

جامعة البحرين
كلية التربية
قسم علم النفس
برنامج ماجستير علم النفس الارشادي

فاعلية برنامج ارشاد جمعي يستند الى استراتيجيات حل المشكلات
في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية
بمملكة البحرين

" دراسة شبه تجريبية "

اطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس الارشادي

إعداد

نوال زايد حمد الصقر

19859613

إشراف

الدكتورة جيهان عيسى أبو راشد العمران

استاذ علم النفس المشارك

مملكة البحرين

2012 – 2011



جامعة البحرين

كلية التربية

قسم علم النفس

برنامج ماجستير علم النفس الارشادي

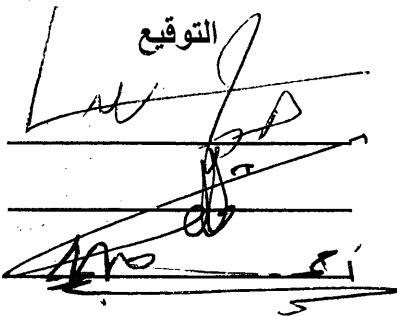
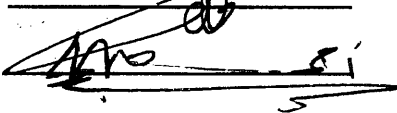
(لجنة المناقشة)

ناقشت الطالبة نوال زايد حمد الصقر رقم جامعي ١٩٨٥٩٦١٣ الأطروحة التي تقدمت بها للحصول على درجة الماجستير في علم النفس الارشادي

والمعنونة: فاعلية برنامج ارشاد جمعي يستند الى استراتيجيات حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين

وذلك يوم: الخميس ٢٩ مارس ٢٠١٢ م

وقد تشكلت لجنة المناقشة من الأساتذة الآتية أسمائهم:

التوقيع



الاسم

مشرفاً ورئيساً

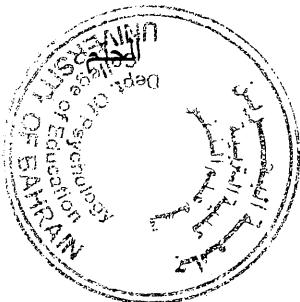
الدكتورة جيهان أبو راشد العمران

ممتحناً خارجياً

الأستاذ الدكتور فتحي الزيات

ممتحناً داخلياً

الدكتور أحمد سعد جلال



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿وَقُلْ اَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ...﴾

(سورة التوبة ، الآية : ١٠٥)

ملخص الدراسة

فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند الى إستراتيجية حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من الطالبات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين .

هدفت الدراسة الى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على إستراتيجية حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث تم اختيار أفراد عينة الدراسة من الطالبات ممن يعانون من الضغوط النفسية، وتم توزيعهن على مجموعتي الدراسة " الضابطة والتجريبية " عشوائياً، وتم التأكد بنسبة كبيرة من تجانسهما. تكوّنت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بإحدى مدارس محافظة المحرق منهن (٣٠) طالبة في المجموعة التجريبية و (٣٠) طالبة في المجموعة الضابطة ممن يعانون من ضغوط نفسية وفقاً لاستجابتهنّ على فقرات مقياس الضغوط النفسية والتي تراوحت أعمارهنّ بين (١٤ - ١٦) سنة. وقد استخدمت الباحثة الأدوات الآتية: ١- مقياس الضغوط النفسية لطالبات المرحلة الثانوية، وهو من إعداد الباحثة. ٢- اختبار رايفن للمصفوفات المتتابعة. ٣- البرنامج الإرشادي الجمعي القائم على إستراتيجية حل المشكلات من إعداد الباحثة. وقد تأكّدت الباحثة من صلاحية الأدوات المستخدمة في الدراسة على عينة استطلاعية قبل التطبيق الفعلي لها. بينت الدراسة الحالية النتائج الآتية: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية قبل تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي ومتوسطات درجاتهنّ بعد التطبيق على أبعاد مقياس الضغوط النفسية والدرجة الكلية، وذلك لصالح القياس البعدي. ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس الضغوط النفسية والدرجة الكلية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي انخفض لديها مستوى الضغوط النفسية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية بعد انتهاء برنامج الإرشاد الجمعي وبين متوسطات درجاتهن بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج وذلك على أبعاد مقياس الضغوط النفسية والدرجة الكلية، مما يعني ظهور أثر البرنامج في تنمية قدرة الطالبات على تطبيق المهارات التي تم اكتسابها في البرنامج لمواجهة الضغوط النفسية مع مرور الزمن، وبالتالي فإن أثر البرنامج الإرشادي طويل المدى ومستمرّ مستقبلاً .

شكر و تقدير

الحمد لله رب العالمين القائل في محكم كتابه الكريم : ﴿لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾ (سورة إبراهيم ٧) وأصلي وأسلم على خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد، القائل " لا يشكر الله من لا يشكر الناس " وعلى آله وصحبه أجمعين ... وبعد

لا يسعني بعد شكر الله وحده إلا أن أتقدم بالشكر و العرفان لكل من ساعدني على إتمام هذا البحث سواء بجهد أو بوقته أو بدعائه. وأخص بالشكر والتقدير والامتنان سعادة الأستاذة الدكتورة جيهان عيسى أبوراشد العمران، المشرفة على الرسالة والتي شرفت بها الباحثة، وشرفت بها رسالتها، فقد أعطتني من وقتها، وجهدها، وعلمها، فلها جزيل الشكر والعرفان، وجزاها الله عني وعن العلم وطلوبته خير الجزاء .

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير لسعادة الأستاذ الدكتور/فتحي الزيات، وسعادة الدكتور/أحمد سعد جلال على تفضلهما بقبول مناقشة هذا البحث، وعلى كل ما يقدمانه من نصح وتوجيه وإرشاد جعل الله ذلك في ميزان حسناتهما .

كما أتقدم بالشكر لجامعة البحرين ممثلة في قسم الدراسات العليا، كما أوجه شكري لأساتذتي الأفاضل أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بوجه عام وفي قسم علم النفس بوجه خاص والذين أشرفوا بدورهم على تدريسي في المقررات المختلفة .

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر والعرفان لجميع المسؤولين في وزارة التربية والتعليم، وكذلك مدارس وطالبات عينة البحث، على ما قدموه للباحثة من عون وتسهيل في تطبيق إجراءات البحث.

كما يشرفني أن أتقدم بشكري وعرفاني لجميع الزملاء والزميلات الذين وقفوا معي بين دال على مرجع، أو مشير علي فكرة أو مسد لي بنصح، ولكل من قدم لي مساعدة أو عوناً، ولكل من شاركني بمشاعرهم المخلصّة ودعواتهم الصادقة وتمنياتهم لي بالتوفيق .

إلى جميع هؤلاء أقول بكل الصدق والامتنان : جزاكم الله عني خير الجزاء، ووفقكم لما يحب ويرضى.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

وصل اللهم وسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين

الباحثة

إهداء

إلى رمز العلم والمعرفة الذي غاب شخصه وبقيت آثاره في القلوب ... والدي العزيز،
إلى رمز الحب والعطاء الذي لا ينضب .. والدتي الحنونة، أطل الله عمرها،
إلى من غمرني بحبه وبصبره وشاركني باهتمامٍ عناء المشوار، زوجي العزيز،
إلى من صبرت وقدمت العون والهدوء، ابنتي نوف نظرة المستقبل،
إلى من علمتني الجد والإصرار... أخواتي العزيزات،
إلى كل من علمني حرفاً من أساتذتي،
إلى كل من ساندني وأعانني في إنجاز هذا العمل .
وإلى كل طالب علم و طالبة علم .

إِلَيْهِمْ جَمِيعًا أُهْدِي هَذَا الْجُهْدَ الْعِلْمِيَّ ...

قائمة المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
ب	مُلَخَّصُ الدِّرَاسَةِ
د	مُلَخَّصُ الدِّرَاسَةِ بِاللُّغَةِ الْإِنْجِلِيزِيَّةِ
ج	الشُّكْرُ وَالتَّقْدِيرُ
د	الإِهْدَاءُ
هـ	قائمة المحتويات
ز	قائمةُ الجداول
ط	قائمةُ الملاحق
١٤-٢	الفصل الأول مدخل الدراسة
٢	مُقَدِّمَةُ الدِّرَاسَةِ.
٥	مُشْكَلَةُ الدِّرَاسَةِ وَتَسَاوُلَاتُهَا.
٧	أَهْدَافُ الدِّرَاسَةِ.
٨	أَهْمِيَّةُ الدِّرَاسَةِ.
١٠	حُدُودُ الدِّرَاسَةِ.
١٠	مِصْطَلَحَاتُ الدِّرَاسَةِ.
١٢٦-١٥	الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة
	أولاً : الإطار النظري
١٦	المَبْحَثُ الأول : الإرشاد النفسي.
٤١	المَبْحَثُ الثاني : حل المشكلات.
٦٣	المَبْحَثُ الثالث : الضغوط النفسية.
٨٨	المَبْحَثُ الرابع : خصائص المرحلة العمرية لطالبات المرحلة الثانوية
	ثانياً : الدراسات السابقة
١١٠	١. الدراسات التي تناولت برامج إرشادية باستخدام أساليب وفنيات مختلفة لخفض الضغوط النفسية للمراهقين.
١٢٠	٢. الدراسات التي تناولت برامج إرشادية باستخدام حل المشكلات لخفض الضغوط

	النفسية للمراقبين.
١٢٦	ثالثاً : فروض الدراسة
١٨٥-١٢٧	الفصل الثالث منهج الدراسة وإجراءاتها
١٢٨	منهجية الدراسة.
١٣٠	مجتمع الدراسة.
	أدوات الدراسة :
١٤٢	١. استمارة البيانات الشخصية والاجتماعية والاقتصادية
١٤٣	٢. مقياس الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية.
١٦٠	٣. مقياس المصفوفات المتتابعة العادية لقياس نسبة الذكاء العقلي.
١٦١	٤. البرنامج الإرشادي لخفض الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية.
١٨٤	اجراءات الدراسة
١٨٥	الأساليب الاحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات
٢١٤-١٨٦	الفصل الرابع نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات
١٨٧	نتائج الفرض الأول ومناقشتها.
١٩٥	نتائج الفرض الثاني ومناقشتها.
٢٠٢	نتائج الفرض الثالث ومناقشتها.
٢٠٧	نتائج الفرض الرابع ومناقشتها.
٢١٤	توصيات الدراسة.
٢١٥	الدراسات المقترحة.
	مراجع الدراسة
٢١٦	أولاً : المراجع العربية
٢٣٢	ثانياً : المراجع الأجنبية
٢٣٥	الملاحق
٢٨٦	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية

قَائِمَةُ الْجَدَاوِلِ

الرقم	الموضوع	الصفحة
(١)	الشكل التصميمي لمجموعتي الدراسة .	١٢٩
(٢)	مجتمع الدراسة .	١٣١
(٣)	المتوسط الحسابي لمتغير العمر الزمني لأفراد عينة الدراسة	١٣٤
(٤)	المتوسط الحسابي لمتغير الذكاء العقلي لأفراد عينة الدراسة	١٣٤
(٥)	توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي .	١٣٤
(٦)	توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير مهنة الأب .	١٣٥
(٧)	توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب .	١٣٥
(٨)	توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير مهنة الأم .	١٣٥
(٩)	توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم .	١٣٦
(١٠)	توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير عدد أفراد الأسرة .	١٣٦
(١١)	توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير دخل الأسرة الشهري .	١٣٧
(١٢)	يوضح تكافؤ عينة الدراسة- الضابطة و التجريبية -في متغيري العمر الزمني والذكاء العقلي.	١٣٧
(١٣)	يوضح تكافؤ عينة الدراسة- الضابطة و التجريبية -في المتغيرات الديموغرافية	١٣٨
(١٤)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لاستجابات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط النفسية القبلي .	١٣٩
(١٥)	أدوات الدراسة المستخدمة .	١٤٢
(١٦)	نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء عبارات أبعاد مقياس الضغوط.	١٤٦
(١٧)	يُبين بعض عبارات المقياس قبل وبعد الصياغة الجديدة بناءً على آراء الأساتذة المحكمين .	١٤٨
(١٨)	معاملات ارتباط بيرسون بين درجة أبعاد المقياس والدرجة الكلية .	١٥٣
(١٩)	معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية .	١٥٤
(٢٠)	معاملات درجة العبارة مع الدرجة الكلية للبعد لمقياس الضغوط النفسية .	١٥٥
(٢١)	معاملات ارتباط بيرسون بين مقياس الضغوط النفسية ومقياس مواقف الحياة الضاغطة .	١٥٧
(٢٢)	معاملات ثبات أبعاد مقياس الضغوط النفسية بطريقة التجزئة النصفية .	١٥٨
(٢٣)	يوضح معاملات ثبات مقياس الضغوط النفسية بطريقة إعادة الاختبار .	١٥٩

١٦٠	(٢٤) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ على مقياس الضغوط النفسية لدى العينة الاستطلاعية .
١٨٠	(٢٥) ملخص جلسات البرنامج الإرشادي .
١٨٨	(٢٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لاستجابات المجموعة التجريبية على مقياس الضغوط النفسية القَبَلِي والبَعْدِي .
١٩٥	(٢٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لاستجابات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط النفسية البَعْدِي .
٢٠٢	(٢٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لاستجابات المجموعة الضابطة على مقياس الضغوط النفسية القَبَلِي والبَعْدِي .
٢٠٨	(٢٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لاستجابات المجموعة التجريبية على مقياس الضغوط النفسية البَعْدِي والتَّبْعِي .

قائمةُ الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
(١)	قائمة بأسماء السادة الأساتذة المُحكِّمين لمقياس الضغوط النفسية لطالبات المرحلة الثانوية.	٢٣٦
(٢)	استمارة تحكيم مقياس الضغوط النفسية لطالبات المرحلة الثانوية.	٢٣٧
(٣)	مقياس الضغوط النفسية التي تعاني منها طالبات المرحلة الثانوية الصورة الأولية.	٢٤١
(٤)	استمارة تحكيم برنامج إرشادي قائم على إستراتيجية حل المشكلات لتخفيض الضغوط النفسية التي تعاني منها طالبات المرحلة الثانوية.	٢٤٤
(٥)	قائمة بأسماء السادة الأساتذة المحكمين للبرنامج الإرشادي.	٢٤٨
(٦)	البرنامج الإرشادي القائم على إستراتيجية حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية.	٢٤٩
(٧)	استمارة البيانات الشخصية والاجتماعية ومقياس الضغوط النفسية التي تعاني منها طالبات المرحلة الثانوية في الصورة النهائية.	٢٧٤
(٨)	استمارة تسهيل مهمة باحث استمارة رقم (١) .	٢٧٩
(٩)	خطاب تسهيل مهمة باحث من إدارة البحث العلمي بوزارة التربية والتعليم.	٢٨٠
(١٠)	خطاب من رئيس قسم علم النفس لرئيس قسم الإحصاء التربوي بوزارة التربية والتعليم.	٢٨١
(١١)	خطاب من جامعة البحرين إلى رئيس مركز البحوث والتطوير بوزارة التربية والتعليم	٢٨٢
(١٢)	خطاب موافقة على تطبيق أدوات البحث من مديرة إدارة البحث العلمي.	٢٨٣
(١٣)	خطاب رئيس قسم علم النفس بجامعة البحرين لمدير إدارة التعليم الثانوي	٢٨٤
(١٤)	قائمة التدريب على الاسترخاء العضلي.	٢٨٥

الفصل الأول

مَدخلٌ إلى الدِّرَاسةِ

- ❖ مقدمة
- ❖ مشكلة وتساؤلات دراسة
- ❖ أهداف الدراسة
- ❖ أهمية الدراسة
- ❖ مصطلحات الدراسة
- ❖ حدود الدراسة

مراحل العُمُر ثَوْرَةً وفَوْرَةً، يصعب معها كبح جماح رغباتهم أو فرض أمر عليهم من دون إيصالهم إلى قدرٍ ما من الإقناع .

فهي إذن مرحلة الضغوط النفسية، أو كما أكد فرويد (مرحلة عواصف وضغوط نفسية)، وكذلك كما يرى إيرك إيركسون أنَّ المراهقين يمرون بأزمة من نوع خاص وهي أزمة الهوية، وأنَّ معظم الضغوط النفسية لدى المراهقين ترجع إلى ما يتعرضون له من أحداث ضاغطة في حياتهم اليومية، فضلًا عن عدم إحداث التوازن بين مُتطلَّبات هذه المرحلة.

إنَّ تعرُّض المراهقين للضغوط النفسية بصورة مستمرة، وعدم قدرتهم على مقاومتها يُؤدِّي إلى بعض الاضطرابات المعرفية، مما قد يُؤدِّي إلى التَّشَوُّه المعرفي في تقييم الفرد لنفسه وللآخرين، فيجعله أكثر عُرضَةً للإصابات النفسية (حسين ونادر، ١٩٩٩: ١٦٠).

أما باعتبار المرحلة التعليمية الثانوية، فهي المرحلة الفارقة في حياة كل شخص، إذ إنها تُحدِّد مسار حياة كل إنسان بعدها، وتُوجِّهه نحو امتحان مهنة أو احتراف عمل دون سواه، وتضعه أمام البدائل والخيارات المُتَّاحة لاختيار التَّخصُّصات التي يلتزمها في مستقبله الآتي، فهي تُؤثِّر على سلوكه واتجاهاته و تُسهم في رسم صورة مستقبله بصورة كبيرة بما تتركه من آثار على هذا المستقبل دراسيًا ومهنيًا.

فهي بحق مرحلة الضغوط والأزمات النفسية التي يصعب على المراهق التَّعامل معها، وبالتالي فتركه وحده قد يجعله فريسة سهلة للإصابة بالاضطرابات النفسية، مما يستدعي أخذ أمر هذا المراهق بعين الاعتبار والنظر في شأنه كله من قِبَلِ المدرسين والمرشدين والآباء على حد سواء، والتعامل مع مشكلاته بطرق فعالة وإيجابية.

وتتنوع الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية ما بين: ضغوط نفسية، ودراسية، واقتصادية، وصحية، واجتماعية، وتفكير بالمستقبل، كما وردت في دراسة (كنعان والمجيدل، ١٩٩٩).

وبالنظر إلى مصادر هذه الضغوط النفسية، فإننا نجد أنَّ الأسرة تُعدُّ مصدرًا أساسيًا من تلك المصادر، وكذلك المدرسة لا تقل عنها تأثيرًا، وكذلك البيئة المجتمعية بسلبياتها، بالإضافة لصعوبة الاتصال بالآخرين أو الخوف من المستقبل أو من عدم القبول بالجامعة التي تُرضي الطموح، كل هذه الأسباب تُعدُّ مصدرًا لخلق ضغوط نفسية وسببًا لإيجاد حالة من التوتر تلازم المراهق لفترات طويلة.

ناهيك عن افتقار الطلاب في هذه المرحلة العُمرية إلى الخبرة الكافية التي تؤهلهم لمواجهة الأحداث الضاغطة وتُعينهم على التخطيط للمستقبل.

وانطلاقاً مما سبق يتبين لنا ما للدراسات التربوية والبرامج الإرشادية الوقائية من دور كبير يجدر بها أن تلعبه في سبيل تحسين مستوى الصحة النفسية والانفعالية واتزان التفكير لدى طلابنا في المرحلة الثانوية، باعتبار أن برامج الإرشاد الجمعي يمكن أن تسهم بشكل واضح وجلي في تخفيف الانفعالات غير التكيفية التي تؤدي إلى الضغوط النفسية والتي يعاني منها أبناء تلك المرحلة، وكذلك لأن هذه البرامج الهادفة تُعدُّ وسيلة فعّالة في خلق جماعة يسودها جوٌّ من الألفة والمحبة والاحترام، فضلاً على قدرة هذه البرامج الإرشادية على تخليص الشباب من أزمات ومشاكل حياتية أُعدت لها هذه البرامج الإرشادية خصيصاً.

ولقد ثبت بالتجربة أنه من خلال اتباع سلسلة من الجلسات الإرشادية المنظمة والقائمة على الخبرة والتفاعل فإن ذلك من شأنه أن يمكن الطلاب من تعلم المبادئ العامة للصحة النفسية والانفعالية وأسلوب حل المشكلات لتطبيقها على أنفسهم (Normans & Borgen, 1995, p.3).

و المقصود هنا بأسلوب أو إستراتيجية حل المشكلات هو قدرة الفرد على اشتقاق نتائج من مقدّمات مُعطاة، وهو نوع من الأداء يتقدّم فيه الفرد من الحقائق المعروفة للوصول إلى الحقائق المجهولة التي يودُّ اكتشافها، وذلك عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلات التي يقوم بحلها (العدل ، ١٩٩٥ : ١٣٠).

أما الحارث فيرى أن إستراتيجية حل المشكلات تتمثل في أنها نشاط حيوي يقوم به الإنسان ويمارسه على مستويات متنوعة من التعقيد كلما كلف بأداء واجب أو طلب منه أن يتخذ قراراً في موضوع ما (الحارث، ١٩٩٩ : ١٣٠).

ومع تطور البحث في مجال حل المشكلات أمكن إعداد هذه الإستراتيجية لمواجهة أحداث الحياة الضاغطة، فاحتلت هذه الإستراتيجية أهمية خاصة لدى المهتمين بالإرشاد والعلاج النفسي؛ وذلك لأنها تساعد على حل المشكلات الآنية لدى الفرد، وتزوده بمهارات ليتمكن من تطبيقها على مختلف المشكلات الحياتية (الشناوي ، ١٩٩٥ : ٣٢٣).

وفي الآونة الأخيرة اهتمّ العديد من الباحثين بدراسة المواقف الحياتية الضاغطة التي قد يتعرض لها الفرد في حياته، وكيفية التعايش معها، ومحاولة تلافي آثارها، أو التركيز على ما

ينجم عن المواقف الحياتية الضاغطة من آثار ضارة في حياة الفرد، وقد ركز فريق من الباحثين على كيفية استخدام الأساليب أو الوسائل التي يتصدى بها الفرد للمواقف الحياتية الضاغطة محاولاً التكيف معها، ومنهم من يحدد سلوك التصدّي بأنه السلوك التكيّفي المتعلّم الهادف إلى حل الموقف الضاغط وتجاوزه مثل دراستي (شعبان، ١٩٩٢ ؛ الطريري، ١٩٩٤).

ومن المؤشّرات الدّالة على اهتمام العلماء باستراتيجيات حلّ المشكلات وجود العديد من النّماذج التي تعرض لطريقة التعامل مع المشكلات والتّمكن من حلّها، وقد اتفقت هذه النماذج كلها رغم تعددها وتنوعها على خطوات محددة وهي كالآتي :

* تعريف المشكلة وتحديدّها بشكل دقيق.

* جمع المعلومات.

* اشتقاق البدائل وتقييمها.

* اختيار الحل الأمثل وتدريب الفرد على تطبيقه.

* تقييم النتائج.

* إعادة العملية عند الضرورة.

