيّة، وإدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل

الفرضية	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الضّغوط النفسيّة، وإدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل.	**-0.415**	**0.000****

**الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$.

يبيّن جدول (25.4) أنّ معامل الارتباط بين الضّغوط النفسيّة وإدارة الذّات يساوي (-0.415)، وأنّ القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدّلالة (0.01) وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية (عكسية) قوية ذات دلالة إحصائية بين الضّغوط النفسيّة، وإدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل، أي أنّه كلما قلّت درجة الضّغوط النفسيّة ارتفع في المقابل مستوى إدارة الذّات، والعكس صحيح.

8.1.4. إجابة التساؤل الثّامن: الذي ينص على:" هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضّغوط النفسيّة، والتّوجه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل؟"، من أجل الإجابة عن هذا السؤال، تم فحص الفرضية التي تنص على " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الضّغوط النفسية، والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل. "وتم استخدام اختبار "معامل بيرسون للارتباط"، والجدول التّالي يوضّح ذلك.

جدول (26.4): معامل الارتباط بين الضّغوط النفسية، والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل

الفرضيّة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الضّغوط النفسيّة، والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل.	**0.363−**	****0.000**

**الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$.

يبيّن جدول (26.4) أن معامل الارتباط بين الضّغوط النفسيّة، والتوجّه المستقبلي يساوي (0.363−)، وأنّ القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدّلالة (0.01) وهذا يدل على وجود علاقة عكسية قويّة ذات دلالة إحصائية بين الضّغوط النفسية، والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل. وعلى ذلك يتم قبول الفرضية، أي أنّه كلما قلّت درجة الضّغوط النفسية ارتفع في المقابل مستوى التوجّه المستقبلي، والعكس صحيح.

9.1.4. إجابة التساؤل التّاسع: الذي ينص على: "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدارة الذّات، والتوجه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل؟"

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، تم فحص الفرضية التي تنص على "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين إدارة الذّات، والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل". وتم استخدام اختبار "معامل بيرسون للارتباط"، والجدول التّالي يوضّح ذلك.

جدول (27.4): معامل الارتباط بين إدارة الذّات، والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل

الفرضيّة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين إدارة الذّات، والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل.	0.827	**0.000

**الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$.

يبين جدول (27.4) أن معامل الارتباط بين إدارة الذّات والتوجّه المستقبلي يساوي (0.827)، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدّلالة (0.01) وهذا يدل على وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين إدارة الذّات، والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل. وعلى ذلك يتم قبول الفرضية.

2.4 نتائج الدّراسة الكيفيّة (المقابلات)

من خلال التّحليل الموضوعي الذي تم إجراؤه فيما يتعلّق بالمقابلات، إذ تم إجراء (9) مقابلات شبه منتظمة مع المستشارات التربويات في مدارس الجليل، وقد مرّ تحليل المقابلة بعدد من

الخطوات هي: مراجعة البيانات التي تم جمعها، وترميز البيانات، مع ذكر المحاور ووصف النتائج، ووفقاً لذلك، تم إنجاز التحليل الموضوعي من خلال إنشاء محاور تستند إلى إجابات الأشخاص الذين تمّت مقابلتهم على أسئلة محدّدة، كذلك مرّت عملية تحليل البيانات التي جمعت من المستشارات في عدة مراحل تمثّلت في: تحديد الرموز المتكرّرة في إجاباتهن في المقابلات، حيث تم إعطاء الذين تمّت مقابلتهم الرموز (م1، م2، ....، م9)، ومن ثم تحديد المفاهيم الواردة والمتكرّرة التي لها علاقة وثيقة بموضوع الدّراسة، وبعد ذلك قامت الباحثة بتحديد فئات ومحاور الإجابات وفقاً للرموز والمفاهيم التي تمّ استخراجها،

اعتمدت الباحثة على المقابلة التي تتضمّن طرح (9) أسئلة مفتوحة. وقد استخدمت الباحثة طريقة (P.E.E.L) لتحليل النتائج، وكانت النتائج كما يلي:

الوظيفة	الرمز
مستشارة	م1، م2، م4، م5، م6، م7، م8، م9

وتمّت الإجابة على أسئلة المقابلة وفق ثلاثة محاور هي: الضّغوط النفسية، وإدارة الذّات، والتوجّه المستقبلي.

1.2.4. المحور الأوّل: الضّغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية

من أجل الإجابة على هذا المحور، قامت الباحثة بتحديد فئات الإجابات على الأسئلة الفرعيّة لهذا المحور، حيث تبيّن أنّ جميع المشاركات اللاتي تمّت مقابلتهن قد خضعن للتّدريب في مجال الضّغوط النفسيّة لدى الطّلبة بحد أدنى 3 دورات تدريبية وأكثر.

الإجابة عن السؤال الأوّل الذي ينص على: حسب رأيك ما مصادر الضّغوط النفسيّة التي يواجهها طلبة المرحلة الثانويّة في البيئة التعليميّة في منطقة الجّليل؟ تمثّلت الإجابة فيما يلي :

المجال :الضّغوط النفسيّة

الفكرة الرئيسة: تتعدد مصادر الضّغوط النفسية التي تؤثر على الحالة النفسية الشعورية للطلبة في المرحلة الثانوية، بحيث تمنعهم من القيام بمهامهم بالشكل الصحيح، أو تجبرهم على التخلي عن مسؤولياتهم، أو تؤثر على نجاعة معالجة المواقف وعلى جودة الحياة.

أجمعت المستشارات (م1، م2، م3، م4، م5، م6، م7، م8، م9) على أنّ أبرز مصادر الضّغوط النفسية التي يواجهها طلبة المرحلة الثانوية في البيئة التعليمية في منطقة الجليل، كانت الامتحانات (البجروت)، والعلاقات الاجتماعية، حيث أفادت (م1) "أنّ الزملاء في المدرسة يتركون الطالب/ة دون أن يتعاملوا معه/ا، ويتنمروا عليه، وهذا موجود عند البنات أكثر". كما أشارت (م1، م2، م4، م5، م6، م7، م8، م9) إلى أنّ من مصادر الضّغوط كانت توقّعات الأهل من أبنائهم، حيث يريدون منهم الحصول على تحصيل مرتفع خاصّة في الصفوف العلميّة، وإن كان ذلك يفوق قدرة الطّالب في بعض المواضيع. وأضافت (م5) "أنّ الضّغوط العائلية، والمشكلات الزوجيّة الكثيرة، والتفكّك الأسري، والضّغط الكبير لإنهاء المنهاج التعليمي في الوقت المحدّد، كل ذلك يسبّب الضّغط النّفسي للطّلبة خاصّة المتفوّقين منهم". أما (م7) فأضافت أنّ من بين مصادر الضّغوط التي يتعرّض لها الطّلبة في منطقة الجليل كانت "الخوف من الأهل خاصّة في مرحلة المراهقة، حيث الاهتمام في بناء العلاقات بين الفتيات والشباب، ووجود مخاوف لدى البنات من أن الشباب يتركوهن في مرحلة معينة، أو يتم ابتزازهن".

ومما توصلت إليه الباحثة من خلال المقابلات أنّ طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل يتعرّضون لمجموعة متنوعة من الضّغوط النفسية التي تؤثّر على حياتهم الأكاديمية والشخصية.

التوضيح: من بين أهم مصادر الضّغوط النفسية التي تؤثّر على طلبة المدارس الثانويّة:

الضّـغوط الأكاديميـة: حيـث إنّ ضـغط الامتحانـات والتحصـيل الدّراسـي، خاصّـة مـع تطلّـع الطلبـة لتحقيـق نتائـج جيّدة تؤهلهم لدخول الجامعات، وكثافـة المنـاهج الدّراسية، وكثرة الواجبات قد تشكل عبئًا نفسيًا كبيرًا على الطلبة.

الضـغوط الاجتماعيـة: العلاقـات مـع الزمـلاء والأصـدقاء قـد تكـون مصـدراً للضّـغوط، سـواء بسـبب المنافسـة أو الصـراعات الاجتماعيـة، والضّـغوط المتعلقـة بالتوقعـات المجتمعيـة أو العائليـة، خاصة في مجتمعات تقدر النّجاح الأكاديمي.

الضّـغوط الاقتصـاديّة: الوضـع الاقتصـادي للعديد من العائلات فـي منطقة الجّليل قد يزيد مـن التـوترات، حيـث يمكـن أن يشـعر الطلبـة بالضـغط للإسـهام فـي دخـل الأسـرة، أو التقليـل مـن النفقات الشخصية، ما قد ينعكس على تركيزهم الدّراسي.

الضّـغوط العائليـة: العلاقـات العائليـة المتـوتّرة، أو الصـعوبات التـي يمـرّ بهـا الأهل مثـل: الطّلاق، والخلافات، أو التحدّيات المالية قد تؤثّر سلبًا على الحالة النفسية للطّلبة.

الاتفاق: تتفق نتيجة الدّراسة الحاليّة مع نتائج الدّراسات (أنيانو، 2023؛ والعلي 2023؛ والهواري، 2021).

الإجابة عن السؤال الثّاني الذي ينص على: من وجهـة نظرك، كيف تؤثّر هذه الضّـغوط النفسيّة على الأداء الأكاديمي للطّلبة؟ تمثّلت الإجابة فيما يلي :

المجال: الضّغوط النفسيّة

الفكرة الرئيسة: الضّغوط النفسيّة تؤثّر على أداء الطّلبة، وعلى تحصيلهم التعليمي؛ لأنها قد تشوّش قدرتهم على التفكير السّليم، والتذكّر والأداء التعلمي الجيّد، كما قد تؤثّر على دافعيتهم للتّعلم والنّجاح.

اتّضح من خلال إجابات المشاركات أنّ تأثير الضّغوط النفسيّة على الأداء الأكاديمي للطّلبة في الجّليل كان تأثيراً سلبياً، حيث تبيّن أنّ مخاوف الأهل حول تحصيل أبنائهم يؤدّي إلى انعكاس سلبي على ثقة الطّالب بنفسه، الأمر الذي يؤثّر على مردوده الأكاديمي.

فقد أشارت (م1، م4، م5، م6، م7، م9) "أنّ الضّغوط تؤثّر إيجاباً أو سلباً على تحصيل الطّالب الأكاديمي، حيث يعتمد ذلك على قدرات الطّالب وحصانته النفسيّة، فمنهم من يتألّق ويدرس ليثبت نفسه، أو بالعكس الضّغوط تؤدي إلى إثباط الطّالب، ويمتنع عن العمل والدّراسة". أما (م5، م9) فأشارتا إلى " أنّ الضّغوط تؤدّي إلى تراجع الطّالب الأكاديمي، حيث إنّ الطّلبة الذين يتعرضّون للضّغوط يذهبون إلى أماكن أخرى للتّخلص من الضّغوطات، فمثلا يذهبون للعمل، ويصبح اهتمامهم بالعمل أكثر من الدّراسة". ومما توصلت إليه الباحثة من خلال المقابلات أنّ الضّغوط النفسيّة التي يتعرّض لها الطلبة تؤثّر بشكل كبير على أدائهم الأكاديمي.

التّوضيح: تأثيرات الضغوط النفسية على الطلبة الثانويين تتركز في محاور متعددة منها:

إنخفاض التركيز والانتباه: فالضغوط النفسية، مثل القلق حول الامتحانات أو المشاكل العائلية، تؤدّي إلى تشتّت الانتباه. ويصبح من الصّعب على الطّلبة التّركيز أثناء الحصص الدّراسيّة، أو أثناء المذاكرة؛ ما يؤدّي إلى تدنّي مستوى الفهم والتحصيل.

إنخفاض الحافز الأكاديمي: عندما يشعر الطلبة بضغوط نفسية كبيرة، قد يفقدون الحافز للدّراسة أو التفوّق، حيث يصبح الإنجاز الدّراسي عبئاً إضافياً بدلاً من هدف يسعون إليه.

تدهور الأداء في الامتحانات: القلق المرتبط بالامتحانات قد يؤدّي إلى "قلق الامتحانات"، وهو شعور بالخوف والضّغط أثناء الامتحان نفسه؛ ما يؤثّر على قدرة الطلبة على التّذكر أو التفكير بوضوح أثناء الإجابة.

العزلة الاجتماعيّة: الضّغوط النفسية قد تدفع الطّلبة إلى الانعزال عن زملائهم أو الامتناع عن التفاعل في البيئة المدرسية؛ ما قد يحرمهم من الدّعم الاجتماعي الذي قد يكون ضروريًا لتحفيزهم، وتحسين أدائهم الأكاديمي.

انخفاض الثّقة بالنفس: عندما تتراكم الضّغوط، قد يؤدّي ذلك إلى تراجع الثّقة بالنفس، ما يجعل الطلبة يشكّكون في قدراتهم الأكاديمية. هذا الشعور يمكن أن يثبطهم عن المحاولة أو السّعي للتحسين.

الاتفاق: تتفق نتيجة الدّراسة الحاليّة مع نتائج الدّراسات (كيلاني، 2022؛ Ramachandran & Manivannan, 2022).

الإجابة عن السؤال الثّالث الذي ينص على: ما الاستراتيجيات التي يتبعها الطلبة عادةً للتعامل مع الضغوط النفسية؟ تمثّلت الإجابة فيما يلي :

المجال: الضّغوط النفسيّة

الفكرة الرئيسة: يختلف الطّلبة في التّعامل مع الضّغوط على أنواعها، وذلك يعتمد على الحصانة النفسيّة لدى الطّالب، والتجارب الشّخصيّة، ومستويات الدّعم والإرشاد التي يتلقاها في البيت والمدرسة والمجتمع ككل، والضّغوط النفسيّة قد تؤثّر على اتخاذ استراتيجيات جديدة، أو استخدام استراتيجيات جربّها الطّالب سابقاً.

أظهرت إجابات المشاركات أنّ الاستراتيجيات التي يتبعها الطّلبة للتّعامل مع الضّغوط تمثّلت في الهروب من الصّف خاصّة طلبة الصّف العاشر، أما طلبة الصفّين الحادي عشر

والثاني عشر فكان لديهم حصانة أكثر، فعلى سبيل المثال في الحرب الدّائرة الآن يرى الطّلبة أن سماع الأخبار حول الحرب أفادهم في تحديد أهدافهم ورؤيتهم المستقبليّة، وهذا أدّى إلى تفكير الكثير من الطلبة ذكوراً وإناثاً إلى ترك التّعليم في إسرائيل والسّفر للتعلّم بالخارج، وهذا يعني أنّ الضّغوط حفّزتهم للبحث عن بدائل.

وأفادت 50% من المستشارات اللواتي تم إجراء المقابلات معهن "أن الطّلبة قد يلجأون لاستراتيجيات مواجهة ضغوط سلبيّة بمجملها"، حيث أشارت (م2، م4، م7، م8) أنّ "من بين الاستراتيجيات المتّبعة من قبل الطّلبة للتّعامل مع الضّغوط كانت استراتيجيات في غالبيتها سلبيّة، فمنهم من يتوجّه لتعاطي السّموم (المخدرات)، ومنهم من يتوجّه للعنف والتنمّر"، بينما (م1، م3) فقد أشاروا إلى "أنّ الطّلبة أصبحوا يبحثون عن مهن مدخولها عالٍ حتى لو كانت غير جامعية، وهذا يعني أنّ اهتمامهم أصبح مادياً بحتاً". كذلك ذكرت 100% من المستشارات المستطلعات "أن الطّلبة يلجأون لاستراتيجيات معيّنة للتّعامل مع الضّغوط حيث أوردت (م1، م2، م3، م4، م5، م6، م7، م8، م9) عدة استراتيجيات منها على سبيل المثال: التحدّث مع الأصدقاء حول الضّغوط التي يتعرّضون لها، أو التّحدث مع شخص أكبر سنّاً وأكثر خبرةً، أو اللّجوء إلى سماع الموسيقى، أو الأكل والنوم.

من خلال إجابات المشاركات في المقابلة ترى الباحثة أن الطلبة يعتمدون على استراتيجيات متنوعة للتّعامل مع الضّغوط النّفسية التي يواجهونها، سواء أكانت هذه الاستراتيجيات فعّالة أو غير فعّالة.

التوضيح: تتمثّل استراتيجيات التّعامل مع الضّغوط، التي يستخدمها الطّلبة في البحث عن الدّعم الاجتماعي من خلال الحديث مع الأصدقاء، فبعض الطّلبة يلجأون إلى أصدقائهم لمناقشة مشكلاتهم، والحصول على دعم عاطفي، ومشاركة الضّغوط مع الآخرين يساعدهم على الشّعور

بالتّفريغ النفسي. كذلك الدّعم العائلي يمثّل ركيزة قوية لتخفيف الضّغوط، حيث يمكن للعائلة توفير النصائح أو الدّعم العاطفي والمالي عند الحاجة. إضافةً إلى اللّجوء إلى الأنشطة الترفيهية، فبعض الطّلبة يجدون الرّاحة في قضاء وقت ممتع في مشاهدة الأفلام، أو الاستماع إلى الموسيقى أو اللّعب على الهواتف المحمولة كوسيلة للهروب من التوتّر والضّغوط. ومن الاستراتيجيات أيضاً اللّجوء إلى السلوكات الضّارة، ففي بعض الأحيان، يتّبع الطّلبة أساليب غير صحيّة للتعامل مع الضّغوط، مثل: الإفراط في تناول الطّعام، أو النّوم المفرط، أو حتى التدخين، أو تعاطي المخدرات في حالات معينة.

الاتفاق: تتفق نتيجة الدّراسة الحاليّة مع نتائج الدّراسات (إحليلي، 2020؛ Anyanwu ,2023).

الإجابة عن السؤال الرّابع الذي ينص على: كيف يمكن للمدرسة تقديم الدّعم والتّدريب على استراتيجيات مواجهة الضّغوط للطّلبة الذين يعانون من هذه الضّغوط؟ تمثّلت الإجابة فيما يلي :

المجال: الضّغوط النفسيّة

الفكرة الرئيسة: تقديم المدرسة برامج دعم وتدريب على استراتيجيات مواجهة الضغوط للطلبة الذين يعانون من هذه الضغوط بشكل خاص، ولكافة الطلبة عامة من شأنه الإسهام في تخفيف هذه الضغوط لدى الطلبة ورفع حصانتهم النفسية.

تبيّن من خلال تحليل إجابات المشاركات في المقابلة أنّ المدرسة يمكنها تقديم الدّعم والتدريب للطّلبة على استراتيجيات مواجهة الضّغوط من خلال ورشات عمل توجيهيّة وتربويّة، ومن خلال تبادل الخبرات مع مستشارين آخرين من خارج المدرسة، مثلاً الاستفادة من خبرات المستشارين في العيادات النفسية والمراكز العلاجية من خلال استشارتهم في كيفية تدريب الطّلبة، وتحصينهم لمواجهة الضّغوط النفسيّة.

وفي هذا السياق أفادت 80% من المستطلعات أنّ المدرسة يمكنها تقديم برامج تدريب وتقوية حصانة الطّلبة، حيث ذكرت (م1، م2، م3، م4، م5، م6، م9) "أنّ تقديم الدّعم والتّدريب للطّلبة لمواجهة الضّغوط يمكن أن يتم عبر جلسات دعم نفسي أو استشارة نفسية، كذلك يمكن أن يتم من خلال التّدخل من قبل الشؤون الاجتماعية وزيارات بيتية". وأضافت (م3، م6، م7، م8) أن ذلك يتم من" خلال ورشات عمل للطّلبة وأهاليهم"، أمّا (م5، م9، م2) فرأوا "أنّ تقديم الدّعم والتدريب على مواجهة الضّغوط لدى الطّلبة يتم من خلال برامج ترفيهية للتنفيس عن الطّلبة بسبب العنف، والقتل المنتشر في المجتمع، وسائر الأمور الحياتيّة الضّاغطة".

من خلال إجابات المشاركات في المقابلة ترى الباحثة أنّ للمدرسة دوراً مهماً في دعم الطّلبة الذين يعانون من الضّغوط النفسيّة.

التّوضيح: يمكن للمدرسة تقديم الدّعم والتّدريب على استراتيجيات مواجهة الضّغوط بعدّة طرق فعّالة، منها: ورش العمل والمحاضرات، حيث يمكن تنظيم ورش عمل توعويّة حول الصّحة النفسيّة، وكيفيّة التّعامل مع الضّغوط الأكاديميّة والشخصيّة. هذه الورش يمكن أن تركّز على تقنيات: مثل إدارة الوقت، والتّعامل مع القلق، وتطوير استراتيجيّات فعّالة للمذاكرة. كما يمكن تنفيذ جلسات استشارة فرديّة، أو جماعيّة لمساعدة الطّلبة على التّعامل مع الضّغوط بطريقة موجّهة، حيث يمكن للمستشارة تقديم إرشادات خاصّة بحسب احتياجات كل طالبةٍ. كما يمكن تخفيض العبء الأكاديمي، بحيث يمكن للمدرسة مراجعة كميّة الواجبات المنزلية والمشاريع الموكلة إلى الطّلبة، ومحاولة توزيعها بشكل يتناسب مع قدرات الطّلبة ووقتهم، لتجنّب تراكم الضّغوط عليهم. ومراعاة فترات الامتحانات من خلال تخطيط الجداول الزمنيّة للامتحانات والاختبارات، بحيث تكون موزّعة على فترات معقولة، وتجنّب تراكم الامتحانات في وقت قصير جداً.

ويمكن للمدرسة التعاون مع مختصّين من خارج المدرسة، والعمل مع مؤسسات خارجية متخصّصة في الصّحة النفسيّة، بحيث يمكن إحالة الطّلبة الذين يحتاجون إلى دعم إضافي لتلقي المساعدة اللازمة، وهناك أهمية لتنفيذ ورش عمل مشتركة مع الأهل؛ لتوعيتهم حول كيفية دعم أبنائهم في التعامل مع الضغوط النفسية، وتقديم نصائح حول كيفية خلق بيئة داعمة في المنزل.

2.2.4. المحور الثّاني: إدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانويّة

من أجل الإجابة على هذا المحور، قامت الباحثة بتحديد فئات الإجابات على الأسئلة الفرعية لهذا المحور كما يلي:

الإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على: كيف تقيّم مهارة الطّلبة في إدارة أنفسهم (إدارة الوقت، واتّخاذ القرارات، والتحكّم بالانفعالات، والتصرّف السّليم أكاديمياً واجتماعياً الخ)؟ وما المجالات التي تعتقد أنّهم بحاجة لتحسين مهاراتهم فيها؟ تمثّلت الإجابة فيما يلي :

المجال: إدارة الذّات

الفكرة الرئيسة: قدرة طالب\ة المرحلة الثانويّة على اتّخاذ القرارات السّليمة تحت طائلة الضّغوط المختلفة، والقدرة على اكتساب حصانة نفسيّة ومهارات لمعالجة المواقف الحياتيّة، والتصرّف السّليم أكاديمياً واجتماعياً، وامتلاك المهارات الحياتية الأساسيّة لتنظيم وقتها واستثماره بما يصب في مصلحته/ا وتخطيط حياته/ا أهمية كبيرة في نجاحه تعليمياً واجتماعياً.

تبيّن من خلال إجابات المشاركات أنّ هناك فروقات كبيرة بين الطّلبة من حيث إدارتهم لأنفسهم، فبعض الطّلبة يضعون مواعيد محدّدة لتحقيق أهدافهم، يعني إدارة وقتهم، كما أنهم يضعون خطة ليتمكّنوا من تقييم أدائهم مع نهاية السّنة الدّراسية، وهناك طلبة لا يأبهون بشيء، وهؤلاء من فئة الاتكاليّون.

فقد أفادت (م3) "أن الطّلبة بحاجة إلى تدريب لشخصياتهم وصقلها من أجل رفع مستوى إدارتهم لذاتهم، حتى يتمكّن الطّالب من التّعبير عن نفسه، ويظهر قدراته"، وأضافت (م4) "أنّ مهارة إدارة الذّات ضعيفة لدى الطّلبة"، أمّا (م5) فأشارت "أنّ هناك نسبة قليلة تصل إلى عشرين بالمائة تقريباً من الطّلبة يتلقّون الدّعم من الأهل الذين يحرصون على تعليم أبنائهم مهارات منها مهارات حياتية أساسية كمهارة الإصغاء والحوار؛ لأنها أساس كل مهارة للتقبّل وللإصغاء والحوار والإقناع"، وأضافت (م2، م6، م7، م8، م9) "أنّ غالبيّة الطّلبة لديهم مشكلة في اتّخاذ القرار، ومشكلة في إدارة الوقت".

وترى الباحثة من خلال المقابلات أن الطلبة يحتاجون لتقوية مهاراتهم في إدارة الذات وخاصة إدارة الوقت، والتحكم بالانفعالات وإدارة الغضب.

التّوضيح: لتقييم مهارة الطّلبة في إدارة أنفسهم (إدارة الوقت، واتّخاذ القرارات، والتحكّم بالانفعالات، والتصرّف السّليم أكاديمياً واجتماعياً)، يمكن النّظر إلى عدة جوانب تتعلّق بالأداء الأكاديمي والاجتماعي، مثل: إدارة الوقت من خلال متابعة الالتزام بالمواعيد النهائية، وجودة التحضير للامتحانات، والقدرة على توزيع الأنشطة المختلفة على مدار اليوم، والقدرة على اتخاذ القرارات من خلال ملاحظة كيفية تعامل الطّالب مع المشكلات الأكاديمية أو الاجتماعية، مثل: اختيار المشاريع الدّراسية، أو التعامل مع النزاعات، والتحكّم بالانفعالات من خلال ملاحظة استجابة الطّالب للمواقف التي تتطلّب الصّبر، مثل: نتائج غير مرضية أو ضغط الامتحانات. والتصرّف السّليم أكاديمياً واجتماعياً من خلال سلوك الطّالب في الفصل، ومدى التزامه باللوائح الأكاديمية، وطريقته في حل النزاعات الاجتماعية. أما بالنسبة للمجالات التي قد تحتاج لتحسين فترى الباحثة أنّ الطّلبة بحاجة إلى إدارة الوقت بشكل أفضل، فقد يواجه الطّلبة تحدّيات في توزيع الوقت بين الأنشطة الأكاديميّة والشخصيّة،؛ ما يتطلّب تحسين مهارات التّخطيط وتحديد الأولويات،

واتّخاذ القرارات بثقة، حيث يحتاج بعض الطّلبة إلى تعزيز مهاراتهم في اتّخاذ القرارات بناءً على التفكير المنطقي، والتخفيف من التردّد أو التأثير السّلبي للعواطف. كذلك الطّلبة بحاجة إلى تطوير قدراتهم على التحكّم في انفعالاتهم، حيث يمكن أن يستفيد الطّلبة من تعلّم استراتيجيات للتعامل مع التوتّر والضّغط بشكل أكثر فعاليّة، مثل: تقنيّات الاسترخاء أو التأمّل.

الاتّفاق: تتفق نتيجة الدّراسة الحاليّة مع نتائج الدّراسات (شمبوليه، 2020؛ مصطفى، 2020؛ Anyamene & Anakwuba, 2022).

الإجابة عن السؤال السّادس الذي ينص على: كيف يمكن أن تسهم إدارة الذّات في تقليل الضّغوط النفسيّة لدى الطّلبة؟ تمثّلت الإجابة فيما يلي :

المجال: إدارة الذّات

الفكرة الرئيسة: لمهارات إدارة الذّات أهمية كبيرة في تقليل الضّغوط النفسيّة لدى الطّلبة، فاكتساب الطلبة لمهارات مثل إدارة الوقت، والتحكّم بالانفعالات، والصّبر، والتفاؤل وترتيب الأولويات تساعده في تحقيق أهدافه، وشعوره بالجهوزية، وبالتالي تخف ضغوطاته النفسية.

