المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 3، عدد 2، 2007، 165-181

اتجاهات طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك نحو تخصصهم الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات

عبد الناصر الجراح*

تاريخ تسلم البحث 2007/2/4 تاريخ قبوله 2007/6/3

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك نحو تخصصهم، والى الكشف عما إذا كانت هذه الاتجاهات تختلف باختلاف جنس الطالب، ومستواه الأكاديمي، ومكان سكنه، إضافة إلى بحثها عن طبيعة العلاقة بين المعدل التراكمي للطالب واتجاهاته نحو تخصصه. ومن أجل ذلك تم بناء أداة لقياس الاتجاهات نحو تخصص الإرشاد النفسي، وزعت على (241) طالباً وطالبة. كشفت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو تخصصهم بشكل عام، ونحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي، ودور وأهمية تخصص الإرشاد النفسي في المجتمع والحياة العامة، في حين جاءت اتجاهات الطلبة حيادية نحو المدرسين في تخصص الإرشاد النفسي، ونحو الخطة الدراسية. كما أظهرت النتائج وجود أثر لمتغير المستوى الدراسي للطالب في اتجاهاته نحو تخصصه بشكل عام، وفي اتجاهاته نحو المدرسين، ونحو دور وأهمية تخصص الإرشاد النفسي في المجتمع والحياة العامة، حيث كانت اتجاهات طلبة السنة الأولى أكثر إيجابية من اتجاهات باقي السنوات. وأخيراً بيّنت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين المعدل التراكمي للطالب وبين اتجاهاته على مجالي الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي، والاتجاهات نحو دور وأهمية تخصص الإرشاد النفسي في المجتمع والحياة العامة. ونوقشت النتائج في ضوء الأدب التربوي، وقدمت التوصيات المناسبة.(**الكلمات المفتاحية:** اتجاهات، الإرشاد النفسي).

Attitudes of Counseling Students at Yarmouk University Toward their Major in the Light of Some Variables

Abdelnaser Al-Jarrah, *Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

*Abstract: This study aimed at investigating both the attitudes of psychological counseling students at Yarmouk University toward their major of study, and whether these attitudes differ according to their gender, academic level, and area of residence. In addition, this study investigated the relationship between the students' achievement measured by (GPA) and their attitudes toward their major. An instrument of attitudes toward the counseling major was designed and distributed to a sample of 241 students. The results revealed that attitudes of students toward their major in general were positive. The results also revealed that there were positive attitudes among students toward studying educational counseling and toward the role and the importance of educational counseling in the society and in public life. The students' attitudes toward their instructors and their degree plan were neutral. Furthermore, the study revealed there was an effect of the students' academic level on their attitudes toward their major in general, attitudes toward instructors, the role and importance of educational counseling in the society and public life and this effect was in favor of the first year students. Finally, the results revealed that there was a positive relationship between the (GPA) and the attitudes toward studying counseling and the attitudes toward the role and importance of counseling in the society and public life. The results were discussed based on the related literature and appropriate recommendations were given. (**Keywords**: Attitudes, Counseling).*

خلفية الدراسة: تؤكد عديد من الدراسات على أهمية الاتجاهات ومكانتها في شتى ميادين الحياة، فهي تساعد في تحديد ميول الفرد واهتماماته، فتعمل كدوافع مُهَيِّئة وموجِّهة لسلوكه، لا بل وتساعد في التنبؤ بسلوكه(العميان،2004؛ المرسي وإدريس، 2002 ؛ حمزة، 1994؛ التل،1991؛ Shrigly, 1983)، فتجد الفرد يقدم على ممارسة عمل أو نشاط ما إذا امتلك اتجاهاً إيجابياً نحوه، ويحجم عنه في حال امتلاكه لاتجاه سلبي (مقابلة والجراح والشريدة، 1996).

وعلى الرغم من الاهتمام الكبير بموضوع الاتجاهات، وتناولها من قبل كثير من العلماء والباحثين، إلا أنهم لم يتفقوا على تعريف موحد لها كونها تكوينات افتراضية، ومن هذه التعريفات تعريف فشبن وأجزن (Fishbein & Ajzen, 1975) بأنها: ميل متعلم، يعكس استجابة الفرد بأسلوب ثابت بتفضيل أو عدم تفضيل موضوع معين. في حين يعرفها جبسون وجون وجين (Gibson, John & Jane, 1994) بأنها: شعور أو حالة من استعداد ذهني ايجابية أو سلبية، مكتسبة ومنظمة من خلال الخبرة والتجربة، وهي التي تحدث تأثيراً محدداً في استجابة الفرد نحو الناس والأشياء والمواقف. أما بروفولد Bruvold فيعرف الاتجاه بأنه: رد فعل وجداني، إيجابي أو سلبي نحو موضوع مادي أو مجرد، أو نحو قضية مثيرة للجدل (درويش، 1999).

وللاتجاه ثلاثة مكونات، الأول: معرفي ويتضمن المعلومات والأفكار والمعتقدات التي يكتسبها الفرد حول موضوع الاتجاه، والثاني: وجداني يعبر عن تأثر الفرد بموضوع الاتجاه والانفعال، بحيث يمتلك وجهة نظر أو تصور حول موضوع الاتجاه تؤثر في سلوكه مستقبلاً، والثالث: نزوعي أو سلوكي ويتمثل بسلوك الفرد واستجابته لموضوع الاتجاه بناء على ما كوّنه من أفكار وآراء تتعلق به، ومدى انفعاله به، والذي يدفعه إلى السلوك بأسلوب معين عند مواجهة موضوع الاتجاه (حسن، 2004؛ نشواتي، 1985؛ Anderson,1985؛ ويتج، 1983).

* كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2007، اربد، الأردن.

وتعد الاتجاهات نتاجاً مركباً للتعلم والخبرة والعمليات الانفعالية(جابر وكفافي، 1998)، وأن التعليم مصدر هام لتزويد الفرد بالمعلومات التي تساهم في نمو اتجاهاته وتدعيمها، وأنه كلما زاد عدد سنوات التعليم لدى الفرد، كلما ساعد ذلك في إمكانية تغيير اتجاهاته، أو نموها (الشخص، 2001). وهو ما أشار إليه ايفانز(1993) بأن للجامعة التي يدرس بها الطالب، أو المنزل الذي يسكن فيه، أو المجتمع الذي يعيش فيه دوراً وتأثيراً كبيراً في غرس الاتجاهات لدى الطالب، وأنها استجابة للظروف أو العوامل المختلفة، وتختلف من فرد إلى آخر، تبعاً لاختلاف الرغبات والمطالب لكل طالب.

ويشير بني جابر(2004) إلى أن اتجاهات الطلبة نحو عملية التعليم تلعب دوراً كبيراً في نجاح هذه العملية أو فشلها، فإذا امتلك الطالب اتجاهاً ايجابياً نحو اللغة الإنجليزية، فإن ذلك سيساعده على اكتساب مهاراتها بسهولة ويسر، في حين سيواجه صعوبة في اكتساب هذه المهارات إذا كان اتجاهه سلبياً نحوها. وعليه، فإن امتلاك الطلبة لاتجاهات ايجابية نحو موضوع دراسي معين، قد تنمي لديهم الرغبة في تعلمه والإقبال عليه برغبة ونشاط، فيعمل على توظيفه والاستفادة منه، حتى لو تميز هذا الموضوع بالصعوبة؛ في حين يحجم عنه ويبتعد عن تعلمه، في حال امتلاكه لاتجاه سلبي نحوه، حتى ولو كان هذا الموضوع سهلاً.

وكثيراً ما نسمع عن تفاني بعض العاملين في القطاعات الحكومية والخاصة في أعمالهم، وعن عطائهم الكبير وانتمائهم لمهنهم، كما نسمع عن فئة أخرى قليلة العطاء والانتماء للمهنة التي يعملون فيها، و يبررون ذلك بعدم توفر الحوافز، أو عدم الرضا عن المهنة، وعن مكانتها الاجتماعية. ولعل هذا الحال ينطبق على بعض المعلمين والمرشدين النفسيين أو التربويين، إذ نجد أن بعضهم يكرّس كل وقته وجهده في سبيل نجاحه في مهنته، وبعضهم الآخر تجده لا يبالي بما يحدث، وليس لديه أدنى مستوى من الدافعية لمزيد من العطاء في مجاله، أو لتحسين وضعه وتنمية ذاته على الصعيد الشخصي والمهني، ويبرر بعضهم ذلك بعدم قناعته أو رضاه عن مهنته، وعن تخصصه أصلاً، خاصة إذا ما قورن بغيره من التخصصات التي تلقى قبولاً اجتماعياً في المجتمع.

ويرى البعض أن حب الطالب لتخصصه الأكاديمي، وقناعته به، وامتلاكه لاتجاهات ايجابية نحوه، ينعكس على تحصيله الأكاديمي، إذ يجد في القراءة والبحث والمعرفة في ميدان تخصصه متعة وفائدة، فتجده يبحث عن كل جديد عبر وسائل المعرفة المختلفة، لكي يقوي جوانب القوة لديه ويتلافى جوانب الضعف (مقابلة والجراح والشريدة،1994)، إلا أن دراسة حميدات (2003) أشارت إلى عدم تأثر اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد التربوي بالتحصيل الدراسي لهم.

وفي ظل الأسس المعتمدة لقبول الطلبة في الجامعات الرسمية الأردنية، والتي تعتمد على الأغلب معدل الثانوية العامة كمعيار للمفاضلة للقبول في كلياتها المختلفة (جرادات، 2003)، نجد أن نسبة ليست بقليلة من الطلبة الذين يلتحقون في الجامعات لا يدرسون التخصصات التي يرغبون في دراستها، أو التي كانت خيارهم الأول ضمن الطلب الذي تقدم به الطالب إلى مكتب التنسيق الموحد في الجامعات الأردنية، الأمر الذي يجعل بعض الطلبة يدرسون بعض التخصصات عن غير قناعة، لا بل ويسعون خلال السنة الأولى من دراستهم في الجامعة وراء الانتقال إلى تخصص آخر يرغبونه، وفي كلا الحالين - رغب الطالب أم لم يرغب في التخصص الذي يدرسه-، فإن ذلك سينعكس على تحصيله الأكاديمي.