وهكذا تستخلص الباحثة أنّ أسلوب حل المشكلات يُدرك فيه المتعلّم أنّ للمشكلة أو الموقف أكثر من حل، وأنّ عليه أن يفكر في جميع الحلول المُحتملة ليختار منها الحل الأكثر جدوى، والذي يمكن أن يخدمه في مُقْتَبَل حياته.

مُشكلةُ البحث

تشير الإحصائيات إلى أن ٨٠% من أمراض العصر مثل : النوبات القلبية، والقرح المعدية، وضغط الدم، والكآبة، والتفكير بالانتحار، بدايتها الضغوط النفسية.

كما أشارت نتائج أورفاشيل (Orvaschel et al, 1995, p. 1525) أن نسبة ٦٤,٥% من المُراقبين الذين شُخصوا بأنهم يعانون من التوتر طوّروا فيما بعد أعراضاً اكتئابية.

ولكون شريحة الطلاب واعيةً فهم أكثر إحساساً بالضغوط الناجمة كذلك لتوازي هذه الضغوط مع مرحلتهم المُراهقة المتّسمة بطبيعتها بالاضطرابات.

وطالبات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين يواجهن ضغوطا نفسية عديدة قد تكون ناجمة عن صعوبة في توفير المتطلبات الدراسية، والخوف من المستقبل، وصعوبة الاتصال مع الآخرين، ومطالبة أسرهن لهن بتحقيق درجة نجاح بل وتفوق عالية تؤهلن للدخول في الجامعات، كذلك ازدحام الصفوف الدراسية وارتفاع كثافتها، وأيضا المظهر الخارجي لهن، ومشاكل النمو، والوضع الاقتصادي، أو الانتقال من مدرسة إلى مدرسة أو حتى من صف إلى صف.

ومن واقع تجربة الباحثة الشخصية وواقع اتصالها المباشر بطالباتها وملامستها لواقع حياتهن ومشكلاتهن، فإنها وضعت يدها على عدة مظاهر من شأنها أن تُعدّ مؤشرات دالة على وجود ضغوط نفسية مهيمنة عليهن، حيث اشتركن جميعا فيها بما يؤكد كونها مؤشرات تُفصح عن وجود ضغوط.

ومن هذه المظاهر التي تكررت لديهن :

التغيب المتكرر عن المدرسة، التسرّب من الحصص، الرسوب في مادة بعينها أو أكثر من مادة، حالات القلق والتوتر الدائم والمصاحب لكل سلوكياتهن والمسيطر على أحاديثهن، الميل إلى العزلة وعدم الانخراط في أي جماعات نشاطية بالمدرسة، عدم التفاعل الصّفي مع المدرسات ورفض المشاركات الصفية وتجنبها، وعدم القدرة على إبداء الرأي أو الانطلاق في الحديث مع الآخرين.

ومن خلال تلك المتابعة الميدانية للباحثة مع الطالبات ومن خلال خبرتها المباشرة معهن تبين لها ضرورة اعتماد إجراء بحث تربوي أكاديمي تهدف من خلاله التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي جمعي مقترح ودوره في تخفيف هذه الضغوط وآثارها التي رصدتها من أجل إعادة التوازن لهن وزيادة قدرتهن على التكيف ومواجهة ما يعين لهن من أزمات وملامات بالحياة، فيخرجن لمجتمع أكثر صلابة، أقوى إرادة وأقدر على مجابهة ما يصطدمن به في مُعترك الحياة.

وانطلاقاً مما سبق يُمكن تحديد مشكلة الدراسة تحديداً بحثياً وإحصائياً مُختصراً في الإجابة على التساؤلات التالية :

أسئلة الدراسة :

١. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية قبل تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي وبين متوسط درجاتهن بعد التطبيق على أبعاد مقياس الضغوط النفسية ؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس الضغوط النفسية بعد تطبيق البرنامج ؟
٣. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبين متوسطات درجاتهن بعد التطبيق على أبعاد مقياس الضغوط النفسية ؟
٤. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي وبين متوسطات درجاتهن في القياس التتبعي بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس الضغوط النفسية ؟

أهداف البحث :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١. تصميم برنامج إرشادي جمعي يستند إلى إستراتيجية حل المشكلات.
٢. التحقق من فاعلية البرنامج الإرشاد الجمعي في خفض الضغوط النفسية التي تعانيها طالبات الصف الأول الثانوي.
٣. التعرف على مدى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض الضغوط النفسية لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية بعد انتهاء جلسات البرنامج من خلال الاختبار التتبعي.
٤. مساعدة الطالبات على التخفيف من آثار الضغوط الانفعالية والجسمية والمعرفية.

أهمية الدراسة

تكمُن أهمية الدراسة الحالية في الجانب الذي تتصدى لدراسته، حيث تسعى لدراسة فاعلية برنامج إرشادي قائم على إستراتيجية حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من المراهقات في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين. ولهذه الدراسة أهمية من الناحيتين النظرية والتطبيقية.

أما من الناحية النظرية فتتمثل في الآتي :

١. إثراء المكتبة العربية بمعلومات عن برامج إرشادية لخفض الضغوط النفسية.
٢. تكمن أهمية الدراسة الحالية في قلة الدراسات العربية، وندرة الدراسات المحلية التي تناولت هذا الموضوع في حدود علم الباحثة.
٣. على الرغم من تنوع الدراسات الأجنبية فما زالت البرامج الخاصة بآليات التعامل مع الضغوط النفسية داخل المدارس في البيئة البحرينية بحاجة ماسة إلى المزيد من البحوث والدراسات العلمية.
٤. ترجع أهمية الدراسة إلى دورها في إثراء الأطر النظرية المتعلقة بالدراسات النفسية في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي.
٥. نجد هذه الدراسة قد ركزت على مرحلة المراهقة بصفة خاصة لأهميتها عن غيرها من مراحل النمو المختلفة ولما تتسم به من انتشار الضغوط النفسية التي تتعرض لها المراهقات.
٦. تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها نواة لدراسات أخرى في الميدان التربوي والتعليمي وخاصة في مرحلة المراهقة لتؤكد على البعد التوجيهي والإرشادي والتربوي في هذه المرحلة لكونها تعد مرحلة انتقالية لمرحلة الرشد.

أما من الناحية التطبيقية :

١. تُسهم هذه الدراسة في تقديم برنامج إرشادي يعمل على تخفيض الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية وبذلك يزيد من تفاعلهن وتوافقهن مع أنفسهن ومع البيئة المحيطة بهن، وهذا بدوره ينعكس على جوانبهن المعرفية والانفعالية والاجتماعية بشكل أفضل.

٢. إكساب طالبات المرحلة الثانوية العديد من الفنيات المعرفية والسلوكية التي تساعدن على التعامل مع المواقف الضاغطة ومن هذه الفنيات حل المشكلات، الاسترخاء، الضبط الذاتي، الحوار الذاتي.

٣. يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تبصير المعلمين والمهتمين بالشأن التربوي، وأولياء الأمور في التعرف على الآليات المناسبة والفاعلة لتقديم الخدمات النفسية والتربوية والإرشادية لكيفية التعامل مع الطالبات في هذا العمر.

٤. يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تصميم برامج تربوية وإرشادية وبخاصة في الجانب المدرسي للتعامل مع الضغوط النفسية، بحيث يُراعى في تصميم تلك البرامج اعتبارات كل من الجنس والعمر والمستويات الثقافية والاجتماعية المتباينة.

٥. بناءً على ما تكشفته عنه نتائج هذه الدراسة يمكن إعادة التخطيط لتحديد محتوى البرامج التربوية والإرشادية طبقاً لما يتطلبه الواقع الفعلي للمُراهقين خاصة الإناث في نطاق الرعاية المدرسية.

٦. يُمكن أن توفر هذه الدراسة البيانات والمعلومات التي لا غنى عنها لإعداد برامج يجدر التفكير بها بهدف تطوير الرعاية الاجتماعية والنفسية والتربوية للمُراهقين في التعليم الثانوي.

حُدُودُ الدِّرَاسَةِ :

- أ. الحدود الموضوعية : دراسة فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى إستراتيجية حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية.
- ب . الحدود البشرية : اقتصرَت الدراسة على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي ممَّن يُعَانِينَ من ضغوط نفسيَّة مرتفعة حسب مقياس الضغوط النفسية، قوامها (٦٠) طالبة والتي تتراوح أعمارهنَّ ما بين (١٤ : ١٦) عاما.
- ج . الحدود الزمنية : الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠١٠/٢٠١١ م.
- د . الحدود المكانية : تتمثَّل في إحدى المدارس الثانوية في التعليم العام بمملكة البحرين.

مُصْطَلَحَاتُ الدِّرَاسَةِ:

تم تحديد المصطلحات كما ورد في عنوان البحث متمثلة في (البرنامج الإرشادي، إستراتيجية حل المشكلات، الضغوط النفسية، مرحلة المراهقة)

١ . البرنامج الإرشادي : Counseling Program

تعد البرامج الإرشادية واجهة الإرشاد النفسي، ودليلاً على أن الممارسة الإرشادية مجموع تفاعل (علم وفن وممارسة وتربية وتعلم وتعليم) .

والبرنامج الإرشادي هو " مجموعة من الإجراءات المنظمةة المخطط لها، في ضوء أسس علمية، وتربوية تستند إلى مبادئ وفنَّيات مُعيَّنة تهدف إلى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات التي يقابلها في حياته أو التوافق معها " (زهران، ١٩٩٨ م : ١٠) .

وترى الباحثة أنَّ هذا المفهوم هو أكثر المفاهيم شيوعاً في الدراسات والأبحاث المحلية والعربية نظراً لشموله ودقته، إلا أنَّ الباحثة ترى أنه مفهوم ركَّز على الإرشاد الفردي، وأهمل الإرشاد الجماعي، كما أنه ركَّز على عملية تخطيط البرنامج وتنفيذه، وأهمل عملية تقييم البرنامج.

- البرنامج الإرشادي هو: مجموعة من الخطوات المنظمة والقائمة على أسس علمية، تهدف إلى تقديم الخدمات لمساعدة الفرد أو الجماعات لفهم مشاكلهم والتوصل إلى حلول بشأنها، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم لتحقيق النمو السوي في شتى مجالات حياتهم، ويتم في صورة جلسات مُنظمة في إطار من علاقة مُتبادلة مُتفهمّة بين المُرشِد والمُسترشِد " (عبد الخالق، ٢٠٠٢: ٨٧).

وتلاحظ الباحثة أنّ هذا المفهوم مُستمدّ من مفهوم الإرشاد النفسي مع إضافة مقدمة المفهوم ونهايته ليتناسب مع طبيعة البرنامج الإرشادي.

- البرنامج الإرشادي هو: " برنامج يعمل وفق نظريات الإرشاد النفسي على مساعدة، وتبصير الأفراد في فهم مشكلاتهم، والتي تؤدي إلى سوء التوافق، ويعمل البرنامج على تبصير الأفراد على حل هذه المشكلات، بما يُحقّق سعادة الفرد مع الآخرين، بحيث يصل الفرد إلى مستوى أفضل من التوافق والرضا والصحة النفسية " (عارف، ٢٠٠٣: ٢٤٩).

وترى الباحثة بأن هذا المفهوم كان أقرب إلى وصف ما يقوم به البرنامج الإرشادي من تحقيق لأهدافه العامة أكثر من تحديده مفهوم البرنامج الإرشادي نفسه .

وبناءً على ما سبق فإنّ الباحثة تخلص إلى تحديد مفهوم البرنامج الإرشادي بأنه:

"الممارسة الإرشادية المنظمة تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقييماً، والمُستمدّة من مبادئ وأسس وفنيات الاتجاهات النظرية يتم تنسيق مراحلها وأنشطتها وخبراتها وإجراءاتها وفق جدول زمني مُتتابع في صورة جلسات إرشادية فردية أو جماعية وفي ضوء جوّ نفسيّ آمن وعلاقة إرشادية تتيح لكل المشاركين المشاركة الإيجابية، والتفاعل المُثمر لتحقيق الأهداف الإرشادية بأنواعها وتقديم المساعدة الإرشادية المُتكاملة في أفضل صورها."

٢. أسلوب حلّ المُشكلات:

يعرف سولسو حل المشكلة بأنه: " التفكير المُوجّه نحو حل مشكلة بعينها، ويتضمن القيام بنوعين من النشاط العقلي هما التوصل إلى استجابات مُحدّدة وصياغتها ثم اختيار الاستجابات الملائمة من بينها لحل هذه المشكلة". (ترجمه محمد نجيب الصبوه وآخرون ١٩٩٦: ٦٨٣).

ولقد عرف كروليك و رودنيك (Krulik & Rudnick, 1980) مفهوم حلّ المشكلات بأنه: "عملية تفكيرية يستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف مُكتسبة سابقة ومهارات من أجل

الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف " (جروان ، ١٩٩٩م:٩٥).

كما أنّ المشكلة هي موقف صعب يواجه الإنسان، وتتطلب إجراءات للتغلب عليها وقد تصعب هذه الإجراءات على بعض الأفراد مما يتطلب تدريبهم عليها (الرشيدي، ١٩٩٩:١١٤) ويعرفها (جانبيه) بأنها عبارة عن مجموعة من الخطوات والأحداث التي يستخدم فيها الفرد بعض المبادئ والعلاقات للوصول إلى بعض الأهداف. (مليجي، ١٩٩٦).

ولقد لخص طافش (١٣٩:٢٠٠٤) الخطوات التي يمكن اتباعها عند مواجهة موقف المشكلة على النحو التالي:

- الإحساس بوجود المشكلة وتحليلها إلى عناصرها لدراستها وفهمها.
- تحديد طبيعة المشكلة وصياغتها بصورة تسمح بالتعامل معها.
- توظيف الخبرات وجمع المعلومات اللازمة للحل .
- صياغة الفرضيات ووضع خطة الحل .
- تنفيذ الخطة وحصر الحلول الممكنة .
- تقويم الحلول لاختيار أفضلها .

وتعرف الباحثة أسلوب حل المشكلات بأنه إمكانية الفرد توظيف محصلة المعلومات والمهارات المتاحة لديه بشكل صحيح مما يؤدي إلى إزالة غموض موقف ما يعترضه.

٣. الضغوط النفسية :

لقد كثرت التعريفات المتعلقة بالضغط وتعددت فهناك من عرف الضغط من خلال المسببات وآثارها، ومنهم من عرفها من خلال العلاقة بين المثير والاستجابة وما يتوسطهما من عمليات داخلية، ومنهم من ركز على دور الظروف البيئية كسبب كامن في إحداث الضغط والظروف التي تطلق عليها الضواغط . ومن هذي التعريفات :

تعريف وولتر جملش Gamelch للضغط بأنه التوقع الذي يوجد لدى الفرد حيال عدم القدرة على الاستجابة المناسبة لما قد يعترض له من أمور أو عوارض قد تكون نتائج استجابتنا لها غير موفقة أو غير مناسبة.(الطريري، ١٩٩٤:١٠)

وعرفها سيلبي Selye - 1976 بأنها مجموعة من استجابات فسيولوجية لعوامل البيئة الضارة، أو أي مطلب يواجه الفرد ويكون مُجبِرًا على القيام به. (Selye, 1976,p: 282).

ويشير كل من (منصور و الببلاوي، ١٩٨٩: ٥-٦) إلى أنّ الضغوط stress ظاهرة من ظواهر الحياة الإنسانية يخبرها الإنسان في مواقف وأوقات مختلفة تتطلب منه توافقاً أو إعادة توافق مع البيئة.

أما (أبو حطب، ٢٠٠٦: ١٤٠) فيري أنّ الضغوط النفسية تتجلى في إطار كلي متفاعل، يتضمّن الجوانب النفسية، والجسمية، والاقتصادية، والاجتماعية، والمهنية، ويتجلى ذلك التفاعل من خلال ردود فعل نفسية، انفعالية، فسيولوجية، لذلك فإنّ جميع الضغوط تعتبر ضغوطاً نفسية.

وتعرف الباحثة الضغوط النفسية بأنها:

حالة من عدم التوازن الناجم عن تعرض الفرد لانفعالات نفسية سيئة تتسم بالقلق والتوتر والضيق والتفكير المرهق في أحداث وخبرات حياتية تعرض لها في الماضي أو يعيشها حاضراً أو يخشى حدوثها مستقبلاً، وتسبب اضطرابات فسيولوجية ضارة.

أما التعريف الإجرائي للضغوط النفسية:

فهو الدرجة التي تحصل عليها الطالبات خلال استجاباتهن على فقرات مقياس الضغوط النفسية المُعدّ لأغراض البحث.

٥. مَرَحَلَةُ المَرَاهِقَةِ:

يقصد بمصطلح المراهقة مرحلة زمنية من مراحل نمو الإنسان الهامة، نظراً لكونها المرحلة الانتقالية التي ينتقل فيها الإنسان من طفولته إلى رشده، وهو ما جعل الاهتمام بهذه المرحلة كبيراً إلى الحدّ الذي أصبح معه تحديد مفهوم المراهقة متعدداً بتعدد مظاهر النمو المرتبطة بهذه المرحلة، فهناك من يحدد مفهوم المراهقة استناداً إلى التغيرات الجسمية، وهناك من يقدم مفهوماً للمراهقة معتمداً على التغيرات الاجتماعية، وهكذا الحال مع بقية مظاهر النمو، كما أن البعض يربط بين المفهوم والفترة الزمنية، وسوف تقوم الباحثة باستعراض بعض المفاهيم وفقاً لما يلي:

المُراهقة : "عالم جديد يكتشف فيه الفرد قدراته واستعداداته وميوله ومواهبه، ويُحقّق من خلال مظاهرها (الجسمية، والحسية، والانفعالية، والاجتماعية، والجنسية) ذاته، والمُراهقة ميلاد نفسي جديد للفرد يخلع فيه ثوب الطفولة، ويرتدي ثوب الرشد والنضج والنماء والرجولة، وهي مرحلة اشتقاق معنى جديد للحياة " (الشهري، ٢٠٠٨: ٣٢).

والمُراهقة : " عبارة عن الفترة الزمنية من حياة الإنسان التي تمتدّ ما بين نهاية الطفولة المتأخرة وبداية سن الرشد، وتتميز بوجود مجموعة من المتغيرات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ". (الزعبي، ٢٠٠٢: ٣٢٠).

وترى الباحثة أنّ هذا المفهوم قد ركّز على وصف الترتيب الزمني لهذه المرحلة بين مراحل النمو الأخرى، كما أنه أشار لبعض التغيرات التي تحدث في المظاهر الإنمائية الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وأهمّل مظاهراً إنمائية أخرى لا تقل في تغيراتها عن المظاهر التي تم ذكرها.

والمُراهقة: " هي مرحلة الانتقال من الطفولة إلى مرحلة الرشد، وتمتد من الثالثة عشرة إلى التاسعة عشرة تقريباً، أو قبل ذلك بعام أو عامين، أو بعد ذلك بعام أو عامين " (زهران، ٢٠٠٥: ٣٢٣).

واعتماداً على ما سبق فإن الباحثة تحدّد مفهوم المُراهقة بأنّها مرحلة التغيرات العضوية، والوظيفية والتي ينتقل فيها الفرد من الطفولة إلى اكتمال النضج .

الفصل الثاني

أولاً: الإطار النظري

❖ الإرشاد النفسي

❖ حل المشكلات

❖ الضغوط النفسية

❖ المراهقة

ثانياً: الدراسات السابقة

أ. دراسات تناولت برامج إرشادية باستخدام أساليب وفنيات مختلفة لخفض الضغوط النفسية للمراهقين.

ب. دراسات تناولت برامج إرشادية باستخدام حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية.

ثالثاً: فروض الدراسة

أولاً: الإطار النظري :

١. الإرشاد النفسي " Counseling psychology "

مقدمة:

يُعَدُّ الإرشادُ النفسيُّ أحدَ فروع علم النفس التطبيقية التي شهدت نمواً وتطوراً أسهم فيه ارتباطه بالعديد من العلوم، وأسهم الجزء الأكبر في أهمية هذا العلم، وبخاصة في حياتنا المعاصرة، ويُنظَرُ للإرشاد النفسي بشكل عام على أنه عمليةُ توظيفِ العلم في شكل إنساني لتقديم المساعدة والخدمة المنظمة بأسلوب تعليمي من مُتَخَصِّصٍ مُؤَهَّلٍ خبير يمتلك الأسس العلمية والحسَّ الإرشادي لشخص يبحث عن هذه المساعدة تنميةً للقوى واستثماراً للطاقات وتحقيقاً لأقصى درجات النمو والتوافق والصحة النفسية . قد حظي الإرشاد النفسي أو كما يطلق عليه علم النفس الإرشادي باهتمام كبير، انطلاقاً من أهميته ودواعي الحاجة إليه فردياً وجماعياً وانطلاقاً من الخدمات النفسية المتخصصة التي يقدمها للأفراد والجماعات، وبخاصة أفراد وجماعات هذا العصر.

ويقوم الإرشاد النفسي على نظريات علمية تساعد في فهم وتفسير السلوك والتعرف على أسباب المشكلات واختيار الأساليب الإرشادية المناسبة للتعامل مع المشكلات، كما أنه يقوم على الخبرة العملية التي تجعل العملية الإرشادية فعالة وناجحة، يُضاف إلى الأسس النظرية العلمية والخبرة العملية. فالحسُّ الإرشاديُّ والمُتَمِّسَةُ الإنسانية كفيلة بأن تجعل العمل الإرشادي يُقدِّم في أرقى صورته وأنقى مظهره.

والإرشاد النفسي مُصطلحٌ مُركَّبٌ يتضمن الكثير من المصطلحات التي تتدرج تحت هذا المفهوم، فالإرشاد النفسي يُوحى بأنه عملية مُتَخَصِّصة تأخذ مراحل إرشادية منظمة، ويشتمل على المساعدة الإرشادية التي يقدمها متخصص مُؤَهَّل (مرشد) لشخص يحتاج هذه المساعدة مُسترشِد) في إطار علاقة إرشادية تتسم بالمهنية والإنسانية لتحقيق أهداف عامة، وأهداف خاصة، تقدم بمستويات نمائية ووقائية وعلاجية، يتم فيه إكساب (المُسترشِد) وتعليمه وتنمي قدراته لمواجهة المشكلات.

و يُنظر للعملية الإرشادية على أنها موقف تفاعلي بين مُتَخَصِّصٍ مُؤَهَّلٍ ومُسترشِدٍ يحتاج للمساعدة في موقف يساعد على هذا التفاعل، ولذلك فإن نجاح هذا التفاعل يعتمد وبشكل كبير منه على ما يتمتع به قائد هذا الموقف (المرشد) من خصائص وسمات ومهارات.