اتّضح من خلال إجابات 100% من المشاركات في المقابلة أنّ إدارة الذّات تسهم بشكلٍ كبير في تقليل الضّغوط النفسيّة لدى الطّلبة، فقد أشارت (م1، م2، م3، م4، م5، م6، م7، م8، م9) إلى "أنّ إدارة الذّات تعد أساساً للتصرّفات السّليمة، وبالتّالي تقلّل من الضّغوط النفسيّة، كما ذكرن بأنّ إدارة الذّات تسهم في تقليل الضّغوط النفسيّة من خلال القدرة على إدارة الوقت، واتّخاذ القرارات السّليمة، ومواجهة الأزمات".

وترى البّاحثة أنّ إدارة الذّات تلعب دورًا كبيرًا في تقليل الضّغوط النفسيّة لدى الطّلبة من خلال تعزيز قدرتهم على التعامل مع تحدّيات الحياة الأكاديميّة والاجتماعيّة بطريقة أكثر فعاليّة.

التّوضيح: عندما يكون الطّالب قادرًا على تنظيم وقته، وتحديد أولوياته، وإنجاز المهام وفقًا لخطّة واضحة، فإنّه يقلّل من التوتّر النّاتج عن تراكم المهام أو ضيق الوقت، كما أنّ اتّخاذ قرارات عقلانيّة مدروسة يقلّل من حالة التردّد أو الشك التي يمكن أن تكون مصدرًا للتوتّر، فعندما يشعر الطّالب بالثّقة في اختياراته، سواء في الدّراسة أو الحياة الشخصيّة، يصبح أقل عرضةً للشّعور بالقلق حيال النتائج. وإدارة الذّات بشكل فعّال تعزّز الثّقة بالنّفس؛ ما يساعد الطّالب على مواجهة التّحديات دون الشعور بالقلق المفرط.

الاتّفاق: تتفق نتيجة الدّراسة الحاليّة مع نتائج الدّراسات (شاهين، 2023؛ اللصاصمة، 2017).

3.2.4. المحور الثّالث: التوجه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانوية:

من أجل الإجابة على هذا المحور، قامت الباحثة بتحديد فئات الإجابات على الأسئلة الفرعية لهذا المحور كما يلي:

الإجابة عن السؤال السّابع الذي ينص على: هل ترى أنّ الطّلبة يملكون توجّهات وخططاً مستقبليّة واضحة؟ تمثّلت الإجابة فيما يلي :

المجال: التوجّه المستقبلي

الفكرة الرئيسة: عندما لا يملك الطّالب توجهات مستقبليّة واضحة، ولا تكون لديه رؤية واضحة للمستقبل يكون بحاجة إلى إرشاد وتوجيه.

تبيّن من خلال إجابات 100% من المستشارات المشاركات في المقابلة أنّ الطّلبة في المرحلة الثانوية في الجليل ينقسمون إلى عدّة فئات من حيث توجّهاتهم المستقبليّة، حيث ذكرت (م1، م2، م3، م4، م5، م6، م7، م8، م9) "أنّ هناك من الطّلبة من يكون لديه رؤية واضحة

حول مستقبله ويفصح عنها، ومنهم من يكون لديه رؤية حول مستقبله ولا يفصح عنها، والجزء المتبقّي لا يعلم ما الذي سيفعله في المستقبل، ويكون بحاجة إلى إرشاد وتوجيه".

فقد أشارت (م1) إلى "أنّ البنات أكثر قدرة من الشّباب على اتّخاذ القرار الخاص بمستقبلهن، حيث يفصحن عنه، بما أن الأهل أعطوهن الحريّة في اختيار مستقبلهن، فيترتب عليهن إثبات أنفسهن؛ لذا يكون لديهن خطط مستقبليّة وعليهن تنفيذها". وأضافت (م3) "أنّ أغلب الطّلبة لا يملكون خططا مستقبليّة، وهؤلاء بحاجة إلى إرشاد وتوجيه"، كما أشارت (م2، م3، م5، م6، م7، م9) إلى " أنّ غالبيّة الطّلبة ينتظرون النّتائج (العلامات) ثم بعد ذلك يقرّرون ماذا سيفعلون، والطّلبة ذوي التّحصيل المتدنّي أو المتوسّط لديهم خطّة مستقبليّة أكثر من الطّلبة المتفوقيّن، وبالرغم من وجود برامج التّوجيه والإرشاد فإنّ الطّلبة لا يصغون، ويؤجلون اتخاذ القرار المهني".

وترى الباحثة أن هناك تفاوتاً في امتلاك الطّلبة لتوجّهات وخطط مستقبليّة واضحة وهذا يعود إلى عدّة عوامل، مثل المرحلة الدراسيّة، البيئة الاجتماعيّة، والدّعم الذي يتلقونه من الأسرة والمدرسة.

التوضيح: بعض الطّلبة يملكون توجّهات وخططاً مستقبلية واضحة، وهؤلاء الطّلبة لديهم رؤية واضحة لما يريدون تحقيقه في المستقبل، سواء على الصّعيد الأكاديمي أو المهني، وطلبة يملكون توجّهات عامّة، ولكن بلا خطّة واضحة، وهؤلاء الطّلبة قد يكون لديهم أفكار عامّة حول المستقبل، مثل الرّغبة في دخول مجال معيّن أو متابعة دراسة جامعيّة، لكنهم يفتقرون للتفاصيل والخطط المحدّدة، وهناك طلبة يفتقدون للتوجّهات والخطط المستقبلية، وهؤلاء الطّلبة لا يملكون فكرة واضحة عن مستقبلهم، ويشعرون بالتردّد أو عدم المعرفة بما يناسبهم، وقد يرجع هذا إلى قلّة الدّعم الإرشادي، أو الضّغط النّفسي، أو عدم الوعي بالفرص المتاحة.

الاتفاق: تتفق نتيجة الدّراسة الحاليّة مع نتائج الدّراسات (Izik, 2022؛ أبو الحسن وآخرون، 2021).

الإجابة عن السؤال الثّامن الذي ينص على: عندما يكون التوجه المستقبلي للطلبة واضحاً، فإن ذلك يساعد في تقليل الضغوط النفسية لديهم، ما رأيك؟ تمثّلت الإجابة فيما يلي :

المجال: التوجّه المستقبلي

الفكرة الرئيسة: التوجّه المستقبلي يعد أحد مسببات الضّغوط النفسيّة لدى العديد من طلبة المرحلة الثانويّة كونهم يحتاجون لاتخاذ قرارهم المهني حول مهنتهم المستقبلية، ويقلقون حول التحصّيل الذي يساعدهم في الالتحاق بالموضوع والجامعة التي يرغبون بها.

من خلال استطلاع آراء المستشارات المشاركات في المقابلات 70% منهن ذكرن "أنّ الكثير من الطّلبة عندما يكونون على علم بما يريدون في المستقبل، فإنّ ذلك يساعدهم كثيراً، ويخفّف من الضّغوط النفسيّة التي يمكن أن يتعرّضوا لها" (م1، م4، م5، م6، م8، م9).

لكن هذا لا يكون عاماً، حيث أشارت (م3) إلى "أنّ بعض الطّلبة، يفكّرون باللّحظة الآنية فقط عندما يتعرّضون للضّغوط، وهذا يؤثّر على حالتهم النفسيّة"، بينما أشارت (م5) إلى "أنّ الطّلبة الذّين يعلمون ما الذي يريدونه في المستقبل، فإنهم يتغلّبون على الضّغوط التي تواجههم". أمّا (م7) فأضافت "أنّ الطّلبة ذوي التخصّص العلمي وإن كان لديهم رؤية واضحة نحو المستقبل، إلا أنهم يكون لديهم رهبة وضغوطات نفسية".

وترى الباحثة أنّه عندما يكون التّوجه المستقبلي للطّلبة واضحًا، فإنه يساعد بالفعل في تقليل الضّغوط النفسيّة لديهم بشكل كبير.

التوضيح: عندما يكون لدى الطّالب رؤية واضحة لما يريد تحقيقه، سواء على المدى القصير أو الطّويل، فإن ذلك يقلّل من القلق المرتبط بعدم اليقين حول المستقبل. الوضوح في

التّوجه يخلق إحساسًا بالاستقرار النفسي، حيث يعرف الطّالب ما عليه فعله للوصول إلى أهدافه، كما أنّ وجود خطة مستقبليّة واضحة يجعل الطّالب يشعر بأنّه يتحكّم في مسار حياته، بدلاً من الشعور بأنّه في موقف "رد فعل" تجاه الأحداث والمواقف، وتصبح لديه القدرة على اتخاذ قرارات مستنيرة وخطوات عملية لتحقيق أهدافه. هذا الإحساس بالسّيطرة يساعد في تقليل مشاعر التوتّر والقلق، ويعزّز الثّقة بالنفس، حيث يشعر الطّالب بأنّه يسير على الطّريق الصحيح.

الاتفاق: تتفق نتيجة الدّراسة الحاليّة مع نتائج الدّراسات (Bozzato, 2024؛ إسماعيل، 2022).

الإجابة عن السؤال التّاسع الذي ينص على: هل هناك برامج أو ورشات عمل تم إنجازها في مدرستك لدعم الطّلبة في إدارة ذاتهم ووضوح رؤيتهم نحو المستقبل؟ ما هي؟ أعط أمثلة؟ تمثّلت الإجابة فيما يلي:

المجال: التوجّه المستقبلي

الفكرة الرئيسة: تنفيذ برامج أو ورشات عمل لدعم الطّلبة في إدارة ذاتهم، ووضوح توجّههم المستقبلي تسهم في أداء جيد تعليمياً، واتخاذ قرار مهني وأكاديمي مناسب.

أجمع 100% من اللواتي تمّت مقابلتهن بوجود برامج وورشات عمل أنجزت في مدارسهم لدعم الطّلبة وتنمية إدارتهم لذاتهم، وتوجيههم نحو المستقبل المفيد لهم ولمجتمعهم.

فقد أشارت (م1، م2، م3، م6، م8) أنه " تمّ عقد ورشات عمل لطلبة صفوف الحادي عشر والثّاني عشر، وإقامة مهرجان تعليمي، ومعرض مهني، بحيث أتيح المجال للطّلبة والأكاديميين للحديث عن سيرهم الذّاتية وما فيها من نجاحات. كما قدمت محاضرات حول اتخاذ القرار المهني، ونظّمت زيارات تعارف لمؤسسات تعليم عالٍ من جامعات وكليات"، وأضافت (م1، م2، م3، م4، م6، م7، م9) "بأنّه في مدرستهم تم إجراء ورشات للطّلبة والمعلّمين بموضوع

الحصانة، وإدارة الذّات، وتحديد الهدف، وإدارة الوقت، وتعريفهم بأضرار وسائل التّواصل الاجتماعي القاتلة للوقت".

وترى الباحثة أنه بالرغم من وجود مثل هذه البرامج وورش العمل في المدارس، إلا أنه ما زال هناك الكثير من أجل عمله لتوجيه الطلبة نحو المستقبل وتنمية ذواتهم.

التوضيح: أشارت معظم المستشارات المستطلعات أنه رغم توفر البرامج في المدارس لا زالت الحاجة موجودة لتنويت مهارات الإدارة الذاتية لدى الطلبة والحاجة لتوجيههم لتحديد مستقبلهم المهني، وذلك من خلال إشراك الأهل في هذه البرامج، وتوعيتهم في كيفية تصرّفهم مع أبنائهم، وأن يتركوا حرية الاختيار للابن من أجل تحديد مستقبله مع المساعدة في ذلك.

الاتفاق: تتفق نتيجة الدّراسة الحاليّة مع نتائج الدّراسات (الأسدي، 2017).

الفصل الخامس: مناقشة النتائج

تمهيد

يتضمن الفصل الحالي عرضاً لتفسير النتائج ومناقشتها، في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وآراء المستشارات المستطلعات وتفسيرات الباحثة.

1.5 القسم الأوّل: مناقشة التساؤلات

1.1.5 مناقشة التّساؤل الأوّل: الذي ينص على: "ما مستوى الضّغوط النفسيّة لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل؟"

جاءت جميع المتوسّطات الحسابية للمجالات الفرعيّة لمقياس الضّغوط النفسيّة، ما بين القليلة جداً والقليلة والمتوسّطة وجاء المقياس ككل بدرجة قليلة، وهذا يعني أن مستوى الضّغوط النفسية جاء بدرجة قليلة لدى أفراد العيّنة على الدّرجة الكليّة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّه قد يكون هناك دعم قوي من العائلة والمجتمع المحلّي، وهو ما يقلّل من الضّغوط النفسيّة لدى الطّلبة، فوجود بيئة داعمة يساعد في تخفيف التوتّر والقلق المرتبط بالدّراسة والمستقبل، كما أنّ مرونة النظام التّعليمي في بعض المدارس في الجّليل، يسهم في تقليل الضّغط الأكاديمي على الطّلبة، وقد تؤثّر القيم الثقافيّة والاجتماعيّة في المنطقة على مستوى الضّغوط النفسيّة، حيث إنه من الممكن أن تكون المجتمعات المحليّة أقل اهتمامًا بالتّنافس الأكاديمي الشّديد أو التّحصيل الدّراسي العالي كعامل للنّجاح، وقد يسهم توفّر إمكانيات وبدائل مفتوحة أمام الطّلبة والأهل لاستكمال التّعليم الأكاديمي من خلال الكليّات والجامعات الخاصّة البديلة للجامعات الحكومية والتي تسهّل إمكانيات القبول فيها، إضافةً لتوفّر إمكانية الدّراسة في الجامعات الأجنبية خارج البلاد بتمويل من الأهل (بغض النظر عن وضعهم الاقتصادي)، خاصّة عند وجود الوعي والأولويّة للتّعليم الجامعي لديهم، بالإضافة إلى توفّر الأنشطة الترفيهية والمجتمعية مثل الرياضة والفنون والموسيقى التي يمكن أن يساعد في تخفيف الضّغط النفسي عن الطّلبة من خلال توفير متنفس للتّعبير عن الذّات وتقليل

التوتّر. ومن أسباب انخفاض الضّغط النّفسي كذلك لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل ما يعود إلى الظروف الاقتصادية المستقرّة في بعض الأسر في الجّليل التي تسهم في تقليل الضّغوط المرتبطة بالقلق المالي، أو المخاوف بشأن المستقبل الوظيفي، وتوفّر إمكانيات العمل للطّلبة خلال العطل الرسميّة أو بعد الدّوام المدرسي طلباً للاستقلالية المادية وبدعم الأهل وموافقتهم.

وتتّفق هذه النّتيجة مع نتائج دراسة الرويلي (2015) التي أظهرت نتائجها وجود تدنٍّ في مستوى الضّغوط النفسيّة لدى طّلبة المرحلة الثانوية من الموهوبين والمتفوقين ،ودراسة الزهراني (2018) التي أظهرت نتائجها أن مستويات الضّغوط النفسيّة المدركة منخفضة لدى طلبة جامعة جدة، وتختلف مع دراسة أنيانو (Anyanwu, 2023) التي أظهرت انتشارًا كبيرًا للضّغط النفسي لدى المراهقين في أوغندا، ودراسة الطراونة (2022) التي أظهرت أن درجة الضّغط النّفسي لدى الفتيات الملتحقات بمدارس لواء المزار الجّنوبي متوسّطة.

وتتفق هذه النتيجة مع إجابات عدد من المستشارات المستطلعات، اللواتي ذكرن أن الطلبة الثانويين لا يشعرون بضغوط نفسية بشكل كبير؛ لأن ضغوطهم آنية وعابرة، ويأجلون التفكير بالمستقبل، وتختلف مع إجابات بعض المستشارات، حيث ذكرن بأن الطلبة على كافة مستوياتهم التعليمية يشعرون بالضغط إما بسبب ضغوطات الأهل وطلباتهم بالتفوق، أو لوجود هدف أو حلم يسعون لتحقيقه، والطلبة المتوسّطين أو أقل تعليمياً لديهم ضغوطات بسبب صعوباتهم التعليمية.

جاءت جميع المتوسّطات الحسابيّة للضّغوط الأسريّة بدرجة قليلة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدّة أسباب، منها: الدّعم الأسري القوي، فقد يكون هناك تماسك أسري، ودعم عائلي قوي في منطقة الجّليل؛ ما يوفّر للطّلبة بيئة داعمة ومستقرة، تقلّل من الضّغوط الناتجة عن توقعات العائلة أو المشاكل الأسرية، كما أنّ الطّلبة في الجليل قد يكونون أكثر تكيّفًا مع ظروفهم الاجتماعيّة والاقتصاديّة؛ ما يقلّل من الضّغوط النفسيّة الناتجة عن الاختلافات الاجتماعية أو

الماديّة داخل الأسرة، كذلك يمكن أن تشجّع الثقافة المحليّة على التّفاهم، والتّعاون بين أفراد الأسرة؛ ما يخفّف من التوتّرات والصّراعات الأسريّة التي قد تنشأ عادة في فترة المراهقة، بالإضافة إلى وعي الأسر بأهميّة التعليم.

جاءت الفقرة الأولى: "يضايقني أن تسود المشكلات بين أفراد أسرتي" في الترتيب الأوّل بمتوسط حسابي (3.35)، تلاها الفقرة الثالثة "يضايقني أنني أختلف مع والديّ" بمتوسط حسابي (2.64)، وتعزو الباحثة النتيجة لكون الطّالب قلق من الصّراعات العائلية وتأثيرها السّلبي عليه، فالمشاكل الأسريّة، مثل الخلافات بين الوالدين أو الإخوة، قد تشكّل مصدر ضغط على الأبناء، حيث قد يشعرون بعدم الأمان أو الاستقرار في بيئتهم الأسريّة، وقد يشعر الطّالب بأن العلاقة الأسريّة تفتقر إلى التفاهم والتقدير؛ ما يؤثّر على شعوره بالانتماء والأمان داخل الأسرة، وهذا يمكن أن يؤدي إلى مشاعر الإحباط أو العزلة، كما أن الضّغط الأكاديمي أو التوقّعات العاليّة من قبل الوالدين لحصول الطّالب على المراكز الأولى قد يعكس تناقضًا بين توقّعات الوالدين العالية، وطموحات أو قدرات الطّالب. مثل هذه الضّغوط قد تؤدّي إلى توتّر نفسي، حيث يشعر الطّالب بأنه مطالب بتلبية معايير قد تكون صعبة أو غير واقعيّة.

وتتفق النتائج ودراسة العنزي (2022) التي عرّفت الضغط النفسي كناتج عن شعور الطلبة بالنقص أمام التوقعات الوالدية، ودراسة الهواري (2021) التي أظهرت أن ضغوطات الأهل، وتوقعاتهم العالية من الأبناء تشكل أحد أهم مصادر التّوتر والضّغوط النفسيّة لدى الطلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع إجابات عدد من المستشارات، حيث أكّدن على أن العديد من الطلبة يشعرون بضغوط نفسية نتيجة للمشكلات العائلية وخاصة بين الوالدين، وأكدت جميع المستشارات بأن توقّعات الأهل العالية من أبنائهم، وخاصة إذا تعارضت مع قدرات الأبناء تزيد من ضغوطات الأبناء النفسية.

جاءت جميع المتوسّطات الحسابيّة للضّغوط المدرسيّة بدرجات بين الكبيرة، والمتوسطة باستثناء الفقرة السّادسة جاءت بدرجات قليلة، كما جاء المتوسط الحسابي للمجال ككل بدرجة متوسّطة. وتعزو الباحثة النّتيجة إلى أن المناهج الدراسيّة في المرحلة الثانوية عادة ما تكون متقدّمة وصعبة بعض الشّيء؛ ما يخلق ضغطًا دراسيًا طبيعيًا على الطّلبة، ويتعيّن على الطّلبة التّعامل مع كثافة المناهج الدّراسية، الواجبات المنزلية، والامتحانات. وقد يكون الطّلبة في الجليل قادرين على تحقيق توازن بين الأنشطة الاجتماعية والحياة الدّراسية، وهذا التوازن قد يقلّل من الضّغوط العاليّة التي قد يشعر بها الطّلبة في بعض المناطق، لكنه لا يلغي الضّغط تماماً؛ ما يؤدي إلى مستويات متوسّطة من الضّغوط، كما أنّ توفير المدارس في الجليل نوعًا من الدّعم الأكاديمي مثل المساعدة الإضافيّة أو جلسات المراجعة، قد يساعد الطّلبة على مواجهة التحدّيات الدّراسية، ولكن لا يزيل الضّغوط بشكل كامل؛ ما يجعل مستوى الضّغط الدّراسي متوسطًا. بالتّالي المستوى المتوسّط للضّغوط الدّراسية قد يكون ناتجًا عن مزيج من التوقّعات المعقولة، والمناهج الدّراسية المعقّدة، والتّوازن بين الدّعم والتّحديات التي يواجهها الطّلبة.

وتتفق النتائج ودراسات عديدة كدراسة كيلاني (Kilani,2022) ودراسة الزهراني (2018)، التي وجدت أن الضغوط الرئيسة لدى الطلبة مرتبطة بالقضايا التعليمية والأكاديمية.

جاءت الفقرة الأولى: ""تزداد الضّغوط الدّراسيّة عليّ كلما اقتربت الامتحانات" في التّرتيب الأوّل بمتوسّط حسابي (3.72)، تلاها الفقرة الرّابعة "ترهقني كثرة المهام الدراسيّة " بمتوسط حسابي (3.37)، وتعزو الباحثة النّتيجة إلى الخوف من الفشل، أو عدم الأداء الجيّد فعندما تقترب الامتحانات تزداد الضّغوط النفسية، ويصبح هناك شعورٌ بضيق الوقت اللازم لإنهاء المراجعة وفهم المواد، حيث يشعر الطّلبة بالقلق حيال تحقيق النّجاح أو الفشل في تلبية توقّعات الآخرين (مثل الأهل أو المعلمين) أو حتى توقعاتهم الشخصية. قد تكون هناك بعض المواد التي تحتوي على

مفاهيم معقّدة، أو تحتاج إلى جهد إضافي في الفهم؛ ما يجعل الطّالب يشعر بالإحباط، وعدم القدرة على فهم بعض المواد؛ ما يزيد من الشعور بالتّوتر والضّغط، خاصّة عندما يتم تقديمها في الامتحانات، وكره بعض المواد ناتج عن عدة عوامل مثل: عدم الاهتمام الشخصي بها، وعدم فهمها بشكل جيد، أو ربما عدم تفاعل المعلّم بشكل ملائم مع هذه المادّة. هذا الشعور يزيد من الضّغط؛ لأن الطّالب قد يجد صعوبة في التّركيز، أو التحفيز لدراسة هذه المواد. وتعدّد المهام الدّراسية، مثل الواجبات المنزليّة، والمشاريع، والمذاكرة للامتحانات، قد يؤدي إلى إرهاق الطّالب. عندما تكون هناك مهام متعدّدة ومتراكمة، فيشعر الطّالب بالعجز عن إكمال كل هذه المهام بشكل فعّال؛ ما يخلق شعوراً بالإرهاق والضّغط.

تتفق النتائج ودراسة العنزي (2022)، ودراسة شراب ووادي (2015) التي بيّنت أنّ ضغوط الامتحانات وعدداً كبيراً من الواجبات المدرسيّة، من أبرز مصادر الضّغوط لدى الطّلبة، ودراسة الزروق (2017)، ودراسة (Fanning، 2016) التي أكدت على أن ضغوط الامتحانات وطرق التقييم، ووجود الكثير من المهام والمتطلبات للدّراسة من الأمور المسبّبة للضّغط النفسي للطّلبة بالمرحلة الثانوية.

وتتفق هذه النتائج مع آراء المستشارات المستطلعات حيث ذكرن بأن الامتحانات، والتقييم من أكثر الأمور الضّاغطة نفسياً للطّلبة بالمرحلة الثانوية.

جاءت جميع المتوسّطات الحسابيّة "الضّغوط الاقتصاديّة" بدرجات قليلة جدًا، كما جاء المتوسّط الحسابي للمجال ككل بدرجة قليلة جدًا. وتعزو الباحثة النّتيجة إلى أنّه قد تكون الظّروف الاقتصاديّة العامّة في منطقة الجّليل مستقرّة نسبياً؛ ما يعني أن العديد من العائلات لا تعاني من ضغوط اقتصاديّة كبيرة تؤثّر بشكل مباشر على الطّلبة. فإذا كانت الأسرة قادرة على تلبية الاحتياجات الأساسيّة للطّلبة مثل: الغذاء، والملابس، والمستلزمات الدّراسية دون صعوبات كبيرة،

فإن الضّغط الاقتصادي يكون محدوداً، ومن الممكن أن تكون هناك برامج دعم مالي، أو مساعدات حكوميّة، أو مجتمعيّة موجّهة للعائلات في الجّليل؛ ما يساعد على تخفيف الضّغوط الاقتصاديّة على الطّلبة وأسرهم. هذه المساعدات قد تكون على شكل منح دراسيّة، أو تخفيضات في الرسوم المدرسية، أو دعم للمستلزمات الدّراسية، كما أن الطّلبة في هذه المرحلة العمريّة غير مطالبين بتحمّل أعباء ماليّة مثل دعم الأسرة أو العمل بجانب الدّراسة؛ ما يقلّل من شعورهم بالضّغط الاقتصادي، وتعزو الباحثة النتيجة أيضاً لاستراتيجية المواجهة، أو الهروب التي تحدّث عنها والتر في نظريته المواجهة أو الهروب (Walter Cannon, 1926)، حيث يتوجّه الطّلبة للعمل؛ ليتمكنوا من تحصيل مصروفهم لشراء احتياجاتهم، ولذلك فهم يخرجون أنفسهم من دائرة الضغوط الاقتصادية، والتعليمية أيضا وخاصة الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض الذين يخرجون للعمل هرباً من مسؤولياتهم وصعوباتهم التعليمية. وهذه العوامل مجتمعة قد تفسّر لماذا كانت الضّغوط الاقتصاديّة لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل بدرجة قليلة جدًا.

جاءت الفقرة الثانيّة: "أعمل أثناء الدّراسة لتلبية احتياجاتي الشّخصيّة" في التّرتيب الأوّل بمتوسّط حسابي (1.66)، تلاها الفقرة الثّالثة "مصروفي الشّخصي قليل جداً بسبب دخل الأسرة المنخفض" بمتوسّط حسابي (1.49)، ثم الفقرة السّابعة (أتعمّد عدم المشاركة مع زملائي في الكثير من المناسبات بسبب ضعف القدرة الماديّة)، وتعزو الباحثة النّتيجة لكون الظّروف الماديّة الصّعبة التي يمر بها بعض الطّلبة تفرض عليهم تحدّيات كبيرة فيما يتعلّق بالتّعليم، وتلبية احتياجاتهم الشخصيّة؛ لذا يضطّرون للعمل أثناء الدّراسة، كما أنّ تدنّي المصروف الشّخصي يمكن أن يزيد من الضّغوط النفسيّة والجسديّة عليهم؛ لذا من المهم محاولة إيجاد توازن بين الدّراسة والعمل لتجنّب الإرهاق، والتأثير السّلبي على الأداء الأكاديمي.

وتتفق النتائج ودراسة كيلاني (2022) التي أكدت تأثيرها في خفض الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي، وهو ما يتّسق مع النتيجة الحالية بأن الضغوط الاقتصادية تشكل ضغطًا كبيرًا على طلبة المرحلة الثانوية.

وتتفق النتائج مع آراء معظم المستشارات المستطلعات، حيث أشرن أن الكثير من الطلبة، وخاصة من الذكور يعملون بعد انتهاء الدوام، وفي العطل الرسمية بموافقة الوالدين.