ويبدو أن دراسة الاتجاهات نحو التخصص الأكاديمي للطالب أصبحت ضرورة ملحة، خاصة إذا ما اعتبرنا أن التخصص الدراسي يعد من المحددات الرئيسة للتوجهات المهنية، والمسار الذي يتخذه الفرد لنفسه بعد التخرج، ففي مجال الاتجاهات نحو تخصص الإرشاد النفسي، يبدو أن الدراسات قليلة، وعليه، سيتم عرض الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو أي ميدان من ميادين علم النفس المختلفة، أو نحو العملية الإرشادية ككل. ففي دراسة أجراها فوستر وأوليري (Foster & O'Leary, 1977) للكشف عن اتجاهات المعلمين نحو الخدمات النفسية والتربوية المقدمة للأطفال الذين يعانون من المشكلات التربوية والنفسية، وذلك على عينة تكونت من (99) معلماً. حيث أظهرت النتائج أن معظم المعلمين أشاروا إلى أن دور المختصين في علم النفس المدرسي، وعلم النفس الإكلينيكي، ومدراء المدارس، وأولياء أمور الطلبة، والمعلمين الآخرين، ضعيف جداً في التصدي لمشكلات الأطفال؛ وعند تقديم 14 بديلاً أو خياراً نفسياً وتربوياً لمساعدتهم في حل مشكلات الأطفال، جاء في الترتيب الأول صغر حجم الصف، تلاه وجود معاون أو مساعد للمعلم، وفي المرتبة الثالثة زيادة فريق الإرشاد المدرسي.

وقد أجرى محمود (Mahmod,1988) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في الاتجاهات نحو الإرشاد المهني، وذلك على عينة تكونت من (591) طالباً وطالبة من الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك، ومن كافة المستويات الدراسية. وقد أظهرت النتائج أن الإناث المستجدات يمتلكن اتجاهات أكثر إيجابية نحو الإرشاد النفسي من الإناث غير المستجدات، ومن اتجاهات الذكور المستجدين والقدامى، في حين لم تكن هناك فروق بين المستجدين والقدامى تعزى لمتغيرات العمر، والكلية، والحالة الاجتماعية، والدخل الشهري، وحجم الأسرة، والخبرة السابقة في الإرشاد، والمستوى التعليمي للأب أو الأم.

وأجرى أبو حطب والكامل وخزام (1989) دراسة من أهدافها الكشف عن اتجاهات الشباب العماني نحو علم النفس، تكونت العينة من (230) طالباً وطالبة من طلبة جامعة السلطان قابوس. وقد كشفت النتائج أن الشباب العماني يمتلكون اتجاهات إيجابية عامة نحو علم النفس، وأن اتجاهات الإناث أكثر إيجابية من اتجاهات الذكور نحو علم النفس بشكل عام، وعلى كل مجال من مجالات الدراسة.

وفي دراسة أجراها كورسي وفاريل وزاهنيسر (Coursey, Farrell, & Zahniser, 1991) على (204) من المصابين بمرض نفسي مزمن، كان من أهدافها الكشف عن اتجاهاتهم نحو العلاج النفسي، فقد أشارت النتائج إلى أنهم تلقوا عدة أنواع من العلاج النفسي والمساعدة، وأن علاقاتهم جيدة مع المعالجين النفسيين، إلا أنهم يشكون من عدم العدالة في المعاملة، ومن التمييز، وقلة الاحترام بسبب المرض.

كما أجرت التل (1991) دراسة على (900) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك، للكشف عن اتجاهاتهم نحو علم النفس، حيث طبقت عليهم مقياس الاتجاهات نحو علم النفس الذي طورته لأغراض الدراسة، وقد كشفت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية نحو علم النفس على المقياس ككل، وعلى جميع الأبعاد لدى طلبة الجامعة، وأن اتجاهات الطالبات نحو علم النفس أكثر إيجابية من اتجاهات الذكور.

وقد أجرى الصمادي (1994) دراسة للتعرف على اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو الإرشاد، وذلك في ضوء متغيرات: الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي، والديانة، والدخل الشهري للأسرة، ومكان السكن، ووضع الوالدين، وعلاقات الطالب الاجتماعية، والحالة الصحية، ومهنة الأب، ومهنة الأم، وقد تكونت عينة الدراسة من (706) طالباً وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطالبات نحو الإرشاد أكثر إيجابية من اتجاهات الطلاب، وأن أبناء المدن يمتلكون اتجاهاً إيجابياً أعلى نحو الإرشاد مقارنة مع أبناء القرى، وأن الطلبة الذين لديهم أكثر من صديق كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية من الذين لديهم صديق واحد، في حين لم تكن هناك أية فروق في الاتجاهات نحو الإرشاد تعزى لأي من المتغيرات الأخرى.

وفي دراسة تحليلية للدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو الإرشاد النفسي في الفترة ما بين 1976 – 1989، أجراها رول وجاندي (Rule & Gandy, 1994) كشفت نتائجها أن هناك تبايناً في نتائج الدراسات التي أجريت في السنة الواحدة، وتبايناً أيضاً في نتائج الدراسات في السنوات المختلفة، وقد قدمت تفسيرات لهذا الاختلاف تعود إلى طبيعة المجتمعات التي أجريت فيها الدراسات، وإلى الفروق بين الجنسين.

وعلى طلبة كليات المجتمع أجرى خريسات (1995) دراسة على (770) طالباً وطالبة من الكليات الحكومية والخاصة في الأردن، أشارت نتائجها إلى أن اتجاهات طلبة الكليات الخاصة نحو الإرشاد أكثر إيجابية من اتجاهات طلبة الكليات الحكومية، في حين لم تكن هناك فروق في الاتجاهات بين الطلبة تعزى للمستوى الأكاديمي.

وفي دراسة أجراها لوفيت (Lovett, 1997) للكشف عن اتجاهات الطلبة الأمريكيين من أصول افريقية نحو الإرشاد، وذلك على عينة تكونت من (56) طالباً جامعياً، مسجلين في جامعة للسود في منطقة الشمال الشرقي من الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت النتائج أن اتجاهات الإناث أكثر إيجابية من اتجاهات الذكور، في حين لم تكن هناك فروق في الاتجاهات بين الطلبة تعزى للخبرة السابقة، من حيث دراسة مساقات في الإرشاد سابقاً أو لا، كما لم تظهر أية فروق في الاتجاهات تعزى للمستوى الدراسي للطالب.

وللكشف عن اتجاهات الطلبة المهاجرين من أصل هندي آسيوي نحو الإرشاد النفسي أجرى بانجانامالا وبلومر (Panganamala, & Plummer, 1998) دراسة على عينة تكونت من (101) هندي آسيوي، وكشفت نتائجها عن وجود اتجاهات إيجابية نحو الإرشاد النفسي أكثر مما كان متوقعاً، وأن اتجاهات الأفراد الذين هاجروا قبل عشر سنوات أكثر إيجابية ممن هاجروا منذ فترة أقصر.

وأجرى ستريبل واوبلادن وليهمان وجابل (Strebel, Obladen, Lehmann, & Gaebel, 2000) دراسة لمعرفة اتجاهات طلبة الطب النفسي نحو المعالجة النفسية والأطباء النفسيين، وذلك على عينة تكونت من (105) طلاب طب في ألمانيا، وأظهرت النتائج أن الاتجاهات نحو العلاج النفسي كانت إيجابية، في حين كانت أقل إيجابية نحو المعالجين النفسيين؛ كما تبين أن الطلبة الذين تلقوا خدمات نفسية سابقة كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية ممن لم يتلقوا مثل هذه الخدمات.

وبهدف الكشف عن العلاقة بين الاتجاهات نحو الإرشاد وبين المستوى الثقافي والجنس أجرى بونتيروتو وزملاؤه (Ponterotto et al, 2001) دراسة على عينة تكونت من (232) طالباً جامعياً، بعضهم أمريكيون من أصل إيطالي، وبعضهم الآخر أمريكيون من أصل يوناني. وقد كشفت الدراسة عن عدد من النتائج منها: أن الطالبات من أصل إيطالي يثقن لدرجة عالية بالخدمات النفسية المقدمة لهن من مرشدين إيطاليين، وأن الطلاب الأمريكيين من أصل إيطالي أو أصل يوناني ومن مستوى ثقافي متدن يفضلون وبقوة أن يكون المرشد النفسي من نفس عرقهم.

وفي دراسة أجراها كونستانتين وجاينور (Constantine & Gainor, 2004) على نساء الكلية ثنائيات العرق Biracial ، بعضهن من السويات وبعضهن الآخر من المصابات بالاكتئاب، وذلك لمعرفة اتجاهاتهن نحو الإرشاد النفسي، وكشفت النتائج أن النساء السويات يمتلكن اتجاهاً إيجابياً نحو الإرشاد أكثر من المصابات بالاكتئاب، وأن هذا الاتجاه أفضل ما يكون نحو تقديم الخدمات النفسية المهنية.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية أجرى يي وتيدويل (Yi & Tidwell, 2005) دراسة أجريت على (157) طالباً أمريكياً من أصل ياباني، وذلك للكشف عن اتجاهاتهم نحو البحث عن خدمات الإرشاد النفسي من مختصين في الإرشاد، وأظهرت النتائج عدم وجود أثر لمتغيري الجنس ومستوى الدخل في الاتجاهات نحو الإرشاد النفسي المقدم من مختصين نفسيين، في حين تبين أن اتجاهات طلبة السنة الرابعة نحو الإرشاد النفسي أكثر إيجابية من اتجاهات طلبة باقي السنوات الدراسية الأخرى.

وفي دراسة أجراها انجرمير وبرييـر وديتريك وكنزين وماتسكينجر (Angermeyer, Breier, Dietrich, Kenzine, & Matschinger, 2005) في عدة بلدان هي: براتسلافا Bratislava وجمهورية السلوفاك Slovak Republic ونوفوسيبريسك Novosibirsk وروسيا وألمانيا، وذلك للكشف عن اتجاهات العامة نحو المعالجة النفسية. وقد أظهرت النتائج أن المستجيبين يفضلون تلقي المعالجة والرعاية النفسية على أيدي أشخاص مختصين في الصحة النفسية، وأن جميع المشتركين ومن كافة الدول يمتلكون اتجاهاً ايجابياً نحو العلاج النفسي.