مفهوم الإرشاد النفسي :

يقوم الإرشاد الإنساني على مرتكزات رئيسية ثلاثة :

المرتكز الأول: المرشد النفسي وما يمتلكه من إعداد علمي وعَملي، وما يتمتع به من سمات شخصية ومهنية، والمرتكز الثاني : المسترشد، وما يعانيه من مشكلات، وما يتمتع به من صفات وقدرات، والمرتكز الثالث : وهو محور العلاقة بين المرتكزين السابقين هو العملية الإرشادية من حيث نوعها، وأسلوب ممارستها، وأهدافها، ونتائجها، والإطار النفسي والاجتماعي والأخلاقي التي تمارس في ضوءها، وبالتالي فإن مفهوم الإرشاد النفسي يقوم على هذه المرتكزات الرئيسية، وسوف تعرض الباحثة لمجموعة من المفاهيم التي تناولت الإرشاد النفسي كما يلي:

ينظر حسين(٢٠٠٤ : ١٦) للإرشاد النفسي بأنه :عملية بناءة تستهدف مساعدة الفرد بأن يفهم ذاته، ويعرف خبراته، ويحدد مشكلاته، وينمي إمكانياته لحل مشكلاته في ضوء معرفته وتدريبه لكي يصل إلى تحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية .

والإرشاد النفسي عملية ترمي إلى مساعدة الفرد على تحقيق ما يلي:

- فهمه لذاته عن طريق إدراكه لقدراته ومهاراته واستعداداته.
- فهم المشاكل التي تواجهه.
- فهم البيئة التي يعيش فيها.
- استغلال إمكانياته الذاتية وإمكانيات بيئته.
- أن يتكيف مع نفسه ومع مجتمعه فيتفاعل معه تفاعلاً سليماً.
- أن يستخدم ويوظف ما لديه من إمكانيات واستعدادات بيئته أحسن توظيف.

ويلاحظ على المفهوم السابق تركيزه على أن الإرشاد النفسي عملية متخصصة بناءة كما يركز هذا المفهوم على أهداف هذه العملية ومخرجاتها.

وتقدم جماعة مينوسوتا للإرشاد النفسي مفهوماً للإرشاد النفسي يتضمن " الإرشاد النفسي هو خدمة مهنية مُتَخَصِّصة هدفها مساعدة الفرد على القيام بالاختيار، وعلى مواصلة النمو والتطور، من أجل تحقيق أهدافه الشخصية إلى أقصى حدٍّ يمكن الوصول إليه، وذلك عن طريق اختيار أسلوب حياة يرضيه ويتوافق مع مركزه كمواطن في مجتمع ديمقراطي"(القذافي، ٢٠:١٩٩٧).

ويَنفَق هذا المفهوم مع المفهوم السابق من حيث تركيزه على أن الإرشاد عملية مهنية مُتَخَصِّصَة يقدمها مُتَخَصِّصٌ مُؤَهَّلٌ، كما أنه يركّز على أهداف الإرشاد النفسي، والنتائج التي يمكن أن تُقدِّمها هذه العملية المتخصصة.

ويرى البعض أن الإرشاد في صميمه عملية تعليمية تقوم على نظريات ومبادئ التعلم، وأن غاية الإرشاد هو تعديل السلوك Behavior modification ليصبح متوافقاً مع المتطلبات الاجتماعية الحالية والمستقبلية، من خلال علاقة تتألف من مرشد Counselor ، وهو الشخص الذي أُحسِنَ إعدادُه وتدريبُه على طرائق وأساليب الإرشاد النفسي، ومسترشد Counselee وهو الشخص أو العميل Client الذي يتلقى عملية الإرشاد.(عيد، ٢٠٠٥ : ١٤) .

ويرى مرسى والرشيدي (١٩٨٤ : ١٢) أن الإرشاد النفسي " عملية فنية مهنية هدفها ترشيد وهداية وتوعية وإصلاح الأفراد تتم في موقف مواجهة بين متخصص في علم النفس الإرشادي وشخص آخر يقدم له الإرشاد بهدف مساعدته على فهم نفسه، وتحديد قدراته واستعداداته وميوله، وتوضيح اتجاهاته ودوافعه وطموحاته، ومعرفة مشكلاته وظروفه البيئية التي يعيش فيها والإمكانات المتاحة له فيها، ومساعدته على كيفية توظيف هذه المعلومات في تحديد أهداف واقعية لنفسه، وتشجيعه على اتخاذ القرارات المناسبة لتنمية قدراته، والاستفادة منها بأقصى قدر ممكن في ضوء فرص الحياة المتاحة له" .

ويلاحظ تركُّز المفهومين السابقين على الهدف العام للعملية الإرشادية، كما يلاحظ اهتمامهما بالعلاقة الإرشادية والتركيز على أهمية الإعداد العلمي والعملية للمرشد النفسي وأهمية امتلاكه أسس العملية الإرشادية العلمية والعملية والفنية.

وتنظر القيسي (١٩٩٦ : ٢٧٠) للإرشاد باعتباره " مساعدة الفرد في التوافق وفي اتخاذ القرارات الذكّية التي تتعلق بكيفية مواجهته لما يعترضه من مشكلات، والقدرة على اتخاذ القرارات أو القيام باختيارات حكيمة من بين بدائل حلول محتملة " .

ويرى أبو عباة و نيازي (٢٠٠١ : ٤١) " أن الإرشاد عملية ذات توجهٍ تعليميٍّ، تجري في بيئة اجتماعية بسيطة بين شخصية، يسعى المرشد المؤهل بالمعرفة والمهارة والخبرة إلى مساعدة المُسترشد باستخدام طرائق وأساليب ملائمة ومُتَّفَقة مع قدراته كي يتعلَّم أكثر بشأن ذاته ويعرفها على نحو أفضل، ويتعلَّم كيف يضع هذا الفهم موضع التنفيذ، فيما يتعلّق بأهداف يُحدِّدها بشكل واقعي ويُدرّكها بوضوح أكثر وصولاً إلى الغاية كي يصبح أكثر سعادة وأكثر إنتاجية " . ويلاحظ على المفهوم السابق تركيزه على الإرشاد باعتباره عملية ذات طابع تعليميٍّ مما يوحي

بأن هذا المفهوم يُركّز بشكل أكبر على مجالات الإرشاد، كما يُركّز هذا المفهوم على أهمية الإعداد العلمي والعملّي لمن يُقدّم المساعدة الإرشادية، كما ترى الباحثة بأن هذا المفهوم ركّز على التفاعل الإيجابي بين المرشد والمسترشد، وأنه يُعطي للمسترشد مساحة لكي يحدد ويتعلم ويتخذ القرار.

ويتفق هذا المفهوم مع ما توصل إليه الشناوي (١٩٩٦ : ١٣) بعد استعراضه للكثير من المفاهيم بأن الإرشاد النفسي "عملية ذات طابع تعليمي تتم وجهًا لوجه بين مُرشد مُؤهل ومُسترشد يبحث عن المساعدة ليحل مشكلاته ويتخذ قراراته، حيث يساعده المُرشد باستخدام مهاراته والعلاقة الإرشادية على فهم ذاته وظروفه والوصول إلى أنسب القرارات في الحاضر والمستقبل".

ويركز بار والسليمان (١٩٩١: ٢٠) على البُعد الإنساني في الإرشاد النفسي حيث يعتبران أن "الإرشاد عملية إنسانية تهدف إلى مساعدة المسترشد لفهم نفسه وإدراك المشكلات التي يعاني منها، ومساعدته بتبصيره للارتفاع بقدراته واستعداداته للتغلب على المشكلات التي يواجهها بُغية تحقيق التوافق بينه وبين البيئة التي يعيش فيها، ولكي ينمو النمو المتكامل في شخصيته".

ويُلاحظ على هذا المفهوم اهتمامه بالبُعد الإنساني في العملية الإرشادية ونوعية العلاقة بين المُرشد والمُسترشد باعتبارها البيئة الإرشادية الصحية التي تجعل المسترشد يقبل على الإرشاد بفكره ومشاعره وسلوكه، وهذا يُعدّ الخطوة الأولى لانطلاق العمل الإرشادي الناضج، وبالتالي فإن هذا المفهوم يميل إلى الاتجاه الإنساني، ويقترّب من مفاهيم نظرية الذات، كما يُلاحظ على هذا المفهوم تركيزه على المحصلة النهائية للعملية الإرشادية.

وتُحدد أحمد (٢٠٠٣: ١١) مفهومًا للإرشاد النفسي يتضمن "مجموعة الأساليب والخدمات التي تُؤدّي إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من النُمو للشخصيّة ككل، وعملية تهدف إلى مساعدة الفرد الذي يشكو من اضطراب انفعالي اجتماعي لم يبلغ في حدّته درجة الاضطراب النفسي أو العقلي على التخلص مما يشكو منه وبالتالي فإن المرشد النفسي يتعامل مع العاديين من الناس".

ويُلاحظ أن هذا المفهوم بدأ بذكر الهدف العام والشامل للإرشاد النفسي دون أن يُوضّح طبيعة ونوعية الأساليب والخدمات التي تضمنها هذا المفهوم، كما أنه نظر لمفهوم الإرشاد من خلال مستوى المعالجة الإرشادية وأهمّل بقية المُعالجات الأخرى وأشارت خاتمة المفهوم إلى نوعية الأفراد وطبيعة المشكلات التي يتعامل معها الإرشاد النفسي وتخلّ في دائرة اهتماماته.

ويرى زهران (٢٠٠٣: ٢٥٥) بأن الإرشاد النفسي "عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته ويُنمّي إمكانياته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته في تعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصياً ومهنياً وتربوياً وأسرئياً".

ونشرت الجمعية الأمريكية لعلم النفس تعريفاً لعلم النفس الإرشادي، (أنه الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة، ويقدمون خدماتهم لتأكيد الجانب الإيجابي بشخصية المسترشد، واستقلاله في تحقيق التوافق لدى المسترشد، وبهدف اكتساب مهارات جديدة تساعد على تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة واكتساب قدرة اتخاذ القرار وفهم خبراته، وتحديد مشكلاته وحاجاته، وتعرفه على الفرص المتاحة له وأن يستخدم ويُنمّي إمكانياته بذكاء إلى أقصى درجة مُمكنة ويحل مشكلاته في ضوء معرفته بنفسه بالإضافة إلى التعليم والتدريب الخاص الذي يحصل عليه عن طريق المرشدين والمُرَبِّين والوالدين، في مراكز التوجيه والإرشاد وفي المدارس وفي الأسرة، لكي يصل إلى تحديد أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته وتحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع والتوافق شخصياً وتربوياً وأسرئياً وزواجياً). (الداهري، ٢٠٠٥: ٢٢).

ويُقدم مرسى (٢٠٠٢: ١٢٠) مفهوماً للإرشاد النفسي باعتباره " : تلك العملية التي تستهدف وقاية الذات وإنمائها عبر علاقة بين مُرشدٍ مُعدٍّ مهنيًا ويتمتع بصفات مثل الدفء والتعاطف والمودة والمرونة والثقة وعميلٍ ينشد إعادة التوازن والانسجام بين جوانب هويته الذاتية والوعي بها وبجذبات الواقع، وصولاً إلى علاقة مُتناغمة ومُنسجمة تُحقّق الارتقاء النفسي والاجتماعي".

وينظر فريدريك ثورن رائد الاتجاه الانتقائي في الإرشاد النفسي للإرشاد بأنه : "عملية قائمة على علاقة وجه لوجه، لمُرشدٍ مُتدربٍ بدرجة عالية في علم النفس ويحاول مساعدة الآخرين لحل مشكلاتهم في الحياة والتي ترجع إلى عوامل شخصية، كما أنه يهتم بالعوامل الشخصية للناس العاديين للاستفادة بأعلى درجة من إمكانياتهم وقدراتهم (أبو عيطة، ٢٠٠٢: ١٧٨).

ويتّضح مما سبق أنّ الإرشاد النفسي عملية الممارسة المهنية ذات الطابع التعليمي التي تتم في شكل إنساني تفاعلي بين مُرشدٍ مُؤهلٍ تأهيلاً مُتخصصاً ويمتلك سماتٍ شخصيةً ومهنيّةً ومهاراتٍ وحسّاً إرشادياً عالياً ومُسترشدٍ أو مجموعة من المُسترشدين في علاقة إرشادية وجوّ

نفسياً آمن يُنمّي ويُهذّب ويُعزّز مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية ومهارات المواجهة والمهارات الاجتماعية ويُحرّر القوى الإيجابية ويدفعها للعمل بفعالية.

واعتماداً على ما سبق فإنّ الباحثة تُحدد مفهوم الإرشاد النفسي بأنه : ممارسة علميّة مخططة ذات طابع إنساني مهني تفاعلي نشط بين مُرشِد مُتخصّص ومسترشِد أو أكثر تتم في صورة علاقة آمنة إيجابية تتيح فرص التعامل والمشاركة في اكتساب وممارسة وتطبيق معارف ومهارات وخبرات جديدة تسهم في توفير فرص النمو السوي المتكامل وتنمية الحصانة النفسية الذاتية، والقدرة على مواجهة المشكلات، وتتيح لهم الفرص للاستكشاف واتخاذ القرارات بهدف تنمية الكفاءة النفسيّة والاجتماعيّة وتحرير القوى الإيجابية ودفعها للعمل بفاعلية.

أهداف الإرشاد النفسي:

تركز أهداف الإرشاد النفسي على تحقيق أقصى درجات النمو المتكامل، وتحقيق السواء النفسي والصحة النفسية، من خلال تحقيق الذات ونمو مفهوم موجب لهذه الذات، وتحقيق درجة عالية من التوافق الشخصي والاجتماعي، وقُدرة الفرد على تحقيق أعلى درجة من الكفاءة في الجانب التربوي والأسري والاجتماعي، وهذه كما يصفها المتخصصون في علم النفس الإرشادي تمثل الأهداف الرئيسية للإرشاد النفسي، والتي يمكن تحقيقها نمائياً ووقائياً وعلاجياً، إلا أنّ هناك أهدافاً عامّة يسعى الإرشاد لتحقيقها، وأهدافاً خاصة لكل مُسترشِد وأهدافاً خاصة بالمُرشِد وأهدافاً خاصة بالعملية الإرشادية، كما أنّ هناك أهدافاً نمائيّة وأهدافاً وقائيّة وأهدافاً علاجية، وهو ما يعرف في الإرشاد النفسي بأنواع أهداف الإرشاد النفسي.

ويُشير السهل (١٩٩٩: ١٩) إلى : " أنّ للإرشاد النفسي ثلاثة أنواع من الأهداف هي على التوالي نمائية ووقائية وعلاجية، فالنمائية تعمل على توفير أفضل السبل لتحقيق النمو المتكامل، والوقائية تعمل على منع ظهور المشكلات، والعلاجية تتضمن تقديم استشارات نفسيّة أو اجتماعيّة أو دراسيّة وتقديم المساعدة لحل المشكلات وتحسين الصحة النفسية".

ويصنف الشناوي (١٩٩٦: ٢٧٧) أهداف الإرشاد النفسي في ثلاثة مستويات رئيسية: ففي المستوى الأول يهدف الإرشاد إلى إحداث مجموعة من التغيرات في حياة المُسترشِد، وهذا ما أطلق عليه (الأهداف العامة للإرشاد)، وفي المستوى الثاني فإنّ الهدف أو الأهداف التي يتبنّاها المُرشِد تعتمد على توجهه النظري، وهذا ما أطلق عليه (الأهداف الموجهة للمرشِد)، وفي المستوى الثالث فإنّ الأهداف تتأثّر بالمُسترشِد والمشكلة التي يعاني منها وهذه الأهداف هي التي

توجّه المرشد لاختيار الأساليب والفنّيات التي تساعد على تحقيق تلك الأهداف، وهذا ما أطلق عليه (الأهداف الخاصة أو أهداف النتائج).

١ - الأهداف العامة للإرشاد : وتتمثل في تسهيل عملية تغيير السلوك، وزيادة مهارات المواجهة والتعامل مع المواقف المختلفة والضغوط، والنهوض بعملية اتخاذ القرار، وتحسين العلاقات الشخصية، والمُساعدة على تنمية طاقات المُسترشد.

٢ - الأهداف الموجهة للمُرشد : والتي تمثل الاتجاه النظري للمُرشد واستخدامه لطرائق العلاج المختلفة كالعلاج المتمركز حول الشخص، أو العلاج بالواقع، أو العلاج الجشطلتي، وغير ذلك من طرائق العلاج النفسي المختلفة، فإيمانه بمبدأ العلاج بالواقع يسعى أساساً إلى تكوين المسؤولية لدى المُسترشد ومساعدته على ملاسة الواقع.

٣ - الأهداف الخاصّة أو أهداف النتائج : وهي الأهداف المرتبطة بمشكلة المُسترشد، وتعدّ الأهداف الواقعيّة الخاصّة والتي يمكن للمُرشد أن يستخدمها في تقويم العمل الإرشادي وتحديد مدى نجاحه أو فشله.

ويلخص الزعبي (٢٠٠٢: ٣٣) أهداف الإرشاد النفسي فيما يلي:

١ - إحداث تغيير إيجابي في سلوك المُسترشد : فالتغيير الإيجابي في سلوك المُسترشد يزيد من إنتاجه ويجعله قادراً على التكيف مع ظروف البيئة التي يعيش فيها . فالإرشاد يهتم بشخصية المُسترشد من الجوانب كافة، جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً، ومن خلال ذلك يمكن التعرف على ما يعانيه المُسترشد من مشكلات تتعلق بهذه الجوانب ويعمل على مساعدته في حلها.

٢ - المحافظة على صحة الفرد النفسية في أحسن وضع ممكن : فمن المعروف أن الصّحة النفسية للفرد تتأثر بحالته الجسمية والعقلية والاجتماعية، كما تتأثر بالعادات والقيم والتقاليد السائدة في المجتمع، والإرشاد النفسي يعمل على مساعدة الفرد ليتحمل مسؤولياته وينمو نمواً مناسباً من أجل أن يتمكن من الوفاء بحاجاته ومتطلباته، وأن يعيش حياة نفسية سليمة بعيدة عن التهديد، وبعيدة عن كل ما يشوبها من اضطرابات والتي من شأنها إحداث عدم التوازن.

٣ - المساعدة في حل المشكلات التي تعترض المُسترشد : فالهدف من الإرشاد النفسي هو مساعدة المُسترشد في حل المشكلات التي لا يمكن بمفرده أن يجد لها حلاً.

٤ - تسهيل عملية النمو : فالإرشاد النفسي يساعد المُسترشد على توجيه النمو إلى المسارات الصحيحة، سواء عن طريق إزالة العقبات التي تقف في طريقه أو عن طريق تشجيع المُسترشد على اكتشاف طرق جديدة للنمو والإبداع.

٥ - تغيير العادات : يهدف الإرشاد النفسي إلى استبدال العادات الخاطئة التي كان المسترشد قد اكتسبها خلال عملية النمو بعادات صحيحة مرغوب فيها تؤدي إلى التوافق السليم مع الذات ومع الآخرين.

٦ - توجيه المسترشد لذاته : وهذا يعني مساعدة المُسترشد على تمكينه من توجيه حياته بنفسه بذكاء وبصيرة وكفاية في حدود المعايير الاجتماعية وتحديد أهداف للحياة وفلسفة واقعية لتحقيق هذه الأهداف.

٧ - تحقيق الذات : يهدف الإرشاد النفسي إلى مساعدة الفرد على تحقيق ذاته "أي أن يكون ما يستطيع أن يكون" سواء أكان الفرد عادياً أو مميزاً متأخراً أو متفوقاً دراسياً، جانحاً أو سوياً من أجل أن يرضى عن ذاته ويتقبلها بشكل صحيح، ولهذا يرى "روجرز" "أن لدى الفرد دافعاً أساسياً يوجه سلوكه وهو" دافع تحقيق الذات "ونتيجة لوجود هذا الدافع فإن الفرد لديه الاستعداد الدائم لتنمية فهمٍ موجبٍ لذاته، ومعرفة وتحليل استعداداته وإمكاناته.

٨ - مساعدة المُسترشد على اتخاذ القرار المناسب، بشأن مشكلة أو أي موضوع له علاقة به، ويعجز عن اتخاذ قرار مناسب بشأنه، ولهذا يُمكنُ الإرشادُ المُسترشد من اتخاذ القرار المناسب مع القناعة بما فعله، ومن ثمَّ القدرة على تنفيذ هذا القرار دون ترددٍ أو خوف.

ويوضح الدايري (٢٠٠٥ ، ٢٢) أهداف علم النفس الإرشادي بأنها تمثل في:

١ - تخفيف التوتر وتفريغ الانفعالات المكبوتة : ومهمة علم النفس الإرشادي هنا هو تخفيف حدة التوتر حتى يقترب التفاعل بين الفرد والعالم الخارجي إلى حالة التوازن، وذلك عن طريق إتاحة الفرصة له كي يعبر عن انفعالاته المكبوتة، ولهذا يتحتم على المرشد أن يتقبل المُسترشد لذاته دون أن يصدر عليه أحكاماً خُلقيةً مهما كانت انفعالاته حتى يشعر بالطمأنينة.

٢ - الاستبصار وبناء الشخصية : ويُؤدي تخفيف أثر التوتر إلى تفهم المُسترشد لنفسه ونواحي القوة والضعف فيه، وإلى تقبل ذاته كما هي، وتغيير وجهة نظره نحو نفسه ونحو العالم ويكون الاستبصار في المواقف أعمق من هذا فيعيد الفرد تنظيم ذاته وتغيير عجلة حياته.

٣ - اكتمال النضج والاستقلال الذاتي : الواقع أن كل طرق علم النفس الإرشادي تهدف إلى مساعدة الفرد على التغلب على مشاكله وحلها بنفسه على أساس أن الفرد لديه القدرة والمقومات التي تُساعده على التغلب على العوامل التي تُعرقّل نموّه وتكيّفه، ولابد أن يكون الهدف من الإرشاد هو الوصول بالفرد إلى مرحلة يصبح عندها مستقلاً عن المُرشِد، ويحاول حل ما يصادفه من مشاكل بنفسه، ويصل إلى مرحلة من النضج تساعده على التكيف والاستقلال بذاته.

٤ - والهدف الآخر هو أنه يعتمد على مفهوم الذات (التي تمثل مركزاً أساسياً وهاماً في معظم نظريات الشخصية)، فإذا كان محتوى مفهوم الذات الخاص مُهدّداً لبنية الذات بصفة عامة فإنه يؤدي إلى التوتر والقلق وسوء التوافق النفسي.

٥ - يستغرق وقتاً أقل في العادة بسبب مواجهة الفرد نفسه بصراحة ومعرفة مشكلاته وتفسيرها وضبطها، وبالتالي يستطيع الفرد أن يُحوّل المشكلات التي تسيطر عليه إلى مشكلات يسيطر عليها.

ويحدد الببلاوي وعبد الحميد (٢٠٠٢: ٧) أهداف الإرشاد النفسي المدرسي انطلاقاً من المفهوم الذي قدّمته رابطة علم النفس الأمريكية للإرشاد النفسي المدرسي "بأنه تلك الخدمة التي تهدف إلى مساعدة الأفراد على اكتساب وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية وتحسين التوافق مع مطالب الحياة المتغيرة، وتعزيز مهارات التعامل بنجاح مع البيئة واكتساب العديد من قدرات حل المشكلات واتخاذ القرار"، والمتمثلة في:

١ - تنمية مهارات المواجهة مع المواقف الضاغطة وإحباطات الحياة.
٢ - تنمية المهارات الاجتماعية بين الأفراد داخل المجتمع المدرسي وتقوية مشاعر الانتماء والتفاعل الإيجابي.