جاءت جميع المتوسّطات الحسابيّة مجال الضّغوط الشخصيّة والاجتماعيّة" بدرجات بين القليلة والقليلة جدًا، كما جاء المتوسّط الحسابي للمجال ككل بدرجة قليلة، وتعزو الباحثة النّتيجة إلى عوامل تتعلّق بالبيئة الاجتماعيّة والثقافيّة في المنطقة، فمن المحتمل أن يكون لدى الطّلبة في الجّليل شبكة دعم اجتماعي قويّة، سواء من الأسرة أو الأصدقاء أو المجتمع المحلّي، وهذا الدّعم يقلّل من شعورهم بالضّغوط الشخصيّة والاجتماعيّة، ويجعلهم يشعرون بالقبول والانتماء، والمجتمعات في الجّليل تتميّز بالتّرابط الوثيق بين أفرادها، حيث يسود جو من التّعاون والتّضامن، وهذه الأجواء تقلّل من التّوترات والضّغوط التي قد تنشأ من العلاقات الاجتماعيّة، مثل: المشاكل بين الأقران، أو الضّغوط للتّأقلم مع الآخرين، بالإضافة إلى أنّه قد يكون لدى الطّلبة في الجّليل مستوى جيّد من الوعي الذّاتي، والقدرة على التّعامل مع الضّغوط الشخصيّة بشكل أفضل. ربما يتعلمون استراتيجيات إدارة الضّغوط من خلال التّعليم أو الدّعم النّفسي المتاح في المدارس أو المجتمع.

جاءت الفقرة الأولى: "أشعر أن حياتي الشخصيّة متوتّرة" في التّرتيب الأول بمتوسّط حسابي (2.34)، تلاها الفقرة الثانيّة "يزعجني أنني أفتقد الثّقة بنفسي؛ ما ينعكس على قدرتي على التّواصل والتّعبير عن رأيي" بمتوسّط حسابي (2.06)؛ ما ينعكس على قدرتي على التّواصل والتّعبير عن رأيي"، وتعزو الباحثة النّتيجة إلى أنّه قد يكون ناتجًا عن تأثيرات متعدّدة تتداخل في

حياة الشّخص، فالتّوتر وفقدان الثّقة بالنّفس يمكن أن يكون له تأثير كبير على كيفية شعور الشّخص، وتفاعله مع المواقف اليوميّة. عندما يكون الشّخص غير واثق من نفسه، قد يشعر بالإجهاد والضّغط في التّعامل مع المواقف الاجتماعيّة أو الأكاديميّة، والشّعور بعدم الثّقة يمكن أن يؤثّر على قدرة الشّخص على التّواصل بفعاليّة والتّعبير عن آرائه؛ ما يؤدّي إلى مشكلات في التّفاعل مع الآخرين، بما في ذلك المعلّمون والأقران، وعدم القدرة على التّعبير عن الرّأي أو التّواصل بفعاليّة يمكن أن يؤثّر على الأداء الأكاديمي، حيث قد يجد الشّخص صعوبة في طرح الأسئلة، أو طلب المساعدة عندما يحتاج إليها، بالإضافة إلى شعور الطّالب بحساسيّة زائدة تّجاه انتقادات المعلمين أو تقييماتهم بسبب الضّغط الذي يشعر به لتحقيق الأداء المطلوب أو بسبب المخاوف من الفشل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العلي (2024)، ودراسة كيلاني (2022)، التي أكدت أن الضغوط الشخصية والاجتماعية قد تكون أقل حدّة إذا توفرت علاقات أسرية واجتماعية إيجابية، كما أشارت إلى أن هذه الضغوط غالبًا ما تكون أكثر وضوحًا في البيئات التي تعاني من اضطرابات اجتماعية أو عائلية متكررة، وهو ما قد لا يكون الحالة السائدة في عينة الدراسة.

ومن خلال نتائج المقابلات، تبيّن أنّ المستشارات قد أشرن إلى أنّ العلاقات الاجتماعية والعائلية ليست مصدر ضغط كبير لدى الطلبة مقارنة بالمجالات الأخرى مثل الاقتصادية أو الأكاديمية، وقد يكون ذلك بسبب الدعم الذي يتلقونه من الأسرة والزملاء في المدرسة، حيث ذكرت بعض المستشارات أن البيئة الاجتماعية المحيطة داعمة، وتشجّع على النجاح الأكاديمي.

جاءت جميع المتوسّطات الحسابيّة مجال "الضّغوط الانفعاليّة" بدرجات بين القليلة والمتوسّطة، كما جاء المتوسّط الحسابي للمجال ككل بدرجة قليلة، وتعزو الباحثة النّتيجة إلى عدة عوامل تتعلّق بالبيئة الاجتماعيّة والثقافيّة في المنطقة منها: الدّعم الاجتماعي والأسري القوي،

والتّفاعل الإيجابي مع البيئة المدرسيّة، والتّقارب الثّقافي والتّفاهم، والتّوازن بين الدّراسة والحياة الشّخصية، وتقدير النّجاح والإنجازات الشخصيّة. هذه العوامل يمكن أن تسهم في تقليل مستويات الضّغوط الانفعاليّة لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل؛ ما يجعلهم يشعرون بالرّاحة النفسيّة والقدرة على التّعامل مع التّحديات بشكل أفضل.

جاءت الفقرة الثّامنة: "أشعر بالقلق الشّديد خاصّة قبل الامتحانات رغم الاستعداد الجيّد لها" في التّرتيب الأوّل بمتوسّط حسابي (3.17)، تلاها الفقرة السّابعة "أشعر بأنّني أنفعل سريعاً لأتفه الأسباب" بمتوسّط حسابي (2.77)، وتعزو الباحثة النّتيجة لكون الإحساس بعدم الأمان نتيجة قلق الامتحانات يمكن أن يكون له تأثير كبير على الصّحة النفسيّة، ويسبب عدم الشّعور بالأمان والخوف المستمر؛ ما يؤدّي إلى تأثيرات سلبيّة على الاستقرار النّفسي والشّعور بالرّاحة، وعدم الأمان يمكن أن يؤثّر بشكل مباشر على قدرة الشّخص على التّركيز في الدّراسة، أو التّفاعل بشكل إيجابي في الحياة الاجتماعيّة؛ ما يجعل هذا الشّعور من الأولويات في تقييم الضّغوط النفسيّة، وهذا يؤدّي إلى نقص الانتباه، وقلة التّركيز، ويمكن أن يؤثّر بشكل كبير على الأداء الأكاديمي؛ ما يجعل من الصّعب على الفرد متابعة الدّراسة وإكمال المهام بفعاليّة، هذا النّقص في التّركيز يمكن أن يؤدّي إلى شعور بالإحباط والقلق، كما أن قلة التّركيز يمكن أن تؤثّر أيضاً على الحياة اليوميّة والأنشطة الاجتماعيّة؛ ما يجعل الفرد يشعر بالإرهاق، وعدم القدرة على إدارة المسؤوليات بفعاليّة؛ ما ينعكس على شعور الفرد بعدم الأمان الشّخصي، وضعف الأداء الأكاديمي، وانخفاض المرونة النفسيّة، وهي جوانب رئيسة تؤثّر بشكل كبير على رفاهيّة الأفراد وقدرتهم على التّعامل مع التّحديات.

مما سبق تشير النتائج إلى أن الضغوط الانفعالية لدى طلبة المرحلة الثانوية كانت منخفضة بسبب عدد من العوامل الدّاعمة على المستوى الاجتماعي والعائلي، إضافة إلى تأثير

البيئة التعليمية التي تشجّع على التفوّق والتعبير عن المشاعر. وقد أشارت فليه وعبد المجيد (2014) إلى أن الضغوط الانفعالية التي تتضمّن مشاعر القلق والتوتر والخوف من الفشل، ترتبط غالبًا ببيئة الفرد الاجتماعية والعائلية، ومدى دعمه النفسي والاجتماعي، وهذه الضغوط تظهر بشكل أكبر لدى الطلبة في بيئات غير مستقرة، أو في حالات عدم توفر دعم عاطفي من الأسرة أو المجتمع.

كما أشارت الدراسات منها دراسة كيلاني (2022)، ودراسة العلي (2024) إلى أن الدعم الاجتماعي والعائلي القوي يسهم في تخفيف الضغوط الانفعالية لدى الطلبة، كما وجدت بعض الدراسات أن توفر برامج إرشادية، ونفسية في المدارس يساعد على تقليل التوتّر والانفعالات السلبية لدى الطّلبة؛ ما يجعلهم أكثر قدرة على التعامل مع التحديات الأكاديمية والشخصية بفعالية.

ومن خلال نتائج المقابلات للمستشارات، أفادت العديد منهن أن العديد من الطّلبة لا يشعرون بضغوط انفعالية كبيرة بسبب الدّعم النفسي الذي يتلقونه من الأسرة وزملائهم، إضافة إلى بعض البرامج الإرشادية التي تسهم في تقليل القلق وتقديم الإرشاد النفسي عند الحاجة، والدّعم العاطفي المقدم من الأهل والأصدقاء ما يساعد الطّلبة في التعبير عن مشاعرهم والتّعامل مع التوتّر بفعاليّة.

2.1.5 إجابة التّساؤل الثّاني: الذي ينص على: "ما مستوى إدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل؟"،

جميع المتوسّطات الحسابيّة للمجالات الفرعيّة لمقياس إدارة الذّات، والدرجة الكلية جاءت كبيرة باستثناء المجال الخامس جاء بدرجات متوسّطة. وتعزو الباحثة ذلك ربما إلى امتلاك الطلبة لمهارات قويّة في تنظيم وإدارة جوانب حياتهم الشخصيّة والأكاديميّة. حيث أشار كل من مصطفى (2020) وشمبولية (2020) إلى أنّ إدارة الذّات تعد القدرة على التحكم في الأفكار، والمشاعر، والسلوك لتحقيق الأهداف المحدّدة، وتشمل استراتيجيات مثل مراقبة الذّات، وتقييم الذّات، وتعزيز

الذّات. وتُعد جزءاً من الذكاء العاطفي ومهارة أساسية للإنتاجية والنجاح، كما أن هناك عدة أسباب محتملة قد تفسّر هذا منها: الدّعم الأسري والتّربوي، والتّوازن بين الدّراسة والحياة الشخصيّة، والوعي الشّخصي والتّقدير الذّاتي، والمشاركة في الأنشطة اللامنهجيّة. بالتّالي، هذه العوامل يمكن أن تسهم في تفسير ارتفاع مستوى إدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل، حيث تعكس مهارات إدارة الذّات الجيّدة قدرة الطّلبة على تنظيم حياتهم، وتحقيق التّوازن بين مختلف جوانب حياتهم بشكل فعّال.

جاء مجال الثّقة بالنّفس أولاً في التّرتيب، تلاه مجال التّفاؤل، ثم مجال إدارة العلاقات الاجتماعية ثم مجال تنظيم الذّات، ثم مجال إدارة الوقت وجميعها بدرجة كبيرة، وأخيرًا مجال إدارة الضّغوط والانفعالات بدرجة متوسّطة. وتعزو الباحثة النّتيجة إلى أنّ الثّقة بالنّفس كعامل أساسي يسهم في تحديد كيف يرى الفرد نفسه وقدرته على تحقيق أهدافه؛ ما يجعلها في المركز الأوّل من حيث الأهميّة، والتّفاؤل يعزّز القدرة على مواجهة التحدّيات بشكل إيجابي؛ ما يسهم في تحسين الحالة النّفسية والأداء العام، وإدارة العلاقات الاجتماعيّة التي تتأثّر بشكل كبير بالثّقة في النّفس والتفاؤل. فالفرد الذي يتمتّع بثقة بالنّفس وتفاؤل لديه قدرة أكبر على بناء علاقات اجتماعيّة إيجابيّة وإدارتها بفعاليّة.

وتتّفق هذه النّتيجة مع دراسة الجنابي (2022) التي أظهرت نتائجها أنّ طلبة الجّامعة لديهم إدارة ذات ودافعيّة إتقان مرتفعة، واختلفت مع دراسة الجمعان (2020) التي توصّلت إلى أنّ طلبة جامعة البصرة لديهم مستوى منخفض من إدارة الذّات. واختلفت مع دراسة سليمان (2021) التي توصّلت إلى أنّ طلبة المرحلة الثانوية في مديرية القاهرة التعليمية لديهم مستوى متوسّط من إدارة الذات.

وأظهرت نتائج المقابلات فروقًا بين الطلبة في تنظيم الوقت واتخاذ القرارات، فقد أفادت العديد من المستشارات اللاتي أجريت معهن المقابلات أن بعض الطلبة يضعون جداول زمنية وخططًا لتحقيق أهدافهم، بينما يعاني آخرون من اللامبالاة أو التشتت؛ ما يدل على تفاوت في قدرات إدارة الذات، كما أوضحن أن الطلبة بحاجة إلى تحسين قدراتهم في اتخاذ القرارات بثقة، وإدارة الوقت بفعالية، وتطوير مهارات التفكير التحليلي وتحديد الأولويات، وأكدت المستشارات أن الطلبة الذين يمتلكون مهارات إدارة ذات فعالة يظهرون قدرة أكبر على مواجهة الضغوط والتحديات؛ ما يعزز شعورهم بالثقة بالنفس ويقلل من التوتر.

جاءت جميع المتوسّطات الحسابيّة لمجال "تنظيم الذّات" بدرجات كبيرة، كما جاء المتوسّط الحسابي للمجال ككل بدرجة كبيرة. وتعزو الباحثة ذلك ربما بسبب التّوازن الجيّد بين الدّعم التّعليمي، والاستقرار الأسري، والتّقدير الذّاتي، والقدرة على التّفاعل الإيجابي مع الأنشطة اللامنهجيّة. هذه العوامل تعزّز من مهارات الطّلبة في تنظيم وقتهم وإدارة حياتهم بشكل فعّال.

جاءت الفقرة الخامسة: "أتعلّم من مواقف الإخفاق (الفشل) أحياناً وأحوّلها لوسيلة نجاح" في التّرتيب الأوّل بمتوسّط حسابي (4.1)، تلاها الفقرة الرّابعة "أضع لنفسي أهدافاً قابلة للتّحقق" بمتوسّط حسابي (4.07)، وتعزو الباحثة ترتيب الفقرات بأنّه يعكس أهميّة التّوجه نحو التّنمية الشّخصية، والتّخطيط الجيّد، وتوظيف القدرات لتحقيق النّجاح. الطّلبة الذين يقدّرون هذه الجوانب يظهرون قدرة قويّة على إدارة حياتهم وتحقيق أهدافهم بفعاليّة. هذه العوامل تعزّز من نجاحهم الشّخصي والأكاديمي؛ ما يجعلها مواضيع ذات أولويّة في تقييماتهم وممارساتهم اليوميّة.

ويشير الدردير وآخرون (2018) إلى أن "تنظيم الذّات" هو عملية محورية في إدارة الوقت، وضبط السلوكيات، والتخطيط لتحقيق الأهداف، ويشمل تنظيم الذّات مجموعة من المهارات مثل: التخطيط، وإدارة الوقت، والقدرة على التكيّف مع التحدّيات. هذه المهارات تُعد مكونات أساسية

لتطوير الكفاءة الذاتية، وتحقيق النجاح الأكاديمي والمهني. وأظهرت دراسة أنيامين وأناكوبا (Anyamene & Anakwuba, 2022) أن تحسين تنظيم الذّات لدى طلبة المدارس الثانوية قلّل من التأخر في الأداء الأكاديمي، وزاد من الالتزام بالمواعيد.

واتفقت النتيجة مع نتائج المقابلات التي أكدت أن طلبة المرحلة الثانوية في الجليل يولون أهمية كبيرة لتنظيم الذّات كوسيلة للتغلب على التحدّيات الدراسية، حيث ذكرت المستشارات المستطلعات أن قدرة الطلبة على تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، وتوزيع الجهد بين الأنشطة المختلفة؛ ما ساعدهم في تحقيق التوازن بين الدّراسة والحياة الشخصية، كما أشرن إلى أنّ وجود برامج إرشادية وتنموية في المدرسة ساعد الطلبة في تطوير مهاراتهم التنظيمية.

جاءت جميع المتوسّطات الحسابيّة لمجال "إدارة الوقت" بدرجات تجمع بين المتوسّطة والكبيرة والدّرجة الكلّية جاءت بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة إلى أنهم يمتلكون دعمًا قويًا من البيئة التعليميّة والعائليّة، بالإضافة إلى الوعي الذّاتي بأهميّة تنظيم الوقت. الضّغوط الأكاديميّة المتوسّطة، مع التّوجه لاستخدام التّكنولوجيا، تعزّز من مهارات إدارة الوقت لديهم؛ ما يسهم في تحسين أدائهم الدّراسي والشّخصي.

جاءت الفقرة السّابعة "ألتزم بالمواعيد" في التّرتيب الأوّل بمتوسّط حسابي (4.02)، تلاها الفقرة الأولى "أنجز المهام المطلوبة في وقتها المحدّد" بمتوسّط حسابي (3.68)، وتعزو الباحثة النّتيجة لكون التّرتيب يعكس أنّ العادات الأساسيّة مثل: الالتزام بالمواعيد، وتجنّب التّسويف، ووضع جدول زمني تلعب دوراً رئيساً في إدارة الوقت بفعاليّة. هذه العادات تعزّز من قدرة الفرد على تحقيق أهدافه، وتنظيم مهامه بشكل أكثر كفاءة.

فقد أشار أحمد وشفيق (Ahmed & Shafiq, 2021) إلى أن إدارة الوقت هي إحدى المهارات الأساسية في تنظيم الذات، وتحقيق الأهداف الشخصية والمهنية، وتساعد إدارة الوقت

الفعالة على تحسين الأداء الأكاديمي، وتخفيف التوتّر، وزيادة الكفاءة الشخصية، ويبرز أن القدرة على تنظيم الوقت تعزّز من شعور الطلبة بالسيطرة على حياتهم الأكاديمية والاجتماعية، وتقلّل من الضّغوط المرتبطة بضيق الوقت أو تراكم المهام.

وقد أظهرت دراسة سليمان (2021) أن الطلبة الذين يتقنون مهارات إدارة الوقت يتمتعون بمستوى أعلى من الكفاءة الأكاديمية والدافعية للإنجاز، كما أشارت إلى أن إدارة الوقت تساعد الطلبة على التكيف مع متطلبات الحياة الدراسية والضغوط الأكاديمية. وأوضحت دراسة أحمد وشفيق (Ahmed & Shafiq, 2021) أن إدارة الوقت الفعالة تُعد عاملًا حاسمًا في تحقيق الأهداف الأكاديمية وتقليل الإجهاد، حيث أظهرت النتائج أن الطلبة الذين يديرون وقتهم بشكل جيد يحققون أداءً أفضل في الامتحانات والأنشطة الدّراسية، وأكدت دراسة أنيامين وأناكوبا Anyamene (& Anakwuba, 2022) على أن تدريب الطلبة على إدارة الوقت يقلل من التأخر في إنجاز المهام، ويزيد من إنتاجيتهم في مختلف الأنشطة.

وأشارت بعض المستشارات المستطلعات اللواتي تمت مقابلتهن على أن الطلبة يعتمدون بشكل كبير على مهارات إدارة الوقت للتوفيق بين الدراسة والأنشطة الشخصية والاجتماعية، وذكرت بعض المقابلات أن تنظيم الجدول الدّراسي، وتخصيص وقت محدّد لكل مادة دراسية ساعد الطلبة على التعامل مع متطلبات المناهج الدّراسية بشكل أكثر كفاءة؛ ما أدى إلى تقليل الشعور بالضّغط والقلق.

جاءت جميع المتوسّطات الحسابيّة لمجال "التّفاؤل" بدرجات تجمع بين الكبيرة جدًا والكبيرة والدّرجة الكليّة جاءت بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة ربما بسبب دعم بيئتهم الاجتماعيّة، والاستقرار الاقتصادي والاجتماعي، والتّوجيه التّربوي، والتّقدير الشّخصي. هذه العوامل تعزّز من قدرتهم على الحفاظ على نظرة إيجابية تّجاه المستقبل، والتّعامل مع التحدّيات بشكل فعّال.

–جاءت الفقرة السّادسة "أتطلّع إلى أنّ أحظى بمركز متقدّم في مستقبلي المهني" في التّرتيب الأوّل بمتوسّط حسابي (4.42)، تلاها الفقرة الثّانية "أعتقد أن لحياتي قيمة كبيرة" بمتوسّط حسابي (4.27)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ الثّقة في الحاضر والمستقبل تعكس الشّعور بقيمة الحياة، والإيمان بعدم وجود اليأس مع الحياة هي جوانب رئيسة تعزّز من التفاؤل. هذه الفقرات تعكس نظرة إيجابيّة قويّة تدعم القدرة على التّعامل مع التّحديات، والمحافظة على الأمل في مختلف جوانب الحياة.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه ستينبيرغ وآخرون (Steinberg et al, 2010) إلى أن التفاؤل يُعد من العوامل النفسية الرئيسة التي تؤثر على الأداء الأكاديمي والاجتماعي، وبأنه الميل لتوقع نتائج إيجابية والتعامل مع التحديات بإيجابية، كما أن التفاؤل يُسهم في تحسين الصحة النفسية، ويعمل كآلية حماية ضد الضغوط النفسية والأكاديمية، كما أن الطلبة المتفائلين يتميزون بمستويات أعلى من الدافعية والمثابرة في تحقيق أهدافهم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة زقاوة (2020) التي أشارت إلى أن الطلبة المتفائلين يواجهون التحديات بشكل أفضل، ويتمتعون بمستويات منخفضة من القلق الأكاديمي، كما أنهم قادرون على التكيف مع المواقف الصعبة بفضل توقعاتهم الإيجابية. واتفقت مع دراسة مصطفى (2020) التي أوضحت وجود علاقة إيجابية بين التفاؤل وإدارة الضغوط لدى الطلبة، حيث يساعد التفاؤل في تعزيز الثقة بالنفس، والقدرة على مواجهة التحديات الأكاديمية والاجتماعية. واتفقت مع دراسة الجنابي (2022) التي وجدت أن التفاؤل يسهم بشكل كبير في رفع دافعية الإتقان لدى الطلبة؛ ما يؤدي إلى تحقيق إنجازات أكاديمية مرتفعة.

كذلك اتفقت مع نتائج المقابلات التي أظهرت أن المستشارات أفدن أن الطّلبة في عينة الدراسة يتمتعون بمستوى عالٍ من التفاؤل تجاه المستقبل، حيث ذكرت بعض المستطلعات أن

التفاؤل يعزز من قدرات الطلبة على التعامل مع الضغوط الأكاديمية والمواقف الحياتية الصعبة، وأكدن على أن الدعم الذي يتلقونه من الأسرة والمعلمين يشجعهم على النظر بإيجابية إلى المستقبل، ويزيد من إيمانهم بقدرتهم على تحقيق أهدافهم.

جاءت جميع المتوسّطات الحسابيّة لمجال "إدارة العلاقات الاجتماعية" بدرجات كبيرة باستثناء الفقرة السابعة جاءت بدرجة كبيرة جداً، والدرجة الكلية جاءت بدرجة كبيرة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة ربما بسبب الدّعم الاجتماعي والتّوجيه الفعّال، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعيّة، والاستقرار النّفسي والاجتماعي، والثّقة بالنّفس. هذه العوامل تعزّز من مهارات الطّلبة في بناء علاقات إيجابية والتّفاعل بفعاليّة مع الآخرين.

جاءت الفقرة السّابعة "أقدّم المساعدة لكل من يطلبها" في التّرتيب الأوّل بمتوسّط حسابي (4.38)، تلاها الفقرة الرّابعة " أتواصل باستمرار مع أصدقائي وأفراد عائلتي" بمتوسّط حسابي (4.15)، وتعزو الباحثة النتيجة لكون التّرتيب يعكس أنّ تقديم المساعدة، والتّواصل المستمر، وتجنّب المواقف المحرجة هي جوانب رئيسة في إدارة العلاقات الاجتماعية بفعاليّة، هذه العادات تعزّز من قدرة الطّلبة على بناء علاقات إيجابية والحفاظ عليها؛ ما يسهم في تحسين جودة علاقاتهم الاجتماعيّة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة شمبولية (2020) التي أشارت إلى أن مهارات إدارة العلاقات الاجتماعية ترتبط إيجابيًا بالتسامح، والقدرة على التفاعل بفعالية مع الآخرين، وأن الطلبة الذين يتمتعون بمهارات قوية في إدارة العلاقات الاجتماعية يكونون أكثر تكيفًا في البيئات الأكاديمية والاجتماعية، كما اتفقت مع دراسة مصطفى (2020) التي وجدت أن إدارة العلاقات الاجتماعية تُحسّن الكفاءة الاجتماعية، وتُقلل من المشكلات النفسية مثل القلق والتوتر؛ ما يعزز من الأداء الأكاديمي، واتفقت كذلك مع دراسة إبراهيم (2020) التي أشارت إلى وجود علاقة قوية

بين مهارات إدارة العلاقات الاجتماعية والقدرة على حل المشكلات، وبناء شبكات دعم فعّالة، تساعد الطلبة في تحقيق أهدافهم.

كذلك اتفقت هذه النتيجة مع نتائج المقابلات، حيث أشارت المستشارات إلى أن العلاقات الإيجابية للطلبة مع الزملاء والمعلمين والأهل تُعد عاملاً رئيساً في دعمهم الأكاديمي والنفسي، وأكدت بعض المستشارات أن البيئة المدرسية التي تشجع التفاعل الاجتماعي، وتوفر فرصاً للتواصل والتعاون تُساعد على تطوير مهاراتهم في إدارة العلاقات الاجتماعية، كما أوضحن أن الدّعم العائلي يلعب دورًا كبيرًا في تحسين قدرتهم على التفاعل مع المجتمع بشكل فعّال.

جاءت جميع المتوسّطات الحسابيّة لمجال "إدارة الضّغوط والانفعالات" بدرجات تجمع بين الكبيرة والمتوسّطة، والدّرجة الكليّة جاءت بدرجة متوسّطة. وتعزو الباحثة كون الطّلبة في الجّليل يظهرون مستوى معتدلًا من الكفاءة في هذا المجال نتيجة للتوازن بين التحدّيات الأكاديميّة والاجتماعيّة، وتفاوت المهارات الفردية، والدّعم المتاح، ويشير التقييم المتوسّط إلى أن هناك فرصة لتحسين المهارات المتعلقة بإدارة الضّغوط والانفعالات من خلال توفير المزيد من الدّعم والتدريب والتّطوير الشخصي.

جاءت الفقرة السادسة "أهتم بفهم مشاعر الآخرين" في التّرتيب الأوّل بمتوسط حسابي (3.92)، تلاها الفقرة الخامسة "تثير انفعالاتي الحادّة الحرج لي أمام الآخرين" بمتوسط حسابي (3.51)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى كون الاهتمام بفهم مشاعر الآخرين، والوعي بتأثير الانفعالات الحادة، وتحديد المشاعر ودوافعها هي جوانب رئيسة في تحسين إدارة الضّغوط والانفعالات. هذه الفقرات توضّح أنّ الطّلبة يمتلكون مهارات قويّة في فهم وتوجيه مشاعرهم ومشاعر الآخرين؛ ما يساعدهم في التّعامل مع الضّغوط والانفعالات بفعاليّة.

ويشير حصول مجال إدارة الضغوط والانفعالات على درجة متوسطة إلى أن الطلبة لديهم قدرات جزئية في التعامل مع الضّغوط والانفعالات، ولكنهم يواجهون تحدّيات معينة في هذا المجال، ويعد هذا المجال جزءًا مهمًا من إدارة الذات، حيث يشمل القدرة على فهم الانفعالات وضبطها، والتعامل بفعالية مع الضغوط للحفاظ على التوازن النفسي والعاطفي، ويشير إلى قدرة الطلبة على إدارة بعض الضغوط اليومية، ولكنهم يواجهون صعوبات في التحكم في الانفعالات خلال المواقف الشديدة، كما أنهم يواجهون نقصًا في استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية المتراكمة، مثل تقنيات الاسترخاء، أو إعادة التقييم الإيجابي للمواقف.