يلاحظ من الدراسات السابقة أنها تناولت دراسة اتجاهات شرائح عديدة من المجتمع نحو الإرشاد النفسي، أو أحد ميادين علم النفس والطب النفسي، إلا أن أيّاً منها لم يدرس اتجاهات الطلبة الدارسين لتخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم، رغم أن مثل هذه الدراسة على درجة عالية من الأهمية، وذلك كما يرى كوون وياتس وتاوكت ولند(Coon, Yates, Touchet, & Lund, 2006) بأن اتجاهات طلبة الطب النفسي نحو العلاج النفسي من الكفايات الرئيسة لنجاح الطبيب النفسي مستقبلاً وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وعلى الرغم من أن معظم نتائج هذه الدراسات قد أشارت إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو الإرشاد النفسي، أو أحد ميادين علم النفس أو الخدمات النفسية (Mahmod, 1988، أبو حطب، 1989؛ التل، 1991؛ الصمادي، 1994؛ خريسات، 1995؛ Lovett,1997؛ Panganamala, & Plummer, 1998)، إلا أن بعضها أشار إلى وجود نظرة سلبية نحو الإرشاد النفسي والمرشدين والأخصائيين النفسيين (Foster & O Leary, 1977)، كما أن رؤية المرضى النفسيين للمعالجين النفسيين في دراسة (Coursey, et al., 1991) من حيث عدم العدالة، والتمييز بين المرضى وعدم احترامهم، لمؤشر على وجود اتجاهات سلبية نحو بعض الجوانب في العمل الإرشادي. كما أظهرت نتيجة دراسة ستريبل وزملائه (Strebel, etal., 2000) أن اتجاهات طلبة الطب النفسي نحو المعالجين النفسيين أقل إيجابية.

كما يلاحظ من النتائج أيضاً أن هناك تبايناً في اختلاف الاتجاهات تبعاً لمتغيراتها كالجنس، والمستوى الدراسي، ومكان السكن، ففي حين أشارت دراسات (الصمادي، 1994؛ التل، 1991؛ أبو حطب، 1989؛ Mahmod, 1988) إلى أن اتجاهات الإناث نحو الإرشاد أو علم النفس كانت أكثر ايجابية من اتجاهات الذكور، نجد أن دراسة (Yee & Tid, 2005) قد أشارت إلى عدم وجود فروق في الاتجاهات تعزى لمتغير الجنس. أما متغير مكان السكن فقد اختلفت النتائج حوله أيضاً، حيث أظهرت نتائج دراسة الصمادي (1994) أن اتجاهات أبناء المدينة نحو الإرشاد أكثر إيجابية من اتجاهات أبناء القرية، إلا أن دراسة حميدات (2003) قد أظهرت العكس تماماً، حيث أن اتجاهات سكان القرى فيها أكثر إيجابية من سكان غير القرى. أما متغير المستوى الدراسي، فقد كان التباين في النتائج فيه أكثر، ففي حين أظهرت نتائج دراستي خريسات (1995)، ولوفيت (Lovett, 1997) عدم وجود فروق في الاتجاهات نحو الإرشاد النفسي تعزى لمتغير المستوى الدراسي للطلبة، فقد أشارت نتائج دراسة يي وتيدويل (Yi & Tidwell, 2005) بأن اتجاهات طلبة السنة الرابعة أكثر إيجابية من اتجاهات باقي السنوات، وهي عكس النتيجة التي جاءت في دراسة محمود (Mahmod, 1988) من أن اتجاهات الطالبات المستجدات أكثر إيجابية نحو الإرشاد من اتجاهات غير المستجدات.

كما أظهرت دراسة لوفيت (Lovett, 1997) عدم وجود أثر للخبرة السابقة أو لدراسة مساق في الإرشاد في اتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد، كما بيّنت دراسة الصمادي (1994) من أن المعدل التراكمي ليس له أثر في اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد، إضافة إلى متغيرات مهنة الأب، ومهنة الأم، والحالة الصحية، ووضع الوالدين، وعلاقة الطالب الاجتماعية، والدخل الشهري، والديانة، والتخصص.

ولعل نتائج هذه الدراسات تؤكد نتائج الدراسة التحليلية التي أجراها رول وجاندي(Rule & Gandy, 1994) من تباين نتائج الدراسات التي أجريت في السنة الواحدة، وعبر السنوات المختلفة، والتي تم عزوها إلى طبيعة المجتمعات التي أجريت فيها الدراسات، وهنا لا بد من الإشارة إلى أن هذا الاختلاف في النتائج قد يعود إلى اختلاف عيناتها، فبعضها أجري على الأسوياء وبعضها الآخر على المرضى، وبعضها على طلبة المدارس، والآخر على طلبة الجامعات إلى غير ذلك من الفئات. أما الدراسات التي أجريت في المجتمع الأردني، فيلاحظ أن أيّاً منها لم يدرس اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم، وإنما درس بعضها اتجاهات طلبة الجامعة بشكل عام نحو الإرشاد النفسي أو علم النفس (الصمادي، 1994؛ التل، 1991؛Mahmod, 1988)، في حين تناولت دراسة خريسات (1995) اتجاهات طلبة كليات المجتمع الحكومية والخاصة نحو الإرشاد النفسي.

وعلى الرغم من تعدد هذه الدراسات، إلا أنها تتباين في نتائجها تبعاً لمتغيراتها، وتحديداً متغيرات الجنس ومكان السكن والمستوى الدراسي، مما يبرر لجوء الباحث إلى اعتماد هذه المتغيرات في الدراسة الحالية، أما متغير التحصيل الدراسي، فقد استخدم في دراسة حميدات (2003) وكانت عينتها طلبة المدارس، ودراسة الصمادي (1994) وعينتها من طلبة الجامعة ككل باستثناء طلبة الإرشاد النفسي- إذ لم يكن هذا التخصص قد افتتح في الجامعة بعد-، ومن هنا فإن هذه الدراسة تمثل إضافة نوعية في مجال دراسة الاتجاهات نحو الإرشاد النفسي، وذلك من خلال دراسة اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم في ضوء بعض المتغيرات التي اختلفت حولها نتائج الدراسات السابقة، كما أنها تعتبر الدراسة الأولى التي تناولت دراسة اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك نحو تخصصهم، منذ إنشاء برنامج بكالوريوس الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك عام 1998.

مشكلة الدراسة وأسئلتها: من الأهمية بمكان أن يمتلك الطلبة الدارسون لأي تخصص كان اتجاهاً إيجابياً نحو ذلك التخصص، لما لذلك من أثر في انتمائهم وعطائهم في ذلك التخصص. ويعد الإرشاد النفسي من التخصصات التي تلقى إقبالاً من الطلبة على دراستها، أو الانتقال إليها من تخصصات أخرى، إلا أن الباحث لاحظ من خلال تدريسه لطلبة تخصص الإرشاد النفسي لمرحلة البكالوريوس تذمر فئة قليلة منهم من دراستهم لتخصص الإرشاد النفسي، ومن خوفهم على مستقبلهم بعد التخرج، كما ذهب بعضهم إلى القول بأنهم كانوا يتوقعون الشيء الكثير من دراستهم لتخصص الإرشاد، إلا أنهم فوجئوا بعكس ذلك، حتى أنهم أصبحوا ينقلون مثل هذه الصورة إلى زملائهم من الطلبة الجدد.

كما يشكو بعض الزملاء المشرفين على طلبة التدريب الميداني، من تدني مستوى بعض الطلبة المتدربين، ومن قيامهم بعدد من السلوكيات الدالة على عدم انتمائهم وحبهم لتخصصهم، كالغياب عن المدارس، وعدم قيامهم بالواجبات المطلوبة منهم. وانطلاقاً من مثل هذه المعتقدات، والأحكام المسبقة لدى بعض الطلبة، ونظراً لدورها الكبير في حب الطالب لتخصصه وإبداعه أو فشله فيه، وانعكاس ذلك على تحصيله الأكاديمي، وعلى عطائه في مهنته مستقبلاً، فإن من الضروري التعرف على اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم، والكشف عما إذا كانت هذه الاتجاهات تختلف تبعا لعدد من المتغيرات. وتحديداً تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم الأكاديمي؟
2. هل تختلف اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم الأكاديمي باختلاف جنس الطالب، ومستواه الدراسي، ومكان سكنه؟
3. هل هناك علاقة بين المعدلات التراكمية للطلبة وبين اتجاهاتهم نحو تخصصهم الأكاديمي؟

أهمية الدراسة: يلعب الإرشاد النفسي دوراً كبيراً في الكشف عن خصائص المتعلمين وقدراتهم وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم، مما يسهم في توجيه عملية التعلم والتعليم بما يتواءم مع هذه الخصائص لتحقيق المواءمة النوعية للمخرجات التعليمية، كما يعمل على مساعدة المتعلمين في التغلب على مشكلاتهم الأكاديمية والحياتية من خلال إكسابهم المهارات الضرورية للتغلب على هذه المشكلات أو التكيف معها، ولن يُكتَب لهذه الأدوار أن تتحقق إلا من خلال مرشد نفسي مؤمن برسالته المهنية، ومحبٍ لتخصصه.

وبما أن الاتجاهات تعمل كدوافع مهيئة لحدوث السلوك، وأن عطاء الفرد الأكاديمي والمهني يتأثر باتجاهات الفرد نحو تخصصه، ومدى قناعته بهذا التخصص وانتمائه له، ونظراً للدور الكبير الذي يلعبه الأخصائيون النفسيون في شتى ميادين العمل، وتحديداً عمل المرشدين النفسيين في المدارس من مساعدة الطلبة على التكيف الاجتماعي والنفسي مع كافة الضغوط التي تواجههم، لذا تنبثق أهمية هذه الدراسة من محاولة كشفها عن اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم، والتي قد تعمل كمؤشر على حبهم وانتمائهم لهذا التخصص، الأمر الذي يساعد المعنيين في هذا المجال على تدعيم الاتجاهات الإيجابية لديهم، وتعديل الاتجاهات السلبية منها، وذلك قبل تخرجهم، وانخراطهم في سوق العمل، من خلال معرفة أسباب مثل هذه الاتجاهات – إن وجدت- والعمل على تعديلها.

كما أن هناك أهمية أخرى للدراسة تتمثل بتطوير أداة لقياس اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم، وفق أسس منهجية علمية سليمة، مما يتيح الفرصة لاستخدامها من قبل باحثين آخرين في مجتمعات عربية أخرى.

محددات الدراسة: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة بكالوريوس الإرشاد النفسي فقط، وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها إلا على عينات لها نفس خصائص عينة الدراسة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (241) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك Counseling and Educational Psychology ، والمسجلين خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2007/2006، والبالغ عددهم (635) طالباً وطالبة، حسب السجلات الرسمية لدائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك.

تم توزيع أداة الدراسة على (250) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة متيسرة، يمثلون (35.36%) من مجتمع الدراسة، والمسجلين في أربع شعب لمساقات تخصص الإرشاد النفسي، وبعد الفرز الأولي للاستبيانات، تم استبعاد تسع منها، لعدم التزام المستجيبين بالتعليمات، ونقص البيانات. والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها.