٣ - تنمية القدرة على حل المشكلات وإعدادهم لمواجهة بكفاءة.

٤ - تنمية القدرة على اتخاذ القرارات.

٥ - تعديل وتغيير السلوك وتحسين الضبط الذاتي.

٦ - تنمية طاقات الطلاب وتحقيق أعلى مستويات الكفاءة.

ويشير الضامن (٢٠٠٣: ٢٤) إلى أن أهداف الإرشاد يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تغيير السلوك الإنساني.
- تنمية مهارات الفرد على التكيف مع الواقع ومع المواقف المُستجدة.
- مساعدة الفرد على اتخاذ القرارات.

– تحسين العلاقة مع الآخرين.

– مساعدة الفرد على تطوير وتنمية قدراته.

الإرشاد الجماعي:

يُعدُّ الإرشادُ الجماعيُّ طريقةً من طرق الإرشاد النفسي من حيثُ الإجراء، والإرشادُ الجماعيُّ إجراءٌ إرشاديٌّ مقابلُ الإرشاد الفردي، وتقوم فكرةُ الإرشاد الجماعي على أساس أنَّ الإنسانَ كائنٌ اجتماعيٌّ ترتبط حياته وحاجاته ومشكلاته بالآخرين.

ونظراً لأهمية طريقة الإرشاد الجماعي فقد وصفت بأنها طريقة المستقبل (زهران، ١٩٨٠: ٢٩٦؛ الداهري، ٢٠٠٥: ٤٠٦).

ويرى سليمان (١٩٩٩: ٨٨) أنَّ الإرشاد الجماعي "تميَّزَ بالواقعيَّة وبملاحظة تفاعل التلاميذ بشكلٍ واقعيٍّ، كما يمكن أن يساعدوا بعضهم البعض على فهم السلوك والتعامل معه ويتحقَّقوا من أنهم ليسوا وحدهم الذين يعانون من المشكلات".

وتوضح سناري (٢٠٠٠: ١١) أنَّ فلسفة الإرشاد الجماعي ترجع إلى أنَّ الفرد كائن اجتماعي يهتم في تكوين علاقات اجتماعية كما يهتم بالتفاعل الاجتماعي الذي تحدده القيم والمعايير والاتجاهات المكتسبة النابعة من المجتمع الذي يعيش فيه، والفرد يُعدَّل من سلوكه أو يُغيَّره كرد فعل لموقف الجماعة التي تُحيط به وأحياناً يصنَّب عليه تحقيق التوافق مع المحيطين به فيلجأ إلى من يساعده على ذلك ليُعيد التوافق النفسيَّ إليه.

والإرشاد الجماعي عملية نفسية تربوية تستثمر الوجود الاجتماعي والتفاعل والمشاركة الإيجابية والتعزيز في جو نفسيٍّ آمن لتحقيق الأهداف الإرشادية بأنواعها.

ويُشير أبو عباة ونيازي (٢٠٠١: ١٧١) "إلى أنَّ أهميَّة الإرشاد الجماعيَّ نابع من أهمية الجماعة في حياة الإنسان، وذلك في إشباع حاجاته واهتماماته ورغباته وميوله، وفي تنمية خبراته ومهاراته، وتحقيق أهدافه الشخصية ونموه النفسي والاجتماعي، وفي تحسين أدائه الاجتماعي، وفي تشكيل اتجاهاته وقيمه ومبادئه، وفي ضبط سلوكياته وتغييره".

وتتفق عبد المقصود (٢٠٠٥: ٢٤٥) مع هذه الرؤية وتؤكد بأن الإرشاد الجماعي من الأساليب الإرشادية الناجحة في علاج الكثير من المشكلات السلوكية والنفسية، حيث يجد الفرد في وجود الإرشاد الجماعي التأييد المتبادل والتشجيع الذي يسهل له مناقشة مشكلاته بصراحة

حيث يتبين أبعادها وينمي لديه الثقة في التصرف تجاهها والتخفيف من حدة هذه المشكلات والاضطرابات، ويمكن القول أن الأسباب النظرية للإرشاد الجماعي تبدو أكثر أهمية من الأسباب الاقتصادية بالنسبة لهذا النوع من الإرشاد فالناس يقضون أوقاتهم وأنشطتهم في تفاعل جماعي، كما أن أغلب المشكلات التي توجد لدى الناس لا توجد بينما هم في عزلة، ولكن في الإطار الاجتماعي للعلاقات مع الآخرين.

وتأتي منطقية الإرشاد الجماعي من حقيقة كون الفرد نشأ في جماعة (الأسرة) له علاقات مختلفة معها (علاقات شخصية واجتماعية وعاطفية) والمجموعة تمثل الأسرة التي ينتمي إليها ويتعلم منها كيف يحل مشكلاته ويعبر عن أفكاره ومشاعره ليشر بالأمّن ومن ثم العمل على تعديل سلوكياته غير المرغوبة، كما أن المجموعة تساعد على انصهار الفرد داخلها وانغماسه فيها بحيث يتبنى قيمها ويسعى إلى تحقيق أهدافها ويحفظ على قوانينها ويتعاون مع أفرادها على تحقيق أهدافها التي وجدت من أجلها ويتعلم الفرد من هذه المجموعة بشكل غير مباشر كيف عليه أن يسلك ويحل مشكلاته وقد يحتاج الفرد داخلها إلى تدريبات سلوكية في حل مشكلاته مثل لعب الدور أو النمذجة أو تشكيل السلوك المرغوب فيه (العزة، ٢٠٠٠: ١٩).

ويرى جمل الليل (٢٠٠١: ١٦) أن "اشترك عضو المجموعة مع بقية الأعضاء في أثناء الإرشاد الجماعي يساعد على الحد من مشاعر الخوف والقلق بسبب التفاعل الذي يحدث بينه وبين جميع الأعضاء، وكنيجة لهذا التفاعل يحاول العضو ضبط نفسه والتحكم فيها، ومن ثم الإقلال من السلوكيات العدوانية محاولاً الاهتمام بأعضاء المجموعة واحترامهم، والتركيز على ما يقولون بالإنصات والمناقشة الهادفة".

ويوضح الخواجا (٢٠٠٣: ٧) أهمية استخدام المرشد النفسي للإرشاد الجماعي "كونه طريقة إرشادية مناسبة، خاصة وأنه من خلال هذا الأسلوب يستطيع تقديم الإرشاد النفسي لعدد كبير من الأشخاص وفقاً لطبيعة المشكلة ونوعها، ووفقاً لتشابه مشكلات بعض الأفراد، كالأشخاص الذين تتقصهم مهارات اجتماعية في حياتهم تؤثر على شخصياتهم، أو على تفكيرهم مع الآخرين في المؤسسة، أو الأشخاص الخجولين، أو الأفراد الذين لا يؤكّدون ذواتهم في مواقف مختلفة خلال تعاملهم وتواصلهم مع الغير، أو الذين يعانون سوء معاملة ذات طبيعة سيكولوجية تؤثر على أمور حياتهم".

وتبرر الإرشاد الجماعي تبريرات عديدة اقتصادية ونفسية، ففي الجانب الاقتصادي يوفر الإرشاد الجماعي وقت المرشد ويحل مشكلة كثرة الحالات ويساعد المرشد على اتخاذ إجراءات قد لا يتخذها في الإرشاد الفردي، وكذلك يمثل الإرشاد الجماعي استخدامًا أكثر كفاءة للموارد، ويساعد على التعلم بدرجة أكبر، حيث تتوفر هذه الفرصة لمجموعات لا لأفراد.

أما من الناحية النفسية فالاعتبارات أكثر أهمية، فالناس يقضون معظم أوقاتهم في التفاعل مع الآخرين في الأسرة، والمدرسة، واللعب، والعمل، وكثير من المشكلات التي يعانون منها ليست فردية، إنما تنشأ في سياق علاقات اجتماعية، ومنطقي أن يتبع العلاج الجماعي مادامت المشكلة لا تخص فردًا واحدًا، كما أن كثير من المشكلات قد تكون ناشئة عن العزلة، وإذا تمكن الفرد من حل مشكلته في سياق علاقات مع الجماعة، فمن الأرجح أن ينقل ما تعلمه في موقف معين إلى مواقف أخرى وذلك لأن تعلم مواقف الحياة العادية يكون أكثر يسرًا وسط الجماعات (عبد الباقي، ٢٠٠١: ١٤٨).

مفهوم الإرشاد الجماعي:

تتفق أدبيات الإرشاد النفسي على أن الإرشاد الجماعي هو الطريقة الإرشادية التي يتم إجراءها لعدد من المسترشدين بمتوسط (١٠) عشرة مسترشدين يتشابهون في مشكلاتهم ومتجانسين في أعمارهم الزمنية وهوياتهم والمستوى الدراسي، وذلك في جو اجتماعي ونفسي آمن تتيح لكل عضو من أعضاء المجموعة الإرشادية التفاعل والمشاركة واكتساب مهارات الاتصال الإيجابي ومواجهة المشكلات بمزيد من الاستبصار لتعديل السلوك وتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي.

ويحدد حسين (٢٠٠٤: ٢٨٨) مفهومًا للإرشاد الجماعي بأنه "طريقة من طرق الإرشاد النفسي يقوم على إرشاد مجموعة من العملاء تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم النفسية وتتضمن تلك العلاقة عرض ومناقشة موضوعات ذات أهمية خاصة أو عامة للجماعة، مما يساعدهم على التنفيس عن مشاعرهم وانفعالاتهم، وتعديل اتجاهاتهم وأنماط سلوكهم".

ويقدم ملحم (٢٠٠٧: ٢٧٦) مفهومًا للإرشاد الجماعي بأنه "علاقة شخصية مهنية يقودها مرشد متخصص، وتقوم على عملية ديناميكية تهدف إلى تحقيق أهداف إرشادية محددة من خلال التفاعل بين أعضاء جماعة تواجه صعوبات أو مشكلات مختلفة".

ويرى زهران (٢٠٠٣: ٢٧٨) بأن الإرشاد الجماعي "هو إرشاد عدد من العملاء الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معاً في جماعات صغيرة، كما يحدث في جماعة إرشادية أو في فصل. ويعتبر الإرشاد الجماعي عملية تربوية ويقوم على أسس نفسية اجتماعية ويعتمد على القوى الإرشادية للجماعة مثل أثر التفاعل الاجتماعي والخبرة الاجتماعية والأمن في الجماعة وجاذبية الجماعة وأهمية المسيرة".

وتشير أبو عيطة (٢٠٠٢: ٢٩٠) بأن الإرشاد الجماعي عملية تفاعل تشمل المرشد ومجموعة من الأعضاء الذين يحاولون التعبير عن أنفسهم وموقفهم أثناء الجلسة الإرشادية بهدف تغيير اتجاهاتهم وسلوكهم".

وينظر إبراهيم (١٩٩٧: ٢٦٠) للإرشاد الجماعي بأنه "أسلوب من أساليب الإرشاد النفسي يقوم على علاقة بين مرشد نفسي ومجموعة مسترشدين من أجل تقديم خدمات الإرشاد خلال الجلسات الإرشادية، ويقوم على مبدأ أن مجموعة من الأفراد قد يتشابهون معاً في الظروف والخصائص ولديهم مشكلة واحدة، وأن بعض المشاكل أسبابها اجتماعية ولا تحل إلا على المستوى الجماعي، وهو بمثابة تغذية رجعية لكل فرد داخل جماعة المسترشدين وفيها يسود قانون الأخذ والعطاء ولعب الدور، وتعلم مهارات الاتصال وهو يستخدم في الحالات التي لا تحتاج إلى سرية المعلومات، ويكون الهدف من استخدامه تدريب أعضاء الجماعة على المهارات الاجتماعية".

ويضع سعفان (٢٠٠٦: ٤٤) مفهوماً شاملاً للإرشاد الجماعي باعتباره "أسلوب إرشادي يقدم به خدمات الإرشاد النفسي لعدد من المسترشدين لا يقل عن (٣) أعضاء، اجتمعوا معاً بحرية ليشكلوا جماعة إرشادية لها تنظيم رسمي متفق عليه ولها أهداف متفق عليها أيضاً، وتتضمن إحداث التغيير في أفكارهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم، بغرض تحسين توافقهم الشخصي والاجتماعي وتمتعهم بالصحة النفسية الإيجابية، ويقود الجماعة الإرشادية مرشد نفسي مؤهل علمياً للعمل مع الجماعة، وليس لديه مشكلات أو اضطرابات أو توجهات سلبية تعوق العمل الجماعي بل هو مشارك وميسر ومتقبل ومعالج، وتحدث التغيرات نتيجة تنفيذ برنامج إرشادي مخطط له من قبل المرشد النفسي والأعضاء، ونتيجة العلاج التلقائي غير المخطط له الناتج من التفاعل الدينامي بين الأعضاء".

أساليب الإرشاد الجماعي:

يعتمد الإرشاد الجماعي على مجموعة من الأساليب التي تقدم من خلالها المساعدة الإرشادية، وهناك مجموعة من المعايير التي تتحكم في اختيار هذه الأساليب الإرشادية الجماعية، كنوعية المشكلة وطريقة الأداء الإرشادي (مباشر وغير مباشر) والإعداد العلمي والمهني للمرشد، ونوعية الاتجاه النظري الذي ينطلق منه، والمرحلة العمرية، وتتفق العديد من المؤلفات العلمية (زهران، ١٩٨٠ م؛ الهاشمي، ١٩٨٦ م؛ الداهري، ٢٠٠٠ م؛ الزعبي، ٢٠٠٢ م؛ الخطيب، ٢٠٠٣ م؛ ربيع، ٢٠٠٥ م؛ عبد المقصود، ٢٠٠٥ م؛ الداهري، ٢٠٠٥ م؛ سغفان، ٢٠٠٦ م؛ ملحم، ٢٠٠٧ م) على أن أهم أساليب الإرشاد الجماعي هي:

١- أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية:

وهو الأسلوب الإرشادي الجماعي الأشهر والأكثر استخداماً والأوضح تأثيراً باعتباره الأسلوب الإرشادي الجماعي التعليمي الذي يغلب عليه الأجواء الإرشادية شبه العلمية ويلعب فيها عنصر التعلم والعمل على محو التعلم وإعادة التعلم دوراً رئيسياً.

ويعتمد هذا الأسلوب على تقديم معلومة أو توضيح أو تنظيم الأفكار أو إكساب لمهارات أو مواجهة مواقف أو استثارة همم أو إقناع برؤى أو تلخيص لإحداث والربط بينها.

وفي هذا الأسلوب يقوم قائد المجموعة الإرشادية بإلقاء محاضرة محددة المحتوى واضحة الهدف سهلة العبارة مقيدة الزمن متسلسلة العرض، ويتبادل فيها أعضاء المجموعة الإرشادية الأدوار ويتداولون الآراء والمناقشات ويكتسبون فيها مزيداً من المعارف والأفكار بهدف تغيير الاتجاهات وتعديل الأفكار والمشاعر والسلوك نحو الذات ونحو الآخرين ونحو المجتمع الذين يعيشون فيه والعالم الخارجي.

ويمكن أن يتم الاستعانة بالمتخصصين في المجالات المختلفة لإلقاء المحاضرات، كما يمكن الاستفادة من أعضاء المجموعة الإرشادية للمشاركة في ذلك.

وتتضمن المحاضرة والنقاش الجماعي المشكلات المشتركة لأعضاء المجموعة يتم طرحها في شكل نشاط جماعي بأسلوب يستثير الأعضاء للمشاركة والتفاعل الإيجابي وتبادل الأدوار (محاور - مستمع - معلق - متعاطف - معترض - مقتنع) .

ويقدم هذا الأسلوب أجواء نفسية واجتماعية صحية لأعضاء المجموعة الإرشادية يعبرون من خلالها عن ذواتهم ومشاعرهم وأفكارهم ويستشعرون أهميتهم وقيمتهم وقيمة ما يقدمونه فيزداد شعورهم بالمسؤولية الفردية والجماعية وتزداد قدراتهم على التواصل الإيجابي وفهم الذات والآخرين والتعاون معهم وتقبلهم والتعاطف معهم، ومن أشهر الرواد الذين استخدموا هذا الأسلوب ماكسويل جونز وكلابمان وكيرت ليفين وكوش فرينش. (الداهري، ٢٠٠٥: ٤٢١).

وفصل بعض المتخصصين والمؤلفين بين المحاضرة والمناقشة الجماعية وينظران لهما على أساس أنهما أسلوبان مختلفان إلا أن الممارسة الإرشادية تقتضي اقتران المحاضرة مع المناقشة لتحقيق أهداف العملية الإرشادية وحتى لا يتسم هذا الأسلوب بالسلبية لأعضاء المجموعة الأمر الذي قد يدفعهم للملل أو عدم الإقبال على الموضوعات وعدم التفاعل والمشاركة الإيجابية.

ويرى الهاشمي (١٩٨٦: ١٩٢) أنه "لا بد أن يتخلل المحاضرة أو أن يكون ختامها أسئلة متبادلة ومناقشات متداولة مما يكسب المحاضرة حيوية ونشاطاً".

ويعدّ أسلوب المحاضرة والمناقشة الجماعية فعّالاً وبخاصة مع المراهقين الذين يشعرون برغبة في التعبير عن أنفسهم ورغبة في أن يجدوا مَنْ يستمع إليهم ويحاورهم ويقدر آراءهم، كما يعد هذا الأسلوب فعّالاً في مستويات الإرشاد بشكل عام وبخاصة في الإرشاد الوقائي.

ويؤكد زهران (١٩٨٠: ٣٠٧) "بأن أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية يستخدم بنجاح وعلى نطاق واسع في الإرشاد الوقائي وخاصة في المدارس والمؤسسات".

وفي هذا الأسلوب يمكن لقائد المجموعة الإرشادية تنظيم الحوار والنقاش إما بالسّماح لأعضاء المجموعة الإرشادية بالتعليق على كل فكرة من أفكار المحاضرة أو الاستماع لمن يرغب في طرح ما لديه أثناء المحاضرة أو بعدها أو المداولات التي يشترك فيها كل الأعضاء أو تقسيم الأعضاء إلى مجموعات.

وتعدّ مناقشات أعضاء المجموعة ذات قيمة إرشادية كبيرة لهم كما أنها مؤشّر يستطيع من خلاله قائد المجموعة التوصل لكل ما يساعده على معرفة ورؤية المشكلات بعمق فاستماعه للأعضاء يزيد من فهمه لمحتوى مشكلاتهم ولأنماط شخصياتهم كما يُعدّ استماعه لهم دعماً منه وتشجيعاً لهم وإظهاراً لاحترامه لهم وتعاطفه معهم كما أنها دليل على التواصل وتنمية لوعي الأعضاء للانفتاح فيستخدم فيها قائد المجموعة المهارات الإرشادية غير اللفظية المتعلقة بحركة

ولغة ووضع الجسم، واللفظية المتعلقة بالإصغاء والاستيضاح وإعادة الصياغة وعكس المشاعر والتلخيص والتساؤل والمواجهة البناءة والتفسير وإعطاء المعلومات.

"وعادة ما تُؤدّي هذه المناقشات إلى أفضل النتائج في تغيير اتجاهات العملاء تجاه أنفسهم ونحو زملائهم والناس الآخرين، كما تتغير نظرتهم إلى طبيعة مشكلاتهم". (ربيع، ٢٠٠٥: ٣٢).

٢ - أسلوب التمثيل النفسي المسرحي (السيكودراما) :

تعدّ السيكودراما أو "الدراما النفسية" من أشهر أساليب الإرشاد الجماعي وأكثرها فعاليةً فهي بالإضافة لكونها أسلوبًا إرشاديًا فهي أسلوبٌ تربويٌّ وتعليميٌّ يتم التدريب من خلالها بأساليب تروحية مُقرّبة من النفوس، والسيكودراما من الأساليب الإسقاطية التي تحقق لعضو المجموعة الإرشادية التنفيس الانفعالي والاستبصار وتعديل الأنماط السلوكية الخاطئة عن طريق التمثيل التلقائي لمواقف وأحداث لها علاقة بمشكلاته.

وينظر زهران (١٩٨٠: ٣٠٣) للسيكودراما على أنها "عبارة عن تصوير تمثيلي مسرحي لمشكلات نفسية في شكل تعبير حرّ في موقف جماعي يتيح فرصة التنفيس الانفعالي التلقائي والاستبصار الذاتي".

ويقدّم سليمان (١٩٩٩: ١٧٢) مفهومًا واسعًا للسيكودراما بعد استعراضه للعديد من التعريفات يتضمن :

أنّه شكل من أشكال العلاج النفسي الجماعي يقوم على مُسلّمةٍ مُؤدّاهَا أنّ تمثيل الدور يُتيح للشخص أن يُعبّر عن الانفعالات التي تُشقيه وأن يواجه الصّراعات العميقة في بيئة محميّة نسبيًا في المرحلة العلاجية.

أ. تستخدم التمثيل أو "الدراما" كوسيلة أدائية.

ب. الصّفة المميّزة لهذا الأداء هي التلقائية.

ج. ينصبّ العلاج فيها على الفرد، وله حرية توجيه هذا العلاج، وقد يُستعان على تحقيق ذلك ببعض الأدوات.

وترى الباحثة بأن السيكودراما هي إعادة صياغة الأحداث والمواقف الماضية والمُسبّبة للتوتّر والمُعانة بالطرق الدرامية ومسرحية المشكلات النفسية بهدف التطهير الانفعالي وإعادة

التعلم واكتشاف معالم القوة والضعف في استدخال الأحداث واكتساب الخبرات بالمشاركة والمشاركة لتحقيق التوافق.

ويرجع الفضل في ابتكار هذا الأسلوب وممارسته عملياً إلى المحلل النفسي الأمريكي "مورينو" الذي وضع الخطوط الرئيسية لممارسة هذا الأسلوب إرشادياً.