حيث أشار حنصالي (2014) إلى أن إدارة الضغوط والانفعالات تعبّر عن قدرة الفرد على التعرف على مشاعره، وتنظيم ردود أفعاله الانفعالية، والتعامل مع التوترات بطريقة بنّاءة. تشمل هذه المهارة تقنيات مثل: التحكم في الغضب، وتعزيز التفكير الإيجابي، وتبني استراتيجيات فعّالة لحل المشكلات، فالإدارة الجيدة للضغوط تسهم في تعزيز الصحة النفسية والكفاءة الذاتية، بينما قد يؤدي ضعف الإدارة إلى تفاقم القلق والتوتر؛ ما ينعكس سلبًا على الأداء الأكاديمي والاجتماعي.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة شمبولية (2020) التي أوضحت أن الطلبة الذين لديهم مهارات متوسطة في إدارة الضغوط والانفعالات يعتمدون على استراتيجيات جزئية للتعامل معها، مثل: التكيف المؤقت، أو طلب الدّعم من الأصدقاء. كما اتفقت مع دراسة مصطفى (2020) التي أشارت إلى أن إدارة الضغوط تُعد مهارة ضرورية لتحسين الأداء الأكاديمي، إلا أن مستوى هذه المهارة قد يختلف بناءً على الدعم الاجتماعي والعائلي المتاح للطلبة، واتفقت أيضاً مع دراسة أحمد وآخرين (2021) التي أظهرت أن الطلبة الذين لديهم مستوى متوسط في إدارة الضغوط يميلون إلى استخدام استراتيجيات غير فعّالة مثل: التأجيل أو التجنّب؛ ما يجعلهم أكثر عرضة للضّغوط المستمرة.

ويتوافق هذا مع نتائج المقابلات، حيث أشارت المستشارات إلى أنّ الطّلبة يواجهون صعوبة في التحكّم بمشاعرهم خلال فترات الضّغط الأكاديمي، خاصّة أثناء الامتحانات، وذكرت المستشارات أن الطلبة يستخدمون أحيانًا تقنيات للتخفيف من التوتر مثل: الاستماع إلى الموسيقى، أو ممارسة الرياضة، لكنهم يحتاجون إلى دعم إضافي لتطوير استراتيجيات أكثر فعاليّة، كما بينت المستشارات أن هناك نقصًا في الإرشاد النفسي الموجّه لتحسين مهارات إدارة الضّغوط.

جاءت جميع المتوسّطات الحسابيّة لمجال "الثّقة بالنّفس" بدرجات تتراوح بين الكبيرة جداً والكبيرة، والدّرجة الكليّة جاءت بدرجة كبيرة. وتعزو الباحثة النتيجة ربما بسبب الدّعم والتّشجيع من الأسرة والمدرسة، والنجاحات الأكاديمية، والتوجيه والتدريب، والبيئة المدرسيّة الإيجابيّة، والاستقرار الشّخصي والاجتماعي، والقدرة على التّعامل مع التّحديات. هذه العوامل تسهم في تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم وتحقيق النجاح في مختلف جوانب حياتهم.

جاءت الفقرة الثانية "أسعى دائماً إلى تحقيق الأفضل" في التّرتيب الأوّل بمتوسّط حسابي (4.4)، تلاها الفقرة السّابعة "أمتلك قدرات تؤهلني للتميّز" بمتوسّط حسابي (4.34)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ السّعي لتحقيق الأفضل يتم من خلال الإيمان بالقدرات، وإنجاز العمل بإتقان وهي جوانب رئيسة في تعزيز الثّقة بالنفس. هذه الفقرات توضّح أنّ الطّلبة لديهم طموح قوي، واعتقاد في قدراتهم، واهتمام بالجودة؛ ما يعزّز من مستوى ثقتهم في أنفسهم وقدرتهم على تحقيق النجاح.

كما يمكن تفسير حصول مجال الثقة بالنفس على درجة كبيرة بأنه يعكس تمتع الطلبة بمستوى عالٍ من الإيمان بقدراتهم وإمكاناتهم، وهو مؤشر إيجابي على قدرتهم على مواجهة التحديات بثبات، واتخاذ قرارات فعّالة. إذ تعد الثقة بالنفس أحد الأبعاد الرئيسة لإدارة الذات، حيث ترتبط بالقدرة على تقدير الذات، والوعي بالإمكانات الشخصية، واستثمارها في تحقيق الأهداف. فالطلبة الذين حصلوا على درجة كبيرة في هذا المجال يتميزون بوعي ذاتي مرتفع؛ ما يعزز قدرتهم

على مواجهة الضغوط والتحديات الأكاديمية والاجتماعية، ويكون لديهم قدرة أفضل على تقبل النقد، والعمل على تحسين نقاط الضعف؛ ما يزيد من كفاءتهم الشخصية والاجتماعية، ويعكس هذا أيضاً وجود بيئة داعمة سواء من الأسرة أو المدرسة تُشجع الطلبة على التعبير عن أنفسهم بحرية.

كما أن الثقة بالنفس تعد عاملاً حاسمًا في إدارة الذّات، حيث تساعد الفرد على مواجهة التحدّيات بثقة، وتنفيذ القرارات دون تردّد، وترتبط الثقة بالنفس بالوعي الذاتي الذي يُمكّن الأفراد من تقييم قدراتهم بموضوعية، والعمل على تحسينها، ووفقًا لدراسة حيدر (2023)، تعني الثّقة بالنفس الإيمان بقدرات الفرد، وإمكاناته العقلية والجسدية والاجتماعية؛ ما يدعم الأداء العام، ويساعد في تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي. وأظهرت دراسة سليمان (2021) أن الطلبة ذوي الثقة بالنفس المرتفعة يتمتعون بقدرة أعلى على اتخاذ القرارات، وحل المشكلات الأكاديمية والاجتماعية؛ ما يعكس دور الثقة بالنفس في تعزيز المهارات الذاتية الأخرى. وأشارت دراسة رامي (2022) إلى أن الثقة بالنفس ترتبط إيجابيًا بزيادة الدافعية الأكاديمية وتحقيق الإنجازات؛ ما يجعلها أحد أهم العوامل التي تسهم في تحسين الأداء الأكاديمي، كما بينت دراسة مصطفى (2020) أنّ الثّقة بالنفس تُعد من أبعاد الكفاءة الذّاتية التي تؤثّر على الأداء الاجتماعي، والكفاءة في التعامل مع الآخرين، ما يعزز نجاح الطلبة في بيئتهم الدّراسية والاجتماعية.

3.1.5 إجابة التّساؤل الثّالث: الذي ينص على: "ما مستوى التّوجه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل؟"

جاءت جميع المتوسّطات الحسابيّة لمجالات المقياس، والدرجة الكلية بدرجات كبيرة باستثناء المجال الرابع الذي جاء بدرجة كبيرة جدًا. وتعزو الباحثة النتيجة ربما بسبب التّوجيه الأكاديمي والمستقبلي، والدّعم الأسري، والفرص التعليميّة والمهنية المتاحة، والوعي بالتّحديات

المستقبليّة، والتأثير الإيجابي من النّماذج الناجحة، والاهتمام بالنمو الشخصي. هذه العوامل تسهم في تعزيز اهتمام الطّلبة بتحديد أهدافهم، وتطوير خطط واضحة لمستقبلهم.

جاء مجال التنبؤ بالمستقبل في الترتيب الأوّل تلاه مجال التفاؤل اتجاه المستقبل، ثم مجال التخطيط للمستقبل، وأخيراً مجال الإرادة الواعية.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن الطّلبة يركزون بشكل كبير على تصوّر المستقبل (التنبؤ بالمستقبل)، تليه نظرة إيجابية نحو المستقبل (التفاؤل)، ثم الاهتمام بوضع خطط واضحة لتحقيق أهدافهم (التّخطيط)، وأخيرًا الالتزام الفعلي بتنفيذ تلك الخطط (الإرادة الواعية). هذا الترتيب يعكس أهمية الرؤية المستقبلية، والتفاؤل في تحفيز الطلبة على التّخطيط وتحقيق النجاح، مع التركيز أيضاً على الإرادة الواعية كعنصر داعم لتحقيق الأهداف.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العتابي وأركان (2021) التي توصلت إلى أن طلبة الجامعة لديهم تصورات مستقبلية عالية، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة دويدي واليازيدي (2023) التي توصّلت إلى وجود مستوى متدنٍ للتوجّه نحو المستقبل لدى طلبة جامعة البليدة، ودراسة زيريهون وداويت (Zerihun & Dawit, 2022) التي أظهرت أنّ توقعات الطّلبة المستقبليّة المتفائلة بشأن حياتهم الشخصيّة تنخفض في سن المراهقة الحرجة.

كما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج المقابلات، حيث أفادت المستشارات أن معظم الطلبة لديهم رؤية واضحة حول ما يريدون تحقيقه في المستقبل، وأن الطلبة يخططون بشكل جيد لدراستهم الجامعية ومهنهم المستقبلية؛ ما يعكس تركيزهم الكبير على بناء مسار حياتهم بشكل استراتيجي، وذكرت المستشارات أن دعم الأسرة يشكل عاملاً رئيساً في بناء التوجه المستقبلي للطلبة، وأن بعض الأهل يشجعون أبنائهم الطلبة على التفكير في المستقبل من خلال مناقشة خيارات التعليم والوظائف الممكنة، وتقديم الدعم المالي أو العاطفي اللازم، كما تحدثت المستشارات في المقابلات

عن دور البيئة المدرسية في توجيه الطلبة نحو المستقبل، حيث تسهم البرامج الإرشادية، وورش العمل المتعلقة بالتخطيط المهني والتعليمي في تعزيز وعيهم بأهمية التفكير المستقبلي، كما أشرن إلى أن بعض المعلمين يلعبون دور المرشد في مساعدة الطلبة على وضع خططهم المستقبلية.

جاءت جميع المتوسّطات الحسابيّة لمجال "التفاؤل تّجاه المستقبل" بين الكبيرة والكبيرة جداً، وجاءت الدرجة الكليّة بدرجة كبيرة.

جاءت الفقرة الثالثة "أتطلّع لأن أحصل على مركز مرموق في المستقبل بعد انهاء دراستي" في الترتيب الأوّل بمتوسّط حسابي (4.46)، تلاها الفقرة الثّانية "لدي إيمان بأنني سأنجح في المستقبل" بمتوسّط حسابي (4.42)، وتعزو الباحثة حصول مجال التّفاؤل تّجاه المستقبل على درجة كبيرة؛ لأنه يعكس أنّ الطّلبة يمتلكون نظرة إيجابية ومتفائلة بشأن مستقبلهم. هذا التفاؤل يمكن أن يكون نتيجة للدّعم البيئي، والإنجازات الشخصيّة، وفرص التّعليم والتّوظيف البديلة وخاصة خارج البلاد، وتأثير النّماذج الناجحة، والاهتمام بالتطوير الذّاتي. التفاؤل يعزّز من دافع الطّلبة لتحقيق أهدافهم ويحفزهم على العمل بجد لتحقيق النّجاح.

كما أن هذه النتيجة قد تعزى إلى الخصائص النفسية للمراهقين الذين يميلون إلى وضع أهداف بعيدة المدى والاعتقاد بقدرتهم على تحقيقها، خاصة إذا توافرت لديهم عوامل دعم مثل: الإرشاد الأسري، والتّحصيل الأكاديمي الجيّد، والبيئة التعليميّة المحفّزة، والتفاؤل يعكس توقعات إيجابية للأحداث المستقبلية، وإيماناً بإمكانية تحقيق الأهداف الشخصية، وهو ما يمكن أن يكون دافعًا للطلبة لبذل الجهود نحو النجاح الأكاديمي والاجتماعي.

ووفقًا لأبي الحسن وآخرين (2021) فإن التوجه المستقبلي يتضمن الأبعاد المعرفيّة، والدافعيّة، والسلوكيّة، حيث يؤثّر التفاؤل تجاه المستقبل على قدرة الأفراد على التّخطيط الجيّد، واتخاذ القرارات المستقبلية بشكل واقعي، كما أشار زينج وقان (Zheng and Gan, 2018) إلى

أنّ التفاؤل يرتبط بمفهوم الثّقة بالنفس والمثابرة؛ ما يعزّز من دافعية الطّلبة لتحقيق أهدافهم الأكاديميّة والشخصيّة. وهذا ما أكدت عليه نظرية إريكسون (1902) التي تدعم فكرة أنّ مراحل النمو تشجّع الفرد على السّعي نحو تحقيق الأهداف مع الإيمان بالقدرة على تجاوز التحدّيات، وهو ما ينسجم مع تفاؤل المراهقين نحو المستقبل.

وقد أظهرت دراسة بوزاتو (Bozzato, 2024) أن الكفاءة الذاتية، والتوجه المستقبلي لهما علاقة إيجابية مع التحصيل الأكاديمي، وهو ما يدعم فكرة أنّ الطلبة المتفائلين أكثر إقبالًا على التحديات الأكاديمية، وأوضحت دراسة أبي علي (2023) العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والتوجّه المستقبلي؛ ما يشير إلى أنّ الطّلبة القادرين على التفكير التحليلي يميلون إلى رؤية مستقبلهم بإيجابية، وأكدت دراسة إسماعيل (2022) أن إدراك أهمية المستقبل يعزّز من تحمّل الإحباط؛ ما يساعد الطلبة على مواجهة التحدّيات بثقة وتفاؤل، وأظهرت دراسة زريهن وداوت (Zerihun & Dawit, 2022) أنّ الطّلبة لديهم صور متفائلة تجاه حياتهم الشخصية، وهو ما يعكس أهمية التوجّه المستقبلي الإيجابي في تحسين جودة الحياة.

جاءت جميع المتوسّطات الحسابيّة لمجال "الإرادة الواعيّة بدرجة كبيرة وكبيرة جداً، باستثناء الفقرة الخامسة جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت الدرجة الكلية بدرجة كبيرة.

جاءت الفقرة الرابعة "برأيي التقدّم في الحياة متعلق بالعمل الجّاد أكثر من الحظ" في التّرتيب الأوّل بمتوسّط حسابي (4.30)، تلاها الفقرتان الأولى والثالثة "أتّخذ قرارات تخصّ مستقبلي بإرادة واعية" و"أمتلك إرادة تؤهلني لتجاوز الصّعاب والتحدّيات" بمتوسط حسابي (4.22) لكل منها، ثم الفقرة السادسة، ثم الفقرة الثانية، ثم الخامسة. وتعزو الباحثة أن حصول مجال الإرادة الواعيّة على درجة كبيرة يعكس أنّ الطّلبة يظهرون قدرة معتدلة على اتّخاذ قرارات مدروسة والالتزام بتحقيق أهدافهم. فالإرادة الواعية تمثّل القدرة على اتخاذ القرارات بوعي، ومواصلة العمل لتحقيق

الأهداف بالرغم من العقبات والتحدّيات، وهو ما يعكس إدراك الطلبة لأهمية التحكّم الذّاتي والتفكير المنطقي في إدارة حياتهم، وتحقيق أهدافهم الشخصية والأكاديمية، فالطلبة في هذه المرحلة غالبًا ما يكونون في طور بناء هويتهم الشخصية والمهنية؛ ما يجعلهم أكثر اهتمامًا بتطوير إرادتهم وقدرتهم على اتخاذ قرارات تؤثر على مستقبلهم، والتزامهم بتحقيق أهداف بعيدة المدى والقدرة على التخطيط لها مع إدراك النتائج المترتبة على أفعالهم الحاليّة.

فقد أشار الملاحة (2021) إلى أن الإرادة الواعية تتماشى مع مكونات التوجّه المستقبلي التي تشمل الأبعاد السلوكية والدافعيّة والمعرفيّة، والإرادة الواعية تمثل المكوّن السلوكي الذي يُظهر قدرة الطّلبة على المثابرة في تنفيذ خططهم المستقبلية، وتحقيق أهدافهم بالرغم من العقبات. وقد أكدت نظرية أدلر (Adler) على أهمية الإرادة في تحقيق التفوّق وتعويض مشاعر النقص، حيث يرى الفرد في الإرادة الواعية وسيلة للوصول إلى أهدافه وتجاوز التحدّيات النفسيّة والاجتماعية. وأبرزت نظرية كيلي (Kelly) دور الإرادة في تفسير الأحداث والتعامل مع المستقبل بشكل واعٍ ومخطط له؛ ما يمنح الطلبة القدرة على تشكيل مستقبلهم بناءً على قراراتهم الحاليّة. كما أشارت نظرية النمو النفسي لإريكسون (Erikson) إلى أن مرحلة المراهقة تتميز بأزمة البحث عن الهوية؛ ما يتطلب إرادة واعية لبناء الذات والاختيار بين الخيارات المتاحة.

ويدعم هذا ما توصلت إليه دراسة أبي علي (2023) التي أكدت على وجود علاقة إيجابية بين التفكير ما وراء المعرفي (الذي يعكس القدرة على التخطيط الواعي) والتوجه المستقبلي، كما أشارت دراسة إسماعيل (2022) إلى أن إدراك أهمية المستقبل والقدرة على التخطيط يسهمان في التنبؤ بتحمل الإحباط؛ ما يعكس ارتباط الإرادة الواعية بالاستمرارية في مواجهة التحدّيات.

وتتفق النتائج مع آراء المستشارات المستطلعات اللواتي لاحظن وجود فجوة بين التخطيط والتنفيذ لدى العديد من طلبة المرحلة الثانوية، حيث إن تنبؤاتهم بالنجاح، وتحقيق الأهداف أعلى

من قدراتهم بالواقع، وتتعارض مع الجهود الفعلية المبذولة لتحقيق هذه المخططات المستقبلية، وهذا يعود إلى نقص المعلومات، أو عدم التعامل بجدية مع برامج التوجيه المهني والدراسي لتحديد التوجه المستقبلي الذي يلائم ميولهم ومتطلباتهم وأهدافهم التي تنفذها المستشارات التربويات في المدارس.

جاءت المتوسطات الحسابية لمجالات "التّخطيط للمستقبل" بدرجة تتراوح بين الكبيرة والكبيرة جداً، والدرجة الكلية بدرجة كبيرة.

جاءت الفقرة الثّالثة "أخطّط للحصول على درجات علمية (علامات) مرتفعة تحضيراً للمستقبل" في التّرتيب الأوّل بمتوسّط حسابي (4.41)، تلاها الفقرة الرّابعة "أعمل لكي تتقدّم حياتي نحو الأفضل" بمتوسّط حسابي (4.37)، وتعزو الباحثة حصول مجال التّخطيط للمستقبل على درجة كبيرة بأنه يعكس أنّ الطلبة يمتلكون اهتمامًا قويًا بوضع خطط واضحة ومنظّمة لتحقيق أهدافهم، هذا التّقييم يمكن أن يكون نتيجة للوعي بأهمية التّخطيط، والتّوجيه الأكاديمي، والدّعم الأسري، وتوفّر الفرص التعليميّة والمهنيّة، والتّفاؤل، والتّحفيز الشّخصي، فالطّلبة الذين يركزون على التّخطيط للمستقبل يظهرون استعدادًا للتّفكير بشكل استراتيجي، وتنظيم جهودهم لتحقيق النّجاح.

كما أن حصول مجال "التخطيط للمستقبل" على درجة موافقة كبيرة لدى طلبة المرحلة الثانوية يعكس إدراك الطّلبة لأهميّة وضع خطط واضحة ومحدّدة لتحقيق أهدافهم المستقبليّة، سواء على الصّعيد التعليمي أو المهني أو الشّخصي، وهذا يعكس أيضاً الوعي المتزايد بالمسؤوليات التي تواجههم في هذه المرحلة الحرجة من حياتهم، حيث تُعد هذه الفترة محطة أساسيّة في رسم مسارات حياتهم، فالتخطيط للمستقبل هو مؤشر على وجود طموح وتوجه إيجابي نحو تحقيق الإنجازات،

ويعكس استعداد الطلبة لمواجهة التحدّيات بأسلوب مدروس قائم على التفكير التحليلي والوعي بالإمكانات والقيود.

ويرى أبو الحسن وآخرون (2021) أن التّخطيط للمستقبل يُعد عملية معرفية ودافعية وسلوكية متكاملة تُمكّن الطلبة من تصوّر الأهداف، ووضع استراتيجيات لتحقيقها بناءً على إمكانياتهم، كما يشمل التخطيط للمستقبل القدرة على تنظيم الموارد، وتحديد الأولويات والاستعداد للتحدّيات (Brooks et al, 2018).

وهذا ما ورد في النظرية البنائية (Constructivist Theory) التي أشارت إلى أنّ التخطيط للمستقبل يتأثّر بالعوامل الذّاتية (مثل الميول والطموحات) والبيئيّة (مثل دعم الأسرة والمدرسة)، فالطّلبة الذين يخطّطون بفعاليّة يتمتعون بوعي بالفرص المتاحة والقيود؛ مما يُمكنهم من اتخاذ قرارات عقلانية. كما بيّنت نظرية النمو النفسي لإريكسون أنّ مرحلة المراهقة تتّسم ببناء الهوية، حيث يصبح التخطيط عنصرًا أساسيًا في تحقيق الأهداف المستقبليّة، وتجنّب الأزمات المتعلّقة باتّخاذ القرارات المصيرية. وسلّطت نظريّة كيلي (Kelly) الضوء على دور الفرد في استخدام خبراته السابقة لتوقّع الأحداث المستقبلية وتخطيطها بشكل يتناسب مع طموحاته.

وأظهرت دراسة أبي علي (2023) وجود علاقة إيجابية بين التفكير ما وراء المعرفي (التفكير في التفكير) والتوجه المستقبلي؛ ما يعكس أهمية التخطيط الواعي في تحقيق النجاح. ووجدت دراسة إسماعيل (2022) أن إدراك أهمية التخطيط للمستقبل يسهم في تعزيز تحمّل الإحباط والتغلّب على التحدّيات. وأكّدت دراسة بروكس وآخرين (Brooks et al, 2018) على أن التخطيط المستقبلي يعزز اتخاذ القرارات الفعالة في ظل الظروف المتغيرة.

وتتفق نتيجة الدراسة حول التوجه المستقبلي وآراء المستشارات المستطلعات اللواتي أكدن أن العديد من الطّلبة وخاصة من ذوي التحصيل المرتفع لديهم خطط مستقبلية يسعون جاهدين

لتحقيقها، وهذا ما يزيد ضغوطهم النفسية في حال مواجهة عقبات في طريق تحقيقها. وتختلف مع آراء بعض المستشارات اللواتي ذكرن بأن هناك العديد من الطلبة الذين يؤجلون التفكير بالمستقبل، واتخاذ القرار حول تعليمهم المستقبلي حتى الانتهاء من المرحلة الثانوية، والحصول على نتائج التّحصيل الدّراسي لكي يقرروا توجههم المستقبلي، وذلك بالرغم من توفّر برامج التوجيه الدراسي والمهني وإن كانت غير كافية.

جاءت جميع المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال "التنبؤ بالمستقبل" والدرجة الكلية بدرجة كبيرة جداً.

جاءت الفقرة السّادسة "أتوقّع أنّني سأتمكّن من إتقان عدة مهارات تلزم لنجاحي المستقبلي" في التّرتيب الأوّل بمتوسّط حسابي (4.47)، تلاها الفقرة الخامسة "أتوقّع أن تكون لي أسرة سعيدة وناجحة" بمتوسّط حسابي (4.43)، وتعزو الباحثة حصول مجال التنبؤ بالمستقبل على درجة كبيرة أنه يعكس قدرة الطّلبة على تصوّر وتوقّع ما قد يحدث في المستقبل، وكيفية تأثير ذلك على حياتهم، هذا التقييم يمكن أن يكون نتيجة للوعي بالفرص والتّحديات المستقبلية، والتّوجيه الأكاديمي، والاهتمام بالنمو الشخصي، والتفاؤل، والاستعداد لمواجهة التحدّيات، والتأثير من النماذج الإيجابية. فالطلبة الذين يملكون قدرة قوية على التنبؤ بالمستقبل يظهرون استعدادًا للتخطيط، وتحضير أنفسهم للتعامل مع التغيّرات والفرص القادمة.

كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ طلبة المرحلة الثانوية ينعكس وعيهم المتزايد بأهمية التفكير المسبق، والتحليل الاستباقِ للأحداث المستقبلية، وهذا يشير إلى قدرة الطّلبة على استخدام المعلومات الحاليّة لفهم وتوقّع الأحداث المستقبلية؛ ما يعكس نضجًا في التّفكير، وتحفيزًا نحو بناء رؤى وأهداف طويلة المدى، والتنبؤ بالمستقبل يعزّز إحساس الطّلبة بالسيطرة على حياتهم، وقدرتهم على اتخاذ قرارات مستنيرة، حيث يربطون بين الحاضر والمستقبل بشكل عقلاني ومدروس، وقد

يكون ذلك مدفوعًا بالتحديات التي تواجههم في المرحلة الثانوية، مثل اختيار التخصص الأكاديمي أو المسار المهني.

وبين سيجنر (Seginer, 2019) أن التنبؤ بالمستقبل هو عملية معرفيّة، ودافعيّة تشمل تحليل الحاضر واستشراف المستقبل بناءً على الاحتمالات والخيارات المتاحة، ويُعد من المكونات الأساسية للتوجّه المستقبلي الذي يساعد الطّلبة على وضع تصورات واضحة لأهدافهم وتحقيقها. وقد أكدت نظرية كيلي (Kelly, 1950) على أن الأفراد يستخدمون خبراتهم السابقة لبناء تصوراتهم المستقبلية، فالطلبة القادرون على التنبؤ بالمستقبل يطورون استراتيجيات تستند إلى حقائق ومعطيات حالية؛ ما يعزز ثقتهم في قراراتهم. أما النظرية البنائية (Constructivist Theory) فقد أشارت إلى أن التنبؤ بالمستقبل يتطلّب دمجًا بين المعرفة الحاليّة والعوامل البيئية والاجتماعية لتصور السيناريوهات المستقبلية بواقعية.

وقد أظهرت دراسة بوزاتو (Bozzato, 2024) وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذّاتية والتوجّه المستقبلي؛ ما يشير إلى أنّ الطلبة الذين يمتلكون رؤية واضحة للمستقبل يحققون إنجازات أكاديمية أفضل. وأظهرت دراسة إسماعيل (2022) أنّ إدراك أهميّة المستقبل يسهم في تحسين تحمّل الإحباط وتجاوز الصّعوبات. وأشارت دراسة زرهون وداوت (Zerihun & Dawit, 2022) إلى أنّ الطّلبة يتمتعون بتصوّرات متفائلة حول حياتهم الشخصيّة المستقبليّة؛ ما يعكس دور التنبؤ الإيجابي في بناء رؤية مستقبلية.

2.5 القسم الثاني: اختبار الفرضيّات:

1.2.5 تفسير إجابة التّساؤل الرّابع:

تبيّن أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضّغوط النفسيّة لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى إلى النّوع الاجتماعي لصالح الذكور، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه يمكن أن يكون نتيجة عدة عوامل نفسية واجتماعية وثقافية تؤثر بشكل مختلف على الجنسين، ففي بعض المجتمعات، يُتوقع من الذكور تحمل المسؤولية مبكرًا؛ ما يزيد من الضغوط النفسية عليهم، خاصة فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي، والنجاح المهني، أو أداء دورهم المستقبلي كمُعيلين، كما أن الذكور يميلون إلى كبت مشاعرهم نتيجة التوقعات الاجتماعية التي تُفضل إظهار القوة والسيطرة، وهذا الكبت يمكن أن يؤدي إلى زيادة التوتر الداخلي والضغوط النفسية، مقارنة بالإناث اللواتي يملن غالبًا إلى التعبير عن مشاعرهن أو طلب الدعم، حيث أشار سيجنر (Seginer, 2019) إلى أنّ التوقعات المستقبلية تلعب دوراً مهماً في تحديد كيفية تعامل الأفراد مع الضّغوط النفسية، فالأفراد الذين لديهم توقعات إيجابية تجاه المستقبل قد يكونون أكثر قدرة على التعامل مع الضّغوط النفسيّة بفعاليّة. والثّقة بالنفس، كما أشار جولدنر وآخرون (Goldner et al، 2019) إلى أنّ الثقة بالنفس تعد من العوامل الأساسيّة التي تؤثّر على كيفية تعامل الأفراد مع الضّغوط النفسية، فالأفراد الذين يتمتعون بثقة عالية بالنفس يكونون أكثر قدرةً على مواجهة التحديات النفسية، والتوجه نحو المستقبل، وقد تختلف بين الذكور والإناث في هذه الفئة العمرية والمجتمع المحدّد.