جدول (1): يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها (العدد االنسبة)

جنس الطالب		مكان السكن		المستوى الدراسي			
ذكور	إناث	مدينة	قرية	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
46	195	80	161	50	52	97	42
%19.1	%80.9	%33.2	%66.8	%20.7	%21.6	%40.2	%17.4
241		241		241			

متغيرات الدراسة: لقد اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

- الجنس: وله مستويان (ذكور، إناث).
- مكان السكن: وله مستويان (مدينة، قرية).
- المستوى الدراسي للطالب: وله أربعة مستويات (سنة أولى ودرس الطالب اقل من 34 ساعة معتمدة، سنة ثانية ودرس الطالب 34-66 ساعة معتمدة، سنة ثالثة ودرس الطالب 67-99 ساعة معتمدة، سنة رابعة ودرس الطالب 100-132 ساعة معتمدة).
- اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم، والمقيس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب من استجاباته على الأداة المعدة لهذا الغرض.
- التحصيل الأكاديمي للطالب: وهو معدل الطالب التراكمي في الجامعة والذي اعتمد بناء على التقرير الذاتي للطالب.

وقد تم التعامل مع متغيرات الجنس، ومكان السكن، والمستوى الدراسي للطالب كمتغيرات مستقلة، في حين استخدمت اتجاهات طلبة الإرشاد النفسي نحو تخصصهم كمتغير تابع.

أداة الدراسة: بعد الاطلاع على الدراسات السابقة في هذا المجال (التل، 1991؛ الصمادي، 1994؛ حميدات ،2003)، فقد استفاد الباحث من المنهجية التي استخدمت في كل منها في بناء الأدوات، وتعرّف على المجالات المكونة للاتجاهات نحو علم النفس أو الإرشاد النفسي، وعليه تم إعداد أداة لقياس اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم بصورتها الأولية، وقد تكونت من جزأين: الأول ويتضمن البيانات الخاصة بالطالب، والتي تمثل متغيرات الدراسة المستقلة. والثاني يتكون من (60) فقرة، (نصفها موجب والنصف الآخر سالب)، موزعة على أربعة مجالات هي: مجال الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي، ومجال الاتجاهات نحو دور تخصص الإرشاد النفسي وأهميته في الحياة العامة والمجتمع، ومجال الاتجاهات نحو المدرسين في تخصص الإرشاد النفسي، ومجال الاتجاهات نحو الخطة الدراسية في تخصص الإرشاد النفسي.

إجراءات الصدق والثبات: للتحقق من دلالات الصدق والثبات للأداة، تم عرضها على عشرة محكمين من المختصين في فروع علم النفس المختلفة في جامعة اليرموك، وقد طلب منهم إبداء آرائهم ببنية المقياس من حيث مجالاته، وفقراته، وفيما إذا كانت المجالات تمثل محاور أساسية لقياس الاتجاهات نحو تخصص الإرشاد النفسي، إضافة إلى انتماء الفقرات إلى المجال الذي تندرج تحته؛ وبناء على آراء المحكمين تم الإبقاء على الفقرات التي أجمع عليها ثمانية محكمين (80%)، وعليه فقد تم حذف ست فقرات، وتعديل صياغة بعض الفقرات.

وكمؤشر على صدق البناء للمقياس تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين المقياس ككل وبين كل مجال من مجالاته، وبين كل مجال والمجالات الأخرى، وقد جاءت جميع معاملات الارتباط المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$) ، والجدول رقم (2) يبين ذلك.

جدول (2): يبين قيم معامل ارتباط بيرسون بين المقياس ككل وبين كل مجال من مجالاته وبين كل مجال وباقي المجالات الأخرى.

المجال	دراسة التخصص	المدرسين	دور الإرشاد وأهميته	الخطة الدراسية	المقياس ككل
دراسة التخصص	1.00	0.31 **	0.68 **	0.39 **	0.80 **
المدرسين		1.00	0.48 **	0.22 **	0.74 **
دور الإرشاد			1.00	0.36 **	0.86 **
الخطة الدراسية				1.00	0.86 **
المقياس ككل					1.00

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$)

وللتحقق من دلالات ثبات الأداة، تم تطبيق الأداة على (40) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل الاتساق الداخلي عن طريق معادلة كرونباخ ألفا للمقياس ككل، ولكل مجال من المجالات، وبناء على نتائج التحليل تم حذف أربع فقرات؛ وعليه، تكوّن المقياس بصورته النهائية من (50) فقرة، انظر ملحق رقم (1). وقد بلغ معامل ثبات الأداة الكلي (0.86)، في حين انحصرت قيم ثبات المجالات بين (0.57 – 0.74) وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، كما تم حساب ثبات الأداة على العينة الكلية للدراسة وقد بلغ ثبات الأداة الكلي (0.93)، أما للمجالات فقد تراوحت قيم معامل الثبات بين (0.61 – 0.81). والجدول رقم (3) يوضح توزيع فقرات المقياس على مجالاته الأربعة، واتجاه كل فقرة، ومعامل ثبات المقياس والأبعاد الفرعية.

جدول (3): يبين توزيع فقرات المقياس على مجالاته الأربعة، واتجاه كل فقرة ومعاملات ثبات المقياس والأبعاد الفرعية.

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات ن=40	معامل الثبات على العينة الكلية ن = 241	أرقام فقرات المجال واتجاه الفقرة (موجبة أم سالبة)
الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي.	13	0.74	0.78	1 -، 5 +، 9 -، 14 +، 18 +، 23 +، 28 -، 32 +، 36 -، 39 +، 42 -، 46 -، 48 +
الاتجاهات نحو دور تخصص الإرشاد النفسي وأهميته في الحياة العامة والمجتمع.	15	0.68	0.73	2+، 6 -، 10 -، 12+، 15 +، 19 -، 21 -، 24 +، 26 -، 29 -، 33 +، 35 +، 37 -، 40 +، 44 +
الاتجاهات نحو المدرسين في تخصص الإرشاد النفسي.	15	0.75	0.81	3 -، 7 +، 11 -، 16 +، 20 -، 25 +، 30 -، 34 +، 38 -، 41 +، 43 +، 45 -، 47 -، 49 -، 50 +
الاتجاهات نحو الخطة الدراسية في تخصص الإرشاد النفسي.	7	0.57	0.61	4 -، 8 +، 13 -، 17 +، 22 +، 27 +، 31 +
المقياس الكلي	50	0.86	0.93	جميع الفقرات

إجراءات الدراسة: بعد بناء أداة الدراسة، تم توزيعها على (250) طالباً وطالبة من خلال أربع شعب لمساقات مختلفة في تخصص الإرشاد، وقد تم توضيح الهدف من الدراسة، وأنها لأغراض علمية بحتة، كما أجاب الباحث على جميع استفسارات الطلبة حول فقرات المقياس. وقد استغرقت تعبئة الطلبة للاستبانات حوالي (20 - 25) دقيقة. وبعد الاطلاع على الاستبانات تم حذف (9) منها لعدم اكتمال البيانات فيها.

تصحيح الأداة: كان نمط الاستجابة على الفقرات موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة، وأعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي للفقرات الايجابية، في

حين أعطيت الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) للفقرات السلبية، وعليه فإن أقل درجة يحصل عليها المفحوص على المقياس هي (50)، وأعلى درجة هي (250)، وللحكم على الاتجاهات تم تحويل هذه الدرجات بحيث تنحصر بين (1-5) درجات، وذلك بتقسيم الدرجة الكلية للمقياس على عدد فقراته، وقسمة درجة البعد على عدد فقراته أيضاً؛ وبما أن الاتجاهات في هذه الدراسة قسمت إلى ثلاث فئات هي: (اتجاهات سلبية، اتجاهات محايدة، اتجاهات إيجابية)، فقد تم تقسيم الدرجة الكلية على المقياس وهي (5) على (3) وهي فئات الاتجاه، فكان الناتج (1.33) وقد اعتمد كطول للفئة التي تحدد الاتجاه، وهي كما يلي:

- (1 – 2.33) اتجاهات سلبية.
- (2.34 – 3.67) اتجاهات محايدة.
- (3.68 - 5) اتجاهات إيجابية.

نتائج الدراسة: فيما يلي عرض لنتائج الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها

للإجابة عن السؤال الأول " ما اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم الأكاديمي؟" تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على المقياس ككل، وعلى كل بعد من أبعاد المقياس. والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول (4):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على المقياس ككل، وعلى كل بعد من أبعاد المقياس.

المجال	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاتجاهات نحو دراسة التخصص	241	4.01	0.505
الاتجاهات نحو المدرسين	241	3.38	0.507
الاتجاهات نحو دور الإرشاد وأهميته	241	4.04	0.413
الاتجاهات نحو الخطة الدراسية	241	3.54	0.476
المقياس ككل	241	3.76	0.360

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم كانت إيجابية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على المقياس ككل (3.76) بانحراف معياري مقداره (0.36)، كما كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو دور تخصص الإرشاد النفسي وأهميته في الحياة العامة والمجتمع، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على هذا المجال (4.04) بانحراف معياري مقداره (0.41). كذلك فقد كانت اتجاهات الطلبة نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي إيجابية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على هذا المجال (4.01) بانحراف معياري مقداره (0.50). أما على مجال الاتجاهات نحو الخطة الدراسية في الإرشاد النفسي، فقد كانت اتجاهاتهم حيادية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على هذا المجال (3.54) وانحراف معياري مقداره (0.47). وأخيراً كانت الاتجاهات نحو المدرسين في تخصص الإرشاد النفسي حيادية أيضاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستجابات على هذا المجال (3.38) بانحراف معياري مقداره (0.50).

أما إجابة السؤال الثاني فسيتم الحديث عنها في جزأين، الأول يتناول مدى اختلاف اتجاهات الطلبة نحو تخصص الإرشاد النفسي وفق متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، ومكان السكن؛ والثاني يتحدث عن مدى اختلاف اتجاهات الطلبة نحو تخصص الإرشاد النفسي على كل مجال من مجالاتها وفق متغيرات الجنس والمستوى الدراسي ومكان السكن.

وللإجابة عن الجزء الأول من السؤال الثاني: " هل تختلف اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم الأكاديمي باختلاف جنس الطالب، ومستواه الدراسي، ومكان سكنه؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو تخصص الإرشاد النفسي وفق متغيرات الدراسة. والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو تخصص الإرشاد النفسي وفق متغيرات الجنس والمستوى الدراسي ومكان السكن.