ويقوم التمثيل النفسي المسرحي (السيكودراما) على مجموعة من العناصر تُشكّل المكونات الرئيسية للممارسة الإرشادية وهي:

- المسرح الذي تُصاغ عليه الأحداث.
- المسرحية التي تُمثل التمثيلية النفسية التي يشترك الأعضاء في صياغتها.
- المخرج الذي يُمثل قائد المجموعة الإرشادية.
- بطل المسرحية الذي يتم اختياره من الأعضاء والقائد يُعيد تمثيل موقف مُعين.
- الأدوات المُساعدة وهم مجموعة من الأعضاء يساعدون البطل في أداء أدوار فرديّة

ويرى ملحم (٢٠٠٧: ٢٩٤) أن السيكودراما تتميز بما يلي:

- حرية السلوك لدى الممثلين (العملاء) وتلقائيتهم.
- يُتيحُ التداعي الحرُّ والتنفيس الانفعالي حين يُعبّرون في حرية تامة في موقف تمثيلي فعلي عن اتجاهاتهم ودوافعهم وصراعاتهم وإحباطاتهم.
- يُؤدّي إلى تحقيق التوافق والتفاعل الاجتماعي السليم والتعلّم من الخبرة الاجتماعية.
- يرى فيه عدد من المنظرين ابتكاراً من أهم الابتكارات الثورية في الإرشاد والعلاج النفسي.
- يكشف التمثيل عن جوانب هامة من شخصية العميل ودوافعه وحاجاته وصراعاته ودفاعاته ومشاعره مما يفيد في فهم ودراسة الحالة وفي عملية الإرشاد.
- يدور موضوع قصة التمثيل المسرحي عادة حول خبرات العميل الماضية والحاضرة، والمستقبلية التي يخافها ويحتلم أن يواجهها مستقبلاً. من أجل التنفيس الانفعالي وحل الصراع وتحقيق التوافق النفسي ومواقف مُخيّلة غير واقعية وأخرى تهدف إلى تشجيع فهم الذات بدرجة أفضل.
- يُمكن تسجيل التمثيل المسرحي بحيث يتيح للمرشد والعملاء فرصة سماعها ومشاهدتها بعد ذلك من أجل الاستزادة والنقد الذاتي وتحديد مدى التقدم في عملية الإرشاد.
- ويقوم هذا الأسلوب على توفير بيئة إرشادية جماعية مُنظمة تُتيح لأعضاء المجموعة الإرشادية مساحة من الحرية للتعبير عن مشكلاتهم في مشاهد تمثيلية تدور أحداثها حول

خبرات الأعضاء وماضيهم ومعاناتهم وهمومهم وآمالهم وهذا التعبير الحرُّ التلقائي عن الصراعات الدفينة يسهم في التخفيف من التوتر واكتساب مزيدٍ من الاستبصار يُؤدّي لتعديل السلوك في الأدوار الحقيقية.

ويؤكد الزعبي (٢٠٠٢: ٢٢٨) على " أنَّ المهم في هذا الأسلوب هو اندماج المُسترشدين بشكل تامٍّ كامل في المشاهد التمثيلية، بحيث يكون سلوكهم مُعبّرًا عن أفكارهم الحقيقية بتلقائية وحرية كاملة، وبعد الانتهاء من التمثيل يبدأ المُمثّلون (المُسترشدون) والمتفرّجون (أعضاء الجماعة الإرشادية وأعضاء فريق الإرشاد) في مناقشة أحداث التمثيلية والتعليق عليها، ويقوم المُرشِد النفسي بتفسير ديناميات التمثيلية، وإظهار الشحنات الانفعالية والصراعات الداخلية ومظاهر القلق، مما من شأنه أن يزيد في استبصار المُسترشدين بهدف تعديل السلوك في الحياة العمليّة " .

وتمر السيكودراما بثلاث مراحل هي:

- مرحلة الإعداد ويُطلق عليها الإحماء والتسخين لتهيئة الأعضاء.
- مرحلة الأداء التمثيلي.
- مرحلة المناقشة والتفسير.

والسيكودراما كأسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي تكتسب أهميتها من كونها تعمل في اتجاهات متعددة وممارستها يفيد في عملية التشخيص والمعالجة الإرشادية والتعليم والترفيه، كما أنه عن طريقها يتم استخدام وتطبيق الفنيات الإرشادية وتعمل على تنمية المهارات الاجتماعية في صورة تجذب أعضاء المجموعة الإرشادية على التفاعل الإيجابي والمشاركة الفاعلة.

ويشير أحمد (٢٠٠٧: ٨٨) إلى أن " السيكودراما تنمي الخيال والتعاون والمحادثة، وتنمي المهارات اللغوية، وتسهم في إخراج شحنات الكبت من خلال الأدوار التي يقوم بها العميل (المُسترشد)، زيادة على أنها تقوي الثقة بالنفس والتعبير عنها " .

٣ - أسلوب التمثيل الاجتماعي المسرحي (السيكودراما):

أسلوب إرشادي جماعي يعتبر بمثابة توأماً للتمثيل النفسي المسرحي وتختلف عن السيكودراما في نوعية المشكلات التي يتم تناولها، ويطلق على هذا الأسلوب اسم " لعب الأدوار " .

ويُمكن النظر إلى هذا الأسلوب باعتباره إعادة صياغة الأحداث والمواقف الاجتماعية الماضية ومعالجتها مسرحيًا بحرية وتلقائية يُعبّرُ فيها سلوكهم الفعلي وعباراتهم عن أفكارهم ومشاعرهم مما يؤدي إلى إكسابهم حصانة ذاتية يستطيعون من خلالها امتصاص صدمات التوتر والقلق والانفعال والقدرة على التواصل والتوافق الاجتماعي بفعالية .

ويشير الخطيب (٢٠٠٣ : ١٩٦) إلى أنَّ السيسودراما تتناول المشكلات ذات الطابع الجماعي، المتّصل بوظيفة الجماعة أو بنائها، وتُعالج مشاكل اجتماعية أو اقتصادية، أو قضايا عامة في المجتمع، ولا تركّز على مشكلة فردية خاصة كما في السيكودراما لأنَّ أهم ما فيها هو الجماعة". ويميز عيسوي (١٩٧٨ : ٢٦٥) بين السيسودراما والسيكودراما بتركز الأهمية في السيكودراما على الفرد بينما تركّز الأهمية في السيسودراما على الجماعة، وإن كان من المعروف أنَّ لكل مشكلة جانبين : جانب فردي وجانب اجتماعي ففي السيكودراما يكون التركيز على الجانب الفردي في حين يكون الجانب الاجتماعي في الخلفية والعكس صحيح بالنسبة للسيسودراما".

٤ - الأسلوب القائم على استخدام الوسائل السمعية والبصرية :

أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي جاء في ظل الأثر الإيجابي الذي تتركه وسائل الاتصال المرئية والمسموعة من تأثير كبير، فالعروض الحيّة التي تقترن فيها الصورة بالحركة والكلمة يكون لها أبلغ الأثر في جذب الاهتمام وإثارة المشاعر مما يؤدي إلى زيادة فهم المعاني واستيعاب المضامين والدلالات .

ويوضح الزعبي (٢٠٠٢ : ٢٢٩)" إن هذا الأسلوب يُساعد في عرض مظاهر انفعالية وسلوكية على إنَّها أفلام تعليمية ذات أثر بعيد في نفسية أعضاء الجماعة، ويشترط في هذه الوسائل أن تكون ذات صلة وثيقة بمشكلات المُسترشدين التي يعانون منها".

ويقوم هذا الأسلوب على عرض نماذج سلوكية حيّة تهدف إلى إيصال معلومات متعلقة بهذه النماذج لإحداث تغيير في سلوك الأعضاء إما لإكسابه أنماطًا سلوكية جديدة ، أو تعديل أنماط سلوكية قديمة، أو زيادة وتعزيز أنماط موجودة بصورة قليلة.

وهذا الأسلوب يسير جنبًا إلى جنب مع (النمذجة) أو ما يعرف باستخدام النماذج السلوكية في الإرشاد النفسي.

٥ - أسلوب النادي الإرشادي :

من أساليب الإرشاد الجماعي القائمة على ممارسة الإرشاد في شكل أنشطة عملية مهنية ورياضية وترفيهية، ويعتمد هذا الأسلوب على الإرشاد بالمشاركة والنشاط والتعاون والتواصل بين الأعضاء والتفاعل الاجتماعي والممارسة العملية وبالتالي فإن مساحات الأنشطة العملية تزداد على حساب الإرشاد بالكلمة والألفاظ، يرتبط هذا الأسلوب باسم " سلاسون " الذي يُعدُّ من الرواد في استخدام هذا الأسلوب الإرشادي

ويستخدم هذا الأسلوب مع الأعضاء الذين تنقصهم المهارات الاجتماعية ويعانون من ضعف في إقامة علاقات شخصية مع الآخرين أو مع الأفراد الذين يعانون من الحرمان والنبذ أسرياً أو مدرسياً أو مجتمعياً، ويمكن استخدام هذا الأسلوب مع الأفراد العاديين إلا أنه يُستخدم بشكل أكبر مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتذهب الجمالي (١٩٩٩ : ٢٣٧) إلى أن " الإرشاد النفسي الجمعي إذا كان قائماً على النشاط الترويحي والعملي والترفيهي يكون له أبلغ الأثر في إعادة التوافق الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة، ففيها يسلك المعاق على سجيته مما يتيح لقطات ذات قيمة من سلوكه الاجتماعي تُقيد في التشخيص وفي عملية الإرشاد النفسي، أما جلسات الإرشاد الجمعي في النادي فتسير في جو اجتماعي نفسي مناسب، وتبدأ عادة بنشاط رياضي مثل ألعاب الكرة، أو نشاط فني مثل الموسيقى والغناء والتمثيل، وفي نهاية الجلسة يجتمع المرشد مع مسترشديه جميعاً لتناول الطعام والشراب معاً، وهذا كله يؤدي إلى تقليل وتخفيف السلوك العدواني ويعيد التوافق والتوازن والثقة بالنفس والقدرة على المشاركة الإيجابية في المجتمع بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة".

و"عن دور (المرشد أو المُشرف) يكون في معظم الأحيان محايداً وقد يشارك الأعضاء لعبهم وطعامهم ومناقشاتهم ويتدخل عندما يظهر خلال الأنشطة الاجتماعية من سلوكيات غير مرغوبة وهذا بالتعديل والتصحيح، وينفرد أسلوب النادي الإرشادي بأن يسلك ويتصرف العضو على سجيته كما يسلك في حياته اليومية مما يظهر بعض العلامات والمظاهر خلال النشاط تقيد في عملية التشخيص ومواصلة برامج الإرشاد الأخرى، كذلك فإن وجود إمكانات ممارسة الألعاب المختلفة تتيح فرصة التنفيس الانفعالي لتفريغ النزعات العدوانية، وتنمو خلال النشاط في النادي الاهتمامات ويتحسن التوافق الاجتماعي وتنمو الصداقات الاجتماعية ويتضاءل الخجل والانطواء والانسحاب ويرتفع الثقة بالنفس". (العيسوي والعطية، ١٩٩٩ : ٦١٣).

٦ - الأسلوب المتكامل:

وهو أسلوب إرشادي يمثل الممارسة الإرشادية الواعية والتنظيم المهني المتزن الذي يقوم على المزج بين أساليب الإرشاد الجماعي الأخرى ليكون كل منها مكملاً للآخر ولتتم الاستفادة من مميزات وفعالية كل أسلوب منها. ويعتمد الأسلوب المتكامل على الممارسة الفعلية لكل الأساليب الإرشادية السابقة بتنظيم يحقق دعم كل أسلوب للآخر ويتيح للأعضاء اختيار ما يروونه مناسباً لكل جلسة أو لكل موضوع .

ويشير الهاشمي (١٩٨٦ : ١٩٣) إلى " أن من أساليب الإرشاد النفسي الجماعي الأسلوب الذي يستطيع المزج المتوازن بين أسلوب المحاضرة فلا تكون طويلةً ويعقبها أو يتخللها مناقشات حوارية مع بعض التمثيل النفسي المسرحي الخفيف، علماً بأن الذي يُحدّد الأسلوب الممزج أو المنفرد في الإرشاد الجماعي هو تكوين الأعضاء أنفسهم - ومدة الاجتماع - وموضوع المشكلة بالذات ، كما أن كل هذه الأساليب في طريقة الإرشاد النفسي الجماعي تهدف لإقناع المُسترشدين ذاتياً بأهمية تغيير بعض اتجاهاتهم نحو أنفسهم أو نحو مشكلاتهم أو نحو الآخرين وما يتصل بهم من علاقات ومفاهيم ونظرات.

ويُتيح استخدامُ هذا الأسلوب للمرشد قائد المجموعة الإرشادية فرصاً أكبر لتحديد ما يلائم الأعضاء من أساليب أو تغيير بعضٍ منها أو تدعيمها خاصة وأنه قد تطرأ مُستجدات أثناء الجلسات الإرشادية تقتضي المعالجة الإرشادية السريعة لتحقيق أهداف العملية الإرشادية.

كما أن استخدام الأسلوب يُتيح الفرصة لأعضاء المجموعة الإرشادية للمشاركة في اختيار الأسلوب المناسب لهم وإحساسهم بأهمية آرائهم بالإضافة إلى كون اختيارهم لأسلوب ما يضمن إقبالهم وزيادة حماسهم ومشاركتهم الإيجابية وهو ما يسعى قائد المجموعة إلى تحقيقه.

وترى الباحثة أن استخدام هذا الأسلوب يُساعد عضو المجموعة الإرشادية على رؤية ذاته من زوايا مُتعدّدة وبطرق متنوعة مما يسهل عليه التقويم الذاتي لسلوكه وأفكاره من خلال حكمه على سلوك الأعضاء وكذلك من خلال استماعه لرؤية وأحكام ونقد الأعضاء لسلوكه.

كما أن استخدام هذا الأسلوب يُحقّق لعضو المجموعة الإرشادية المشاركة اللفظية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية والعقلية أخذاً وعطاءً مما يؤدي للنمو السليم.

ويتفق هذا مع ما ذكره كفاي (١٩٩٩ : ٢٤٨) من " أن الفرد الذي يمرّ بخبرة إرشاد نفسي ناجحة فإنه يمرّ بخبرة نموّ وارتقاء نفسي في نفس الوقت."

الإرشاد الجماعي للمراهقين:

يُعدُّ الإرشاد الجماعي الطريقة الإرشادية المُثلى لمرحلة المراهقة انطلاقاً من طبيعة هذه المرحلة النمائية، وكذلك لكون المراهق في حاجة دائمة للوسط الاجتماعي الذي يحتويه، ويشبع فيه حاجاته النفسية والاجتماعية، ولحاجة المراهق بالانتماء لجماعة يشعر معها بالرغبة في مناقشة أفكاره ومشكلاته في مجتمع لديهم من الرغبة والمشكلات مثل ما لديه، فيشعر بالأهمية والقيمة الاجتماعية والانتماء، ويشعر بتقبل الآخرين وحرصهم عليه، ولذلك اكتسب الإرشاد الجماعي أهمية خاصة في مرحلة المراهقة.

ويعتبر حسين (٢٠٠٤ : ٢٢٩) الإرشاد الجماعي " من الأساليب الناجحة في إرشاد المراهقين، فكثيراً ما يلجأ المراهقون إلى الشغب داخل المدرسة وإلى ممارسة العدوانية تجاه المدرسين ومع بعضهم، ومن ثم يتم تجميع هؤلاء المراهقين في مجموعة واحدة ووفقاً لتشابه مشكلاتهم مما يسهل هذا الأمر على المرشد النفسي ومناقشة مشكلاتهم معهم والتعبير عن انفعالاتهم ".

ويفسر الخطيب (٢٠٠٣: ١٦٦) أهمية الإرشاد الجماعي للمراهقين باعتبار فترة المراهقة مرحلة الاهتمامات العميقة واتخاذ القرارات التي تؤثر في حياة مستقبل حياة الإنسان، وهي مرحلة الكفاح من أجل استقلال الذات والصراع بين القبول والرفض، والبحث عن الأمن وغيرها من العواطف الجسمية والنفسية والاجتماعية التي يمر بها المراهق، والإرشاد الجماعي مناسب بشكل خاص للمراهقين لأنه يزودهم بمكان يعبرون فيه عن مشاعرهم المتصارعة واستكشاف ذاتهم، ويعرفون أن غيرهم من أقرانهم يشاركونهم نفس الاهتمامات.

ويؤكد عبود (١٩٩١ : ٣٠) بأن " الإرشاد الجماعي من الأساليب الناجحة في إرشاد المراهقين، حيث يُتيح للمراهق أن يلاحظ الآخرين ممن هم في نفس سنّه، ويُعجب بصراحتهم في مناقشتهم للمشكلات المُماثلة لمشكلته التي ربما تكون أكثر تعقيداً، كما يعجب بفحصهم لمشكلاتهم وحلهم لها، وتنفيذ هذه الحلول، كما يعجب بمساعدتهم له في حل مشكلته، كذلك يجد الفرد في جو الإرشاد النفسي التأييد والتشجيع المتبادل الذي يسهل له مناقشة مشكلته بصراحة، بحيث يُبين أبعادها ويُنمي لديهم الثقة في القيم بالسلوك المقبول، واتخاذ الطريق نحو زيادة تقبل الذات."

البرامج الإرشادية:

يقتضي مصطلح البرامج الإرشادية وجود العناصر الإرشادية الرئيسية (مُرشدًا ومُسترشِدًا وعملاً إرشادياً)، وتتضمن البرامج الإرشادية إجراءات إرشادية منظمة (تخطيطاً وتنفيذاً تقويمياً)، تُقدِّمُ كُلُّها اعتماداً على أُسسٍ علمية وعملية لتحقيق الأهداف الإرشادية نمائياً ووقائياً، وعلاجياً.

ويرى سليمان (١٩٩١: ٣٩) أنه "يغلب على هذه البرامج صفة التعليم وتقديم المعلومات، ومن هذه البرامج تعليم مهارات اتخاذ القرارات وحل المشكلات والتخطيط ومهارات الدراسة، وغير ذلك. وتُصمَّمُ هذه البرامج استجابةً لحاجات جمهور الطلبة التي تكشف عنها المُسَوِّحُ التي تُجرى لتحديد هذه الحاجات وتحديد المشكلات، وتتميز هذه البرامج بأنها تخدم عدداً كبيراً من الطلبة."

وتُعَدُّ البرامج الإرشادية واجهة الإرشاد النفسي، ودليلاً على أن الممارسة الإرشادية مجموع تفاعل (علم وفن وممارسة وتربية وتعلم وتعليم).

والبرنامج الإرشادي هو "مجموعة من الإجراءات المُنظَّمة المُخطَّط لها، في ضوء أُسس علمية، وتربوية تستند إلى مبادئ، وفنيات معينة تهدف إلى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات التي يقابلها في حياته، أو التوافق معها". (زهران، ١٩٩٨: ١٠).

وترى الباحثة أن هذا المفهوم هو أكثر المفاهيم شيوعاً في الدراسات، والأبحاث المحلية، والعربية نظراً لشموله ودقته، إلا أن الباحثة ترى أنه مفهوم ركَّز على الإرشاد الفردي، وأهمل الإرشاد الجماعي، كما أنه ركَّز على عملية تخطيط البرنامج، وتنفيذه، وأهمل عملية تقييم البرنامج.

والبرنامج الإرشادي هو "مجموعة من الخطوات المُنظَّمة، والقائمة على أُسسٍ علمية، تهدف إلى تقديم الخدمات لمساعدة الفرد، أو الجماعات لفهم مشاكلهم، والتَّوصُّل إلى الحلول الناجعة لهذه المشكلات، ويتمُّ ذلك في صورة جلسات مُنظَّمة في إطارٍ من علاقة مُتبادلة مُنْفَهَمة بين المُرشِد، والمُسترشِد (عبد الخالق، ٢٠٠٢ م: ٨٧).

والبرنامج الإرشادي هو "برنامج يعمل وفق نظريات الإرشاد النفسي على مساعدة، وتبصير الأفراد في فهم مشكلاتهم، والتي تُؤدِّي إلى سوء التوافق، ويعمل البرنامج على تبصير الأفراد على حل هذه المشكلات، بما يحقق سعادة الفرد مع الآخرين، بحيث يصل الفرد إلى أفضل مستوى من التوافق، والرضا، والصحة النفسية" (عارف، ٢٠٠٣: ٢٤٩).

وينظر حسين (٢٠٠٤: ٢٨٣) للبرنامج الإرشادي بأنه مجموعة من الخطوات المُحدَّدة والمنظمة تستند في أساسها على نظريات وفنّيات ومبادئ الإرشاد النفسي، وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة، والتي تُقدّم للأفراد خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تُؤدّي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم في التغلب على المشكلات التي يعانونها في معترك الحياة .

وهناك مجموعة من المعايير التي يتم الاعتماد عليها في بناء البرامج الإرشادية سواء في عملية التخطيط أو التنفيذ أو التقييم.

وبناءً على ما سبق فإنّ الباحثة تَخْلُصُ إلى تحديد مفهوم البرنامج الإرشادي بأنه:
"الممارسة الإرشادية المنظمة تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقييماً، والمستمدّة من مبادئ، وأسس، وفنّيات الاتجاهات النظرية التي يتم تنسيق مراحلها، وأنشطتها، وخبراتها، وإجراءاتها وفق جدول زمني مُتّابِع في صورة جلسات إرشادية فردية، أو جماعية، وفي ضوء جوّ نفسي آمن، وعلاقة إرشادية تتيح لكل المشاركين المشاركة الإيجابية، والتفاعل المُثمر لتحقيق الأهداف الإرشادية بأنواعها، وتقديم المساعدة الإرشادية المتكاملة في أفضل صورها."

ويرى السحيمي (٢٠٠٣: ١٦) أنّه لتكوين برنامج إرشادي يلزم تحديد الآتي في عدة تساؤلات أساسية هي :

١ - لمن سيُقدّم هذا البرنامج ؟

ويُراعى في ذلك المرحلة العمرية وأهم السمات والخصائص التي تُميّز هذه المرحلة فسيولوجياً ونفسياً واجتماعياً وحركياً وحسياً ولغوياً، ثم النمو الانفعالي والاجتماعي، ويلزم أيضاً تحديد أهم احتياجات ومطالب نمو هذه المرحلة المُقدّم لها البرنامج الإرشادي وأهم نواقص أو سوء النمو لهذه الفئة، أي توصيف العيّنة من حيث المجتمع المحيط الذي تعيش فيه هذه الفئة والبيئة السكنية المحيطة وعاداتهم والمستوى التعليمي للبيئة.

٢ - لماذا سيُصمّم هذا البرنامج ؟

أي تحديد الهدف من حيث المحتوى مع تحديد فلسفة البرنامج المقدم.

٣ - ماذا سنقدّم للبيئة ؟

وهو عبارة عن مجموعة العمليات المقدمة للبيئة المُطبّق عليها البرنامج من حيث المستويات المختلفة الآتية للبرنامج الإرشادي:

- البرنامج يُمكن للفرد العادي النجاح فيه.
- البرنامج واقعيٌ وليس خياليًا بالنسبة للطفل (ملموس) .
- البرنامج سهل التنفيذ.
- البرنامج يُمكن تقويمه.
- البرنامج مُحَبَّبٌ لذات الفرد المُطَبَّق عليه.
- البرنامج يُسهِّل عملية النمو العقلي.

٤ - كيف؟

- أي كيف نستخدم ذلك كأسلوب في التنفيذ مع مراعاة الآتي:
- اختلاف التكنيك المستخدم مع العمر الزماني.
- اختلاف التكنيك باختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأفراد.
- اختلاف التكنيك باختلاف البرنامج المعرفي عن الوجداني عن النفس حركي.

٥ - متى؟

- أي مدّة كل سؤال يُوجّه بالبرنامج وفقرات البرنامج بحيث يتم تحديد المدى الزمني للبرنامج ككل ومداه ومدى مرونته.