لذا يمكن القول: إن العوامل الشخصية مثل التوقعات المستقبلية والثقة بالنفس والتوجه نحو المستقبل تلعب دوراً أكبر في تحديد مستوى الضغوط النفسية مقارنةً بالنوع الاجتماعي. وهذا يفسر وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الذكور والإناث في مستوى الضّغوط النفسية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العلي (2024) التي توصّلت إلى وجود اختلافات في مستويات الضّغط النفسي تُعزى إلى الفروق بين الجنسين لصالح الإناث، ودراسة كيلاني(2022

Kilani،) التي أظهرت نتائجها وجود فروق بين الجنسين في الضّغط النفسي لصالح الذكور، ودراسة لبوازدة (2016) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس الضّغط النفسي لصالح الذكور. وتختلف هذه النتائج مع دراسة فينكاتسوار ولاكشمي (Venkateswar & Laxmi, 2021) التي توصّلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضّغط النّفسي بين طلبة المدارس الثانويّة حسب الجنس.

وأظهرت نتائج المقابلات أن الضغوط النفسية لدى الطلبة ناتجة عن عوامل أكاديمية مثل: الامتحانات وضغط الإنجاز الأكاديمي، وعوامل اجتماعية مثل التفاعل مع الزملاء، بالإضافة إلى عوامل عائلية تتعلق بتوقعات الأهل والظروف المادية، وهذه العوامل أثرت على الذكور والإناث بدرجات متفاوتة.

تبيّن أنّه لا توجد فروق في الضّغوط النفسيّة لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى إلى الصّف الدّراسي، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّه قد يكون الطّلبة في جميع الصّفوف الدّراسية يمرّون بتجارب مشابهة من الضّغوط النفسيّة، سواء أكانت تتعلّق بالدّراسة، والعلاقات الاجتماعية، أو الضّغوط الأسريّة. هذا يمكن أن يسهم في تساوي مستوى الضّغوط عبر الصّفوف الدراسيّة، كما يمكن أن تكون المناهج الدراسيّة والتحدّيات المرتبطة بها متشابهة عبر الصفوف؛ ما يؤدّي إلى ضّغوط نفسيّة متساويّة.

وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة الطراونة (2022) التي توصّلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات الضّغط النّفسي والدّرجة الإجمالية حسب الصّف.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض آراء المستشارات اللاتي أظهرن أنّ الطلبة بغض النظر عن الصف الدراسي يواجهون ضغوطًا نفسية متشابهة تتعلق بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية

والدراسية، كما أكّدن أنّ طبيعة الضغوط لا تختلف بشكل كبير بين الصفوف؛ لأن جميع الطلبة يتعرّضون لواجبات دراسية متشابهة، وضغوط من الأسرة لتحقيق التفوق الأكاديمي.

بينما ذكرت البعض الآخر من المستشارات أن الضغوط قد تختلف نسبيًا مع زيادة متطلبات كل صف دراسي، حيث يجد الطلبة في الصفوف النهائية أنهم تحت ضغط إضافي بسبب التوقعات المستقبلية، أو التحضير للامتحانات النهائية، إلا أن هذه الفروق ليست دائمًا كبيرة لدرجة أن تكون ذات دلالة إحصائية.

تبيّن أنّه لا توجد فروق في الضّغوط النفسيّة لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى إلى التخصّص، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّه قد تكون الضّغوط النفسية التي يواجهها الطّلبة في تخصصّات مختلفة متشابهة. على سبيل المثال، قد يعاني الطّلبة في جميع التخصّصات من ضغوط مرتبطة بالدّراسة، مثل: الامتحانات والأعباء الدّراسية، بنفس الدّرجة تقريبًا، وقد يكون هناك ضغوط أكاديمية ومهنية مشتركة بين جميع التخصصات؛ ما يقلّل من الفروق بين التخصصات. قد تكون الضّغوط المرتبطة بالتحصيل الدّراسي، والالتزام بالمواعيد النهائيّة، والمهام الدّراسية موجودة بشكل متساوٍ عبر جميع التخصصات.

وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة لبوازدة (2016) التي توصّلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجات مقياس الضّغط النفسي وفقاً للتخصّص، ودراسة الطراونة (2022) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين مجالات الضّغط النّفسي، والدّرجة الإجمالية حسب مجال الدّراسة أو الفرع، وتختلف مع دراسة الهواري (2021) التي توصّلت إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا في الضّغوط النفسيّة التي يواجهها طلبة المرحلة الثانويّة في صرمان تعزى للتخصّص لصالح التخصّص العلمي.

واتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج المقابلات، حيث أشارت بعض المستشارات إلى أنّ الطّلبة بغض النظر عن تخصصهم يواجهون ضغوطًا نفسية متشابهة تعود إلى عوامل مثل: ضغط الامتحانات، والتوقعات العالية من الأسرة، والمنافسة الأكاديمية، كما أوضحت المستشارات أن الضغوط لا ترتبط بشكل كبير بطبيعة التخصص، وإنما بعوامل مشتركة مثل صعوبة التوفيق بين الدراسة والحياة الشخصية.

في حين أنّ بعض المقابلات ذكرت أنّ الطلبة في التخصّصات العلمية يواجهون ضغوطًا إضافية بسبب المشاريع العملية، والمواد الدّراسية التي تتطلّب وقتًا وجهدًا أكبر، بينما طلبة التخصصات الأدبية فإن الضغوط لديهم مرتبطة بالمهارات اللغوية والكتابة المطلوبة بكثرة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات العينة على مقياس الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ الطّلبة من أسر ذات دخل منخفض قد يواجهون ضغوطًا نفسية إضافية بسبب نقص الموارد المالية، مثل القدرة على تلبية احتياجات التعليم الأساسية، أو توفير الدّعم الأكاديمي. هذا قد يؤدّي إلى مستويات أعلى من الضّغوط النفسية مقارنة بالطّلبة من أسر ذات دخل أعلى. كما أنّ الوضع الاقتصادي السيئ قد يسبب ضغوطًا مالية تؤثّر على الطّلبة بشكل مباشر، مثل: القلق بشأن التكاليف الدّراسية، أو عدم القدرة على شراء الكتب والمواد الدّراسية، أو الحاجة للعمل بدلاً من التركيز على الدّراسة.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه الجويعي (2018) في أنّ الضّغوط النفسية هي استجابة فردية للمواقف والتحدّيات التي تفوق قدرة الفرد على التكيّف، بغض النظر عن مصدر هذه الضّغوط (اقتصادية، و، وأكاديمية).

واتفقت مع نتائج بعض المقابلات، حيث عبّرت بعض المستشارات عن أنّ الطّلبة من الأسر ذات الدخل المنخفض قد يواجهون صعوبات إضافية مثل: العمل خلال الدّراسة، أو عدم توفر الموارد التعليمية الكافية؛ ما يزيد من مستوى الضغوط لديهم.

واختلفت مع بعض آراء المستشارات اللواتي ذكرن أنّ بعض الطلبة من أسر ذات دخل منخفض، وبالرغم من ذلك فإنهم يحصلون على دعم عاطفي واجتماعي يعوّض التحديات المادية، بينما أشارت مستطلعات أخريات إلى أنّ بعض الطّلبة من أسر ذات دخل مرتفع، وبالرغم من ذلك فإنهم يعانون من ضغوط تتعلق بتوقعات الأسرة المرتفعة لتحقيق التفوق الأكاديمي، وليس بسبب الوضع الاقتصادي.

2.2.5 إجابة التساؤل الخامس

تبيّن أنّه لا توجد فروق في مستوى إدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى إلى النوع الاجتماعي. وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّه قد يكون الذكور والإناث في المرحلة الثانوية يمتلكون مهارات إدارة الذات بشكل متشابهٍ. هذا يمكن أن يعني أن جميع الطّلبة، بغض النظر عن الجنس، لديهم القدرة على تنظيم أنفسهم، وإدارة وقتهم، وتحقيق أهدافهم بشكل مشابه. وقد تكون المدارس تقدم برامج تدريبية أو توجيهية تدعم مهارات إدارة الذات لجميع الطّلبة بشكل متساوٍ؛ ما يقلّل من الفروق بين الجنسين في هذا المجال، إضافة إلى أن مهارات إدارة الذّات يمكن أن تعتمد على العوامل الفردية مثل: الشخصية، والخبرات السابقة، والدعم العائلي التي قد تكون غير مرتبطة بالنوع الاجتماعي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجنابي (2022) التي بيّنت أنّ الفروق بين الطّلاب والطّالبات ليست بذات دلالة إحصائية على صعيد إدارة الذّات، ودراسة رامي (2022) التي بيّنت

عدم وجود اختلاف في العلاقة بين المتغيرات طبقاً لاختلاف الجنس، واختلفت مع دراسة إبراهيم (2020) التي بيّنت أنّ هناك فروقاً دالّة إحصائياً في مهارات إدارة الذّات لصالح الإناث، ودراسة اللصاصمة (2017) التي وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية في أساليب الإدارة الذاتية لصالح الإناث.

وقد أكدت النظرية المعرفية الاجتماعية على أنّ إدارة الذات تعتمد على قدرة الفرد على التحكم في أفكاره ومشاعره وسلوكه بغض النظر عن جنسه. كما أنّ نظرية التحكم والسيطرة ركزت على أنّ سلوك الأفراد يتحدد من خلال الأهداف التي يضعونها، والطرق التي يختارونها لتحقيقها، وهذا لا يرتبط بالنوع الاجتماعي (أبو هدروس، 2015).

تتّفق هذه النتيجة مع نتائج بعض المقابلات، فقد أظهرت المقابلات مع المستشارات أنّ كلًا من الذكور والإناث في المرحلة الثانوية يتحمّلون مسؤوليات متشابهة تتعلّق بالتّخطيط للدّراسة، وتنظيم الوقت، وإدارة المهام اليومية. وأنّ البيئة المدرسيّة تتطلّب من الجّميع بغض النظر عن الجنس اكتساب مهارات إدارة الذّات لتحقيق النجاح الأكاديمي، كما أنّ الأسر والمدارس في منطقة الجليل تشجّع الطّلبة على تطوير مهارات إدارة الذات بغض النظر عن جنسهم، وأن المعلمين والمعلمات يحرصون على غرس هذه المهارات كجزء من العملية التعليمية؛ ما يؤدي إلى تشابه في مستوى إدارة الذات بين الجنسين. كما أشارت المستشارات إلى أن الدافع الشخصي والطموح يلعبان دوراً رئيساً في تطوير مهارات إدارة الذات، بغض النظر عن النوع، وهذه العوامل الذاتية تُفسر عدم وجود فروق بين الجنسين في هذا المجال.

تبيّن أنّه لا توجد فروق في مستوى إدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى إلى الصّف الدّراسي، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّه قد تكون مهارات إدارة الذّات قد تطوّرت بشكل متشابه عبر الصفوف الدّراسية المختلفة، ومن الممكن أن الطّلبة في مختلف الصفوف يكتسبون

المهارات اللازمة لإدارة الذّات بنفس الوتيرة؛ ما يؤدي إلى تساوي مستوياتهم، حيث يخضعون لنفس البرامج الأكاديمية والتدريبية والاستراتيجيات التعليمية والأنشطة المنهجية واللامنهجية؛ ما يعزّز من تطور مهارات إدارة الذّات بشكل متوازن لدى الطلبة، إضافة إلى أنّ البيئة المدرسية في الجليل توفّر دعماً موحداً لجميع الصفوف الدّراسية؛ ما قد يسهم في نفس درجة التأهيل، وبالتالي تساوي مستويات إدارة الذّات بين الطّلبة في صفوف مختلفة.

تتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة، مثل: دراسة رامي (2022) التي أظهرت عدم وجود اختلاف في العلاقة بين المتغيرات تبعاً للمستوى الدراسي، ودراسة إبراهيم (2020) التي بينت عدم وجود اختلاف في مهارات إدارة الذات تعزى للمستوى الدراسي، لكنها تتعارض مع دراسات أخرى، مثل: دراسة اللصاصمة (2017) التي وجدت فروقاً في أساليب الإدارة الذاتية حسب المستوى الأكاديمي لصالح طلبة الثاني الثانوي.

أظهرت المقابلات مع المستشارات أن الطلبة في جميع الصفوف الدراسية يتحملون مسؤوليات متشابهة تتعلق بتنظيم الوقت، والتخطيط للدراسة، وإدارة المهام اليومية، وعلى الرغم من زيادة متطلبات الدراسة في الصفوف النهائية، فإن مهارات إدارة الذات تُعد متطلبًا مشتركًا بين جميع الصفوف لتحقيق التوازن الأكاديمي والاجتماعي. وأشارت المستشارات إلى أنّ البرامج الإرشادية، والأنشطة المدرسية التي تعزّز إدارة الذّات تُقدّم لجميع الطّلبة بغض النّظر عن الصف الدّراسي، وأن البيئة التعليمية تشجّع تطوير هذه المهارات بشكل مستمر دون تمييز بين صف وآخر.

وأوضحت المستشارات أنّ مهارات إدارة الذات تعتمد بشكل أساسي على الشخصية، والطموح الفردي وأن الرغبة في تحقيق النجاح الأكاديمي هي الدافع الرئيس لتطوير هذه المهارات في جميع المراحل.

تبيّن أنّه لا توجد فروق في مستوى إدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى إلى التخصّص، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّه من الممكن أنّ الطّلبة في مختلف التخصصات يكتسبون مهارات إدارة الذّات بشكل متشابه، حيث إن المهارات الأساسية لإدارة الذّات مثل تنظيم الوقت، وتحديد الأهداف، وإدارة المهام هي مطلوبة لكل التخصصات، كما أن البرامج التدريبية والاستراتيجيات التعليمية تدعم مهارات إدارة الذّات لجميع التخصصات الدّراسية دون تمييز؛ ما يسهم في تساوي مستوى إدارة الذّات بين الطّلبة في تخصصات مختلفة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة رامي (2022) التي أظهرت عدم وجود اختلاف في العلاقة بين المتغيرات طبقاً للتخصص الدراسي، لكنها تتعارض مع دراسة اللصاصمة (2017) التي وجدت فروقاً في أساليب الإدارة الذاتية لصالح التخصصات العلمية.

وقد فسرت هذه النتيجة في ضوء النظريات المفسرة لإدارة الذات: فالنظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا أكدت أن إدارة الذات تعتمد على النظام الذّاتي للفرد، وقدرته على التحكّم في أفكاره ومشاعره بغض النظر عن تخصّصه الدّراسي. ونظريّة التحكّم والسيطرة تركّز على أنّ سلوك الأفراد يتحدّد من خلال الأهداف التي يضعونها، والطّرق التي يختارونها لتحقيقها، وهذا لا يرتبط بالتخصص الدراسي (السيد، 2015).

واتفقت هذه النتيجة مع إجابات المستشارات في المقابلات اللاتي أظهرن أن طلبة التخصصات المختلفة (العلمية والأدبية) يواجهون تحديات متشابهة تتعلق بتنظيم الوقت، والتخطيط للدراسة، وإدارة المهام اليومية، حيث أكّدت المستشارات أنّ إدارة الذّات مهارة أساسية لجميع التخصصات لتحقيق النجاح الأكاديمي، والتوازن بين الدراسة والأنشطة الأخرى، كما أشرن إلى أن المدارس تقدم برامج إرشادية وتنموية تهدف إلى تعزيز مهارات إدارة الذات لجميع الطلبة بغض النظر عن التخصص، وهذه البرامج تسهم في تمكين الطلبة من التعامل مع التحديات الدراسية

بشكل متساوٍ، وأن مستوى إدارة الذات يعتمد على الشخصية والدافع الفردي أكثر من كونه مرتبطًا بطبيعة التخصص، حيث إن التخصصات، على اختلافها، تتطلب مهارات مشابهة لإدارة الوقت، والتخطيط للإنجاز الأكاديمي.

تبيّن أنّه توجد فروق في مستوى إدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى إلى الوضع الاقتصادي للأسرة لصالح الطلبة من الأسر ذات الدخل الاعلى، حيث توجد فروق في واقع إدارة الذات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى إلى الوضع الاقتصادي للأسرة بين (5000 شاقل– 10000 شاقل وأكثر من 10000 شاقل) لصالح أكثر من 10000 شاقل. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ الوضع الاقتصادي للأسرة قد يؤثّر على الموارد المتاحة للطّلبة مثل الوصول إلى أدوات تعليميّة، ودروس إضافيّة، أو برامج تدريبيّة في إدارة الذّات، وبالتالي الطّلبة من الأسر ذات الوضع الاقتصادي الجيّد قد يحصلون على دعم وفرص أكبر لتطوير مهارات إدارة الذّات، بينما الطّلبة من الأسر ذات الوضع الاقتصادي المنخفض قد يواجهون تحدّيات في الوصول إلى نفس الموارد.

3.2.5 إجابة التّساؤل السّادس

تبيّن أنه توجد فروق في التوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى إلى النوع الاجتماعي ولصالح الإناث.

وتختلف هذه النتيجة ودراسة أبي علي (2023) التي أظهرت أن هنالك فرقاً ذا دلالة إحصائية في متوسّط درجات التوجّه المستقبلي لصالح الذكور، ومع دراسة ناصر (2019)، ودراسة الأسدي (2017)، ومع دراسة الخزاعي (2021) التي أظهرت جميعها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التوجه المستقبلي لطلبة الجامعات تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه المالكي (2019) بأنّ التوجه المستقبلي عبارة عن القدرة على تصوّر الحياة المستقبلية وإدارتها بناءً على تحليل الحاضر، وتوقّع السيناريوهات المستقبلية، ويتأثّر التوجه المستقبلي بعوامل معرفية، انفعالية، وسلوكية تُوجه سلوك الفرد نحو تحقيق أهداف طويلة المدى.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّه قد تكون الإناث في الجليل أكثر وضوحًا في تحديد أهدافهن وطموحاتهن المستقبلية، وقد يظهرن اهتمامًا أكبر في التّخطيط لمستقبلهن بناءً على الأهداف المهنيّة أو التعليميّة، كما يمكن أن تلعب العوامل الاجتماعيّة والثقافيّة دورًا في شكل التوجّه المستقبلي، وقد يكون هناك دعم أو توجيه أكبر للإناث في اتّخاذ خطوات واضحة نحو تحقيق أهدافهن المستقبلية، أو رغبة من الإناث في تحقيق الذات والتمكين.

وترى الباحثة أنّ النوع الاجتماعي يلعب دورًا في تشكيل التوجه المستقبلي، حيث تُظهر الإناث غالبًا وعيًا أكبر بالخطط المستقبلية نتيجة توقعات اجتماعية وثقافية تتطلّب منهن الاستعداد لمستقبل متعدد الأبعاد (تعليمي، وظيفي، وعائلي)، كما أن الإناث غالبًا ما يُشجعن على تحقيق النجاح الأكاديمي والاستقلالية كوسيلة لضمان حياة مستقرة، وهذا يتماشى مع مفهوم الدوافع الانفعالية والمعرفية التي تعزز التفكير المستقبلي كعنصر أساسي في تحقيق الذات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج المقابلات مع المستشارات، التي بينت أن العديد من الإناث يركزن على تحقيق أهداف تعليمية ومهنية طويلة المدى، وأنّ الطالبات يشعرن بضغط إيجابي من الأسرة والمجتمع للنجاح الأكاديمي والاستقلالية، وهو ما يدفعهن للتخطيط المستقبلي بجدية أكبر، ووعي أكبر بالخيارات المستقبلية المتاحة لهن، مثل الدراسة الجامعية والعمل في مهن مرموقة، كما أنهن يضعن خططًا مفصلة لتحقيق هذه الأهداف، بينما بعض الذكور يميلون إلى

التركيز على تحقيق أهداف قريبة مثل العمل لتوفير دخل سريع أو دعم الأسرة؛ ما يقلل من اهتمامهم بالتخطيط بعيد المدى.

تبيّن أنه لا توجد فروق في مستوى التوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى إلى الصّف الدّراسي.

وتتفق مع دراسة الخزاعي (2021)، ودراسة ناصر (2019) التي توصّلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيّر الصفوف الدّراسية، وتختلف هذه النتيجة ودراسة الأسدي (2017) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوجّه المستقبلي لطلبة الجّامعة حسب الصّف.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الطّلبة في الصف الحادي عشر قد يكونون في مرحلة تطوّر الوعي بالمستقبل بشكل أكثر وضوحًا مقارنة بالصفوف الأخرى، ففي هذه المرحلة، يبدأ الطّلبة بالتفكير بشكل أعمق حول خياراتهم المستقبليّة، وأهدافهم المهنية والتعليمية. ويتفق مع سيجنر (Seginer, 2019) الذي أشار إلى أن التّوجه نحو المستقبل يوفر الصّورة التي يمتلكها الأفراد عن المستقبل أساساً لتحديد الأهداف والتخطيط، ويعتمد على إدراك الفرد لقدراته الشخصية، وإيمانه بقدرته على تحقيق أهدافه، وهذه العوامل ثابتة نسبيًا بين الطلبة بغض النظر عن الصف الدراسي إذا كانت البيئة التعليمية والاجتماعية متشابهة.

واتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه بعض المستشارات في المقابلات اللاتي رأين بأن الطلبة في جميع الصفوف يتعرضون لضغوط وتوقعات متشابهة من الأسرة والمدرسة فيما يخص التخطيط للمستقبل، مثل: تحقيق التفوق الأكاديمي، والتفكير في الدراسة الجامعية أو المهن المستقبلية، وأن المدارس تقدم برامج إرشادية موحدة تساعدهم على التفكير المستقبلي، مثل: ورش العمل حول التخطيط المهني والدراسة الجامعية، وأن الدافع الشخصي والطموح هما العاملان

الأكثر تأثيرًا في التوجه المستقبلي، بغض النظر عن الصف الدراسي، بالرغم من أن الطلبة في الصفوف العليا يشعرون بضغط إضافي مرتبط بالامتحانات النهائية والتحضير للدراسة الجامعية، لكن هذه الضغوط لم تظهر كعامل يؤثر بشكل كبير على مستوى توجههم المستقبلي مقارنة بزملائهم في الصفوف الأخرى.

تبيّن أنه توجد فروق في مستوى التوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى إلى التخصّص بين (علمي وتكنولوجي) لصالح العلمي.

تتفق هذه النتيجة ودراسة أبي علي (2023)، ودراسة الخزاعي (2021) التي دلّت على أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية في متوسّط درجات التوجّه المستقبلي حسب التّخصّص لصالح العلمي، ودراسة إسماعيل (2022) التي بيّنت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طّلبة التخصّص الإنساني، وطلبة التخصّص العلمي في بُعد إدراك أهميّة الوقت، وذلك في اتّجاه طلبة التخصّص العلمي. واختلفت مع دراسة العتابي وأركان (2021)، ودراسة ناصر (2019) التي توصّلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التصورات المستقبلية لدى طلبة الجامعة وفق متغيّر التخصّص.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الطّلبة في التخصّص العلمي قد يكون لديهم أهداف واضحة ومحدّدة تتعلّق بالمجالات العلمية، هذا يمكن أن يؤدي إلى درجة أعلى من التوجّه المستقبلي نتيجة لاهتمامهم بالمجالات التي تتطلّب تخطيطًا طويل الأمد، وقد يوفّر التخصّص العلمي فرصًا أكبر للطّلبة للتّخطيط لمستقبلهم من خلال المشاركة في الأبحاث، وطبيعة المعارف والمحتوى الأكاديمي، والبرامج التدريبيّة، والمشاريع العلميّة التي تدعم التوجّه المستقبلي.

وهو يتفق مع ستينبرغ وآخرين (Steinberg et al, 2010) الذين أشاروا إلى توجّه الفرد نحو المستقبل يتحدّد من خلال معرفة اتجاهاته، وعما سيحدث له في المستقبل سواءً من الناحية

الأسريّة أو التعليمية أو المهنية أو الاجتماعية، وهل هذا الاتجاه إيجابي أم سلبي، وهل يتّصف بالتفاؤل أو بالتشاؤم، وأنّ طبيعة التّخصص الدّراسي تؤثر بشكل كبير على مستوى التوجه المستقبلي، نظرًا لاختلاف طبيعة الأهداف والفرص المرتبطة بكل تخصص.

وهذا ما أكدت عليه نظرية بلاو وزملائه (Plau et al., 1983) التي قسمت عوامل البناء الاجتماعي المؤثرة في عملية اتخاذ قرار الاختيار، سواء أكان للتخصص أم للوظيفة أم لأي قرار، إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تتعلّق بعوامل تقويم الطالب للفوائد المستقبلية التي سيجنيها من دراسته لتخصص معين، والمجموعة الثانية تتعلق بتوقعات الطالب التي تجعله قادراً على التحقق من الفوائد التي سيتحصل عليها عند الانتهاء من دراسة هذا التخصص، هذه التوقعات تستنبط بناء على معلوماتهَ وخبراته السابقة، ومن ثم تكون عملية الاختيار للتخصص بناء على طريقة المواءمة بين ما يفضله الطالب وتوقعاته المستقبلية؛ لذا يرى الطلبة في التخصص العلمي أن مستقبلهم مرتبط بفرص ذات قيمة عالية، مثل: الرواتب المرتفعة أو المكانة الاجتماعية؛ ما يدفعهم إلى التفكير المستقبلي بشكل أكبر.

وأظهرت المقابلات أن طلبة التخصص العلمي يتميزون بقدرتهم على تحديد أهداف مهنية وأكاديمية واضحة مثل: دراسة الطب أو الهندسة، وهي تخصصات تتطلب تخطيطًا مستقبليًا دقيقًا، كما أشارت المستشارات في المقابلات إلى أنّ طلبة التخصّص العلمي يتطلّب تخصصهم تفوقًا أكاديميًا للحصول على فرص تعليمية ومهنية مرموقة؛ ما يعزّز توجههم المستقبلي.

تبيّن أنّه لا توجد فروق في مستوى التوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل تعزى إلى الوضع الاقتصادي للأسرة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة أرديانسيه وآخرين (Ardiansyah et al., 2021) التي أظهرت أن العوامل الخارجية مثل الخلفية العائلية تلعب دورًا مهمًا في التوجه نحو المستقبل لدى الطلبة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّه قد تكون العوامل الشخصية مثل: الطموحات الفردية، والاهتمامات، والدّوافع أكثر تأثيرًا على التوجّه المستقبلي مقارنة بالوضع الاقتصادي للأسرة، كما يعد الدعم الذي يقدمه المجتمع عاملا يقلل من تأثير الفروق الاقتصادية، من خلال توفير الندوات، والتدريبات، والمعلومات عن الخيارات المستقبلية لجميع الطلبة. كما تقدم المدرسة برامج تعليميّة أو فرصاً تدريبية توفّر دعمًا متساويًا لجميع الطّلبة بغض النظر عن وضعهم الاقتصادي؛ ما يقلّل من تأثير الوضع الاقتصادي على توجههم المستقبلي.