الجنس	المستوى الدراسي	مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	أولى	مدينة	4	3.87	.21
		قرية	8	3.92	.23
		المجموع	12	3.90	.22
	ثانية	مدينة	3	3.88	.33
		قرية	13	3.80	.34
		المجموع	16	3.81	.33
	ثالثة	مدينة	5	3.42	.66
		قرية	11	3.64	.37
		المجموع	16	3.57	.47
	رابعة	مدينة	1	3.70	.00
		قرية	1	3.71	.00
		المجموع	2	3.69	.49
	الكلي	مدينة	12	3.77	.33
		قرية	34	3.75	.37
		المجموع	46	3.89	.33
إناث	أولى	مدينة	11	3.94	.28
		قرية	27	3.93	.29
		المجموع	38	3.79	.33
	ثانية	مدينة	14	3.84	.39
		قرية	22	3.82	.35
		المجموع	36	3.80	.46
	ثالثة	مدينة	30	3.73	.31
		قرية	51	3.76	.37
		المجموع	81	3.57	.45
	رابعة	مدينة	13	3.63	.29
		قرية	27	3.61	.34
		المجموع	40	3.77	.42
	الكلي	مدينة	68	3.77	.32
		قرية	127	3.77	.36
		المجموع	195	3.88	.30
الكلي	أولى	مدينة	15	3.94	.29
		قرية	30	3.92	.28
		المجموع	45	3.81	.33
	ثانية	مدينة	17	3.82	.35
		قرية	35	3.82	.34
		المجموع	52	3.74	.50
	ثالثة	مدينة	35	3.71	.32
		قرية	62	3.73	.39
		المجموع	97	3.57	.45
	رابعة	مدينة	13	3.64	.28
		قرية	29	3.62	.34
		المجموع	42	3.76	.43
	الكلي	مدينة	80	3.77	.32
		قرية	161	3.77	.36
		المجموع	241	3.87	.21

يتبين من الجدول رقم (5) أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو تخصص الإرشاد النفسي وفق متغيرات الدراسة، وللتعرف على دلالة هذه الفروق، تم حساب تحليل التباين الثلاثي 3 Way ANOVA، والجدول رقم (6) يبين ذلك.

جدول (6): نتائج تحليل التباين الثلاثي للفروق بين المتوسطات الحسابية على مقياس الاتجاهات نحو تخصص الإرشاد النفسي وفق متغيرات الدراسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	0.0059	1	0.0059	0.483	0.488
المستوى الدراسي	1.609	3	0.536	4.335	0.005
مكان السكن	0.0057	1	0.0057	0.46	0.49
الجنس * المستوى الدراسي	0.383	3	0.128	1.032	0.38
الجنس * مكان السكن	0.0016	1	0.0016	0.130	0.719
المستوى الدراسي * مكان السكن	0.0053	3	0.0017	0.145	0.93
الخطأ	27.964	226	0.124		
الكلي	3451.330	241			

يلاحظ من الجدول رقم (6) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.005) لمتغير المستوى الدراسي للطلبة، حيث بلغت قيمة ف 4.335 مما يؤكد على وجود أثر للمستوى الدراسي للطالب على اتجاهاته نحو تخصص الإرشاد النفسي. وللكشف عن مواقع هذه الفروق بين المجموعات الأربع، تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول رقم (7).

جدول (7): نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين المستويات الدراسية الأربعة على مقياس الاتجاهات نحو تخصص الإرشاد النفسي.

المتوسط الحسابي	المستوى الدراسي	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
3.92	أولى			*	*
3.82	ثانية				
3.72	ثالثة				
3.62	رابعة				

يلاحظ من الجدول رقم (7) أن هناك فرقاً دال إحصائياً عند مستوى (α= 0.01) بين السنتين الأولى والثالثة، وذلك لصالح طلبة السنة الأولى، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم (3.92)، في حين بلغ للسنة الثالثة (3.72)، وكذلك عند مقارنة السنة الأولى مع السنة الرابعة كان الفرق دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.01) لصالح طلبة السنة الأولى أيضاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الرابعة (3.62).

ولمعرفة مدى اختلاف اتجاهات الطلبة نحو تخصص الإرشاد النفسي على كل مجال من مجالات الدراسة، وما إذا كانت هذه الاتجاهات تختلف باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي، ومكان سكنه، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على كل مجال من مجالات الدراسة وفق متغيرات الدراسة، والجدول رقم (8) يبين ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على كل مجال من مجالات الدراسة وفق متغيرات الدراسة.

المتغير التابع (المجال)	الجنس	مكان السكن		أولى	ثانية	ثالثة	رابعة	الكلي
الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي	ذكور	مدينة	س	3.94	4.20	3.52	4.08	3.83
			ع	.51	.31	.56	.00	.54
		قرية	س	4.06	4.02	3.85	4.08	3.98
			ع	.25	.46	.61	.00	.46
	إناث	مدينة	س	4.12	4.08	4.00	3.71	3.98
			ع	.41	.43	.68	.63	.60
		قرية	س	4.24	4.06	3.96	4.07	4.06
			ع	.37	.50	.50	.38	.46
	الكلي	مدينة	س	4.07	4.10	3.93	3.71	3.96
			ع	.42	.41	.68	.63	.59
		قرية	س	4.19	4.04	3.94	4.07	4.01
			ع	.35	.47	.52	.37	.49
	الكلي		**س**	**4.16**	**4.06**	**3.94**	**3.96**	**4.01**
			ع	**.37**	**.45**	**.58**	**.49**	**.50**
الاتجاهات نحو المدرسين	ذكور	مدينة	س	3.77	3.38	3.33	3.28	3.49
			ع	.22	.39	.63	.06	.48
		قرية	س	3.85	3.45	3.12	3.33	3.43
			ع	.27	.42	.39	.00	.45
	إناث	مدينة	س	3.59	3.31	3.42	3.22	3.39
			ع	.55	.59	.53	.47	.54
		قرية	س	3.68	3.49	3.29	3.07	3.35
			ع	.41	.47	.49	.49	.51
	الكلي	مدينة	س	3.62	3.32	3.40	3.22	3.40
			ع	.48	.55	.53	.47	.53
		قرية	س	3.72	3.47	3.26	3.07	3.37
			ع	.39	.45	.47	.48	.50
	الكلي		**س**	**3.69**	**3.42**	**3.31**	**3.40**	**3.38**
			ع	**.41**	**.48**	**.50**	**.53**	**.51**
الاتجاهات نحو دور الإرشاد وأهميته	ذكور	مدينة	س	4.05	4.09	3.51	3.60	3.83
			ع	.29	.20	.91	.11	.65
		قرية	س	4.06	4.06	4.08	4.00	4.06
			ع	.26	.44	.41	.00	.37
	إناث	مدينة	س	4.22	4.18	4.07	3.79	4.06
			ع	.33	.37	.46	.51	.44
		قرية	س	4.23	4.05	4.03	3.88	4.04
			ع	.31	.45	.35	.38	.38
	الكلي	مدينة	س	4.17	4.16	3.99	3.79	4.03
			ع	.32	.29	.57	.51	.48
		قرية	س	4.19	4.05	4.04	3.88	4.05
			ع	.30	.44	.36	.37	.38
	الكلي		**س**	**4.18**	**4.09**	**4.02**	**3.85**	**4.04**
			ع	**.30**	**.40**	**.44**	**.41**	**.41**

يلاحظ من الجدول رقم (8) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة على كل مجال من مجالات الدراسة، وفق متغيرات الجنس والمستوى الدراسي، ومكان السكن، وللتعرف على دلالة هذه الفروق، تم حساب تحليل التباين متعدد المتغيرات MANOVA، لكل مجال من مجالات المقياس، وقد بلغت قيمة (ف) لمتغير الجنس على اختبار هوتلنج (1.005) وهي غير دالة إحصائياً، في حين بلغت قيمة (ف) لمتغير مكان السكن على اختبار هوتلنج (0.812) وهي غير دالة إحصائياً أيضاً، كما تم حساب قيمة ويلكس لامدا لمتغير المستوى الدراسي حيث بلغت قيمة (ف=2.451) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.004). والجدول رقم (9) يبين نتائج هذه التحليلات.

المتغير التابع (المجال)	الجنس	مكان السكن		أولى	ثانية	ثالثة	رابعة	الكلي
الاتجاهات نحو الخطة الدراسية	ذكور	مدينة	س	3.53	3.90	3.26	3.18	3.51
			ع	.21	.54	.65	.07	.54
		قرية	س	3.48	3.57	3.45	3.14	3.49
			ع	.32	.51	.50	00	.45
	إناث	مدينة	س	3.40	3.45	3.64	3.59	3.55
			ع	.32	.41	.50	.31	.43
		قرية	س	3.37	3.74	3.60	3.52	3.56
			ع	.61	.48	.49	.37	.50
	الكلي	مدينة	س	3.44	3.53	3.59	3.59	3.55
			ع	.29	.46	.53	.31	.44
		قرية	س	3.39	3.68	3.57	3.50	3.54
			ع	.55	.49	.49	.37	.49
	الكلي		**س**	**3.41**	**3.63**	**3.58**	**3.53**	**3.54**
			ع	**.49**	**.48**	**.50**	**.35**	**.47**

جدول (9): نتائج تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات للفروق بين المتوسطات الحسابية على كل مجال من مجالات مقياس الاتجاهات نحو تخصص الإرشاد النفسي وفق متغيرات الدراسة.