٦ - تحديد الإستراتيجية من حيث:

- أ - تحديد الأدوار لكل فردٍ مُشاركٍ بالبرنامج والمُطَبَّق للبرنامج أيضًا.
- ب - العرض والتقديم للقائم بتطبيق البرنامج.
- ت - توزيع أفراد العينة.
- ث - تحديد حجم الأفراد بالجلسة الإرشادية.
- ج - تحديد المكان وتنظيمه.
- ح - تحديد إستراتيجية التقويم المُتَّبعة.

٢. إستراتيجية حل المشكلات

مُقدِّمة :

يحتل أسلوب حل المشكلات Problem Solving Style مكاناً هاماً في مجال تكوين وتناول المعلومات Information Processing بل إنَّ علم النفس المعرفي قد اعتبر أسلوب حل المشكلات مُتضمِّناً ومُشتمِلاً على معظم العمليات المعرفية الأخرى كالانتباه، والتذكر، والتخيل، واتخاذ القرار وغيرها، وأنَّ ممارسة الفرد لحل المشكلة يُتيح إمكانية تنمية هذه العمليات وغيرها .

وتُعتبرُ الدراسة العلمية لأسلوب حل المشكلات، واتخاذ القرار، وغيرها من العمليات العقلية، كالإحساس، والانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتخيل، والتفكير، والتعلم من الأمور الأساسية لدراسة كيفية تكوين وتناول المعلومات، حيث تهتم هذه العمليات وغيرها بالأساليب التي يستخدمها الفرد للحصول على المعرفة، أو الحصول على المعلومات من البيئة التي يعيش فيها، وذلك على افتراض أن الوظائف النفسية أو العمليات العقلية، إنما تتوسط بين البيئة المُثيرة للفرد، والمعرفة أو المعلومات التي تتحقق لديه في النهاية، والتي تظهر في شكل بعض مظاهر من السلوك القابل للملاحظة والقياس (الشرقاوي، ١٩٩٢ : ٨٦) .

وعندما يحاول الفرد حلَّ مشكلةٍ ما، فإنه يتخيل أهدافاً وعلاقاتٍ في ذهنه تتسق مع الأهداف العامة والعلاقات الخاصة بالمشكلة الخارجية المعروضة عليه، وهذه الأهداف والعلاقات بمثابة التمثيل الداخلي للمشكلة، وفي معظم الأحيان يقوم الفرد بتمثيل خارجي لبعض أجزاء المشكلة من خلال رسوم وصور ذهنية أو كتابة بعض الرموز والتي يمكن أن تُساعد كثيراً في حل المشكلة، غير أنَّه لا يكفي وحده في حل المشكلة بدون التمثيل الداخلي (Hayes , 1991 : 6) .

إن أسلوب حل المشكلة يمثل نشاطاً يمارسه كل إنسان طوال يومه، وهو بصورة عامة سلوك يحتاجه كل شخص عندما يكون أمامه هدفٌ يسعى إلى تحقيقه ولكن توجد بعض العقبات التي تواجهه و تحول دون تحقيق هذا الهدف . وبمعنى آخر يتضمن محاولة الإجابة عن سؤال أو أسئلة مثل : كيف أتخطى هذه العقبات أو كيف أواجه هذه الظروف الغامضة ؟ (مارزانو وآخرين ، ١٩٩٨ : ١٨٨) .

ويتطلب تعلُّمُ أسلوب حل المشكلة عمليةً الربط بين أكثر من قاعدة لتشكيل قواعد جديدة تمكن المُتعلِّمَ من اتِّخاذ القرار المناسب تجاه المشكلة، واكتشاف الاستجابة الصحيحة، وهذه الاستجابة هي التي تستطيع إزالة العائق، وتُمكن الإنسان من الوصول إلى هدفه (نشواتي، ١٩٩٨ : ٥٩٠).

أهمية حل المشكلات :

إنَّ القدرة على حل المشكلات تُعتَبَر مطلبًا أساسيًا في حياة الفرد ؛ لأنَّ الكثير من مواقف الحياة اليومية تتطلب حل المشكلات، ويُعتبر حل المشكلات أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيدًا وأهميةً، ويتعلم الطلاب حل المشكلات ليصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم. فلو كانت الحياة التي سيواجهها الأفراد ذات طبيعة ثابتة، لما كان حل المشكلات قضيةً مُلِحَّةً، ولكنَّ الحياة مُتغيرةٌ، ومُعقدةٌ. وكلُّ ما نستطيع أن نتنبأ به هو أنَّها لن تكونَ على ما هي عليه الآن في عالم كهذا، حيث تغدو مقدرة الفرد على التكيف وحل المشكلات أمرًا بالغًا، وتتأكد أهمية إستراتيجية حل المشكلات في هذا الزمن الذي تعقدت فيه الأمور، وأصبحت المشاكل التعليمية والتعلمية تحيط بالطلاب من كل جانب مما يحتم على القائمين على العملية التعليمية إكساب الطالب هذه الإستراتيجية ومستوياتهم المختلفة من أجل تحصيل المعرفة الحقيقية والتعامل بتوازن، واتخاذ القرارات السليمة فيما يُواجه الطالب من مشاكل، ومع هذا فإنَّ حل المشكلات موضوع قديم، وليس بالموضوع الجديد، فالعالم جون ديوي يربط التفكير المنتج بالطريقة العلمية المطبقة في حل المشكلات الإنسانية الممتدة من المشكلات البسيطة للحياة اليومية إلى المشكلات الاجتماعية المُعقدة والمشكلات المُجرَّدة ، ويأتي حلُّ المشكلات كأعلى نوعٍ من أنواع التعلم عند جانبيه، وكذلك فإنَّ حل المشكلات يُعتبر مبدأً برونر الشهير، الذي ينص على أن المهم في عملية التعلم ليس النتيجة المُكتشَفة ؛ بل إنَّ الأهمَّ سلسلة العمليات المُؤدِّية إلى هذه النتيجة، أما وليم برونل فيؤكد على أنَّ أحد عوامل التعليم الجيد، هو إلمام المُدرِّسين بكيفية تفكير الطلاب عندما يواجهون مشكلات غير مألوفة لديهم .

تعريفات حل المشكلات :

في حدود مراجعة الباحثة للتراث السيكولوجي لأسلوب حل المشكلات، تبين إسهام كثير من الباحثين في وضع تعريفٍ مُحدَّدٍ لهذا المفهوم، وتعرض الباحثة فيما يلي بعضًا من هذه التعريفات .

تقوم معظم البحوث التي تتناول استراتيجيات الأفراد في حل المشكلة على مُسَلِّمةٍ أساسيةٍ وهي أنَّ حلَّ المشكلة عبارة عن فعلٍ أو أداءٍ بنائيٍّ يقوم به الفرد مُستخدمًا بعض استراتيجيات الحل مع اعتبار أنَّ الفعل هنا قد يكون أحد أو كل من فعل حركي عضلي، عقلي، وجداني (سلامة ، ١٩٨٦ : ٨٨).

وأسلوب حل المشكلة هو عمليةُ تفكيرٍ يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مُكتسبةٍ وخبرات سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمُتطلبات موقفٍ ليس مألوفًا له، وتكون الاستجابةُ بأداء عملٍ ما يستهدف حلَّ التناقض أو الغموض الذي يتضمنه الموقف، وقد يكون التناقض على شكل فجوة أو خلل في مكوناته أو عدم وجود ترابط منطقي بين أجزائه (Krulik & Rudnick, 1992 : 89).

وهو نوع من النشاط العقلي يقوم على التَّحدي العقلي والمنافسة العقلية . فالفرد في هذا الموقف عليه أن يكون جاهزاً بما هو موجود ومخزون في الذاكرة العاملة ويقوم بمعالجة وإعداد وتجهيز هذا المحتوى لكي يحل المشكلة (Swanson & etal ,1993 :375) .

ويحدد أسلوب حل المشكلات بمستوى إدراك الفرد لمدى فاعليته في حل المشكلة، من حيث القدرة أو الوعي التقويمي لقدراته أثناء الحل، ودرجة الثقة في الحل، وردود الأفعال عند الفشل أو الإحباط ، والكفاءة في تقويم النتائج وكذلك مستوى الانفعال أو رد الفعل الانفعالي أثناء الحل (الشناوي و الفقى، ١٩٩٦ : ٣٣١) .

أما القدرة على حل المشكلات Problem solving ability فهي قدرة الفرد على اشتقاق نتائج من مُقدِّمات مُعطاة، وهي نوع من الأداء يتقدم فيه الفرد من الحقائق المعروفة للوصول إلى الحقائق المجهولة التي يود اكتشافها، وذلك عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المُتداخلة في المشكلات التي يقوم بحلها (العدل، ١٩٩٥ : ١٠) .

فالمشكلة تُعرَّف بأنها موقف تعليمي/ تعلمي يشعر فيه الفرد بفجوة بين ما يعرفه وما يجب الوصول إليه مما يتطلب منه التفاعل فردياً وجماعياً لتخطي هذه الفجوة مستعيناً بخبراته السابقة وما يكتسبه من تعاونه مع أفراد الجماعة الآخرين (عبد السميع و عبد العال، ١٩٩٦ : ١٦٤).

وتُعرَّفُ الباحثةُ المشكلةَ بأنها " موقف أو مجموعة مواقف تواجه الفرد أو الجماعة، وتحتاج إلى حل".

بينما حل المشكلة مهارة تعني إنجاز الفرد لعمل ما مرتبطاً بمشكلة ما في خطوات منطقية بنجاح وفي أقل وقت ممكن (عبد السميع وعبد العال، ١٩٩٦ : ١٦٤).

وتعرف أيضا حل المشكلة بأنها الطريقة التي يستخدمها الفرد مستخدماً المعلومات والمهارات التي اكتسبها سابقاً لمواجهة متطلبات الموقف الجديد، وعليه أن يُعيد تنظيم ما تعلمه سابقاً ويُطبِّقه على الموقف الجديد الذي يواجهه، أما طريقة حل المشكلات فهي من الطرق التي انبثقت من مفهوم المنهج الحديث والتي يتم التركيز عليها في التدريس، وذلك لمساعدة الطلاب على إيجاد حلول للمشكلات التي تعترضهم، وهي من الطرق التي تشجع على البحث والتساؤل والتجريب وطريقة حل المشكلات تتطلب القدرة على التحليل والتركيب لعناصر الموقف الذي يواجهه الفرد (أبو هاشم، ٢٠٠٤ : ٧).

وترى الباحثة أن حل المشكلة هو الأسلوب أو الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع المواقف المختلفة التي تقابله مستخدماً فيها معلوماته، ومهاراته السابقة.

وأسلوب حل المشكلات عبارة عن نشاط حيوي يقوم به الإنسان ويمارسه على مستويات متنوعة من التعقيد كلما كُلف بأداء واجب أو طُلب منه أن يتخذ قراراً في موضوع ما، وعملية حل المشكلة تتضمن في طياتها عملية تعليمية على مستويات مختلفة، بل يرى بعض التربويين أنها العملية الأكثر فاعلية في إحداث التعلم (الحارثي، ١٩٩٩ : ١٣٠).

ويُستخدَم مفهوم حل المشكلات في مراجع علم النفس بمعنى السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية. وقد تكون المهمة حل مسألة حسابية أو كتابة قصيدة شعرية أو تصميم تجربة علمية (جروان، ١٩٩٩ : ٩٥).

ويُعرَّفُ أسلوب حل المشكلات بأنه نمط من التفكير المركَّب يجمع بين أنماط التفكير التقاربي، والاستدلالي، والناقد، وتختلف نسبة هذه الأنماط المكونة لنشاط حل المشكلات باختلاف طبيعة الموقف المشكل والمعلومات الماثلة فيه. ويعتمد هذا النشاط على عمليات عقلية معرفية مُعقَّدة في تفاعلها مع البنية المعرفية للفرد (عناني، ٢٠٠١ : ٢٩٣).

ولما كانت المشكلة موقفاً يُستعصى على الفرد حلّه، لأنّ معلوماته الحالية لا تُمكنه من الوصول إلى الهدف، لذا كان من الصعب على أي فرد أن يصل إلى الحل ما لم يعمل أولاً على تحليل الموقف قبل أن يبدأ في العمل . وحل المشكلة هو عملية تفكير مُركبة يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف سابقة ومهارات من أجل القيام بمهمة غير مألوفة ، أو مُعالجة موقف جديد أو تحقيق هدف لا يُوجد حلٌّ جاهزٌ لتحقيقه (أبو جادو، ٢٠٠٠ : ٤٧٥) .

وأسلوب حل المشكلات تفكير موجه نحو الاكتشاف، مع القيام بنوعين من النشاط العقلي هم : التوصل إلى استجابات مُحددة وصياغتها . واختيار الاستجابات المُلائمة، مع فحص الاستجابات الضرورية لحلّ هذه المشكلات (سولسو، ٢٠٠٠ : ٧١٢) .

يتضح مما سبق أنّ المشكلة هي عائق أو عقبة موجودة في موقف ما يحول بين الفرد والوصول إلى هدفه . بينما حل المشكلة يتصف بأنه : فعلٌ حركيٌّ أو عضليٌّ أو عقليٌّ أو وجدانيٌّ، وهي عملية تفكير مركبة تتضمن قيام الفرد بعمل يهدف إلى إزالة الغموض الذي يتضمن موقف المشكلة، وهي أيضاً مهارةٌ تعني إنجاز الفرد لعمل ما في خطوات منطقية بنجاح وفي أقل وقت ممكن وبدون أخطاء، وهي كذلك عمليةٌ يُمكن تعلّمها وإجادتها بالممارسة والتدريب، وهي سلوكٌ موجّهٌ لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية ومعرفية، اكتشاف استجابة جديدة صحيحة لموقف جديد تستطيع إزالة العائق وتُمكن الفرد من الوصول إلى هدفه .

وأسلوب حل المشكلة هو الإستراتيجية أو مجموعة الخطوات التي يتبّعها الفرد من أجل الوصول إلى حالة الرضا أو النجاح أو التغلب على العقبات التي تعترضه وتحول دون تحقيق أهدافه، ويتحدد بمستوى إدراك الفرد لكفاءته الذاتية في حل المشكلة، ودرجة الثقة في الحل، ورد الفعل الانفعالي أثناء الحل .

وعليه يمكن القول بوجود علاقة قوية بين المفاهيم الثلاثة : المشكلة، حل المشكلة، أسلوب حل المشكلة، فالمشكلة هي العائق الموجود في موقف ما، وحل المشكلة هو ذلك النشاط الذهني الذي له هدف مُحدد ينتهي بالوصول إلى استجابة جديدة مناسبة للموقف، والأسلوب هو الخطوات التي تتبع لتحقيق ذلك .

الاتجاهات النظرية المُفسّرة لحل المشكلات :

تتطوي عملية حل المشكلة على عائق يثير التوتر والقلق لدى الفرد ويزيد من مثابرته ودافعيته للتخلّص منه. وتختلف الاتجاهات النظرية في تفسير أسلوب حل المشكلات تبعاً لاختلاف تفسيرها لعملية التعلم. وفيما يلي عرض لبعض الاتجاهات النظرية المُفسّرة لأسلوب حل المشكلات.

(١) الاتجاه السلوكي :

ويُسمّى باتجاه الارتباط بين المُثير والاستجابة كما يرمز له بالرمز (م - س) وبالتالي فإنّ الارتباط المُتعلّم يكون بين مثير واستجابة. والتعلم يُمثّل ميلاً مكتسباً لدى الكائن الحي للاستجابة بطريقة معينة عندما يواجه بمُثير مُعين في موقفٍ ما. فالتلميذ يتعلّم أن يرفع يده للإجابة إذا سأل المعلم سؤالاً يعرف الإجابة عليه. ويشعر بالخوف عندما يطلب منه التوجّه إلى مكتب مدير المدرسة. هذه كلها تمثل استجابات حركية وعقلية وانفعالية يتعلم الفرد إصدارها في حالة وجود مُثيرات خارجية معينة. ولذلك فإنّ إجابة علم النفس السلوكي على سؤال ماذا نتعلم ؟ هي : نحن نتعلم الارتباطات السابقة (الشرقاوي ، ١٩٩٨ : ٥٠) .

ويقوم هذا الاتجاه في تناوله لأسلوب حلّ المشكلات على عدد من الفروض هي : أن يتعلم الكائن الحيّ حلّ المشكلة عن طريق المحاولة والخطأ، ويحدث التعلم بصورة تدريجية مع تكرار المحاولات ويُقاس بتناقص الزمن أو عدد الأخطاء، وتكون الاستجابات الأولى للحل عشوائية ثم تتحوّل تدريجياً إلى قصديّة عن طريق الاختيار والربط، يعمل كل من التعزيز والتكرار على تقوية الروابط العصبية بين المُثير والاستجابة المعززة، قوة الاستجابة دالة لكل من نمط المثيرات ودرجة استعداد الكائن الحي والتفاعل بينها (الزيات ، ١٩٩٦ : ١٨١) .

ووفقاً لهذا الاتجاه فإنّ الفرد عندما تُواجهه مشكلةً جديدةً. يجمع من خبراته الماضية ما يلائم المشكلة الجديدة، ويستجيب للعناصر المشتركة بين المشكلة الجديدة ومشكلات قديمة مألوفة، أو وفقاً للجوانب المشتركة بين الموقف الجديد والمواقف المشابهة التي لاقاها من قبلُ فإذا لم يتوصل إلى الحل فإنه يلجأ إلى المحاولة والخطأ، مُستخرجاً من مستودع سلوكه استجابةً بعد أخرى حتى يعثر على حلّ للمشكلة (عبد الحميد، ١٩٩٩ : ١٩٤) .

وهذا يعنى أنَّ المتعلِّم يواجه الموقف المُشكِّل بسلسلة معقدة من المُثيرات والاستجابات المُترابطة نتيجةً للخبرات السابقة، ومجموعة من العادات المختلفة من حيث القوة والترتيب الهرمي، ويحاول الوصول إلى الحل باستخدام هذه العادات مراعيًا قوَّتها وترتيبها أيَّ يبدأ في البحث عن الحل باستخدام العادات الأضعف والأبسط، وينتقل تدريجيًا إلى استخدام العادات الأكثر قوةً وتعقيدًا، حتى الوصول للحل المناسب (نشواتي، ١٩٩٨ : ٤٥٥).

ويذكر براتيمان Brightman (١٩٩٠) أنَّ تفسير حل المشكلة بالعادات أو الارتباطات المتعلَّمة ينفي مبدأً أساسيًا يقوم عليه تعلُّم حل المشكلة، وهو اكتشاف حل جديد لا يتوافر في الحصيلة السلوكية للمتعلِّم، لذلك قد لا ينطبق هذا التفسير على المواقف التعليمية التي تتضمن مشكلات ذات درجة عالية من التجريد والتعقيد، وإنما استُخدم أساسًا لتفسير أداءاتٍ تتطلب من المتعلم اكتشاف الاستجابة الصحيحة أو الاستجابة الأفضل من بين بدائل عديدة متوافرة (Brightman , 1990 : 11).

(٢) الاتجاه المعرفي :

ويسمى اتجاه الارتباط بين المثيرات . فالتعلم يمثل مِثْلًا مُكْتَسَبًا لدى الكائن الحي لتوقع أحداث متتالية عندما يظهر مُثير مُعين في موقف مُعين . فمثلاً وقوف السائق عند ظهور الإشارة الحمراء، فإنَّ السائق لا يتعلم بطريقة آلية أن يستجيب للضوء بالوقوف، بقدر ما يتعلم معنى ظهور الضوء الأحمر، الذي يجعله يتعلم توقع وقوع حادثة أو متابعة رجل الشرطة له في حالة عدم الاستجابة بالوقوف. وبالتالي فإنه يستفيد من هذه المعرفة في تقرير ما يفعله. وبذلك فإن إجابة الاتجاه المعرفي على سؤال: ماذا نتعلم ؟ : نحن نتعلم هذه المعرفة (الشرقاوي، ١٩٩٨ : ٥١).

فأصحاب هذا الاتجاه يرون أن المشكلة هي انعدام توازن في المجال المعرفي يجب إصلاحه عن طريق إعادة بناء أو تشكيل هذا المجال في هيئة توازن جيد أو شكل منتظم، ولقد أكدوا على الحاجة إلى التفكير المُثَمِّر لاكتساب الاستبصار في الحلول المُمكنة للمشكلات، فالمتعلِّم يبدأ إدراك الشكل أوَّلاً . وبعدها يفحص التفاصيل (جمل، ٢٠٠١ : ٣٧).

وعملية الاستبصار ليست دائماً عملية تُعَلِّمُ تُؤَدِّي إلى توصل المُتَعَلِّم إلى الحل المطلوب فجأة، بل إنها في الغالب عملية تعلم تدريجي، يدرك فيها المُتَعَلِّم العلاقات المختلفة في الموقف ويحاول تنظيمها في وحدات جديدة تُؤَدِّي إلى تحقيق الهدف . فيمكن الاستفادة منها أثناء حل المشكلات، عن طريق الاهتمام بحصر المجال الكلي للمشكلة، بحيث يُنظر إليها الفرد مرة واحدة، وهذا يساعد على إدراك العلاقات التي توصل إلى الحل إذا ما أغفلنا بعض أجزاء المشكلة أو نظرنا إليها من زاوية واحدة، من غير أن نستوعب كل جزء فيها لأن هذا سيؤدي إلى إعاقة عملية الوصول إلى الحل السليم (أبو جادو، ٢٠٠٠ : ٢٢٠).

وتوجد أربعة أنواع من الحلول الاستبصارية للمشكلات هي: الحل الفجائي: وهو حل يبدأ ببعض النشاط ثم يتوقف النشاط ويمرُّ الفرد بفترة ارتباك وحيرة، ولكنه لا يلبث أن يصل فجأة إلى الحل المطلوب . والحل التدريجي : وفيه يقوم الفرد بمحاولات عديدة أو بأنواع من النشاط وبعضه غير موجّه ولا يلعب الفهم دوراً أساسياً في التوصل إلى الحل . والحل الثابت: وفيه يتوصل الفرد إلى الهدف بعد عدد من الخطوات مع فهم كل خطوة واكتشاف لما في الموقف من علاقات يُعاد تنظيمها تدريجياً حتى يفرض فروضاً تستبعد تماماً ويتكرر إذا لم يصل للحل الصحيح . والحل المباشر: وفيه لا يحتاج الفرد إلى خطوات بين إدراك المشكلة والتوصل إلى الحل (Brightman , 1990 : 13) .

ويفترض جانبيه وجود ثمانية أنماط متنوعة للتعلُّم، تتدرج في ثمانية مستويات هرمية بدءاً بالتعلُّم الإشاري وانتهاءً بتعلُّم حل المشكلات . وهذا النمط الثامن يستلزم ويتضمن إيجاد علاقات هرمية بين المفاهيم والقواعد بحيث يمكن التوصل إلى استراتيجيات ملائمة لحل المشكلة وتعديل هذه الاستراتيجيات حتى يمكن تحديد المشكلة تحديداً دقيقاً وحلها . ويعتمد تعلُّم حل المشكلات على القواعد والاستراتيجيات ولكي يتحقق حل المشكلة ينبغي أن يُتقن المُتَعَلِّم جميع المفاهيم والقواعد التي تتصل بالمشكلة (عبد الحميد، ١٩٩٩ : ٤٥٣) .