فقد أشار الملاحة (2021) أن التوجه المستقبلي يعتمد على القدرات المعرفية والانفعالية للفرد، مثل: التفكير التحليلي، والتخطيط طويل الأمد، إن التوجّه نحو المستقبل يتضمّن مجموعة من العوامل المعرفيّة والدافعيّة والسلوكيّة التي توجّه سلوك الفرد الحالي، حيث يظهر المكوّن المعرفي في التّفكير في السيناريوهات المستقبليّة بناء على سلوكه الحالي، ويظهر المكوّن السّلوكي في وضع الخطط التي تعين الفرد على تحقيق أهدافه، بينما يظهر المكوّن الدّافعي في مثابرته في تنفيذ الخطط الموضوعة التي قد لا تتأثر بالضرورة بالمستوى الاقتصادي للأسرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج المقابلات التي أوضحت أنّ الطلبة من خلفيات اقتصادية مختلفة يكون لديهم توجه مستقبلي مشترك يعتمد على طموحاتهم وأهدافهم الشخصية، كما أظهرت أنّ المدارس تقدم برامج إرشادية موحدة لجميع الطلبة؛ ما يخلق فرصًا متساوية للتخطيط المستقبلي.

لكن أشارت بعض المستشارات في المقابلات أنّ الطلبة من الأسر ذات الدخل المرتفع يتوفر لديهم الموارد المادية مثل الدروس الخصوصية، والأنشطة اللاصفية، وهذا يساعدهم في وضع خطط أكثر وضوحًا لمستقبلهم.

4.2.5 إجابة التساؤل السّابع :

تبيّن النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة (عكسية) قوية ذات دلالة إحصائية بين الضّغوط النفسيّة، وإدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل، أي أنّه كلما قلّت درجة الضّغوط النفسيّة ارتفع مستوى إدارة الذّات، والعكس صحيح.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة اللصاصمة (2017) التي توصّلت إلى وجود علاقة سلبية، وذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذّاتية، والقلق المستقبلي بين الطّلبة المتفوقين، واتفقت مع دراسة بونتس وآخرين (Pontes et al، 2024) التي وجدت أنّ إدارة الذات تتوسّط العلاقة بين الدعم الاجتماعي والضغوط الأكاديمية والقلق.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ الضغوط النفسية قد تؤثر سلبًا على قدرة الطّلبة على التركيز وتنظيم وقتهم؛ ما يؤدي إلى انخفاض في مهارات إدارة الذّات، كما أنّ التوتر والإرهاق الناتجين عن الضغوط النفسية يمكن أن يضعفا من قدرة الطّلبة على تحديد أهدافهم، وتنفيذ المهام بشكل فعّال، فعندما يواجه الطّلبة ضغوطًا نفسية، قد يشعرون بأنهم أقل قدرة على التحكم في حياتهم اليومية؛ ما يؤثّر على قدرتهم على إدارة الذّات بشكل جيد.

وهذا ما أكدت عليه نظرية سيلي (Hans Selye) من أن الضغوط النفسية العالية تؤدي إلى استنزاف الموارد النفسية والجسدية؛ ما يضعف قدرة الفرد على التحكم في سلوكاته وتنظيم ذاته،

في المقابل، يقلّل انخفاض الضغوط من تأثير هذا الاستنزاف؛ ما يسمح بتحسين مهارات إدارة الذّات.

ومع ما أشار إليه حنصالي (2014) من أن إدارة الضّغوط والانفعالات من خلال الإدراك الحسن للانفعالات الذاتيّة، وفهمها، وتنظيمها، والتحكّم فيها من خلال ملاحظة مشاعر الآخرين، والتعاطف والتواصل معهم، تكسب الفرد التقنيات والاستراتيجيات للتعامل بفعاليّة مع الضّغوط النفسية والعاطفية، والتّحكم في ردود الفعل الانفعالية للحفاظ على توازنه النفسي والعاطفي، وهذا ينمي ويطور مهارات إدارة الذات، فالأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية يكونون أقل عرضةً للتأثّر بالضّغوط النفسيّة، فالطّلبة الذين يستطيعون التحكم بضغطهم النفسي يظهرون مستويات أعلى من إدارة الذات، مثل: تنظيم الوقت واتخاذ القرارات بفعالية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه المستشارات في المقابلات بأن الطلبة الذين يعانون من ضغوط نفسية مرتفعة يواجهون صعوبةً في تنظيم وقتهم وإدارة مهامهم الدراسية، وأن الضغوط الناتجة عن التوقعات العالية من الأسرة والمدرسة تؤدي إلى تشتيت انتباههم، وصعوبة التخطيط للأهداف طويلة المدى، كما أن الطلبة الذين يتلقون دعمًا عاطفيًا ونفسيًا من أسرهم أو معلميهم يظهرون مستوى ضغوط أقل، وقدرة أكبر على إدارة الذات بفعالية.

5.2.5 إجابة التساؤل الثّامن

تبيّن النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية قويّة ذات دلالة إحصائية بين الضّغوط النفسية، والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل. أي أنّه كلما قلّت درجة الضّغوط النفسية ارتفع في المقابل مستوى التوجّه المستقبلي، والعكس صحيح.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Schmidt et al, 2018) التي توصّلت إلى أنّ ارتفاع مستوى الضّغط النفسي خلال فترة المراهقة يرتبط بمستويات أعلى من التوتّر المتصوّر، وبالتالي بنظرة أكثر سلبية لمستقبل المرء كشاب بالغ.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ الضّغوط النفسية قد تجعل الطّلبة أكثر قلقًا وتوتراً؛ ما يقلل من قدرتهم على التفكير بوضوح بشأن مستقبلهم، ووضع خطط طويلة الأمد، فالقلق والتوتر الناتجان عن الضّغوط النفسية يمكن أن يؤثران على قدرة الطّلبة على التركيز على أهدافهم المستقبلية وتخطيطها؛ ما يؤدي إلى انخفاض في مستوى التوجّه المستقبلي.

وهو ما أكدت عليه نظرية سيلي التي أشارت إلى أن الضّغوط النفسية المرتفعة تؤدي إلى استنزاف الموارد النفسية والجسدية؛ ما يعيق التفكير المنظم والقدرة على التخطيط للمستقبل. وبالتالي، فإن انخفاض الضغوط يُسهم في تعزيز التوجه المستقبلي (قاجه، 2014).

كما أشارت لين وآخرون (Lin et al, 2023) في دراستهم لتحليل كيفية تأثير الدّعم الاجتماعي على المرونة والتوقعات المستقبلية والأداء الأكاديمي أثناء الانتقال إلى المدرسة الثانوية، وتوصلت إلى أن القدرة على التفكير المستقبلي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمرونة الفرد في التعامل مع الضغوط، وأن الطلبة الذين يتمتعون بمرونة نفسية أكبر يمكنهم التغلب على الضغوط؛ ما يحسن توجههم المستقبلي.

واتفقت هذه النتيجة مع آراء المستشارات في المقابلات اللاتي ذكرن أن الطلبة الذين يعانون من ضغوط نفسية مرتفعة يجدون صعوبة في التفكير في المستقبل، حيث تؤدي الضغوط إلى شعور بالقلق المفرط، وعدم القدرة على اتخاذ قرارات مستقبلية، وأن التحديات المرتبطة بالأعباء الدراسية، والتوقعات الأسرية، أو الظروف الاجتماعية تؤثر على قدرتهم على وضع أهداف طويلة

المدى، بينما الطلبة الذين يحصلون على دعم نفسي واجتماعي من الأسرة، أو المدرسة يظهرون تفكيرًا مستقبليًا أكثر إيجابية؛ ما يؤكد العلاقة العكسية بين الضغوط النفسية والتوجه المستقبلي.

6.2.5 إجابة التساؤل التّاسع

تبين النتائج وجود علاقة طردية موجبة بين إدارة الذّات، والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة حافظ وعوض والسيد (2023) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات مهارات إدارة الذات، والتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات مهارات إدارة الذات، والدافعية للإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات التوافق النفسي والدافعية للإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية. واتفقت مع دراسة المعايطة (2022) التي توصّلت إلى وجود علاقة ارتباطيّه موجبة بين مفهوم الذّات، والميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر.

وتتفق مع ما ذكره زينج وقان (Zheng and Gan, 2018) التي اكدت أن إدارة الذات تتعلق بالقدرة على تنظيم السلوكيات، والتخطيط، وضبط الانفعالات لتحقيق أهداف طويلة الأمد، وهي مهارات أساسية تدعم التوجه المستقبلي. فالطلبة الذين يديرون وقتهم، ويضعون خططًا واضحة يحققون مستويات أعلى من التفكير المستقبلي.

ومع ما ذكره الجنابي (2022) من حيث إن التوجه المستقبلي يعتمد على مهارات تنظيم الذات مثل: تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، وتجاوز التحديات؛ لذا فإن الطلبة الذين يُظهرون إدارة ذات جيدة يكونون أكثر استعدادًا للتفكير في المستقبل والعمل لتحقيق أهدافهم.

وتعزو الباحثة العلاقة بين إدارة الذّات، والتوجّه المستقبلي حيث تشير إلى أنّ تحسين مهارات إدارة الذّات لدى الطّلبة يمكن أن يعزّز من قدرتهم على تحديد أهدافهم المستقبلية وتخطيطها، والطّلبة الذين يديرون أنفسهم بفعالية يظهرون مستوى أعلى من التوجّه المستقبلي؛ ما يسهم في نجاحهم في تحقيق أهدافهم الشخصيّة والمهنيّة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج المقابلات التي أظهرت أنّ الطلبة الذين لديهم مستويات جيدة من إدارة الذات قادرون على التفكير بوضوح في مستقبلهم، مثل تحديد أهداف تعليمية أو مهنية والعمل على تحقيقها، كما أن إدارة الذات تمنح الطلبة شعورًا بالسيطرة على حياتهم؛ ما يعزز ثقتهم في تحقيق أهدافهم المستقبلية، في حين أشارت بعض المستشارات إلى أن بعض الطلبة الذين ينقصهم الدعم الخارجي (مثل الأسرة أو المدرسة) قد يحد من تأثير إدارة الذّات على توجههم المستقبلي، حيث قد يفتقرون إلى الإرشاد اللازم لتحقيق أهدافهم.

3.5 النموذج المقترح

تعكس نتائج الدّراسة الحالية أنّ طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل يعانون بدرجات متفاوتة من الضغوط النفسية، مع مستويات مرتفعة نسبيًا في بعض الأبعاد مثل: الضّغوط الدّراسية، والانفعالات المرتبطة بالتوتّر قبل الامتحانات، كما أظهرت الدّراسة وجود نقاط قوة لدى الطّلبة مثل: التفاؤل وإدارة الذّات، بما في ذلك تنظيم الوقت وإدارة العلاقات الاجتماعية، بناءً على هذه النتائج، يأتي هذا التصوّر المقترح بهدف التعامل مع التحدّيات النفسيّة، وتعزيز مهارات الطّلبة في إدارة الذّات وتوجيههم نحو مستقبل إيجابي.

أهداف النموذج المقترح

الأهداف العامّة:

1. تخفيف مستوى الضّغوط النفسية لدى الطلبة.
2. تحسين مستوى إدارة الذّات.
3. تعزيز التوجّه المستقبلي الإيجابي.

الأهداف الفرعية:

- تقديم برامج دعم نفسي واجتماعي لمعالجة الضّغوط النفسيّة.
- تعزيز مهارات إدارة الوقت والتّخطيط الشّخصي.
- تطوير رؤية واضحة للمستقبل من خلال الإرشاد الأكاديمي والمهني.

محاور النموذج المقترح

المحور الأول: الدّعم النفسي والاجتماعي

- الأنشطة:
  - توفير جلسات إرشاد جماعي وفردي للطّلبة تهدف إلى إدارة الضّغوط.
  - إقامة ورش عمل حول مهارات مواجهة التحدّيات النفسيّة.
  - تقديم برامج استرخاء وتخفيف التوتّر مثل: (التأمل، وتقنيات التنفس العميق).
- الجهات المسؤولة:
  - الأخصائي النفسي/ المرشد في المدرسة.
  - مرشدون اجتماعيون.
- التّوقيت:
  - جلسة أسبوعية طوال الفصل الدّراسي.

المحور الثاني: تعزيز إدارة الذات

- الأنشطة:
  - ورش عمل لتطوير مهارات تنظيم الوقت.
  - تطبيق تدريبات على تحديد الأولويات واتّخاذ القرار.
  - توفير تدريبات عمليّة على إدارة التحدّيات اليوميّة.
- الجّهات المسؤولة:
  - مدربون معتمدون في مهارات الحياة.
  - معلمو التّربية الاجتماعية.
- التوقيت:
  - 4 ورش عمل (جلسة شهرية).

المحور الثّالث: التوجّه المستقبلي

- الأنشطة:
  - تنظيم يوم توجيه أكاديمي للتّعريف بالخيارات المستقبلية.
  - إنشاء برنامج إرشادي لمساعدة الطّلبة على تحديد أهدافهم الأكاديمية والمهنية.
  - إشراك الطّلبة في مشاريع عملية تتيح لهم تصوّر مستقبلهم المهني.
- الجهات المسؤولة:
  - مرشدون في الإرشاد المهني.
  - متخصصون في التوجيه الوظيفي، الأكاديمي والمهني.
- التوقيت:
  - لقاء شهري، إضافة إلى الاستشارات الفردية عند الحاجة.

آليات التقييم والمتابعة:

1. أدوات القياس:
   - استبانات دورية لتقييم مستوى الضّغوط النفسية وإدارة الذات والتوجه المستقبلي.
   - مقابلات فردية لمعرفة تأثير الأنشطة على الطّلبة.
2. المؤشرات المستهدفة:
   - انخفاض ملحوظ في مستوى الضّغوط النفسية خلال العام الدّراسي.
   - زيادة متوسط درجة إدارة الذّات.
   - تعزيز التّوجه المستقبلي الإيجابي
3. المتابعة:
   - تقارير شهريّة من الأخصائيين والمعلمين المشاركين.
   - تحليل البيانات، وتعديل البرنامج بناءً على النتائج.

4.5. التّوصيات

بناءً على النتائج التي تمّ التوصّل إليها، توصي الباحثة بما يلي:

1. تعزيز الدّعم النفسي والاجتماعي من خلال إنشاء وحدات إرشادية نفسية داخل المدارس تقدّم جلسات فردية وجماعية لمساعدة الطّلبة على التعامل مع التوتر والقلق، وتدريب المعلمين والمعلمات على مهارات الدّعم النفسي لخلق بيئة مدرسية آمنة ومريحة، وتشجيع الطّلبة على بناء شبكات دعم اجتماعية قويّة مع أقرانهم وأسرهم.
2. تنظيم الأنشطة اللامنهجية مثل: الرياضة والفنون والمسرح لتوفير متنفّس صحّي تفريغي للطلبة، وتنظيم أيام مفتوحة للترويح عن النفس، وتعزيز التواصل بين الطلبة والمعلمين.

3. إدارة العبء الأكاديمي من خلال إعادة تصميم الجدول الدّراسي بحيث يمنح الطّلبة وقتًا كافيًا للراحة بين الحصص، وتدريب الطّلبة على مهارات تنظيم الوقت، وإدارة المهام الدراسية، وتقليل الضّغط الناتج عن الامتحانات عبر تقديم خيارات تقييم بديلة مثل المشاريع أو الأنشطة العملية.

4. تنمية مهارات التّخطيط والتنظيم وإدارة الوقت من خلال تنظيم ورش عمل تدريبيّة حول كيفية وضع الأهداف قصيرة وطويلة المدى، وتعليم الطّلبة طرق وضع خطط يومية وأسبوعية لمهامهم الدراسية والشخصية من خلال استخدام تطبيقات، وأدوات إلكترونية تساعدهم على جدولة الأنشطة وتتبّع تقدمهم.

5. تعزيز وعي الذّات، والتحكّم في المشاعر عن طريق تقديم جلسات إرشادية تهدف إلى تعزيز مهارات الوعي الذّاتي، مثل: القدرة على التّعرف على نقاط القوة والضّعف الشخصية.

6. تعزيز الثقة بالنفس والتحفيز من خلال تنظيم مسابقات، أو فعاليات تُظهر إنجازاتهم، وتسلّط الضّوء على النجاحات الفردية، وتقديم التّغذية الرّاجعة الإيجابية بشكل منتظم لتعزيز الشعور بالإنجاز، وتحفيزهم للاستمرار، وتشجيع استخدام التصور الإيجابي للأهداف المستقبلية وكيفية تحقيقها.

7. تعزيز دور الأهل والمجتمع من خلال توعية الأهل بأهمية دعم الطلبة في تنظيم أوقاتهم، وتشجيعهم على الاستقلالية، وتنظيم ندوات للأهل حول كيفية تشجيع الطلبة على إدارة حياتهم الشخصية والأكاديمية.

8. إعداد برامج الإرشاد المهني من خلال تنظيم ورش عمل تفاعلية لاكتشاف نقاط القوة والاهتمامات المهنية للطّلبة، واستخدام أدوات علمية معتمدة لتحديد المهن المناسبة لكل طالب بناءً على شخصيته وقدراته.

9. تعزيز المهارات الشخصية اللازمة للمستقبل من خلال تدريب الطلبة على مهارات اتخاذ القرار، وحل المشكلات، وإدارة الوقت، وتقديم برامج لتعليم مهارات ريادة الأعمال والإبداع، وتشجيع الطلبة على تطوير مهارات العمل الجماعي والتواصل الفعّال.
10. إطلاق برامج التوجيه، وذلك من خلال ربط الطّلبة بخبراء في المجالات التي يهتمون بها للحصول على إرشاد مباشر ونصائح مهنية، وتنظيم لقاءات شهرية بين الطلبة والمرشدين لتقييم التقدّم في خططهم المستقبلية.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، انتصار. (2020). إسهام مهارات إدارة الذات في التنبؤ بالكفايات المهنية لدى طلاب الخدمة الاجتماعية المتدربين بالمجال التربوي. مجلة الإرشاد النفسي، 1(64)، 39-101.

إبراهيمي، أسماء. (2015). الضغوط المهنية وعلاقتها بالتوافق الزواجي لدى المرأة العاملة: دراسة ميدانية على عينة من الممرضات، والمعلمات بدائرة طولقة بولاية بسكرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر . بسكرة .، الجزائر.

إبراهيم، محمود إبراهيم بدر. (2003). مستوى التوجه نحو المستقبل، وعلاقته ببعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي: دراسة مقارنة بين عينات مصرية وسعودية: المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 13(40)، 34-82.

إحليلي، فتحية. (2020). الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها لدى طلبة الجامعة بمدينة الخمس. مجلة العلوم الإنسانية، 1(20)، 156-101.

أحمد، السيد؛ وغبريال، طلعت؛ وريان، إيمان. (2015). الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات إدارة الذات لدى عينة من الشباب الجامعي. مجلة الإرشاد النفسي، 1(42)، 1235-1251.

أحمد، بشير. (2017). إدارة الذات وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى العاملين في المؤسسات الحكومية، وغير الحكومية في محافظة رام الله والبيرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الأسدي، زينب. (2017). التوجه نحو المستقبل، وعلاقته بالانفتاح على الخبرة لدى طلبة جامعة القادسية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القادسية. كلية التربية، العراق.

إسماعيل، رمضان. (2022). العلاقة بين التوجه نحو المستقبل و تحمل الإحباط لدى طالب الجامعة: دراسة ارتباطية و مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، 2(10)، 325-368.

بلحاج، شهيرة، وبوجمعة، زوهرة. (2022). الضغط النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ثالثة ثانوي: دراسة ميدانية في ثانوية الإخوة حانوتي-بولاية تيزي وزو، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري، الجزائر.

بلقاسم، محمد، وشتوان، حاج. (2016). الضغوط النفسية وعلاقتها بأسباب الغياب المدرسي عند تلاميذ الطور الثانوي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 2(3)، 112-136.

البوسيفي، عبد السلام. (2023). الضغوط الاجتماعية والنفسية والأسرية والاقتصادية، وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بطرابلس. مجلة تبيان، 3(2)، 310-376.

توام، مريم. (2019). أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

جبريني، فلسطين. (2020). المناعة النفسية كمتغير وسيط بين الضغوط النفسية، والاتزان الانفعالي لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

الجمعان، سناء. (2020). الانفتاح على الخبرة وعلاقته بإدارة الذات لدى طلبة الجامعة. مجلة وميض، 1(1)، 15-33.

الجنابي، سلام. (2022). إدارة الذات وعلاقتها بدافعية الإتقان لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1(148)، 439-496.

الجويعي، منيرة. (2018). الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود بمدينة الرياض. المجلة العلمية لكلية التربية النوعية-جامعة المنوفية، 5(3)، 297-336.

حافظ، عماد حسين. (2015). التفكير المستقبلي (المفهوم- المهارات- الاستراتيجيات). مصر: دار العلوم للنشر والتوزيع.

حدة، لوناس. (2013). علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس، دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس المدرسي، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة الجزائر، الجزائر.

حسن، محمود؛ والكعبي، نوف؛ والعنبري، نادية؛ والعبد الله، أمينة؛ والمرزوقي، مريم؛ وحسنة، مؤمن. (2023). التوجهات المستقبلية للدراسة الجامعية لطلبة المدارس الثانوية وتصوراتهم عن الجامعات في دولة قطر. مجلة العلوم التربوية، 2(22)، 283-313.

أبو الحسن، وليد؛ وبديوي، محمد؛ وعبد العزيز، محمود. (2021). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتوجه نحو المستقبل لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 27(9)، 29- 122.

حسونة، نشأت. (2017). الضغوط النفسية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى الطالبات المتزوجات في جامعة إربد الأهلية. مجلة دراسات تربوية.346-314 ،(2)5 ،

حنصالي، مريامة. (2014). إدارة الضغوط النفسية وعلاقتها بسمتي الشخصية المعنوية (الصلابة النفسية والتوكيدية) في ضوء الذكاء الانفعالي: دراسة ميدانية على الأستاذة الجامعيين للمهام الإدارية الممارسين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

حيدر، أحمد. (2023). الثقة بالنفس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية، مجلة كلية التربية، جامعة ذمار، 1(1)، 35-43.

خاشوق، أمينة؛ وياسين، بسام. (2021). مستوى إدارة الذات لدى مديري مدارس لواء الاغوار الشمالية من وجهة نظر المديرين. المجلة العربية للنشر العلمي (AJSP)، 1(28)، 339-357.

الخالدي، أحمد. (2012). قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح، والأمن النفسي لدى مجموعة من طلاب وطالبات المدارس الثانوية بدولة الكويت. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 1(45)، 77-106.

الخزاعي، علي. (2021). التوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة. مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، 24(4)، 182-202.

خليف، فايز. (2015). درجة التهيؤ لمواجهة الضغوط لدى عينة من الموظفين والعاملين في مدينة حلب، كلية التربية بجامعة السلطان قابوس. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 9(2)، 385-396.

الدردير، عبد المنعم، وعبد السميع، محمد، وأحمد، إقبال. (2018). الخصائص السيكومترية لمقياس إدارة الذات لطلاب الثانوية العامة. مجلة العلوم التربوية-كلية التربية بقنا، 37(1)، 110-123.

درويش، ناجي. (2021). أساليب مواجهة الضغوط النفسية، وعلاقتها بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لأبناء غير العاملين من طلاب الجامعة. مجلة التربية، جامعة الأزهر، 40(189)، 325-284.

دويدي، آسية؛ واليازيدي، فاطمة. (2023). جودة الحياة وعلاقتها بالتوجه نحو المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 8(1)، 902-926.

رامي، حسام. (2022). دور إدارة الذات في تعزيز الدافعية لدى الطلاب: دراسة تطبيقية على طلاب جامعة المجمعة. مجلة رماح للبحوث والدراسات، 1(68)، 235-260.

الرشيدي، غازي. (2021). أسلوب تحليل المحتوى النوعي: رؤية تحليلية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 45(1), 79-114.

الرويلي، مد الله. (2015). مستوى الضغوط النفسية لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المرحلة الثانوية. مجلة التربية، 1(166)، 410-425.

ريان، إيمان. (2015). التدريب على استخدام السيناريوهات المستقبلية في تنمية مهارات إدارة الذات لدي عينة من الشباب الجامعي. رسالة ماجيستر غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

الزروق، محمد. (2017). الضغوط النفسية المدرسية، وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة بني وليد. عالم التربية، 58(8)، 14-48.

زقاوة، أحمد. (2020). الإسهام النسبي للفعالية والكفاءة الذاتية والحيوية الذاتية في التنبؤ بالدافعية الداخلية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا. أعمال المؤتمر الدولي حول: الأطفال المتفوقون والموهوبون (آليات الكشف والتكفل)، يومي (4-5) آذار 2020.

الزهراني، أحمد. (2018). الضغوط النفسية المدركة، وعلاقتها بدافعية الإنجاز، والتوافق الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 16(2)، 66-129.

الزهراني، خلود. (2020). التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوجه نحو المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة المندق، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 1(110)، 1559-1602.

الزويني، ابتسام؛ وحميد، رائدة؛ والتميمي، عبد الرضا. (2016). علم النفس الإيجابي، نشأته، أهدافه، تطبيقاته. ط1. عمان: دار الصفا للنشر والتوزيع.

زين، خالد. (2018). فاعلية برنامج إرشادي جماعي لتخفيف الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرق مدينة يطا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل، فلسطين.

زين الدين، محمد. (2013). أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية بكلية التربية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، السعودية.

ساعد، شفيق. (2019). مصدر الضبط الصحي واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المرضى المصابين بأمراض سيكوسوماتية: دراسة على أربع مجموعات من المرضى المترددين على المؤسسات الاستشفائية بمدينة بسكرة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

ساعي، صليحة؛ وفكايري، فاطمة. (2018). فعالية برنامج إرشادي جماعي في التخفيف من الضغوط النفسية لدى الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جيلالي بونعامة خميس مليانة، الجزائر.

السرحاني، سهام، وأبو النجا، أمينة، وصالح، هيام. (2021). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارة إدارة الذات للتخفيف من حدة الضغوط النفسية، وأثره على التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية، مجلة التربية، جامعة الأزهر، 1(189)، 265-300.

سليمان، عزة، وعبد الباقي، سلوى، والسيد، وهمان. (2021). الفروق فى إدارة الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعا لمتغير النوع. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 27(12)، 111-150.

السميران، ثامر والمساعيد، عبد الكريم. (2014). سيكولوجية الضغوط النفسية، وأساليب التعامل معها، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

شاهين، سارة. (2023). علاقة المناعة النفسية بقلق المستقبل، وإدارة الذات لدى طالبات الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 33(119)، 175-220.

شحاذة، يوسف؛ وكاظم، تغريد. (2017). إدارة الضغوط المهنية لدى الإدارات المدرسية من وجهة نظرها، مجلة الأستاذ، 221(2)، 237-266.

الشخانبة، شافي. (2020). الضغوط النفسية وعلاقتها بالالتزام الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الشخص، عبد العزيز؛ ومنيب، تهاني؛ وحمد، فاطمة. (2010). برنامج مقترح لتدريب الأطفال التوحديين على إدارة الذات لتحسن سلوكهم التكيفي ومواجهة مشكلاتهم السلوكية. مجلة كلية التربية بجامعة عن شمس، 1(34)، 579-600.

شراب، عبد الله؛ ووادي، أكرم. (2015). مصادر الضغوط المدرسية، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء عدد من المتغيرات، ورقة مقدمة إلى مؤتمر تحديات العصر وآفاق المستقبل المؤتمر العلمي الدولي الثاني، التعليم في فلسطين، فلسطين.

الشرفات، حسين؛ والقطيش، حسين. (2018). مستوى ممارسة إدارة الذات لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية في مدارس البادية الشمالية. الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية, 10(2)، 75-85.

أبو شمالة، إياد عبد الرحمن محمد. (2017). إدارة الذات كمتغير وسيط بين الحساسية الانفعالية السمعية، والتوجه نحو الحياة للطلبة ذوي الإعاقة ببرنامج التعليم الجامعي بالجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، فلسطين.

شمبولية، هالة. (2020). مهارات إدارة الذات لدى المراهقين مرتفعي ومنخفضي التسامح من الجنسين: دراسة فارقة تنبؤية، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 1(74)، 526-564.