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي	.292	1	.292	1.165	.282
قيمة هوتلنج Hotelling's = 1.005 الدلالة .406	الاتجاهات نحو المدرسين	.107	1	.107	.467	.495
	الاتجاهات نحو دور الإرشاد وأهميته	.295	1	.295	1.822	.178
	الاتجاهات نحو الخطة الدراسية	.008	1	0079	.354	.553
مكان السكن	الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي	.385	1	.385	1.535	.217
قيمة هوتلنج Hotelling's = .812 الدلالة .519	الاتجاهات نحو المدرسين	.002	1	.0022	.100	.753
	الاتجاهات نحو دور الإرشاد وأهميته	.211	1	.211	1.306	.254
	الاتجاهات نحو الخطة الدراسية	.001	1	.0011	.049	.824
المستوى الدراسي	الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي	1.819	3	.606	2.420	.067
قيمة ويلكس Wilks' Lambda = 2.451 الدلالة .004	الاتجاهات نحو المدرسين	4.028	3	1.343	5.848	.001
	الاتجاهات نحو دور الإرشاد وأهميته	1.431	3	.477	2.950	.034
	الاتجاهات نحو الخطة الدراسية	.996	3	.332	1.477	.221
الجنس * مكان السكن	الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي	.003	1	.0029	.119	.730
	الاتجاهات نحو المدرسين	.003	1	.0029	.114	.736
	الاتجاهات نحو دور الإرشاد وأهميته	.354	1	.354	2.191	.140
	الاتجاهات نحو الخطة الدراسية	.118	1	.118	.524	.470
الجنس * المستوى الدراسي	الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي	.534	3	.178	.710	.547
	الاتجاهات نحو المدرسين	.602	3	.201	.874	.455
	الاتجاهات نحو دور الإرشاد وأهميته	.264	3	.0088	.545	.652
	الاتجاهات نحو الخطة الدراسية	1.204	3	.401	1.786	.151
مكان السكن * المستوى الدراسي	الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي	1.078	3	.359	1.434	.234
	الاتجاهات نحو المدرسين	.747	3	.249	1.085	.356
	الاتجاهات نحو دور الإرشاد وأهميته	.711	3	.237	1.466	.225
	الاتجاهات نحو الخطة الدراسية	.231	3	.008	.343	.794

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الخطأ	الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي	56.623	226	.251		
	الاتجاهات نحو المدرسين	51.888	226	.230		
	الاتجاهات نحو دور الإرشاد وأهميته	36.555	226	.162		
	الاتجاهات نحو الخطة الدراسية	50.806	226	.225		
الكلي	الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي	3945.633	241			
	الاتجاهات نحو المدرسين	2817.582	241			
	الاتجاهات نحو دور الإرشاد وأهميته	3978.596	241			
	الاتجاهات نحو الخطة الدراسية	3082.776	241			

فيما يتعلق بالبعد الأول من أبعاد المقياس " الاتجاهات نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي" يلاحظ من الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي تعزى لأي من متغيرات الدراسة، أو للتفاعلات الثنائية.

أما البعد الثاني "اتجاهات الطلبة نحو المدرسين في تخصص الإرشاد النفسي" فيلاحظ من الجدول رقم (9) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.001) لمتغير المستوى الدراسي للطلبة، حيث بلغت قيمة ف 5.848، مما يؤكد على دور المستوى الدراسي في اتجاهات الطلبة نحو المدرسين. وللكشف عن مواقع هذه الفروق، تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول رقم (10).

جدول (10): نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين المستويات الدراسية الأربعة على بعد الاتجاهات نحو المدرسين في الإرشاد النفسي.

المتوسط الحسابي	المستوى الدراسي	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
3.69	أولى		*	*	*
3.42	ثانية				*
3.31	ثالثة				
3.12	رابعة				

يلاحظ من الجدول رقم (10) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) عند مقارنة المتوسط الحسابي لطلبة السنة الأولى مع المتوسط الحسابي لطلبة السنوات الثانية والثالثة والرابعة، ولصالح طلبة السنة الأولى، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفرادها (3.69)، في حين بلغ (3.42) للسنة الثانية، و(3.31) للسنة الثالثة، و(3.12) للسنة الرابعة، مما يدل على أن اتجاهات طلبة السنة الأولى نحو المدرسين أكثر إيجابية من اتجاهات السنوات الأخرى.

وفيما يتعلق بالبعد الثالث "الاتجاهات نحو دور الإرشاد النفسي وأهميته في المجتمع والحياة العامة" يلاحظ من الجدول رقم (9) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.03) لمتغير المستوى الدراسي للطلبة، حيث بلغت قيمة ف 2.950، مما يؤكد على دور المستوى الدراسي للطالب في اتجاهاته نحو دور الإرشاد النفسي وأهميته في المجتمع والحياة العامة ، وللكشف عن توجه الفروق بين المستويات الأربعة، تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول رقم (11).

جدول (11): نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين المستويات الدراسية الأربعة على بعد الاتجاهات نحو دور الإرشاد النفسي وأهميته في المجتمع والحياة العامة.

المتوسط الحسابي	المستوى الدراسي	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
4.18	أولى				*
4.09	ثانية				
4.02	ثالثة				
3.85	رابعة				

يلاحظ من الجدول رقم (11) أن هناك فرقاً ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) عند مقارنة المتوسط الحسابي لدرجات طلبة السنة الأولى مع المتوسط الحسابي لدرجات طلبة السنة الرابعة، ولصالح طلبة السنة الأولى، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفرادها (4.18)، في حين بلغ (3.85) لطلبة السنة الرابعة، مما يدل على أن اتجاهات طلبة السنة الأولى نحو دور الإرشاد النفسي وأهميته في المجتمع والحياة العامة أكثر إيجابية منها لدى طلبة السنة الرابعة.

للإجابة عن السؤال الثالث " هل هناك علاقة ارتباطية بين التحصيل الأكاديمي للطلبة وبين اتجاهاتهم نحو تخصصهم؟" تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين المعدل التراكمي للطلبة وبين اتجاهاتهم نحو تخصص الإرشاد ككل، وبين معدلاتهم التراكمية واتجاهاتهم على كل بعد من أبعاد المقياس. والجدول رقم (12) يبين ذلك.

جدول (12): قيم معامل ارتباط بيرسون بين المعدل التراكمي للطلبة وبين اتجاهاتهم نحو تخصص الإرشاد ككل، وبين معدلاتهم التراكمية واتجاهاتهم على كل بعد من أبعاد المقياس.

	المقياس الكلي	دراسة تخصص الإرشاد	المدرسين	دور وأهمية تخصص الإرشاد	الخطة الدراسية
المعدل التراكمي	0.10	** 0.18	- 0.074	* 0.14	0.12
مستوى الدلالة	0.11	0.005	0.25	0.02	0.06

يلاحظ من الجدول رقم (12) وجود علاقة ارتباطية غير دالة إحصائيا بين المعدل التراكمي للطالب وبين اتجاهاته نحو تخصصه، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر= 0.10). أما على مجالات المقياس فقد كشف معامل الارتباط عن وجود علاقة ارتباطية بين المعدل التراكمي للطالب وبين اتجاهاته نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر= 0.18) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.005). كما أظهر معامل الارتباط وجود علاقة ارتباطية بين المعدل التراكمي للطالب وبين اتجاهاته نحو دور وأهمية تخصص الإرشاد النفسي في المجتمع والحياة العامة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر= 0.14) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.02). أما قيمة معامل الارتباط بين المعدل التراكمي للطالب وبين اتجاهاته نحو الخطة الدراسية في تخصص الإرشاد النفسي، فقد بلغت (ر= 0.12) وهي غير دالة إحصائياً. وأخيراً فقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين المعدل التراكمي للطالب وبين اتجاهاته نحو المدرسين في تخصص الإرشاد النفسي (ر= - 0.074) وهي غير دالة إحصائياً.

مناقشة نتائج الدراسة: لقد كشفت نتائج السؤال الأول عن وجود اتجاهات إيجابية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي نحو تخصصهم بشكل عام، وهذا يتفق مع نتائج عدد من الدراسات (Mahmod, 1988، أبو حطب، 1989؛ التل، 1991؛ الصمادي، 1994؛ خريسات، 1995؛ Lovett,1997؛ Panganamala, & Plummer, 1998). ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن طلبة تخصص الإرشاد النفسي قد التحقوا في دراسة هذا التخصص نظراً لقناعاتهم بأهمية هذا التخصص ودوره في الحياة العامة. ونتيجة لإيمانهم بانعكاس هذا التخصص ودوره في صقل شخصياتهم. كما لا ننسى أن تخصص الإرشاد النفسي أصبح حالياً من التخصصات الجاذبة للطلبة بسبب توفر سوق عمل للخريجين من هذا التخصص في الأردن أو الدول العربية الشقيقة، الأمر الذي يدعو نسبة من الطلبة إلى الانتقال من تخصصات أخرى قبلوا فيها إلى هذا التخصص، مما قد يعني أن الطلبة يحبون تخصصهم الذي قبلوا فيه، أو أنهم انتقلوا إليه لقناعاتهم بأهميته، وأن ذلك انعكس إيجاباً على اتجاهاتهم نحوه، لكن لا بد من النظر إلى هذه النتيجة بحذر، حيث أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة كان (3.76) وهو قريب جداً من علامة القطع لتحديد ما إذا كانت الاتجاهات إيجابية أم محايدة وهي (3.68)، وهذا يعني أن اتجاهاتهم قابلة للتغيير لمزيد من الإيجابية أو نحو الحياد. وهنا تقع المسؤولية على عاتق أعضاء هيئة التدريس في القسم بضرورة العمل على تدعيم اتجاهات الطلبة الايجابية نحو تخصصهم، لما لذلك من انعكاس على عطائهم الأكاديمي ومستقبلهم المهني.

أما اتجاهات الطلبة نحو المدرسين في تخصص الإرشاد النفسي، فقد كانت حيادية، وهذه النتيجة تدلل على وجود فجوة ما بين الطلبة والمدرسين، وضرورة البحث عن أسباب ذلك، لأن عدم معرفتنا بالأسباب قد تؤدي إلى تفاقم هذه الظاهرة لدى الطلبة، لا بل أنها قد تصل إلى مستوى تكوين اتجاهات سلبية نحوهم.

أما اتجاهات الطلبة نحو دور وأهمية تخصص الإرشاد النفسي في المجتمع والحياة العامة، فقد كانت إيجابية، الأمر الذي يعني إيمان الطلبة بأهمية تخصصهم في المجتمع ودوره في تخفيف أو الحد من معاناة الكثير من الأفراد، وذلك في كافة قطاعات المجتمع التربوية منها أو العامة. وربما تكون هذه القناعة قد تشكلت لدى الطلبة من خلال فرص العمل الكثيرة التي توفرت لزملائهم الخريجين، والتي تدل على حاجة المدارس له، ولقناعة وزارة التربية والتعليم بأهمية ودور المرشد النفسي في الصحة النفسية للطلبة، هذا ويمكن أن يكون للمدرسين في تخصص الإرشاد دور في ترسيخ أهمية هذا التخصص لدى الطلبة.

وأخيراً جاءت اتجاهات الطلبة نحو الخطة الدراسية في الإرشاد النفسي حيادية، ويعتبر الباحث هذه النتيجة مؤشراً على أن الطلبة في تخصص الإرشاد النفسي يتوقعون أن تكون الخطة أكثر شمولاً مما هي عليه الآن، خاصة إذا ما اعترفنا بوجود نقص واضح في عدد المساقات ونوعيتها، خاصة التي تتضمن التدريب العملي للطلبة، والذي يعتبر الأساس لنجاح المرشد النفسي أو المدرسي، الأمر الذي يدعو إلى إعادة النظر في الخطة الدراسية لبكالوريوس الإرشاد النفسي.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: فيما يتعلق بالجزء الأول من السؤال الثاني، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود اثر لمتغير الجنس على اتجاهات الطلبة نحو تخصصهم، وهذا يتفق مع نتائج دراسات (Yi & Tidwell, 2005 ؛ حميدات،2003؛ الخلايلة، 1992) الأمر الذي قد يعزوه الباحث إلى طبيعة المعرفة الأكاديمية التي يتلقاها كلا الجنسين خلال محاضراتهم التخصصية، مما يساهم في إزالة مثل هذه الفروق.