ويشير جانبيه في نموذجهِ للتعلُّم أن من أهم أسباب تعلم المبادئ والمفاهيم استخدامها في حل المشكلات وتفسيرها، ولذلك فإن أسلوب حل المشكلات يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتعلُّم المفاهيم والمبادئ لأنه يربط بين مبدئين أو أكثر سبق تعلُّمها في مبدأ واحد جديد من مستوى أقل، فهو يعتبر امتداداً طبيعياً لتعلُّم المبادئ والعلاقات . كما أن حل المشكلة ليس بالموقف البسيط الذي يتم فيه الاستفادة من المفاهيم والمبادئ السابق تعلمها، وإنما عملية يكون نتيجتها تعلُّماً جديداً،

وهذا التعلّم يكون في مستوى أعلى من تعلّم القواعد والذي يُمكن الفرد من حل أي مشكلات أخرى من نفس النوع (عودة، ١٩٩٦ : ٥٠).

(٣) اتجاه معالجة المعلومات :

إن الاتجاهين السلوكي والمعرفي لحل المشكلات قد أدّى إلى بحوث هامة : فبعض تنبؤاتهما أكدتها البحوث، والبعض الآخر لم يتم تدعيمه بعد. غير أنّ أيّاً من الاتجاهين ليست لديه الأدلة التجريبية الكافية لفهم نشاط حل المشكلات من خلال الخصائص المختلفة لكل نظرية منهما، وقد أدّى هذا إلى اندماج فروضهما ليكونا معاً النموذج العام لتجهيز ومعالجة المعلومات كطريقة لحل المشكلات، وفيه يُعدّ الفرد أداة ذاتية النشاط لتجهيز ومعالجة المعلومات مُستخدِماً المسارات العامة والفرعية في عملية التجهيز والإعداد (الزيات، ١٩٩٥ : ٣٨٥).

وتوجد بعض الافتراضات الأساسية التي يقوم عليها اتجاه معالجة المعلومات في تفسيره لحل المشكلات وهي: الانتباه للمثيرات البيئية والقدرة على الاختيار الانتقائي. ومستوى الأداء عند حلّ أي مشكلة هو ناتج لعدد من العوامل أهمها البيانات المتاحة، وتنوع مصادر تجهيز أو إعداد المعلومات وكلاً من المعلومات البيئية الفورية المتاحة والمحتوى الكامن في الذاكرة قصيرة المدى التي تشكل جزءاً من هذه المعلومات (Newel & Simon , 1990 : 150) .

وتقوم الفكرة الأساسية لهذا الاتجاه على افتراض وجود تشابه بين العمليّات المعرفية التي يمارسها الفرد أثناء حل المشكلات والعمليات التي يقوم بها الحاسب الآلي في معالجة المعلومات، فكلاهما - الإنسان والحاسب الآلي - يستقبل المعلومات أو المثيرات الخارجية، ويعالجها باستراتيجيات معرفية محددة، وينتج استجابات نهائية (Brightman , 1990 : 15).

ولكنّ على الرغم من المعرفة التي يمكن أن تُوفّر لها نماذج معالجة المعلومات، والتي تساهم في زيادة معرفتنا وفهمنا للسلوك البشري، فإنها لا تُبرر صدق الافتراض الأساسي الذي تقوم عليه، وهو التشابه بين عمل الحاسب الآلي والنشاط السيكولوجي للإنسان. إنّ هذا الافتراض لا يمكن قبوله على نحو مُطلق، لوجود العديد من المتغيّرات الأخرى كالدافعية، والخبرات، والتي تُسهم بدرجات متفاوتة في النشاط التفكير البشري. إنّ الحاسب

الآلي غير قادر على التكيف مع المشكلة التي تواجهه كما هو الحال بالنسبة للإنسان وإنما يُمارس العمليات التي يفرض عليه المبرمج القيام بها (نشواتي، ١٩٩٨ : ٤٥٨).

وقدم جيلفورد Guilford (١٩٨٦) نموذجاً لحل المشكلات قائماً على نظريته في البناء العقلي، وأطلق عليه " نموذج البناء العقلي لحل المشكلات " Structure of Intellect " Problem Solving Model. والخطوة الأولى في هذا النموذج تبدأ باستقبال النظام العصبي للفرد لمثير خارجي من البيئة أو مثير داخلي من الجسم قد يكون على شكل انفعالات، ثم تتعرض المثيرات الخارجية أو المدخلات لعملية تنقية Filtering في الجزء السفلي من الدماغ عن طريق نسيج شبكي يعمل كبوابة تتحكم في عبور كل المثيرات القادمة إلى مراكز الدماغ العليا حيث الإدراك والمعرفة (Guilford , 1987 : 109) .

فالمثيرات المُهيّجة للنظام العصبي التي يسمح لها باختراق البوابة تُنبّه الفرد لإدراك وجود مشكلة أولاً وإدراك طبيعة المشكلة ثانياً، وعندها يبدأ الفرد عملية بحث في مخزونه المعرفي لإيجاد الحل المناسب للمشكلة . وإذا لم يجد حلاً يلجأ إلى مصادر خارجية بحثاً عن مساعدة أو معطيات وحقائق جديدة، وخلال هذه المرحلة تجرى عملية تقييم مستمرة لمعظم المعلومات والأفكار التي تفرزها عمليات الذاكرة. وفي بعض الأحيان يتوصل الفرد لحل المشكلة دون أن يُمارس ما يُوصف بأنه عمليات تفكير تباعدي، بمعنى أنه يتخطى مرحلة التفكير التباعدي وينتقل مباشرة إلى مرحلة التفكير التقاربي عندما يصل إلى الإجابة الصحيحة بمجرد إحساسه بالمشكلة واستعداد ذاكرته للاستجابة (Guilford , 1992 : 54) .

وقد وضع أبو حطب (١٩٨٦) نموذجاً للعمليات العقلية المعرفية، أسماه بالنموذج المعرفي المعلوماتي، أو النموذج الرباعي للعمليات المعرفية، يتضمن تصنيفاً دقيقاً ومحددًا وواضحًا للمعلومات في ضوء عدد من متغيراتها، من حيث النوع والمقدار والمستوى وطريقة العرض . ويفترض هذا النموذج أن الموقف المشكل الذي يستثير السلوك المعرفي عند الفرد، قد ينشأ عن نقص المدخلات، أو الأدلة، أو الوسائل، أو العادات، ويرى أنه من الأفضل التعبير عن هذه المفاهيم جميعاً بمصطلح أكثر شمولاً هو " المعلومات "، ثم يصل الفرد بعد ذلك إلى الاستجابة أو المخرجات أو الحل بالمعنى الواسع (أبو حطب، ١٩٨٦ : ٢١٦) .

ويتوقف كل من مستوى النشاط العقلي المعرفي وفاعليته لحل المشكلات على التكوين الثلاثي الأبعاد للمُهْمَة، أو المشكلة موضوع المُعالِجَة، وهذه الأبعاد الثلاثة هي:

أ - الخصائص البنائية للمشكلة : وتشير إلى وصف المُشكلة في إطار موضوعي مُلاحَظ يقوم على الطابع الحسي دون النظر إلى ما يفعله المفحوص عند محاولته القيام بسلوك حل المشكلة . وتتحدّد من خلال : درجة الغموض، وعدد الحلول، ودرجة التعقيد، والخبرة أو استدعاء الحل .

ب - العمليات وتشمل : الإعداد أو التحضير، والحضانة، والإنتاج، والتقويم والأهمية الأساسية لهذه العمليات تأتي من فائدتها في التمييز بين المهام أو المُشكلات كما أنها تُوفّر بعض الاستبصارات لأهمية تنوُّع العمليات العقلية المستخدمة في الأنماط المختلفة لحل المشكلات .

ج - المقاييس المشتقة وتشمل : زمن الحل، تعدّد الحلول، نوع الحل، استراتيجية الحل (الزيات، ١٩٩٥ : ٤٤٥) .

وفي ضوء الاتجاهات المُختلفة لتفسير حل المشكلات ترى الباحثة أنّ سيكولوجية حل المشكلات عبارة عن أربعة أبعاد هي : المُدخلات وتتضمن طبيعة المشكلة من حيث الغموض، الوضوح، درجة التعقيد، الجودة . وخصائص المُتعلِّم وتشمل قدراته العقلية والمعرفية وسماته الشخصية، وأساليب حل المشكلة وفيها يضع الفرد خطة الحل من أجل الوصول إلى هدفه ولتحقيق ذلك يُستخدم أساليب مختلفة منها : المُحاولة والخطأ، الاستبصار، العصف الذهني، ويتبع ذلك تقويم الحل الذي تم التوصل إليه وتقديم تغذية راجعة تصحيحية، وأخيراً المُخرجات وتعنى الحل النهائي للمشكلة وقد يكون تقليدياً أو إبداعياً .

مراحل حل المشكلات:

يقوم النشاط العقلي لحلّ المُشكلات على استخدام عدد كبير من مكونات الإعداد أو التجهيز أو المُعالِجَة والواقع أنّ تحديد عدد العمليات العقلية المُستخدَمة يتوقّف على إمكانية تصنيف أي مجموعة من الخطوات تحت أي من هذه العمليات. وبصفة عامة يُمكن القول أنّ النشاط العقلي المُستخدَم في حل المشكلات يمرُّ بالمراحل التالية :

* مرحلة الإعداد Preparation أو فهم المشكلة Understanding the Problem وتتضمن الأنشطة التالية : تحديد معيار أو محكّ للحل، تحديد أبعاد المشكلة من خلال البيانات المُعطاة ، تحديد المُحدّدات التي تحكم استراتيجيات الحل، مقارنة المشكلة بما هو مخزون من خبرات سابقة في الذاكرة، والمُخرجات وتشمل : بناءً أو تكويناً لتصورات الحل، تقسيم أو تجزئة المشكلة الرئيسية إلى مشكلات فرعية، تبسيط المشكلة عن طريق تجاهل بعض المعلومات التي ليس لها صلة بالمشكلة والتركيز على المعلومات المرتبطة بالمشكلة.

* مرحلة الإنتاج Production أو استنتاج الحلول الممكنة Generating Possible Solutions، وتتضمن الأنشطة التالية : استرجاع الحقائق والأساليب من الذاكرة طويلة المدى، فحص وتمحيص المعلومات المتاحة في البيئة المجالية للمشكلة، معالجة محتوى الذاكرة قصيرة المدى، تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى لاحتمال استخدامها فيما بعد، وأخيراً إنتاج الحل.

* مرحلة إصدار الأحكام Judgment أو تقويم الحلول المُستنتجة Evaluating the Solutions Generated وتتضمن الأنشطة التالية : مقارنة الحل المُستنتج بمعايير أو محكّات الحل، اختيار أساس لاتخاذ القرار الذي يلائم المُحدّدات المُماثلة في المشكلة، الخروج بقرار حل المشكلة أو أن الأمر لا يزال يتطلب مزيداً من العمل أو التفكير أو المعلومات (Bourne ., & etal, 1997 : 39) .

وتعد مراحل الإعداد أو التحضير أو الفهم والإنتاج والتقويم أو إصدار الحكم من الوجهة المنطقية مراحل مهمة وضرورية لحل المشكلات، ويُضيف البعض إلى هذه المراحل الثلاث مرحلة رابعة هي مرحلة الحضانة أي حضانة الفكرة التي غالباً ما يفترض وجودها بشكل افتراضي أو مُحتمل ولكنه يُمثّل أهمية لا يُستهان بها. وترجع أهمية هذه المرحلة إلى الفترة التي لا يكون الفرد خلالها نشطاً واعياً تماماً. وهى الفترة التي يبدأ خلالها محاولة حل المشكلة لكنه لم يصل بعد للحل. والواقع أن مرحلة الحضانة تسترعي اهتمام كثير من الناس بوصفها عاملاً مهماً يُساعد في حل المشكلات، ويُدلل هؤلاء على ذلك أن معظم الأفراد ذكروا أنهم توصلوا إلى حلول لمعظم المشكلات وهم خارج نطاق الموقف المُشكل أو بعد فترة قد تطول أو تقصر من مواجهة المشكلة وقد تكون الظروف التي توصلوا خلالها لحل كثير من تلك المشكلات خارج المجال الفيزيقي للموقف المُشكل (الزيات، ١٩٩٥ : ٣٩٥) .

ويرى ماير Mayer (١٩٩٢) أن مرحلة الحضانة أو الاختمار Incubation عبارة عن الاحتفاظ بالمُشكلة مع انشغال الفرد بأشياء أخرى لكي تتضح. وتسمح لنا هذه المرحلة بالتخلُّص من التعب والملل المرتبط بحل المشكلة، ومن ثمَّ فمن المُحتمل جدًّا أنه أثناء فترة الحضانة ينسى معظم الأفراد الحلول الفاشلة لمشكلاتهم (Mayer , 1992 : 123) .

وأخيرًا يمكن القول إنَّ المراحل السابقة متداخلة وأنَّ نشاط حل المشكلات بصفة عامة ينطوي على أنشطة مُعقدة تجعل هذه المراحل تحدث بطريقة دائرية، والفصل بين تلك المراحل هو مُحاولَة لفهم طبيعة الأنشطة العقلية المعرفية التي تنطوي عليها كل مرحلة. فمثلاً تأخذ مُحاولَة الفرد الخروج بالفكرة تلو الأخرى شكلاً دائريًّا ومُتكرراً مروراً بمرحلة الإنتاج وإصدار الأحكام. فعندما ينتهي التقويم إلى تقرير أنَّ الإنتاج عقيم أو لا يتمشَّى تماماً مع معايير الحل، فإنَّ الفرد يعود مرةً ثانيةً إلى مرحلة الإعداد في مُحاولَة للتوصل إلى تفسير أو فهم الجوانب المُختلفة للمشكلة. ويحدث ذلك أيضاً عندما تتطلَّب المشكلة استيعاب أكبر قدر من المعلومات المرتبطة بها حيث يُؤدِّي ذلك إلى نسيان الفرد لبعض هذه المعلومات. ونتيجةً لذلك يُعود ثانيةً إلى مرحلة الإعداد (Newell & Simon , 1990: 150).

استراتيجيات حل المشكلات :

لكي يتمكن الفرد من الوصول إلى حل المشكلة لابد أن يستخدم إستراتيجية معينة ومهارات محددة. وليس هناك إستراتيجية واحدة لحل جميع المشكلات فكل نوع من المشكلات له إستراتيجية خاصة به. ولكن بصفة عامة هناك سمات مشتركة لاستراتيجيات حل المشكلات.

ورغم اختلاف المشكلات التي يمكن أن يواجهها الأفراد فإن هناك خطوطاً عريضةً تشترك فيها معظم الاستراتيجيات المتبعة في حل المشكلات، ويمكن تعليم هذه الاستراتيجيات للأفراد لأنها تُساعدهم في إيجاد الحلول الفعَّالة، ولعلَّ أبسط هذه الاستراتيجيات تتكوَّن من العناصر الأربعة التالية : فهم المشكلة، والتخطيط للحل، ومُعالِجَة المهام، ومُراجعة الموقف أو التقويم الشامل (الحارثي، ١٩٩٩ : ١٦٨) .

تمثل استراتيجيات حل المشكلات نمطاً هاماً من الاستراتيجيات المعرفية . وهي تُعدُّ نوعاً من المهارات العقلية التي من خلالها يُنظَّم الفرد عملياته في مُعالجة الموقف المُشكِّل ومُحدِّداته وخاصةً تلك المُشكلات التي لم يسبق مرورها في خبرات الفرد . وينطبق على استراتيجيات حل المشكلات ما ينطبق على الاستراتيجيات المعرفية الأخرى من حيث قابليتها للتعميم والتطبيق على قيود ومُحدِّدات أي موقف مُشكِّل، لكنَّها تختلف باختلاف خصائص الموقف من حيث البساطة أو التعقيد أو أنَّ الموقف يتطلب حلاً واحداً أم حلولاً مُتعدِّدة، وهل الحل المطلوب قائم على الاستدعاء أم على الإنتاج ؟ (الزيات، ١٩٩٥ : ٤٠٣) .

واستراتيجيات حل المشكلات تعني مجموعة الأساليب والجراءات التي يستخدمها الفرد لفهم واستحضار المعلومات المرتبطة بالموقف المُشكِّل والتي يَشْتَقُّ منها بناءً لخطط الحل وتقييمها بشكل أكثر مرونة وفاعلية (شليبي، ١٩٩٩ : ٨٩) .

ويوجد نوعان من استراتيجيات حل المشكلات هما : الإستراتيجية العامة وهي خطة شاملة مُحدِّدة المعالم مُصمَّمة للوصول إلى حل المُشكلة ومنها المُحاولة والخطأ، والقائمة المُنظَّمة، والتبسيط والبحث عن نمط، والتجريب، والاستنباط، والعمل من النهاية للبداية . والإستراتيجية المُعيَّنة أو المُساعدة وهي خطوات وسيطة يستخدمها الباحث في البحث عن حلٍّ للمُشكلة في إطار استخدامه للخُطة العامة كمُعِين أو كمُساعد له في الوصول إلى الحل ومنها، الرسوم، والجداول، والأشكال (سلامة، ١٩٨٦ : ٨٧) .

واقترح ستيرنبرج Sternberg (١٩٩٢) إستراتيجية لحل المشكلات تُسمَّى " حلقة التفكير " تقوم على أساس أنَّ التفكير الصحيح لحلِّ المشكلات ليس تفكيراً خطئياً في اتجاه واحد، بل هو تفكير دائري تتواصل حلقاته أثناء حل المشكلة وبعد حلها في اتجاهين، لأنَّ التوصل إلى حلِّ المشكلة قد يُؤدِّي إلى بداية مشكلة جديدة أو عدة مُشكلات . وتتألف إستراتيجية حلقة التفكير من الخطوات الآتية : الإحساس بوجود مشكلة، تحديد طبيعة المشكلة بوضوح، والتعرف على أسبابها، تحديد متطلبات حل المشكلة وخاصة الموارد من حيث الوقت والمال والتزام ذَوِي العلاقة بالمُشكلة ودعمهم، وضع خطة لحل المشكلة، بدء تنفيذ الخطة، مُتابعة عملية التنفيذ بصورة منظمة ومستمرة، مُراجعة الخُطة وتعديلها أو تنقيحها في ضوء التغذية الراجعة أثناء التنفيذ، تقييم حل المشكلة، والاستعداد لمواجهة أي مشكلات مستقبلية تتجم عن الحل الذي تم التوصل إليه (Sternberg , 1992 : 200)

ولقد عرض ماير Mayer (١٩٩٢) إستراتيجيتين لحل المشكلات هما :

(١) إستراتيجية تحليل الوسائل - الغايات Means- Ends Analysis Strategy و تقوم على تحليل مُحدّدات المشكلة في صورتها المُقدّمة والغايات المُستهدّفة وتتطوي على استخدام الوسائل وتوظيفها للوصول إلى الغايات والحُكم على مدى ملائمة كل من الوسائل المُتاحة والغايات التي يتعيّن الوصول إليها أو تحقيقها بمعنى اختزال الفروق بين ما هو كائن وما يجب أن يكون " الحل " .

(٢) استراتيجيه العمل بالجمع بين الأمام والخلف Combination of working forward and working backward Strategy وتقوم على أساس تَمَكُّن القائم بالحل بالتحرك أو الاتجاه الأمامي أي من المُعطيات إلى الهدف أو من البداية إلى النهاية للوصول إلى نتيجة مُستخلصة عن سابقتها، والتحرك أو الاتجاه الخلفي أي من الهدف متجهاً نحو المعطيات لبناء الاستنتاجات للحل، وتقوم هذه الإستراتيجية على القفز في الاستنتاج وتحليل ما وراء المعلومات المُعطاة أو المُقدّمة والقيام بمسح مُحدّدات الموقف المشكل ومعطياته بصورة ديناميكية، وتعتمد هذه الإستراتيجية على الخطوات التالية :

* إعادة بناء مُعطيات المشكلة، وفيها تتم ترجمة كل فقرة من المُعطيات إلى تمثّلات داخلية فرضية مع إحداث التكامل بينها وبين ما هو مائل في البناء المعرفي وله علاقة بهذه المعطيات لتنتج في النهاية تمثّلات قائمة على المعنى لمُعطيات المشكلة (Hegarty & etal ,1995 :20) .

* بناء تمثّلات رياضية نوعية، وتمثل الاهتداء بالهدف المطلوب وفيها يبحث مُستخدِمو إستراتيجية تحليل الوسائل- الغايات عن الأرقام والكلمات المُساعدة المذكورة في معطيات المشكلة . في حين يحاول مستخدمو إستراتيجية العمل بالجمع بين الأمام والخلف بناء نموذج للمشكلة عبارة عن تمثّلات خاصة بالفرد تمثل فروضاً تقوم على أسس موضوعية، وتمثل هذه الفروض بناء خطة حل المشكلة من خلال فصل عناصر المجال عن بعضها وإعادة تركيبها بطريقة مختلفة خاصة بإدراك القائم بحل المشكلة (Sternberg & Frensch , 1991 :120) .

* بناء خطة الحل، بعد أن يضع القائم بالحل التمثيلات التي يعتقد أنها ذات علاقة بالوصول إلى الحل، يكون مستعداً لوضع الحسابات الضرورية لحل المشكلة. وفي حالة استخدام إستراتيجية تحليل الوسائل - الغايات فلا بديل للقائم بالحل سوى ما توصل إليه حتى إذا كان خطأ. وفي المقابل فمستخدم إستراتيجية العمل بالجمع بين الأمام والخلف والتي قام ببناء خطته للحل على أساسها والتي يحتفظ بها في ذاكرته العاملة يمكنه اختبار صحة فروضه للوصول إلى الحل، كذلك فإنه يستطيع بسهولة وضع أكثر من بديل للحل والوصول إلى موضع الخطأ، ومن ثم فهو يتحكم في عمليات الحل (Smith, 1991 : 152) .

ويضيف عبد الحميد (١٩٩٩) عدداً من استراتيجيات حل المشكلات الأكثر استخداماً وانتشاراً وهي :

١ -دراسة أمثلة محلولة Studying worked examples، وقد تبدو هذه الإستراتيجية واضحة ولكن ينبغي ذكرها لسببين : الأول أن استراتيجيات الحل الواضحة هي التي يكثر تعرضها للإغفال، والثاني أنها إستراتيجية فعالة في حل المشكلات .

٢- العمل على تبسيط المشكلة Work on a simple version of the problem وهذه إستراتيجية فعالة جداً وتقدم الهندسة مثالا واضحاً لحل مسائل أسهل . فإذا كنت تواجه صعوبة في حل مسائل هندسية ثلاثية الأبعاد " هندسة فراغية " فعليك أن تحل مسألة مشابهة في الهندسة المستوية " ذات بعدين " . ثم تطبق الحل على المثال الثلاثي الأبعاد.