صالح، نعيمة؛ وشارف، جميلة. (2017). الضغوط النفسية لدى تلميذات مرحلة التعليم المتوسط. مجلة التنمية البشرية، 1(8)، 29-54.

بن صالح، هداية. (2015). الضغط النفسي وتأثيره على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس دراسة ميدانية في المدرسة الثانوية. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، 3(2)، 86-97.

الضحيان، صالح. (2019). إدارة الذات وعلاقته بالوعي الانفاقي والادخاري لدى عينة من طالبات الجامعة. مجلة بحوث التربية النوعية، 1(53)، 11-56.

الطراونة، حنان. (2022). مستوى الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس لواء المزار الجنوبي، المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط، (9)38 161-139.

طمايزة، وفاء. (2016). إدارة الذات وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى العاملين في المؤسسات الحكومية، وغير الحكومية في محافظة الخليل. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

عاشور، أحمد. (2018). استراتيجيات التكيف كمتغير وسيط بين قلق البطالة، والتوجه نحو المستقبل لدى عينة من الخريجين في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى. غزة، فلسطين.

عبد الرحمن، مصطفى. (2017). الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة نجران، وعلاقتها بالصلابة النفسية. مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية، 14(14)، 1-44.

عبد العال، رائدة. (2016). برنامج إرشادي أسري، وأثره في تفعيل الدور الوالدي لتنمية مهارات إدارة الذات لدى أبنائهم ذوي الإعاقات العقلية البسيطة. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

العبد الله، فايزة. (2014). استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية، وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية عند اليافعين في مدارس مدينة دمشق الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

عبد المقصود، محمود. (2021). الضغوط الأسرية وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي للشباب الجامعي دراسة مطبقة على طلاب جامعة حلوان. دراسات في الخدمة الاجتماعية، 54(4)، 843-882.

العتابي، أزهار؛ وأركان، محمد. (2021). التصورات المستقبلية لدى طلبة الجامعة. مجلة واسط للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 17(49)، 685-712.

العجمي، سعيد. (2015). جودة الحياة وعلاقتها بالتوجه نحو المستقبل لدى طلاب كلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة الأمير نايف للعلوم الأمنية، السعودية.

العدوي، دعاء؛ وعامر، جمال؛ ومحمود عبد الحميد. (2018). الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وعلاقتها ببعض المتغيرات البيئية والاجتماعية. مجلة العلوم البيئية، 43(1)، 269-295.

أبو علام، رجاء. (2021). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، مصر: دار النشر للجامعات.

العلي، سلمان. (2024). الضغوط النفسية المدرسية، وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة الدراسات المستدامة، 6(1)، 122-152.

علي، محمود. (2018). الضغوط النفسية وعلاقتها بالإصابات الرياضية في الأنشطة الرياضية المدرسية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 3(1)، 151-165.

أبو علي، مها. (2023). التفكير ما وراء المعرفي، وعلاقته بالتوجه المستقبلي لدى عينة من طلاب الكلية الجامعية بالليث. المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، 1(55)، 157-197.

العنزي، تغريد، والعجمي، مبارك. (2021). درجة امتلاك مديري المدارس الابتدائية بدولة الكويت إدارة الذات من وجهة نظرهم. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعي، (18)، 174-185.

العنزي، ريم. (2022). الضغوط النفسية وجودة الحياة المدرسية (المفهوم واستراتيجيات المواجهة). مجلة كلية التربية فى العلوم النفسية، 46(3)، 93-130.

عودة، كهرمان. (2016). المبادأة وعلاقتها بدافعية الإتقان، ومركز السيطرة لدى طلبة الجامعة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

عوض، أحلام. (2023). الضغوطات النفسية في مرحلة المراهقة، وعلاقتها بالدافعية الداخلية لدى طلبة الصف الثاني عشر من المرحلة الثانوية في مدارس مدينة الطيبة (المثلث). مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. 14(43)، 270-288.

عياد، وائل: (2011). الميول المهنية والقيم وعلاقتها بتصورات المستقبل لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، غزة، فلسطين.

الغامدي، غرم الله. (2016). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى عينه من الطلاب السعوديين المبتعثين بجامعة اوريقون بالولايات المتحدة الأمريكية. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، 4(7)، 8-33.

غيث، أزهار. (2017). الشعور بالأمل كمتغير وسيط بين الصمود النفسي، والضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المعاقين بعد العدوان على غزة. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

الفتلاوي، علي شاكر. (2010). سيكولوجية الزمن، سوريا، دمشق: دار صفحات للدراسات والنشر.

الفريح، نايف. (2020). مصادر الضغوط النفسية لدى والدي الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(3)، 1012-1052.

الفقيه، عبد الله. (2016). الضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية النادرة، مجلة القلم، 1(5)، 131-159.

فليه، فاروق؛ وعبد المجيد، السيد. (2014). السلوك التنظيمي في المؤسسات التعليمية، ط3، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

قاجة، رقية؛ وصبرينة، غربي. (2018). أساليب مجابهة الضغوط المهنية لدى أعوان الحماية المدنية: دراسة تحليلية على أعوان الحماية المدنية بولاية ورقلة- الجزائر. دراسات نفسية وتربوية، 11(2)، 281-297.

القحطاني، فاطمة. (2023). مهارات إدارة الذات في ضوء التوجّهات الاستراتيجية لتنمية القدرات البشرية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. مجلة البحث التربوي, 22(44)، 113-212.

القحطاني، محمد. (2017). الضغوط النفسية في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب مرحلة البكالوريوس بجامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية، المجلة الدولية للتعليم والبحوث النفسية، 5(2)، 521-549.

القدة، طلال؛ ونبتاوي، منال. (2019). أثر العوامل الاجتماعية في اختيار الطلبة الجامعيين لتخصصاتهم الأكاديمية واتجاهاتهم نحوها. دراسة ميدانية لطلبة الجامعة الأردنية. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، 27. 1-34.

كفافي، علاء الدين. (2010). نظريات الشخصية الارتقاء –النمو- التنوع. ط3، عمان: دار الفكر.

الكيال، أحمد؛ وأبو السعود، فرج. (2020). الخصائص السيكومترية لمقياس التوجه نحو المستقبل لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 1(120)، 98-112.

لبوازدة، عبد الحق. (2016). الضغوط النفسية وعلاقتها بالطمأنينة النفسية لدى الطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الجزائر. مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، 7(2)، 123-160.

اللصاصمة، منى. (2017). الكفاءة الذّاتية وأساليب إدارة الذّات، والقلق المستقبلي لدى الطّلبة المتفوقين في المرحلة الثانويّة في مدارس مديرية التربية والتعليم بالقصر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

المالكي، مكتوب. (2019). التوجه نحو المستقبل، وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة الملك عبد الغزيز، 27(6)، 119-140.

محمد، إيمان. (2018). المثابرة والأمل كمنبئات بقلق المستقبل لدى عينة من الهيئة المعاونة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، 42(2)، 130-14.

محيسن، عون. (2012). التفاؤل والتشاؤم. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات النفسية والتربوية، 2(20)، 93-53.

مخلوفي، سعيد. (2016). علاقة ضغوط العمل بالدافعية للإنجاز، واستراتيجيات مواجهتها لدى مديري التعليم المتوسط بمدينة باتنة بالجزائر. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. 4(14)، 199-236.

أبو مسلم، محمود؛ والموافي، فؤاد. (2012). مهارات إدارة الذات، وعلاقتها بالتوافق المهني للمعلم. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، 1(24)، 185-214.

المشعان، عويد. (2016). علم النفس الصناعي والتنظيمي. عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

مصطفى، أحمد. (2020). إدارة الذات وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، 1(31)، 436-415.

المعايطة، رانية. (2022). مفهوم الذات وعلاقته بتنمية الميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر من وجهة نظرهم. جرش للبحوث والدراسات، 23(1)، 1273-1302.

الملاحة، عبد الفتاح. (2021). الإسهام النسبي لليقظة العقلية والذكاء الانفعالي، ووجهة الضبط في التنبؤ بالتوجه نحو المستقبل لدى طلبة المرحلة الثانوية. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج, 87(87)، 69-136.

منصور، إيناس. (2024). مستوي مهارات إدارة الذات لدي عينة من طلبة الجامعة. مجلة البحث في التربية وعلم النفس, 39(1)، 569-594.

منيب، تهاني؛ والسيد، أحمد؛ وعبد الله، أمينة. (2015). برنامج مقترح لتنمية المهارات ما قبل الأكاديمية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية فى ليبيا. مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس، 39(1)، 517-594.

بن موسى، عبد الوهاب؛ وأبي مولود، عبد الفتاح. (2017). الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية لتلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة الوادي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 1(30)، 383-390.

بن ناصر، فاطمة. (2016). الضغوط النفسية المدركة، وأساليب التعامل معها لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات والمتأخرات دراسيا، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

ناصر، ناصر. (2019). التوجهات المستقبلية وعلاقتها بمحدّدات النجاح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة ذي قار للعلوم الإنسانية، 9(2)، 476-513.

النوايسة، فاطمة. (2013). الضغوط والأزمات النفسية، وأساليب المساندة. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

هادي، ابتسام راضي. (2019). الإبداع الانفعالي وعلاقته بالرفاهية النفسية لدى تدريسي كلية التربية الأساسية. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، 46(2)، 593-610.

أبو هدروس، ياسرة. (2015). إدارة الذات وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي في ضوء الأنظمة التمثيلية، وبعض المتغيرات لدى عينة من الطالبات المتفوقات في جامعة الأقصى، مجلة العلوم التربوية والنفسية بالبحرين، (16)1، 407-369 .

الهذلي، رخوة. (2011). إدارة الذات وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديرات ومساعدات، ومعلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

الهواري، نوري. (2021). الضغوط النفسية التي تواجه طلبة الشهادة الثانوية: دراسة ميدانيه تحليلية. مجلة جامعة صبراتة العلمية، 5(1), 81-107.

هيبة، زكريا محمد والحربي، رقية. (2019). مستوى ضغوط العمل التي تواجهها مديرات المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة"، مجلة العلوم التربوية، 1(2)، 499-528.

الوكيل، سيد أحمد. (2015). الضغوط والحاجات النفسية والاجتماعية لدى عينة من آباء وأمهات الأطفال المعاقين ذهنيا: دراسة فارقة عبر حضارية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 1(35)، 127-202.

بن ويس، فتيحة. (2018). الضغوط النفسية المدرسية لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الطاهر مولاي سعيدة، الجزائر.

المراجع الأجنبية

Ahmed S., & Shafiq, F., (2021). Impact Of Tıme Management Skılls On Students' Motıvatıon At Unıversıty Level. PalArch's Journal of Archaeology of Egypt / Egyptology, 18(18), 115-127.

Allen, K., & Webe, L., (2013). Mother's ana fathers Stress Associated with parenting a child With Austim Spectrum Disorder**,** Austim Insights.

Alm, S., Låftman, S., Sandahl, J., & Modin, B., (2019). School effectiveness and students' future orientation: A multilevel analysis of upper secondary schools in Stockholm, Sweden. Journal of Adolescence, 70, 62-73.

Anyamene, A., & Anakwuba, C., (2022). Effect Of Self-Management Technıque On Late Comıng Among Secondary Schools Students In Awka South Local Government Area, Nıgerıa. European Journal of Education Studies, 9(2).

Anyanwu M., (2023). Psychological distress in adolescents: prevalence and its relation to high-risk behaviors among secondary school students in Mbarara Municipality, Uganda, **BMC Psychology**, 11(5), 1-8.

Anyanwu, J., Ezenwaji, I., Okenjom, G., & Enyi, C., (2015). Occupational Stress and Management Strategies of Secondary School Principals in Cross River State, Nigeria. Journal of Education and Practice, 6(27), 37-42.

Ardiansyah, R., Yohana, C., & Fidhyallah, N., (2021). Factors influencing the entrepreneurial interest of vocational high school students in Jakarta. Journal of Business, Management, and Finance, 2(2), 484-496.

Bandura, A., (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual review of psychology, 52(1), 1-26.

Berger, A., (2011). Self-regulation: Brain, cognition, and development. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/12327-000

Berger, S., (2013): The effect of learning self-management on student's desire and ability to self-manage self-efficacy ،Academic performance and retention ، PHD school of Education ،University at Albany ،State University of New York.

Billings, A., & Moss, R., (1981). The role of coping response and social resources in attenuatin the stress of life events. Journal of Behavioural Medicine, 4-139.

Bozzato, P., (2024). The Future Orientation of Italian Adolescents in Post-Pandemic Times: Associations with Self-Efficacy and Perceived Academic Achievement. Educ. Sci., 14, 170. https://doi.org/ 10.3390/educsci14020170

Brendelo, E., (2017). Stress and health disparities, American psychological association Washington D C P:10.

Brooks, M., Miller E., Abebe K., & Mulvey E., (2018). The observed longitudinal relationship between future orientation and substance use among a cohort of youth with serious criminal offenses. Substance Use & Misuse.53(12), 1925-1936.

Brown-Woods Shunji, Q., (2014). An Examination of School Principals', Teachers, and Other Support Staffs Perception of Stress in the School Setting, (ed. D.The University Of Memphis).

Carver, C., & Scheier, M., (1998). On the self-regulation of behavior. New York: Cambridge University Press.

Choi, J., & Chung, K., (2012). Effectiveness of college- level self-management course on successful behavior change. **Journal of Behavioral Medicine**, 36(1), 18-36.

Cohen, S., (1994). Perceived Stress Scale. Spacapan, S. and Oskamp, S. (Eds.) The Social Psychology of Health. Newbury Park, CA: Sage.

DeVellis, R., (2012). Scale Development Theory and Applications. Sage Publications, New York.

Ercoskun, M., (2016). Adaptation of Self-Control and Self-Management Scale (SCMS) into Turkish Culture: A Study on Reliability and Validity, Educational Sciences: **Theory and Practice**, 16(4), 1125-1145.

Fanning, G., (2016). Academic stress and academic self-efficacy as predictors of psychological health in college students (Doctoral dissertation, Ohio University).

Ferguson, E., & Cox, T., (1996). An implicit theory of perceived control. European Psychologist, 1(4), 271-277.

Galowic, J., (1984). Coping Mechanisms: Strategies for Managing Stress in Everyday Life. New York: Academic Press.

Garth, K., (2015). Preventing teacher attrition: Expert teachers' sources of stress and coping strategies. Mississippi State University.

Goldner L., Lev-Weisel R., & Schanan Y., (2019). Caring about tomorrow: the role of potency, socio- economic status and gender in Israeli adolescents academic future orientation. Child Indicators Research. 12(4), 1333-1349.

Hearon, B., (2015). Stress and Coping in High School Students in Accelerated Academic Curricula: Developmental Trends and Relationships with Student Success. Graduate Theses and Dissertations.

Hou, Z., Shinde, J., & Willems, J., (2013). Academic stress in accounting students: An empirical study. Asian Journal of Accounting and Governance, 4, 1-10.

Huang, R., & Yu, C., (2019). Exploring the impact of self-management of learning and personal learning initiative on mobile language learning: A moderated mediation model. Australasian Journal of Educational Technology, 35(3).

Hwang, Young Suk et all, (2001). **African American College Students' Motivation in Education**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research. Association (Seattle, WA, April 10-14).

Izik M., (2022). Future Perception and Expectations of High School Students: A Research on Science High School Students. International Journal of Educational Administration and Leadership: Theory and Practice. 1(1), 52-63.

Jason, G., Susanna, L., Hajime, M., (2015). Principle Time Management Skills. Journal of Educational Administration, 53(3).

Kelly, G., (1955). The psychology of personal Constructs. Lawerence, W C. New york.

Khan, M., Mahmood, S. E., Ahmad, A., Khan, A. A., & Arfin, I. (2021). Assessment of Self-Care Activities Using Diabetes Self-Management Questionnaire (DSMQ) amongst Diabetes Patients Attending a Rural Health Training Centre in Lucknow. J Evol Med Dent Sci, 10, 1324-8.

Kilani, W., (2022). The Effect of Psychological Stress Generated by General Secondary Examination on Academic Performance Among Second Secondary Class Students: Perceived Self-Efficacy and Perfectionism as Moderators Variables. (Doctoral dissertation), An-Najah National University, Palestine.

Knight, E., Daymond, J., & Paroutis, S., (2020). Design-led strategy: how to bring design thinking into the art of strategic management. California management review, 62(2), 30-52.

Kong, H., Yuan, Y., Baruch, Y., Bu, N., Jiang, X., & Wang, K., (2021). Influences of artificial intelligence (AI) awareness on career competency and job burnout. International Journal of Contemporary Hospitality Management, 33(2), 717-734.

Kötter, T., Wagner, J., Brüheim, L., & Voltmer, E., (2017). Perceived medical school stress of undergraduate medical students predicts academic performance: an observational study. BMC medical education, 17, 1-6.

Lazarus, R., (1966). Psychological stress and the coping process. McGraw-Hill, New York.

Lin, S., Mastrokoukou, S., Longobardi, C., & Bozzato, P., (2023). The influence of resilience and future orientation on academic achievement during the transition to high school: the mediating role of social support. International Journal of Adolescence and Youth, 29(1). https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2312863

Marsay, G., Scioli A., & Omar S., (2018). A hope-infused future orientation intervention: a pilot study with juvenile offenders in South Africa. British Journal of Guidance & Counselling. 46(6), 709-721.

Murphy, G., Kchn, N., Christensen, R., & Robins, E., (1962). "Life stress" in a normal population: a study of 101 women hospitalized for normal delivery. The Journal of Nervous and Mental Disease, 134(2), 150-161.

Nurmi, J. ,(1994). The Development of Future-Orientation in a Lifespan context. In Z. Zaleski. Zaleski (Eds.), **Psychology of future orientation** (pp. 63-74). 20-616 Lublin Poland: Wydawnictwo.

Pontes, A., Coelho, V., Peixoto, C., Meira, L., Azevedo, H., (2024). Academic Stress and Anxiety among Portuguese Students: The Role of Perceived Social Support and Self-Management. Educ. Sci., 14, 119.

Ramachandran, N., & Manivannan M., (2022). Academic Achievement on Psychological Stress of Higher Secondary Students in relation to Gender and Locality of Students. International Journal of Advance Research, Ideas and Innovations in Technology. 8(1), 368-373.

Rodriguez, F., Torres, M., Paez, J., Ingles, C., (2016). Prevalence of strategies for coping with daily stress in children. Psicothema, 28(4), 370 -376.

Rogers, C., (1961). On becoming a person: a therapist's view psychotherapy. California, Western behavioral sciences institutes, pp.108- 109. Selye H. (1956). The Stress of Life. New York: McGraw-Hill Book Company.

Schmidt, C., Zimmerman M., Stoddard S., (2018). A Longitudinal Analysis of the Indirect Effect of Violence Exposure on Future Orientation Through Perceived Stress and the Buffering Effect of Family Participation. Am J Community Psychol. Sep;62(1-2):62-74. doi: 10.1002/ajcp.12254. Epub 2018 Jun 7. PMID: 29876937; PMCID: PMC6661121.

Seginer , R., (2019). Adolescent Future Orientation: Does Culture Matter? Online readings in Psychology and Culture. 6(1), 5-17.

Seginer, R., (2009). Future orientation: Developmental and ecological perspectives. Springer Science & Business Media.

Selye H., (1956). The Stress of Life. New York: McGraw-Hill Book Company

Selye, H., (1980). Stress and holistic medicine. Family & Community Health, 3(2), 85-88.

Selye, H., (1984). The stress concept. Kutash, IL, and others.

Sincero, S., (2012). Psychological theories of stress. Retrieved Dec, 19, 15-21.

Steinberg L, Graham S, O'Brien L, Woolard J, Cauffman E, Banich M. (2010**).** Age differences in future orientation and delay discounting. Child Dev. 80(1):28-44. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008 .01244.x. Erratum in: Child Dev. 81(3):1024. PMID: 19236391.

Thompson, A., Smith, T., Maynard, B., & Kim, A., (2024). Effects of Self-Management Interventions on Challenging Behavior: A Systematic Review and Meta-Analysis. Research on Social Work Practice, 10497315231200351.

Venkateswar, M., & Laxmi M., (2021). Psychological Stress among Higher Secondary School Students during Covid Era in relation to Gender, Caste, and Locality. International Journal of Theory and Application in Elementary and Secondary School Education. 3(2), 22-38.

Wolman, H., (1972). Organization theory and community action agencies. Public Administration Review, 33-42.

Yu, S., Yao, C., Xue, Q., Jantharajit, N., & Kanjanakate, S., (2024). Enhancing self-management skills of students through primary school class activities based on the Selection, Design, Organization, and Assessment model: a mixed methods study. Asia Pacific Journal of Education, 1–18.

Zerihun A., & Dawit M., (2022). Students' Images of the Future and Its Implications for Curriculum Practices. Journal of Futures Studies. 29(1), 113-125.

Zhang, W., & Hansen, K., (2011). Using context awareness for self-management in pervasive service middleware. In Handbook of Research on Ambient Intelligence and Smart Environments: Trends and Perspectives (pp. 248-271). IGI Global.

Zheng, L., & Gan, Y., (2018). Influence of early family cohesion on future orientation: Moderating role of a polymorphism in the FKBP5 gene. Journal of Individual Differences, 39(3), 166–173.

الملحقات

ملحق رقم (1) قائمة المحكّمين

1.	أ.د. فؤاد طلافحة	أستاذ علم النفس التربوي	جامعة مؤتة
2.	أ.د. كمال سلامة	أستاذ علم النفس التربوي	جامعة القدس المفتوحة
3.	د. يوسف عواد	أستاذ الصحة النفسية	جامعة القدس المفتوحة
4.	أ.د. معزوز جابر جميل علاونة	أستاذ قياس وتقويم	جامعة القدس المفتوحة
5.	د. عمر نصر الله	أستاذ علم النفس والإرشاد النفسي والتربوي	جامعة القدس المفتوحة
6.	أ.د. محمد شاهين	أستاذ إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
7.	أ.د. ياسر عواد	أستاذ مشارك قياس وتقويم	كلية سخنين الأكاديمية
8.	د. مصطفى سعدي	أستاذ علم نفس تربوي	وزارة التربية قسم الإرشاد
9.	أ.د. ماجد محمد الخياط	أستاذ قياس وتقويم	جامعة البلقاء التطبيقية
10.	أ.د عطاف أبو غالي	أستاذ الصحة النفسية	جامعة الأقصى
11.	د. حسن مهدي	أستاذ مشارك مناهج وتكنولوجيا التعليم	جامعة الأقصى
12.	د. سهير الصّباح	أستاذ مشارك علم نفس	جامعة القدس المفتوحة

ملحق رقم (2): المقياس قبل التحكيم

الجامعة العربية الأميركية

كلية الدراسات العليا

قسم برنامج الدّكتوراة

تخصّص علم النّفس التّربوي

حضرة الدكتور/ة الفاضل/ة: .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، أما بعد؛

تقوم الباحثة بالإعداد لرسالة دكتوراه في علم النفس التربوي بعنوان "الضّغوط النفسيّة وعلاقتها بإدارة الذّات، والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل- برنامج مقترح". يرجى التكرم بتحكيم الاستبانة المرفقة، وإبداء ملاحظاتكم الطيبة حول فقراتها، واقتراح ما ترونه مناسباً.

الباحثة

نبيلة شلش كيال

مصطلحات الدراسة:

الضغوط النفسية: هي الضّغوط التي تؤثّر على الحالة النفسية الشعورية للطالب\ة في المرحلة الثانوية، بحيث تمنعه\ا من القيام بمهامه/ا بالشكل الصحيح، أو تجبره/ا على التخلي عن مسؤولياته/ا، أو تؤثر على نجاعة معالجة المواقف، وعلى جودة حياته/ا.

إدارة الذات: و/هي قدرة طالب\ة المرحلة الثانوية على اتخاذ القرارات السّليمة تحت طائلة الضغوط المختلفة، والقدرة على اكتساب حصانة نفسيّة، ومهارات لمعالجة المواقف الحياتيّة، والتصرّف السّليم أكاديمياً واجتماعياً، وامتلاك المهارات الحياتية الأساسيّة لتنظيم وقته/ا، واستثماره بما يصب في مصلحته/ا وتخطيط حياته/ا.

التوجه المستقبلي: هو تطلّعات الطالب\ة في المرحلة الثانوية نحو حياته العملية والمهنية في المستقبل، وإتخاذ قراره\ا المهني بشكل واع ومدروس، بحيث يتخذ فيه المحاور المهمة في اتخاذ القرار مثل: الميول والقدرات والاعتبارات.

الجزء الأول: المتغيرات الديموغرافية

1. الجنس: □ ذكر. □ أنثى.
2. المستوى الدراسي: □ عاشر. □ حادي عشر. □ ثاني عشر.
3. الاختصاص: □ علمي. □ أدبي. □ تكنولوجي.
4. الوضع الاقتصادي للأسرة: □ متدنٍ. □ جيد. □ جيد جداً.□ ممتاز.

الجزء الثاني:

<u>الأداة الأولى</u>: استبانة قياس المتغير المستقل الضّغوط النفسيّة لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل.

<u>الأداة الثانية:</u> استبانة قياس المتغير التّابع إدارة الذّات لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل.

<u>الأداة الثالثة:</u> استبانة قياس المتغير التّابع التوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل.

أولاً: مقياس الضغوط النفسية:

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
المجال الأول: الضغوط الأسرية: هي الهموم والأعباء التي تقع على عاتق الفرد، وتعبث بتوازنه، وتضعف قدرته على التكيّف، والتوافق مع واقع حياة الأسرة (الجهني، 2021)						
.1	تسود المشاكل بين أفراد أسرتي.					
.2	لا يوجد احترام أو تقدير بين أفراد أسرتي.					
.3	لا أتوافق مع والديّ، ولا أتقبل رأيهما.					
.4	لا يوجد تقارب بيني، وبين أفراد أسرتي في أمور كثيرة مثل: الاتجاهات والاهتمامات والرغبات.					
.5	يميز والدايّ بيني، وبين إخوتي في المعاملة.					
.6	لا أستطيع التعبير عن آرائي الشخصية داخل أسرتي.					
.7	يضايقني عدم احترام أسرتي لقراراتي الدراسية.					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
8.	يضايقني حث والديّ لي للدراسة باستمرار.					
المجال الثاني: الضّغوط الدراسيّة: هي صعوبات يدركها طالب المرحلة الثانوية؛ ما تُسبب له حالة من عدم التوافق، والنفور من البيئة المدرسية التي تظهر من خلال اضطرابات في علاقته بالمجتمع المدرسي، وعدم تقبله للمناهج الدراسية والامتحانات (شراب ووادي، 2015).						
9.	تزداد الضغوط الدراسية كلما اقتربت الامتحانات.					
10.	أجد صعوبة في فهم بعض المواد الدراسيّة ومعالجتها.					
11.	أكره بعض المواد الدراسيّة.					
12.	ترهقني كثرة المهام والتكليفات الدراسيّة.					
13.	أعاني من عدم التركيز، والتشتت أثناء الدّراسة.					
14.	أجد صعوبة في إنجاز واجباتي الدراسيّة.					
15.	أفتقد الدّافعية للتعلّم.					
16.	الأساليب والأنشطة التعليميّة مملّة.					
المجال الثالث: الضّغوط الاقتصاديّة: هي حالة من التوتر والقلق الناجمين عن الظّروف المالية الصّعبة، أو التغيّرات السّلبية في الاقتصاد (البوسيفي، 2023)						
17.	ظروفي الماديّة السّيئة قد تضطّرني لترك الدّراسة.					
18.	أعمل أثناء الدّراسة لتلبية احتياجاتي					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
	الدّراسيّة والشّخصية.					
.19	مصروفي الشّخصي قليل جدا بسبب دخل الأسرة المنخفض.					
.20	ليس لدي القدرة على شراء مستلزماتي الدّراسية.					
.21	طموحاتي محدودة بسبب ضعف قدراتي الماديّة.					
.22	أتغيّب عن المدرسة لعدم امتلاكي أجرة المواصلات.					
.23	لا أستطيع توفير الكتب والمراجع العلميّة بسبب العجز المادي لأسرتي.					
.24	اتعمّد عدم المشاركة مع زملائي في الكثير من المناسبات؛ بسبب ضعف القدرة الماديّة.					
المجال الرابع: الضّغوط الشخصيّة والاجتماعيّة: هي عدم قدرة الفرد على التّعامل مع الظّروف التي تحيط به في البيئة الاجتماعية (البوسيفي، 2023)						
.25	حياتي الشخصيّة متوترة وغير مستقرة.					
.26	أفتقد الثّقة بالنّفس، والقدرة على التواصل، والتعبير عن رأيي.					
.27	لا يوجد توافق مع زملائي.					
.28	أعجز عن التّوفيق بين دراستي وعلاقاتي					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
	الاجتماعيّة.					
29.	أتشاجر مع زملائي.					
30.	أغار من زملائي لشعوري أنهم أفضل مني.					
31.	أعاني من الحساسيّة الزّائدة في تعاملي مع معلميّ وزملائي.					
32.	لا يحترمني زملائي، ولا يثقون بي.					
المجال الخامس: الضّغوط الانفعاليّة: هي حالة من التوتّر النفسي والعاطفي، تنشأ نتيجة التعرّض لمواقف صعبة أو تحديات تفوق قدرة الفرد على التّعامل معها بشكل مريح. يمكن أن تكون هذه المواقف ناتجة عن عوامل داخليّة أو خارجيّة، وتؤدي إلى تأثيرات سلبيّة على الصّحة النفسيّة والجسديّة (العدوي وآخرون، 2018)						
33.	أشعر بالخوف نتيجة افتقادي الأمن الأسري والمجتّمعي.					
34.	أعاني من نقص الانتباه وقلّة التركيز.					
35.	سلوكي عنيف اتجاه الآخرين.					
36.	أشعر بضعف صلابتي النفسيّة.					
37.	أواجه صعوبة في التعبير عن مشاعري.					
38.	أفرط في نقد الذّات والآخرين.					
39.	أنفعل سريعاً، وأغضب لأتفه الأسباب.					
40.	أشعر بالقلق الشديد خاصة قبل الامتحانات بالرغم من الاستعداد الجيد					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
	لها.					