أما متغير المستوى الدراسي للطالب فقد كشفت النتائج عن وجود أثر له في اتجاهات الطلبة نحو تخصص الإرشاد النفسي، وأنها لصالح طلبة السنة الأولى على حساب باقي السنوات، وهي تتفق مع نتيجة دراسة (Mahmod, 1988) وتتعارض مع نتيجة دراسة (Yi & Tidwell, 2005). ولعل هذه النتيجة تستدعي الوقوف عندها، إذ أنها تشير إلى أنه كلما تقدم الطالب في دراسة تخصص الإرشاد النفسي كلما انخفضت الايجابية في اتجاهاته، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال نتيجة السؤال السابق، فقد يُقبل الطلبة في تخصص الإرشاد أو ينتقلون إليه بناء على قناعاتهم به وإيمانا بأهميته ودوره في الحياة، ولكن سرعان ما تأخذ هذه القناعة بالتأثر السلبي شيئاً فشيئاً، وذلك لأمور قد تعود إلى المدرسين في تخصص الإرشاد، أو لإدراكهم بثغرات وعيوب الخطة الدراسية، ولا بد أن ينظر أعضاء هيئة التدريس إلى هذه النتيجة نظرة متأملة فاحصة، لمعرفة أسباب تراجع اتجاهات الطلبة كلما تقدموا في المستوى الدراسي، وهنا يُطرح السؤال التالي، والذي انبثقت منه مشكلة الدراسة الحالية، أليس لاتجاهات الطلبة انعكاس

على عطائهم المستقبلي في مهنتهم؟ وكيف يكون هذا العطاء في ظل هذه الاتجاهات؟

وفيما يتعلق بمكان السكن، فلم تظهر فروق بين سكان المدينة وسكان القرية من طلبة تخصص الإرشاد النفسي في اتجاهاتهم نحو تخصصهم، وكأن هذه النتيجة جاءت وسطية بين نتائج دراستي الصمادي (1994) وحميدات (2003)، ففي حين أشارت نتيجة دراسة الصمادي (1994) إلى أن اتجاهات سكان المدينة أكثر إيجابية من اتجاهات سكان القرية نحو الإرشاد النفسي، فقد أظهرت نتيجة دراسة حميدات (2003) عكس النتيجة تماماً. ويمكن مناقشة هذه النتيجة في ضوء التركيبة الحالية للمجتمع الأردني، إذ أن أبناء المدينة والقرية في تواصل مستمر، حتى أن كثيراً من سكان المدن حالياً هم من أصول ريفية قروية، كما أن كثيراً من المدن والقرى قد اتسعت رقعتها لتصبح في تداخل عمراني وسكاني، مما يُصعّب عملية الفصل بينهما، ولا ننسى أن أبناء المدينة والقرية في تخصص الإرشاد النفسي في الجامعة يتلقون نفس المعرفة الأكاديمية تقريباً مع اختلاف مستوى الفائدة فيما بينهم، الأمر الذي قد يساهم في بناء وعي مشترك بين كافة فئات الطلبة.

أما مناقشة نتائج الجزء الثاني من السؤال الثاني، فيلاحظ أن هناك فروقاً في الاتجاهات نحو المدرسين في تخصص الإرشاد النفسي تعزى لمتغير المستوى الدراسي للطالب، وذلك لصالح طلبة السنة الأولى، مقارنة بباقي السنوات، وهذا معناه أن طلبة السنة الأولى يمتلكون اتجاهات أكثر ايجابية نحو المدرسين، وأنه كلما تقدم الطالب في مستواه الدراسي تنخفض اتجاهاته نحو المدرسين، وذلك كما تشير المتوسطات الحسابية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن اتجاهات طلبة السنة الأولى نحو المدرسين هي جزء من اتجاهاتهم العامة نحو التخصص، وأنهم اختاروا هذا التخصص بناء على قناعاتهم فيه، أما أن تنخفض اتجاهات الطالب كلما تقدم مستواه الدراسي، فهذا يتطلب وقفة طويلة في طبيعة العلاقة الأكاديمية والاجتماعية السائدة بين المدرسين والطلبة في القسم، لأن هذه النتيجة قد تدل على وجود خلل في هذه العلاقة، أو أن الطلبة كانوا قد شكلوا صورة نموذجية أو مثالية لمدرسيهم، وأن هذه الصورة لسبب أو لآخر بدأت تتشوه وتتراجع لديهم مع مرور الوقت.

كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً في الاتجاهات نحو دور وأهمية الإرشاد النفسي في المجتمع والحياة العامة تبعاً للمستوى الدراسي للطالب أيضاً، وذلك لصالح طلبة السنة الأولى مقارنة مع طلبة السنة الرابعة. وهنا لا بد من الإشارة إلى أن كلا المتوسطين الحسابيين يؤكدان امتلاك طلبة السنتين الأولى والرابعة لاتجاهات إيجابية نحو دور وأهمية تخصص الإرشاد النفسي في المجتمع والحياة العامة. أما عن كون اتجاهات طلبة السنة الأولى أكثر إيجابية من اتجاهات طلبة السنة الرابعة، فيمكن عزوها إلى أن طلبة السنة الأولى لم ينخرطوا بعد في دراسة المساقات الأكاديمية في تخصص الإرشاد، وأنهم يتوقعون أن يأخذوا ويتعلموا كثيراً من خلالها، وأنهم سيكونون قادرين على أداء أدوارهم كمرشدين ناجحين في المدارس أو في المجتمع، إلا أن هذه الآمال قد تبددت مع مرور الوقت وقربهم من مرحلة التخرج، وأن لديهم شكوكاً في إمكانية نجاحهم كمرشدين، خاصة في ظل شكاوى فئة منهم بأنهم أصبحوا مؤهلين نظرياً، بسبب احتواء البرنامج على مساقين عمليين فقط هما: مختبر في الإرشاد النفسي، وتدريبات ميدانية في الإرشاد النفسي، إضافة إلى بعض الجوانب التطبيقية في بعض المساقات والمرهونة بإجراءات تنفيذ خطة المساق من قبل كل مدرس على حدة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: لقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين المعدل التراكمي للطالب، وبين اتجاهاته نحو تخصصه، إلا أن هذه العلاقة غير دالة إحصائياً، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراستي الصمادي (1994) وحميدات (2003) واللتان أظهرتا عدم تأثر اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد بالمعدل التراكمي للطالب.

أما على مستوى مجالات الدراسة، فقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المعدل التراكمي للطالب وبين اتجاهاته نحو دراسة تخصص الإرشاد النفسي، وعن وجود علاقة ارتباطية موجبة أيضاً بين المعدل التراكمي للطالب وبين اتجاهاته نحو دور تخصص الإرشاد النفسي وأهميته في المجتمع والحياة العامة، وهذا يعود إلى أن الطالب عندما يكون مقتنعاً بدور التخصص وأهميته، ويقدم على دراسته بناء على قناعة ذاتية، فإن هذا يشكل دافعاً للطالب نحو الاجتهاد والمذاكرة، الأمر الذي ينعكس على تحصيله الأكاديمي. كما أن حصول الطالب على معدل عال قد يعزز من اتجاهاته الايجابية نحو التخصص.

توصيات الدراسة: ينبثق من نتائج هذه الدراسة عدد من التوصيات من أبرزها:

- ضرورة أن يعمل أعضاء هيئة التدريس في تخصص الإرشاد النفسي على تدعيم الاتجاهات الإيجابية لدى طلبتهم نحو تخصصهم، خاصة وأنها جاءت قريبة من الحيادية.
- ضرورة التعرف على أسباب تكوين الطلبة لاتجاهات حيادية نحو مدرسيهم، والعمل على تحسين هذه الاتجاهات.
- ضرورة التعرف على الأسباب الحقيقية وراء انخفاض مستوى اتجاهات الطلبة كلما تقدم المستوى الدراسي لهم.

المصادر والمراجع

أبو حطب، فؤاد وخزام، نجيب الفونس والكامل، حسنين محمد.(1989). صورة علم النفس لدى الشباب العماني. **مجلة العلوم الاجتماعية، 17**(3)، 19-51.

ايفانز، ك، م. (1993). **الاتجاهات والميول في التربية**. ترجمة صبحي عبد اللطيف معروف وآخرون. القاهرة، دار المعرفة.

بني جابر، جودت.(2004). **علم النفس الاجتماعي**. عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

التل، شادية احمد.(1991). اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو علم النفس: بنيتها وقياسها. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، جامعة مؤتة، 6**(3)، 69- 95.

جابر، جابر عبد الحميد وكفافي، علاء الدين.(1988). **معجم علم النفس والطب النفسي**. القاهرة: دار النهضة العربية.

جرادات، ضرار.(2003). تقييم القدرة التنبؤية لمعدل امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة بالمعدل التراكمي عند التخرج من الجامعة: دراسة حالة. **أبحاث اليرموك، 19**(1 ب)، 383- 400.

حسن، راوية.(2004). **السلوك التنظيمي المعاصر**. الإسكندرية، الدار الجامعية.

حمزة، مختار.(1994). **أسس علم النفس الاجتماعي**. ط 4. جدة: دار البيان العربي.

حميدات، صفوان سامي.(2003). **اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في محافظة اربد نحو الإرشاد التربوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

خريسات، محمد سليمان.(1995). **اتجاهات طلبة كليات المجتمع نحو الإرشاد التربوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

درويش، زين العابدين.(1999). **علم النفس الاجتماعي: أسسه وتطبيقاته**، مصر: دار الفكر العربي.

الشخص، عبد العزيز السيد.(2001). **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة، دار القاهرة للكتاب.

الصمادي، احمد عبد المجيد.(1994). اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو الإرشاد. **أبحاث اليرموك، 4**(2أ)، 277- 298.

العميان، محمد سلمان.(2004). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**. الطبعة الثانية، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

المرسي، جمال الدين وإدريس، ثابت عبد الرحمن.(2002). **السلوك التنظيمي: نظريات ونماذج وتطبيق عملي لإدارة السلوك في المنظمة**. الإسكندرية، الدار الجامعية.