ثانياً: مقياس إدارة الذات:

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
المجال الأول: تنظيم الذّات: هي عملية تمكّن الأفراد من التّحكم بأفكارهم، ومشاعرهم، وسلوكهم لتحقيق أهداف محددة، ويشمل تنظيم الذّات مجموعة من المهارات، والقدرات التي تساعد الفرد على إدارة نفسه بفعاليّة، والتغلب على التحدّيات، والبقاء مركزًا على أهدافه (الجنابي، 2022)						
.1	أسعى لاكتساب العديد من المهارات الجديدة.					
.2	أهتم بالتفكير والتخطيط الجيّد قبل العمل.					
.3	أوظف قدراتي وإمكاناتي بشكل يقودني للنجاح والتقدّم.					
.4	أضع أهدافا قابلة للتّحقق، وأسعى إلى تحقيقها.					
.5	أتعلّم من مواقف الإخفاق (الفشل) أحياناً، وأحوّلها لوسيلة لنجاح أكبر.					
.6	أقيّم إيجابيات القرار، وسلبياته قبل اتخاذه.					
.7	أضع بدائل مناسبة، ومنطقية للمشاكل التي تواجهني.					
.8	أقوم بمهامي وواجباتي بحرص واهتمام.					

المجال الثاني: إدارة الوقت: هي عملية تنظيم، وتخطيط لكيفية تقسيم الوقت بين الأنشطة المختلفة من أجل تحقيق الأهداف بكفاءة وفعاليّة (الهذلي، 2010).						
.9	أنجز المهام المطلوبة في وقتها المحدد.					
.10	لا أفضّل التسويف والتأجيل في إنجاز واجباتي.					
.11	أضع جدولا زمنيا لإنجاز أعمالي.					
.12	أوزع جدول أعمالي حسب الوقت المتوفر لي.					
.13	أخصص وقتا للترفيه.					
.14	التزم بالمواعيد.					
.15	أجيد التعامل والسيطرة على مضيّعات الوقت والمشتتات.					
.16	أستطيع ابتكار أفكار جديدة للاستفادة من الوقت والجهد.					
المجال الثالث: التفاؤل: هو النظرة الإيجابية والإقبال على الحياة، والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل (زقاوة، 2020).						
.17	لدي ثقة في حاضري ومستقبلي.					
.18	أعتقد أن لحياتي قيمة كبيرة.					
.19	أعتقد أنه لا يأس مع الحياة، ولا حياة مع اليأس.					
.20	أشعر بجودة الحياة، وأن لها معنى وقيمة.					
.21	لدي أمل كبير في حياة مشرقة.					
.22	أنظر دائما لنصف الكأس الممتلئ.					

23.	أتطلع إلى أن أحظى بمركز متقدم في حياتي الدراسيّة والمهنية.					
24.	لدى خطة مستقبلية لحياتي المهنية بعد المرحلة الجامعية.					
المجال الرابع: إدارة العلاقات الاجتماعية: هي القدرة على تكوين على علاقات إيجابية وصحية والحفاظ عليها مع الآخرين، والتفاعل بشكل فعّال مع الناس في مختلف السّياقات الاجتماعيّة (شمبولية، 2020).						
25.	أميل للعمل التّعاوني.					
26.	أحرص على تقديم واجباتي تجاه الجميع.					
27.	أتعامل مع الآخرين بإيجابية.					
28.	أحرص على أن أكون شخصا محبوبا من الجميع.					
29.	أتواصل باستمرار مع أصدقائي وأفراد عائلتي.					
30.	أهتم بمظهري الشخصي لألقى قبول لدى الآخرين.					
31.	أتجنّب المواقف التي تسبب لي الإحراج أمام الآخرين.					
32.	أقدّم المساعدة لكل من يطلبها.					
المجال الخامس: إدارة الضّغوط والانفعالات: هي مجموعة من التقنيات، والاستراتيجيات التي تساعد الأفراد على التعامل مع الضغوط النفسية، والعاطفية بفعاليّة، والتحكّم في ردود أفعالهم الانفعالية للحفاظ على توازنهم النفسي والعاطفي (حنصالي، 2014).						
33.	أحدد انفعالاتي، وأفهم دوافعها.					
34.	أستطيع التحكم في انفعالاتي عند الغضب.					

35.	أعاني من الحساسية المفرطة اتجاه المواقف والأشخاص.					
36.	أنا شخص مندفع.					
37.	تثير انفعالاتي الحادة الحرج لي أمام الآخرين.					
38.	أهتم بفهم مشاعر الآخرين وتقديرها.					
39.	أجد صعوبة في التحكم في الأسباب التي تحرّك سلوكي.					
40.	أشعر بالتوتر والقلق عندما أتعرّض لموقف يتطلّب اتخاذ قرار.					
المجال السادس: الثقة بالنفس: هي الأفكار والمعتقدات التي يكوّنها الشخص عن نفسه من خلال معرفته بقدراته، وإمكاناته العقلية والجسمية، والاجتماعية والنفسية والمهارات النفسيّة الحركيّة (حيدر، 2023)						
41.	أستطيع اختيار الألفاظ المناسبة عند التحدث.					
42.	أسعى دائما إلى الأفضل.					
43.	أمتلك شخصية جذابة ومحبوبة.					
44.	أنجز عملي بإتقان.					
45.	أتقبل النقد البنّاء.					
46.	أتحمّل مسؤولية الفشل عند اتخاذ القرارات الخاطئة.					
47.	أسعى دائماً لتحقيق الأفضل.					
48.	أمتلك قدرات تؤهلني للنجاح والتميز.					

ثالثاً :مقياس التوجّه المستقبلي

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
المجال الأول: التفاؤل تجاه المستقبل: هو موقف عقلي وإيجابي يتبناه الأفراد، حيث يتوقعون نتائج إيجابية، ويرون فرصًا للنمو والتقدم بغض النظر عن التحديات الحالية، ويشمل التفاؤل تجاه المستقبل القدرة على رؤية الجوانب المشرقة من الأحداث، وتوقع الأفضل في المواقف المختلفة (ناصر، 2019)						
.1	التفكير بالمستقبل يسعدني.					
.2	أتوقع أن أنجح في المستقبل.					
.3	أتطلع أن أحصل على مركز مرموق في المستقبل بعد إنهاء دراستي.					
.4	أشعر بالأمان تجاه المستقبل.					
.5	أبذل جهدي؛ ليكون المستقبل أفضل من الحاضر.					
.6	أعتقد أن حياتي منظمة؛ ما يساعدني على التنبؤ بالمستقبل.					
المجال الثاني: الإرادة الواعية: هي القدرة على اتخاذ قرارات واعية ومدروسة، والتحكم في السلوكيات، والأفعال بناءً على القيم والأهداف الشخصية، بدلاً من التأثر بالانفعالات اللحظية أو العوامل الخارجية (التقاز، 2017)						
.7	أتخذ قرارات تخص مستقبلي بإرادة ووعي.					
.8	أعمل على توجيه طاقاتي من أجل تحقيق أهدافي المستقبلية.					
.9	أمتلك إرادة تؤهلني لتجاوز الصعاب والمحن الماضية والحاضرة.					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
.10	برأيي التقدّم في الحياة متعلق بالعمل، والجهد أكثر من الحظ.					
.11	أجتهد لأحقق النجاح.					
.12	أعتقد أن حياتي محكومة بالعادات والتقاليد والمعتقدات.					
.13	لدى القدرة على وضع حد لتدخلات الاخرين في قراراتي المستقبلية.					
.14	لدي تصميم وعزيمة قويان.					
المجال الثالث: التّخطيط للمستقبل: هو اهتمامات الأفراد بمصالحهم فى المستقبل، والتفكير بالكيفية التى يحققون بها أهدافهم المستقبلية (العمري، 2019)						
.15	أخطط حياتي خطوة خطوة.					
.16	أقوم بتطوير قدراتي من أجل تحقيق أهدافي المستقبلية.					
.17	أخطط للحصول على درجات علمية مرتفعة تحضيرا للمستقبل					
.18	باعتقادي حياتي تتقدم نحو الأفضل.					
.19	أجتهد وأثابر لتحقيق أهدافي المستقبلية.					
.20	أوفر ما أستطيع من مصروفي للمستقبل.					
.21	أبحث عن معلومات تفيدني في اتخاذ قراراتي المستقبلية.					

المجـال الرابـع: التنبـؤ بالمسـتقبل: هو عمليـة استخدام البيانـات الحاليـة، والاتجاهات التاريخيـة لتحليل الأحداث المستقبلية وتوقعها، ويهدف التنبؤ إلى تقديم رؤى حول ما قد يحدث في المستقبل؛ ما يساعد الأفراد على اتخاذ قرارات مستنيرة، وتخطيط أفضل (عزيز ودوام، 2023)						
.22	أتوقع تحقيق آمالي وأهدافي في المستقبل.					
.23	أشعر بأنني سأكون أكثر سعادة، وازدهاراً في المستقبل.					
.24	أعتقد أن هناك فرصا كثيرة تنتظرني في المستقبل.					
.25	أتطلع للحصول على فرصة دراسية تمكنني من تأمين مهنة ومركز اجتماعي وقيمة.					
.26	أعتقد أنني سأتمكن من اجتياز مشكلاتي مستقبلا.					
.27	تنبؤاتي للمستقبل دائما صادقة فيما يخص مستقبلي.					
.28	أتوقع أن تكون لي أسرة سعيدة وناجحة.					
.29	أتوقع أنني سأتمكن من إتقان عدة مهارات تلزم لنجاحي المستقبلي.					

ملحق رقم (3): المقياس بعد التحكيم

الجامعة العربية الأميركية

كلية الدراسات العليا

قسم برنامج الدّكتوراة

تخصّص علم النّفس التّربوي

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان: " **الضّغوط النفسيّة وعلاقتها بإدارة الذّات، والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل- برنامج مقترح**". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدّكتوراه؛ لذا نرجو التكرّم بتعبئة جميع بنود الاستبانة بدقة وموضوعية، حيث إن جميع البيانات التي سيتم الحصول عليها ستعامل بسريّة تامّة، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم لإنجاح هذه الدراسة.

واقبلوا فائق الاحترام

الباحثة: نبيلة عمر حسن شلش كيّال

بإشراف الأستاذ الدكتور **جولتان حجازي**، مشرف رئيس،

والأستاذ الدكتور **فؤاد طلافحة**، والأستاذ الدكتور **كمال سلامة**

الجزء الأول: المتغيرات الديموغرافية

*النوع الاجتماعي: □ ذكر □ أنثى

*الصف: □ عاشر □ حادي عشر □ ثاني عشر

*التخصص: □ علمي □ أدبي □ تكنولوجي

*الوضع الاقتصادي للأسرة: □ تحت 5000 شاقل □ 5000 شاقل-10000 شاقل

□ فوق 10000 شاقل

الجزء الثاني: المقاييس

أولاً: مقياس الضغوط النفسية:

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
المجال الأول: الضغوط الأسرية						
1	يضايقني أن تسود المشكلات بين أفراد أسرتي					
2	أشعر أنه ينعدم الاحترام والتقدير المتبادل بين أفراد أسرتي					
3	يضايقني أنني أختلف مع والديّ					
4	أشعر بالانفصال عن عائلتي بسبب اختلافاتنا الجوهرية في كثير من الأمور (مثل: الاتجاهات، والاهتمامات والرغبات)					
5	يزعجني التمييز (من قبل والديّ) بيني					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
	وبين إخوتي في المعاملة					
6	يصعب عليّ التعبير عن آرائي الشخصية بحريّة داخل أسرتي					
7	يضايقني عدم احترام أسرتي لقراراتي الدراسيّة					
8	يضايقني حث والديّ لي على الدّراسة باستمرار					
المجال الثاني: الضّغوط الدراسيّة						
9	تزداد الضغوط الدراسية عليّ كلما اقتربت الامتحانات					
10	أجد صعوبة في فهم بعض المواد الدراسيّة					
11	أكره بعض المواد الدراسيّة					
12	ترهقني كثرة المهام الدراسيّة					
13	أعاني من عدم التركيز والتشتت في أثناء الدّراسة					
14	أجد صعوبة في إنجاز واجباتي الدراسيّة					
15	أفتقد الدّافعية المطلوبة للتعلّم					
16	أشعر أن الأساليب والأنشطة التعليميّة					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
	مملّة					
المجال الثالث: الضّغوط الاقتصاديّة:						
17	ظروفي الماديّة السّيئة قد تضطّرني للتغيب عن المدرسة					
18	أعمل أثناء الدّراسة لتلبية احتياجاتي الشّخصية					
19	مصروفي الشّخصي قليل جداً بسبب دخل الأسرة المنخفض					
20	يصعب عليّ شراء مستلزماتي الدّراسية					
21	طموحاتي محدودة؛ بسبب ضعف قدراتي الماديّة					
22	أتغيّب عن المدرسة لعدم امتلاكي أجرة المواصلات					
23	أتعمّد عدم المشاركة مع زملائي في الكثير من المناسبات؛ بسبب ضعف القدرة الماديّة					
24	طموحاتي محدودة؛ بسبب ضعف قدرة أسرتي الماديّة					
المجال الرابع: الضّغوط الشخصيّة والاجتماعيّة						
25	أشعر أن حياتي الشخصيّة متوترة					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
26	يزعجني أنني أفتقد الثّقة بنفسي؛ ما ينعكس على قدرتي على التواصل، والتعبير عن رأيي					
27	أعاني من الحساسيّة الزائدة في تعاملي مع معلميّ					
28	يضايقني عدم التوافق مع زملائي الطلّبة					
29	أعجز عن التّوفيق بين دراستي وعلاقاتي الاجتماعيّة					
30	أشعر أن زملائي أفضل مني					
31	أشعر بعدم التقدير من قبل زملائي					
32	يزعجني أن زملائي يعاملونني بعدم ثقة					
المجال الخامس: الضّغوط الانفعاليّة						
33	أشعر بالخوف نتيجة افتقادي الأمن (الأسري والمجتّمعي)					
34	أعاني من نقص الانتباه وقلّة التركيز					
35	أشعر بضعف صلابتي(حصانتي) النفسيّة					
36	أواجه صعوبة في التعبير عن مشاعري					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
37	يضايقني أنني أفرط في نقد الذّات					
38	أشعر أنني أفرط في نقد الآخرين					
39	أشعر بأنني أنفعل سريعاً لأتفه الأسباب					
40	أشعر بالقلق الشديد خاصة قبل الامتحانات بالرغم من الاستعداد الجيد لها					

ثانياً: مقياس إدارة الذات:

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
المجال الأول: تنظيم الذّات						
1	أسعى لاكتساب العديد من المهارات الجديدة					
2	يتيح لي التخطيط الجيّد تحقيق أهدافي بكفاءة					
3	أوظف قدراتي بشكل يقودني للنجاح والتقدّم					
4	أضع لنفسي أهدافاً قابلة للتّحقق					
5	أتعلّم من مواقف الإخفاق (الفشل) أحياناً، وأحوّلها لوسيلة نجاح					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
6	أضع بدائل مناسبة، ومنطقية لحل المشكلات اليومية التي تواجهني					
7	أقوم بمهامي وواجباتي الدراسيّة بحرص، واهتمام كبيرين					
المجال الثاني: إدارة الوقت						
8	أنجز المهام المطلوبة في وقتها المحدد					
9	أتجنب التسويف، والتأجيل في إنجاز واجباتي					
10	أضع جدولاً زمنياً لإنجاز أعمالي					
11	أخصص وقتاً مناسباً للترفيه					
12	أجيد السيطرة على مضيّعات الوقت والمشتتات					
13	أستطيع ابتكار أفكار جديدة للاستفادة من الوقت والجهد					
14	التزم بالمواعيد					
المجال الثالث: التفاؤل						
15	لدي ثقة في حاضري ومستقبلي					
16	أعتقد أن لحياتي قيمة كبيرة					
17	أعتقد أنه لا يأس مع الحياة ولا حياة مع اليأس					
18	لدي أمل كبير في حياة مشرقة					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
19	أنظر دائماً للنصف المملوء من الكأس					
20	أتطلع إلى أن أحظى بمركز متقدم في مستقبلي المهني					
21	لديّ خطة مستقبلية لحياتي المهنية بعد المرحلة الجامعية					
المجال الرابع: إدارة العلاقات الاجتماعية						
22	أميل للعمل التّعاوني					
23	أحرص على أداء واجباتي تجاه الجميع					
24	أحرص على أن أكون شخصاً محبوباً من الجميع					
25	أتواصل باستمرار مع أصدقائي وأفراد عائلتي					
26	أهتم بمظهري الشخصي؛ لألقى قبول الآخرين					
27	أتجنّب المواقف التي تسبب لي الإحراج أمام الآخرين					
28	أقدّم المساعدة لكل من يطلبها					
المجال الخامس: إدارة الضّغوط والانفعالات						
29	أحدد انفعالاتي ودوافعها					
30	أستطيع التحكم في انفعالاتي عند					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
	الغضب					
31	أعاني من الحساسية المفرطة تجاه المواقف والأشخاص					
32	أنا شخص مندفع/متهور					
33	تثير انفعالاتي الحادة الحرج لي أمام الآخرين					
34	أهتم بفهم مشاعر الآخرين					
35	أشعر بالقلق عندما أتعرّض لموقف يتطلّب اتخاذ قرار					
المجال السادس: الثقة بالنفس						
36	أستطيع اختيار الألفاظ المناسبة عند التحدث					
37	أسعى دائما إلى تحقيق الأفضل					
38	أمتلك شخصية جذابة ومحبوبة					
39	أنجز عملي بإتقان					
40	أتقبل النقد البنّاء					
41	أتحمّل مسؤولية الفشل عند اتخاذ القرارات الخاطئة					
42	أمتلك قدرات تؤهلني للتميز					

ثالثاً: مقياس التوجّه المستقبلي

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
المجال الأول: التفاؤل تجاه المستقبل						
1	يسعدني التفكير بالمستقبل					
2	لدي إيمان بأنني سأنجح في المستقبل					
3	أتطلع لأن أحصل على مركز مرموق في المستقبل بعد إنهاء دراستي					
4	أشعر بالأمان تجاه المستقبل					
5	أبذل جهدي؛ ليكون المستقبل أفضل من الحاضر					
6	أعتقد أن حياتي منظمة بما يساعدني على التنبؤ بالمستقبل					
المجال الثاني: الإرادة الواعية						
7	أتخذ قرارات تخصّ مستقبلي بإرادة واعية					
8	أعمل على توجيه طاقاتي من أجل تحقيق أهدافي المستقبلية					
9	أمتلك إرادة تؤهلني لتجاوز الصّعاب والتحدّيات					
10	برأيي التقدّم في الحياة متعلق بالعمل الجّاد أكثر من الحظ					
11	أعتقد أن حياتي محكومة بالعادات والتقاليد والمعتقدات السائدة					
12	لدي القدرة على وضع حد					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
	لتدخّلات الآخرين في قراراتي المستقبلية					
المجال الثالث: التّخطيط للمستقبل						
13	أخطط حياتي خطوة بخطوة					
14	أقوم بتطوير قدراتي من أجل تحقيق أهدافي المستقبلية					
15	أخطط للحصول على درجات علمية(علامات) مرتفعة تحضيراً للمستقبل					
16	أعمل؛ لكي تتقدم حياتي نحو الأفضل					
17	أدخر ما أستطيع من مصروفي للمستقبل					
18	أبحث عن معلومات تفيدني في اتخاذ قراراتي المستقبلية					
المجال الرابع: التنبؤ بالمستقبل						
19	أتوقع تحقيق أهدافي في المستقبل					
20	أشعر بأنني سأكون أكثر ازدهاراً في المستقبل					
21	أعتقد أن هناك فرصاً كثيرة تنتظرني في المستقبل					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
22	أتطلع للحصول على فرصة دراسيّة تمكنني من تأمين مهنة ومركز اجتماعي					
23	أتوقع أن تكون لي أسرة سعيدة وناجحة					
24	أتوقع أنني سأتمكن من إتقان عدة مهارات تلزم لنجاحي المستقبلي					

ملحق رقم (4): صحيفة المقابلة

أسئلة مقترحة لمقابلة شبه منظمة مع المستشارين التربويين في المدارس الثانوية

الموضوع: الضّغوط النفسيّة وعلاقتها بإدارة الذّات، والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الجّليل.

تمت صياغة الأسئلة بلغة المذكر وهي موجهة للمشاركين من الذكور والإناث على حد سواء، لأسباب تتعلق بالملاءمة.

تحية وبعد،

أنا **نبيلة شلش كيال،** طالبة دكتوراه في علم النفس التربوي في الجامعة العربية الأمريكية في رام الله.

أود في هذه المقابلة أن أفحص موقفك وتصورك الضّغوط النفسيّة، وعلاقتها بإدارة الذّات، والتوجّه المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانويّة.

أنت بالطبع حر في رفض الإجابة على أي سؤال، أو إيقاف المقابلة في أي مرحلة. كل ما سيقال في هذه الغرفة هو سري، ولن يرتبط اسمك بأي شكل من الأشكال بالأشياء التي ستقال.

سأطلب إذنك لتسجيل المقابلة. سيتم حفظ التسجيل تحت اسم مستعار.

بيانات الخلفية

1. رقم المقابلة:

2. التاريخ:

3. مكان المقابلة:

4. الوقت المقدر للمقابلة:

6. الجنس:

7. العمر:

8. التأهيل العلمي:

8. الوظيفة: مفتشة مرشدة مستشارة أهل

9. هل سبق لك أن خضعت للتدريب في مجال الضّغوط النفسيّة لدى الطلبة\الأبناء: أبدًا / 1-2 دورة تدريبية / 3+ دورات تدريبية

10. هل أجرت مدرستك تدريبًا على الضّغوط النفسيّة لدى الطلبة خلال السنوات الثلاث الماضية: نعم / لا

الأسئلة

1. ما أبرز مصادر الضغوط النفسية التي يواجهها طلبة المرحلة الثانوية في بيئتنا التعليمية؟
2. من وجهة نظرك، كيف تؤثر هذه الضغوط النفسية على الأداء الأكاديمي للطلبة؟
3. ما الاستراتيجيات التي يتبعها الطلبة عادةً للتعامل مع الضغوط النفسية؟
4. كيف يمكن للمدرسة تقديم الدعم والتدريب على استراتيجيات مواجهة الضغوط للطلبة الذين يعانون من هذه الضغوط؟
5. كيف تقيّم مهارة الطلبة في إدارة أنفسهم (إدارة الوقت، واتخاذ القرارات، والتحكم بالانفعالات، والتصرّف السّليم أكاديمياً واجتماعياً الخ)؟ وما المجالات التي تعتقد أنهم بحاجة لتحسين مهاراتهم فيها؟
6. كيف يمكن أن تسهم إدارة الذات في تقليل الضغوط النفسية لدى الطلبة؟
7. هل ترى أن الطلبة يملكون توجهات، وخططاً مستقبلية واضحة؟ كيف؟ أعط أمثلة؟
8. عندما يكون التوجه المستقبلي للطلبة واضحًا، فإن ذلك يساعد في تقليل الضغوط النفسية لديهم. ما رأيك بهذا؟
9. هل هناك برامج أو ورشات عمل تم إنجازها في مدرستك لدعم الطّلبة في إدارة ذاتهم، ووضوح رؤيتهم نحو المستقبل؟ ما هي؟ أعط أمثلة؟

Psychological pressures and their relationship to the management of self and the future orientation to high school students in the Jalil-proposal program

Nabila Omar Hassan Shalash Kayal

Supervision Committee:

Prof. Joltan Hijazi

Prof. Fuad Talafha

Prof. Kamal Salama

Abstract

The study aimed to identify the level of: psychological pressures, self -management, future orientation, identification of the differences between the averages of each of these variables of gender, specialization, academic class, and economic situation, as well as exploring the nature of the relationship between psychological pressures, managing self and future orientation in High school students in Al-Jalil- and building a proposed program. The study used the mixed curriculum and the developmental structural approach. The study was conducted on a sample consisting of (762) male and female students who were chosen in the simple random sample method, and exhausting interviews were conducted with (9) educational counselors chosen in a purposeful sample method. The study used three measures: psychological pressures, self -management scale, and future orientation scale, as well as a personal interview.

The results of the study concluded that the level of psychological pressures among high school students in Al -Jalil came in a small degree, and the level of self -management came average, and the level of future approach is high. The results of the study also reached the existence of statistically significant differences in the medium of the sample responses on the psychological pressure scale among high school students in Al -Jalil attributed to the gender variable and for the benefit of males, and the variable of the family's economic situation in favor of the category less than (10,000 shekels). The lack of statistically significant differences in the average sample responses on the psychological pressure measure due to the classroom variables and specialization. The results of the study also showed that there are no statistically significant differences in the average sample responses on the self -management scale for high school students in Al -Jalil attributed to gender variables, classroom and specialization, while statistically significant differences appeared in the average sample responses attributed to the

economic situation variable in favor of the most category. From 10,000 shekels. The results of the study also showed the existence of statistically significant differences in the average sample responses on the future approach scale among high school students in the Jalil attributed to the variable (gender) and for the benefit of female On the future approach scale due to the classroom variables and the economic situation.
The study found that there is a correlation (opposite) a statistically significant significance between psychological pressures and the administration of self -level students in the Jalil, and between psychological pressures and future orientation, and the existence of a direct and statistically significant relationship between the management of self and the future approach.
The researcher recommended many recommendations, the most important of which are: adopting the proposed program by the relevant authorities, enhancing psychological and social support through the establishment of psychological guidance units inside schools, and encouraging students to build strong social support networks with their peers and families.
Keywords: Psychological Stress, Self -Management, Future Orientation, Secondary Stage, Jalil Area.