مقابله، نصر والجراح، عبد الناصر والشريدة، محمد.(1994). دراسة لاتجاهات طلبة قسم التربية الرياضية نحو تخصصهم في ضوء بعض المتغيرات"دراسة ميدانية". **مجلة أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية". 10**(4)، 217- 256.

مقابله، نصر والجراح، عبد الناصر والشريدة، محمد.(1996). تطوير مقياس الاتجاهات نحو تخصص التربية الرياضية. **مجلة أبحاث اليرموك"سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية" 12**(2)9-48.

نشواتي، عبد المجيد.(1985). **علم النفس التربوي**. الأردن، دار الفرقان.

ويتج، آرنوف.(1983). **مقدمة في علم النفس**. عادل عزالدين وآخرون. دار ماكجروهيل للنشر، القاهرة.

Anderson, L.W. (1985). **Attitude and their measurement**. In Husen, Torston and Neville, T. (Eds). The International Encyclopedia of Education, Oxford: Pergram Press.

Angermeyer, MC., Breier, P., Dietrich, S., Kenzine, D., & Matschinger, H. (2005). Public attitudes toward psychiatric treatment. An international comparison. **Sos Psychiatry Epidemiology. 40**(11), 855-864.

Constantine. M., Gainor, K A. G.(2004) Depressive Symptoms and Attitudes Toward Counseling as Predictors of Biracial College Women's Psychological Help-Seeking Behavior. **Women & Therapy: 27** (1), 147 – 158

Coon, K., Yates, W., Touchet, B., & Lund, L.(2006). A pilot study of psychiatry resident psychotherapy competency: the impact of resident attitude and demographics**. American Journal Psychotherapy, 60**(2), 175- 185.

Coursey, R., Farrell, E., & Zahniser, J.(1991). Consumers' attitudes toward psychotherapy, hospitalization, and aftercare. **Health Society Work, 16**(3), 155-161.

Fishbein, M., & Ajzen, J. (1975). **Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and research.** Massachusetts: Addison – Wasley Publishing Company.

Foster, S., & O'Leary, K. (1977). Teacher attitudes toward educational and psychological services for conduct problem children. **Journal of Abnormal Child Psychology, 5**(2), 101-111.

Gibson, J., John, M., & Jane, Jr. (1994). **Organization: Behavior, Structure, and Processes.** 11th Ed (Homewood 111. IRWIM).

Lovett, D.(1997). African-American student's attitudes toward counseling at an historically black university (Doctoral dissertation, University of Virginia, 1997), **Dissertation Abstract International, 58/59, 77.**

Mahmod, A. (1988). A Comparison study of the attitudes of Jordanian freshman and senior college students toward seeking professional counseling (Doctoral dissertation, Texas Southern university, 1987), **Dissertation Abstract International, 49/50, 159.**

Panganamala, N., & Plummer, D. (1998). Attitudes toward counseling among Asian Indians in the United States. **Culture Divers Mental Health, 4**(1), 55-63.

Ponterotto JG., Rao V., Zweig J., Rieger BP., Schaefer K., Michelakou S., Armenia C., & Goldstein H.(2001). The relationship of acculturation and gender to attitudes toward counseling in Italian and Greek American college students. **Culture Divers Ethnic Minor Psychology. 7**(4):362-375.

Rule, W., & Gandy., G.(1994). A thirteen-year comparison in patterns of attitudes toward counseling. **Adolescence, 29**(115), 575-589.

Shrigley, R. L. (1983). The Attitude concept and science teaching. **Science Education, 67**(4), 425-442.

Strebel, B., Obladen, M., Lehmann, E., & Gaebel, W. (2000). Attitude of medical students to psychiatry. A study with the German translated, expanded version of the ATP-30.**Nervenarzt, 71**(3), 205-212.

Yi, Sh., & Tidwell, R. (2005). Adult Korean Americans: their attitudes toward seeking professional counseling services. **Community Mental Health Journal, 41**(5), 571-580.

ملحق رقم (1)

مقياس الاتجاهات نحو تخصص الإرشاد النفسي

أعزائي الطلبة

أضع بين أيديكم قائمة بعدد من الفقرات لقياس الاتجاهات نحو تخصص الإرشاد النفسي. يرجى قراءة كل فقرة بعناية جيدة، والتعبير عن مشاعركم تجاهها بصراحة، وذلك بوضع إشارة (*) في المربع المناسب وفق التدريج التالي:

موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة

وأرجو أن أعلمكم بأن المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي، وأنها ستعامل بسرية تامة، ودليل على ذلك لم يطلب منكم كتابة الاسم، بل طلب بعض المعلومات التي تساعد الباحث في تحليل البيانات وتحليلها. راجياً منكم الاستجابة عليها بكل أمانة وجدية.

مع جزيل شكري وعظيم امتناني.

الباحث

د. عبد الناصر الجراح

<u>معلومات شخصية</u>

الجنس □ ذكر □ أنثى

المستوى الدراسي للطالب □ أولى □ ثانية □ ثالثة □ رابعة

مكان الإقامة □ مدينة □ قرية □ بادية □ مخيم

معدل الطالب في البكالوريوس.....

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أتمنى لو يكون حضور المحاضرات اختيارياً في تخصص الإرشاد النفسي.					
2	تخصص الإرشاد النفسي لا يقل أهمية عن تخصصي الطب أو الهندسة.					
3	تستفزني سلوكات بعض المدرسين في تخصص الإرشاد النفسي.					
4	أرى بأن بعض المساقات لا ضرورة لها في تخصص الإرشاد النفسي.					
5	أحب حضور الندوات والمؤتمرات العلمية في تخصص الإرشاد النفسي.					
6	أعتقد أن فرص العمل في تخصص الإرشاد النفسي ضئيلة مقارنة مع غيرها في التخصصات الأخرى.					
7	أرى بأن التدريس في تخصص الإرشاد النفسي يسير وفق أسس علمية.					
8	حبذا لو أن هناك زيادة في مواد تخصص الإرشاد النفسي على حساب المواد الاختيارية البعيدة عن التخصص.					
9	أتمنى لو تتاح لي فرصة التحويل من تخصص الإرشاد النفسي.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
10	أعتقد أن اسم تخصص الإرشاد النفسي أكبر من حجمه.					
11	أعتقد أن جهود المدرسين لها تأثير محدود على نجاحنا كمرشدين في المستقبل.					
12	أشعر بالسعادة عندما أتعرف بمتخصص في مجال الإرشاد النفسي.					
13	أرى بأن هناك تداخل كبير بين كثير من مساقات الإرشاد النفسي.					
14	اخترت دراسة تخصص الإرشاد النفسي لقناعتي بأهميته.					
15	أعتقد أن دراسة تخصص الإرشاد النفسي تعمل على تطوير شخصيتي.					
16	اشعر بهيبة مدرسي الإرشاد النفسي.					
17	يكسبني كل مساق في الإرشاد النفسي أشياء جديدة.					
18	أسعى لشراء أي كتاب ذيو قيمة علمية في تخصص الإرشاد النفسي.					
19	أعتقد بأنه لن يكون هناك أي جديد في مجال تخصص الإرشاد النفسي.					
20	أشعر بالتوتر عند التعامل مع مدرسي الإرشاد النفسي.					
21	يبتعد عني الكثير من الطلبة عندما يعرفون تخصصي.					
22	حبذا لو يتم زيادة ساعات التدريب الميداني في الإرشاد النفسي.					
23	تزداد قناعتي بتخصص الإرشاد النفسي يوماً بعد يوم.					
24	أعتقد أن دوري سيكون مهماً في مجال الإرشاد النفسي.					
25	أعتقد بأن مدرسي الإرشاد النفسي مؤهلون نظرياً وعملياً في مجال تخصصهم.					
26	الصورة الإيجابية المنتشرة عن تخصص الإرشاد النفسي لها ما يبررها.					
27	حبذا لو يتم طرح بعض المساقات في الخطة والتي عادة لا يتم طرحها.					
28	لو كنت مسؤولاً لأغلقت تخصص الإرشاد النفسي.					
29	أعتقد بأن المستقبل غير مشرق لمن يدرسون تخصص الإرشاد النفسي.					
30	أرى بأن مدرسي مساقات الإرشاد يكررون كلام بعضهم بعضاً في المساقات المختلفة.					
31	أتمنى لو تضاف للخطة مساقات أكثر ارتباطاً بالحياة العملية.					
32	أشعر بالفخر لدراستي تخصص الإرشاد النفسي.					
33	أعتقد أن تخصص الإرشاد النفسي من التخصصات المفيدة للمجتمع.					
34	أنحني احتراماً لمعظم مدرسي الإرشاد النفسي.					
35	أشعر بالفراغ عند خروجي من قسم الإرشاد النفسي.					
36	أعتقد أن دراستي لتخصص الإرشاد النفسي كان من القرارات الخاطئة في حياتي.					
37	أرى أنه يمكن لأي شخص متقدم في السن أو يتمتع بخبرة في الحياة أن يقوم بشيء أفضل مما يقوم به المختص في الإرشاد النفسي.					
38	أعتقد بأن كثيراً من المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي بحاجة إلى من يرشدهم.					
39	أنصح زملائي في التخصصات الأخرى بالتحويل إلى تخصص الإرشاد النفسي.					
40	أرى بأنني استفيد كثيراً من دراستي لتخصص الإرشاد النفسي في حياتي العامة.					
41	أتخذ من بعض مدرسي الإرشاد النفسي نموذجاً وقدوة.					
42	لا أنصح أحداً بدراسة تخصص الإرشاد النفسي.					
43	أعتقد بأننا نأخذ الكثير من المعارف والعلوم من مدرسينا في تخصص الإرشاد النفسي.					
44	أشعر بالسعادة عندما اكتسب مهارة جديدة في تخصص الإرشاد النفسي.					
45	أعتقد بأن المعلومات التي يقدمها المدرسون كلام عام لا يستند إلى أساس علمي.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
46	لو عاد الزمن إلى الوراء لدرست تخصص آخر غير تخصص الإرشاد النفسي.					
47	ينطبق على المدرسين في تخصص الإرشاد النفسي المثل القائل " باب النجار مخلَع".					
48	أود إكمال دراستي العليا في تخصص الإرشاد النفسي.					
49	أرى بأن بعض المدرسين يكررون الكلام نفسه في جميع المساقات التي يدرسونها.					
50	أعتقد أن معاملة مدرسي الإرشاد النفسي للطلبة أفضل من معاملة غيرهم من المدرسين في التخصصات الأخرى.					