٣- حل مشكلة مُماثلة Solve an analogous problem إذا وجدت صعوبة في حل مشكلة حالية لأن معرفتك بمادة الموضوع ناقصة، قد يكون من المفيد أن تفكر في مشكلة أو مسألة مشابهة عن موضوع تعرفه بدرجة أكبر، عليك أن تحل المشكلة المُماثلة، ثم تستخدم نفس الطريقة لحل المشكلة الحالية، وهذه الطريقة في جوهرها هي أن تجعل غير المؤلف مألوفاً .

٤- تقسيم المشكلة إلى أجزاء Break the problem into parts إن مفتاح هذه الإستراتيجية هو التأكد من أنك جزأت المشكلة إلى أجزاء قابلة للتناول والمعالجة. وتعتمد قدرتك على عمل هذا أو عدم قدرتك إلى حد كبير على مقدار ما لديك من معرفة بمادة الموضوع. وكلما ازدادت معرفتك عن المجال الذي صدرت عنه المشكلة، سهل ذلك أن تعرف كيف تجزئ المشكلة إلى أجزاء منطقية يسهل تناولها .

٥- البدء من الخلف Work backward وهذه إستراتيجية جيدة تُستخدم حين يكون الهدف واضحاً، غير أنَّ نقطة البدء ليست كذلك (عبد الحميد، ١٩٩٩ : ١٠٠) .

خطوات حل المشكلات:

على الرغم من أنَّ النماذج المختلفة لخطوات حل المشكلات منبثقة من البحث المعلمي إلا أنَّ معظمها يشترك في الملامح العامة وهي : يتعرف من يحل المشكلة على تحد ما ويحدده، يقوم بالإعداد لمواجهته، يحاول حل المشكلة بطريقة أو بأخرى، ثم يقوم المحاولة . وهذا النموذج لا يعنى أنه غير مرن . ففي أي حالة يمكن حذف بعض تلك الخطوات، وقد تحدث دون ترتيبها المشار إليه، أو تندمج معاً، أو أنها تتكرر (لندا . دفيدوف ، ٢٠٠٠ : ١٠٧) . وتوجد بعض الخطوات الأساسية التي يجب إتباعها عند تعليم أسلوب حل المشكلات، وهي :

(١) تحديد المشكلة Identifying the Problem، وذلك من خلال التعرف على أبعاد المشكلة أو إيجاد موقع المشكلة في البيانات المُعطاة، وتحديد عناصر الهدف أو الغاية المرغوبة .

(٢) تمثيل المشكلة أو إيضاحها Representing or Clarifying the Problem، ويتضمن تعريف المصطلحات، وتحديد العناصر الرئيسية، والتعبير عن عناصر المشكلة باللغة أو بالرموز عن طريق الصور والأشكال والأرقام .

(٣) اختيار خطة الحل Choosing a Solution Plan، وذلك باختيار خطة ملائمة لحل المشكلة من بين عدة اختيارات قد تكون : المحاولة والخطأ، وضع الفرضيات واختبارها، تقسيم المشكلة إلى مشكلات فرعية أو ثانوية، العمل على التخلي عن الحلول المتخيلة إلى نقطة البداية، العمل بقياس المشكلة الحالية على مشكلات سابقة معروفة .

(٤) إيضاح خطة الحل Clarifying out the Solution Plan، من خلال مراقبة عملية الحل، وإزالة العقبات عند ظهورها، وتعديل الأساليب حسب الحاجة .

(٥) الاستنتاج Concluding، ويتضح في إظهار النتائج وصياغتها، وإعطاء الأدلة والأسباب.

(٦) التحقق Checking من النتائج في ضوء الأهداف والأساليب المستخدمة، والتحقق من فاعلية الأساليب وخطة الحل بوجه عام (Hayes, 1991 : 103).

وعملية تعلّم أسلوب حل المشكلات تتكون من عدة خطوات متتالية هي : تحديد المشكلة وفهم معناها، إعادة صياغة المشكلة، التخطيط، تنفيذ العمل التجريبي، استخلاص البيانات وعرضها على شكل تقرير، تفسير البيانات واستخلاص النتائج، تقويم الخطوات المتبعة في حل المشكلة وتقويم النتيجة النهائية (Heaney & Watts, 1998 : 63).

وحدد جراون (١٩٩٩) الخطوات العامة التي يمكن استخدامها في حل المشكلات بأنها : دراسة وفهم عناصر المشكلة والمعلومات الواردة فيها والمعلومات الناقصة، وتحديد عناصر الحالة المرغوبة أو الهدف والحالة الراهنة والصعوبات أو العقبات التي تقع بينهما، تجميع معلومات وتوليد أفكار واستنتاجات أولية لحل المشكلة، تحليل الأفكار المقترحة واختيار الأفضل في ضوء معايير معينة يجرى تحديدها، وضع خطة حل المشكلة، تنفيذ الخطة وتقويم النتائج في ضوء الأهداف الموضوعية (جراون، ١٩٩٩ : ١٠١).

وقدّمت الأعرس (٢٠٠٠) أسلوباً لحل المشكلات يُطلق عليه الحلّ الإبداعيّ للمشكلات Creative Problem Solving (C. P. S) يشمل ست خطوات مُحدّدة من خلال ثلاثة مكوّنات وهي :

المكوّن الأوّل : فهم المشكلة Understanding the Problem، ويُقصد به التوصل لنقطة يركّز فيها الفرد جهداً لحلّ المشكلة، ويتكوّن من ثلاث خطوات فرعية هي : المشكلة العامة أو المشكلة قبل التحديد Mess – Finding والهدف الأساسي فيها تحديد واختيار هدف عام أو نقطة بداية توجّه جهْدك وتفكيرك ، وجمع البيانات Data – Finding والهدف هنا هو الحصول على أكبر قدر من البيانات التي تُساعد على توضيح وتحديد المشكلة العامة. والإحساس بالمشكلات وتحديدها Problem Finding والهدف هنا التوصل لتحديد مشكلة تُثير لدى الفرد الرغبة في حله . فتضع صياغات مُعدّدة لمشكلات مُتعدّدة ثم تختار صياغة مُحدّدة بوضوح ودقة تدفعنا لتوليد الأفكار والحلول المتعددة.

المُكوّن الثاني : توليد الأفكار Generating Ideas ويتضمن هذا المكون هدفًا واحدًا ونشاطًا واحدًا هو توليد الأفكار وتُستخدم هذه الخطوة حين تحتاج إلى آراء وأفكار مُتعدّدة، مُتنوّعة جديدة وغير مألوفة لكي تحل مشكلة قد سبق لك تحديدها أو تواجه تحديًا وتريد التغلب على عقبة .

المُكوّن الثالث : التخطيط للعمل (للتنفيذ) Planning for Action والهدف منه ترجمة الأفكار الهامة الواعدة إلى إجراءات مُفيدة مقبولة وقابلة للتنفيذ . ويتكوّن من خطوتين : إيجاد الحلول Solution-Finding وتضمن تمحيص الأفكار الواعدة وتناولها بالتحليل، التدقيق، التحسين والتحديد أي الانتقال بين عدد كبير من الأفكار لعدد أقل بالاختيار وأحيانًا أخرى يكون التركيز على وضع مَحَكَّاتٍ وتطبيقها على الأفكار المطروحة والتوصل للحل يُتيح لنا الفرصة لفحص الأفكار الواعدة وتدعيمها . وقبول الخطة Acceptance – Finding والقبول هنا يفيد تقبّل الحلول التي توصّلت لها . ودراسة إمكانية نجاحها في الواقع . وهذه المرحلة أهم ما فيها الالتزام والحصول على التأييد وتجنّب المقاومة (الأعسر، ٢٠٠٠ : ٣٩) .

العوامل المؤثرة في تعلّم أسلوب حل المشكلات :

يتأثر تعلّم أسلوب حل المشكلات، بعدد من العوامل المتنوعة، بعضها يتعلق بطبيعة المشكلة ذاتها، كسهولة حلّها أو صعوبة حلّها أو وضوحها أو مدى توافر المعلومات حولها، وبعضها يتعلق بالمتعلّم ذاته كخبراته السابقة أو قدراته أو أساليب تفكيره أو دافعيته أو مدى أُلْفته بطبيعة المشكلة أو مدى قدرته على المثابرة وتحمل الغموض . إن تفاعل هذين النوعين من العوامل يؤثر في الاستراتيجيات التي يمارسها المتعلّم في حل المشكلة التي تواجهه، لذا يجب أخذها في الاعتبار عند التدريب على حل المشكلة (نشواتي، ١٩٩٨ : ٤٥٥) .

وعلى ذلك فإنّ هناك عوامل هامة تحكم النشاط العقلي عند تعلّم أسلوب حل المشكلات ومن هذه العوامل:

(١) مدى قابلية المشكلة للحل : يجب أن تكون المشكلة قابلة للحل باستخدام إستراتيجية لا تتوقف على محدودية السعة التجهيزية للمعلومات .

(٢) مستوى الخبرة ودرجة المعرفة السابقة : حيث إن الأفراد ذوي الخبرة والمعرفة يكون استيعابهم للمشكلات التي تواجههم أيسر بسبب أنّ مهاراتهم تسمح لهم بحل المشكلة

بقليل من الضغط على سعة وتجهيز ومعالجة المعلومات • وليس من السهل على الفرد أن يحل مشكلة ما دون أن تكون لديه المفاهيم والمعلومات الضرورية المتعلقة بموضوع المشكلة •

(٣) محدودية السعة : يواجه الأفراد عند حل المشكلات صعوبات مُتعددة ومُتباينة بسبب مُحدودية السعة وتتمثل في : الفشل في استخدام المعلومات المُتعلقة بالمشكلة، ونسيان المحاولات الأولى (الزيات، ١٩٨٤ : ٧٥) •

(٤) التهيؤ العقلي : يؤثر التهيؤ العقلي في عملية حل المشكلة، فقد يساعد على حل المشكلة أو يعوق حلها تبعاً لتأثير هذا التهيؤ في توجيهنا إلى إدراك العناصر الرئيسية لحل المشكلة، أو في الابتعاد عن إدراكنا لها • فقد يؤدي التهيؤ في بعض الحالات إلى تمسكنا ببعض الطرق القديمة المألوفة لحل مثل هذه المشكلات والتي لا تكون ملائمة للمشكلة الجديدة، وبذلك لا نستطيع تنظيم عناصر الموقف بطريقة جديدة وإدراك احتمالات جديدة لحل المشكلة •

(٥) الثبات الوظيفي : وهو نوع من التهيؤ العقلي يؤدي إلى جمود التفكير ويعوقه عن اكتشاف وظائف جديدة للأشياء تساعد على حل المشكلة في موقف جديد •

(٦) التحيز الانفعالي : إن ميلونا واتجاهاتنا الفكرية تؤثر إلى درجة كبيرة في تفكيرنا وحلنا للمشكلات (نجاتي، ١٩٨٨ : ٢٦٣) •

(٧) الذاكرة العاملة : تُعد سعة الذاكرة العاملة من العوامل الهامة التي تؤثر في النشاط العقلي للفرد عند حل المشكلة، حيث تحتفظ بعدد من الافتراضات الأساسية المساعدة في الحل، وتقوم بتنشيطها وإحداث تكامل بين المعلومات الجديدة والخبرة السابقة للفرد مما يجعله أكثر نشاطاً في مواجهة المشكلة (Swanson. & etal , 1993 : 375) •

وقدم ويمبي ولوكهيد Whimbey & Lochhead (١٩٩١) قائمة بأهم العوامل الشخصية التي تؤثر في تعلم أسلوب حل المشكلات، نلخصها فيما يلي :

أ -الاتجاه الإيجابي Positive Attitude فالأشخاص المُمَيَّزُونَ عادة ما يكون اقتناعهم وثقتهم قوية بأن المشكلات الأكاديمية يُمكن التغلب عليها بالمشاورة والتدرج الواعي في التحليل، أمّا الأشخاص العاديون فسرعان ما يستسلمون بعد أول محاولة فاشلة •

ب -الحرص على الدقة Concern for Accuracy يتمتع الأشخاص المتميزون في حل المشكلات بدرجة عالية من الحرص على فهم الحقائق والعلاقات التي تتطوي عليها المشكلة، وكثيراً ما يقرؤون المشكلة أكثر من مرة ليتأكدوا من فهمها بصورة صحيحة وتامة.

ج- التأمل وتجنب التخمين Avoiding Guessing يُظهر الأشخاص المتميزون ميلاً إلى السير في معالجة المشكلة خطوة خطوة، وبكل حرص من البداية حتى النهاية. بينما الأشخاص العاديون في حل المشكلات يميلون إلى تخطي المُقدّمات، والتّسرع في إعطاء الاستنتاجات، وتخمين الإجابات قبل استكمال جميع الخطوات اللازمة للوصول إلى إجاباتٍ دقيقة .

د- الحيوية والنشاط Activeness in Problem Solving يظهر الأشخاص المتميزون في حل المشكلات نشاطاً وفاعليّة بأشكال عدّة، فتراهم مثلاً يسألون ويجيبون أنفسهم بصوتٍ مرتفع، أو يفكرون بصوتٍ مرتفع، وقد يعلّون على أصابعهم، أو يشيرون لأشياء بأقلامهم، وقد يرسمون أو يخططون على الورق وهم يفكرون في جوانب المشكلة .

هـ- تقسيم المشكلة إلى أقسام Breaking the Problem into Parts يعمل الأشخاص المتميزون في حل المشكلات على تحليل الأفكار المُعدّة إلى مُكوّناتٍ أو أفكارٍ أصغر، ثم يبدؤون الحل من النقطة الأكثر وضوحاً : (Whimbey & Lochhead , 1991 : 35) .

ويتأثر تعلم أسلوب حلّ المشكلات بعددٍ من القدرات العامة للفرد، أهمها: الفهم والاستيعاب لموقف المشكلة، إدراك عناصر المشكلة والعلاقات الأساسية بينها، الاختيار من بين عدد من البدائل، الاستبصار وتنظيم الخبرات المناسبة، القدرة الابتكارية وذلك بإنتاج حلولٍ جديدةٍ مشتقةٍ من الخبرات السابقة، التقويم الذاتي من أجل الحكم على صلاحية الحلّ الذي تمّ التوصل إليه (الكناني و الكندري، ١٩٩٢: ٣١٨).

ويُضيف أبو حطب و صادق (١٩٩٦ : ٤٨٠) عوامل أخرى تؤثر في تعلم أسلوب حل المشكلات، منها : القدرة على استدعاء جميع المفاهيم والمبادئ المرتبطة بالمشكلة، والتأهب لحل المشكلة، والقدرة على إدراك العلاقة بين المبادئ التي تعلمها التلاميذ وموقف حل المشكلة، وتوافر الحلول البديلة للمشكلة الواحدة، والأسلوب المعرفي للمتعلم .

ويُعتبر مستوى ذكاء الفرد من العوامل المهمة المحددة للإقبال على تعلم حل المشكلات، فالأفراد ذوو الذكاء المرتفع أقل إقبالاً على المخاطرة أثناء حل المشكلة مقارنةً بذوي الذكاء المنخفض، ويختلف مستوى الأداء وشكل الاستراتيجيات المستخدمة أثناء حل المشكلات باختلاف مستوى الذكاء " مرتفع - متوسط - منخفض " (Raheim , 1997 : 85)

يتضح مما سبق وجود ثلاثة مجموعات من العوامل تتفاعل بعضها مع بعض وتؤثر في تعلم أسلوب حل المشكلات أولها : الاتجاهات وتشمل الاهتمام والدافعية والثقة بالنفس . والثانية : القدرة المعرفية وتشمل المعرفة والذاكرة وما وراء المعرفة، فالذاكرة تلعب دوراً مهماً في حل المشكلات . وتشكل مصدراً للقوة عندما تعمل جيداً وبخاصة عندما نتذكر المشكلات المشابهة وكيف تم حلها. والتمكن من مهارات ما وراء المعرفة يُساعد في اكتساب المعرفة والتحكم فيها والسيطرة على عمليات التفكير . والثالثة : الخبرات السابقة وتشمل الخلفية الثقافية والمعرفة بمشكلات سابقة وأساليب حلها (الحارثي، ١٩٩٩ : ١٨٢).

خصائص أسلوب حل المشكلات في مواجهة الأحداث الضاغطة:

١. يُوجه الفرد نحو الهدف وإدراك العناصر الأساسية في الموقف.
٢. يُحقق التكامل والتنظيم للخبرات الماضية التي تمكن الفرد من تحديد المشكلة.
٣. يتضمن إثارة قدرة الفرد على الاختيار من خلال العصف الذهني.
٤. يتضمن عنصر الاستبصار وإعادة تنظيم الخبرات في صورة حل كامل في ضوء العوامل بين الوسائل والأهداف.
٥. يُنمي القدرة على الإبداع والتفكير الابتكاري القائم على المرونة والأصالة والطلاقة (عبد المعطي، ٢٠٠٦ : ١٢٥).

٣. الضغوط النفسية

أ - تعريف الضغوط :

اشتق مصطلح الضَّغَط Stress من الكلمة الفرنسية distress والتي تعني الاختناق والشعور بالضيق أو الظلم، وقد تحوَّلت في الإنجليزية إلى distress إشارة إلى الشيء غير المُحِبَّب أو غير المرغوب، وقد استُخدمت كلمة Stress للتعبير عن مُعاناة واضطهاد، وهي حالة يُعاني فيها الفرد من الإحساس بظلمٍ ما (عبد المعطي، ٢٠٠٦: ١٨). وفي السياق اللفظي للمصطلح يمكن التفريق بين ثلاثة معاني:

الضواغط Stressors وتُشير إلى تلك القوى والمؤثرات التي توجد في المجال البيئي - الفيزيقي - الاجتماعي - النفسي، والتي يكون له القدرة على إنشاء حالة ضغط ما.

أما الضغوط Stress فتعبر عن الحادث ذاته، أي وقوع الضغط بفاعلية الضواغط، أي أن الفرد تحت طائلة ضغط ما.

أما الانضغاط Strain: فيُشير إلى حالة الانضغاط التي يعانيتها ويَتَّوَّن منها الفرد والتي تُعبِّر عن ذاتها في الشعور بالإعياء والإنهاك ويُعبِّر عنها الفرد في شكل خوف وقلق واكتئاب وتوتر.. الخ (الرشيدي، ١٩٩٩).

وقد أوضح (Hanson. & Sullivan, B, 2003) هناك ثلاث مكونات رئيسية للضغوط تجتمع معاً لتشكل الخبرة الضاغطة وهي:

المُكوِّن الأول: الضاغط Stressor هو عبارة عن حدث أو سلسلة من الأحداث التي تجري في البيئة.

المُكوِّن الثاني: التوتُّر Tension وهو عبارة عن التأثيرات الفسيولوجية للضاغط على الفرد ويسمى عادةً ضغوط.

المُكوِّن الثالث: التَّقيِيم Appraisal وهو عبارة عن أحكام حول درجة التَّهْدِيد التي يمثلها الضَّاعِط (عبد الرحمن، ٢٠١٠: ٢٣).

أنَّ المُتَّبِعَ للتعريفات المتداولة للضغوط يجدها لا تخرج في تعريفها للضغوط عن ثلاث اتجاهات:

- تعريف الضغوط على اعتبار أنها حدث "مُثير" خارجي يمرُّ بالفرد.
- تعريف الضغوط على أساس إدراك الفرد للحدث وتقديره.
- تعريف الضغوط على اعتبار الاستجابة للحدث.

لقد عرّف هانز سيللي Hans Seley, 1959 - وهو من أوائل من تطرّقوا لموضوع الضغط النفسي، بل يُعدُّ أول من قدم مصطلح الضغط النفسي Stress - عرّف الضغط النفسي بأنّه: الاستجابة الفسيولوجية التي ترتبط بعملية التكيف مع الظروف الداخلية والخارجية. (السماذوني، ١٩٩٠).

كما عرّف ماك جراف Mc Graph, 1970 الضغوط بأنها إدراك الفرد لعدم قدرته على إحداث استجابة مناسبة لمَطْلَب أو مهام ويُصاحب هذا الإدراك انفعالات سلبية كالغضب، والقلق، وتغيّرات فسيولوجية كردّ فعلٍ تنبيهي للضغوط التي يتعرض لها الفرد. (ياركندي، ١٩٩٣: ٢٨).

ويُشير ميكانيك ١٩٧٨ Mechanic إلى الضُّغوط على أنها مجموعة الاستجابات التي تُعبّر عن حالة الضيق لدى الفرد في موقف مُعيّن (عبد الرحيم، ٢٠٠١: ١٩).

ويذكر ميلسم Millsum, 1985 أنَّ الضَّغط النفسي هو مؤثّر نفسيّ بيولوجي اجتماعي يُستدلُّ عليه من مجموعة السلوكيات التي يأتي بها الفرد نتيجة إدراكه لتهديد البيئة (عبد الرحمن، ٢٠١٠: ٢٣).

ويُعرّف عكاشة ١٩٨٨، الضغوط على أنّها: تحدي عوامل غير سارة لطاقة التّأقلم والتّكيف للفرد وتعتمد كمية الشدة أو الانعصاب اللازمة لنشأة الأمراض النفسية على تكوين الفرد الوراثي واستعداده. (عكاشة، ١٩٩٢: ١٥٧).

كما عرف لورنس Lowrence, 1990 الضغوط النفسية بأنها حالة من الانفعالات النفسية السلبية مثل الغضب أو القلق أو الإحباط أو قلة التحمل أو الانزعاج أو تثبيط العزم يعاني منها الفرد نتيجة للأحداث التي تهدد أو تتحدى الشخص بجميع فعاليات الحياة. (العجيلي، ٢٠٠٥: ٥٠٠-٥٠١).

أما المحارب ١٩٩٠، فإنه يُعرّف الضغوط النفسية بأنها المتاعب النفسية التي يعاني منها الفرد من مصادر ذاتية وبيئية. (المحارب، ١٩٩٠: ١٧٨).

ويشير ميشنباوم، Meichenbaum إلى أنّ الضغوط هي قوة خارجية تؤثر في الفرد وينتج عنها شد عصبي، كما ترتبط باستجابات الفرد عندما يتعرض لتهديدات بيئية، الأمر الذي يحدث اختلالاً في التوازن النفسي والفيولوجي، مما يؤدي إلى شعوره بالاستفزاز من داخله.

ويؤكد ميلز، Mills، 1992 أنّ الضغوط هي ردة فعل داخلي ينتج عن عدم قدرة الفرد على الوفاء بالمتطلبات البيئية الواقعة عليه. (عبد الرحمن، ٢٠١٠: ٢٣).

ويعرف الطريري ١٩٩٤، الضغط بأنه التوقع الذي يوجد لدينا حول عدم قدرتنا على الاستجابة المناسبة لما قد يعترضنا من أمور أو عوارض قد تكون نتائج استجاباتنا لها غير موافقة وغير مناسبة (الطريري، ١٩٩٤ : ٤٣٩).

ويُعرّف كلا من كاجان وماري واطسون، Kagan & Mary Watson 1995، الضغوط النفسية على أنها عبارة عن توتر ناتج عن مُتطلبات الفرد الملحة في البيئة. (محمد، ٢٠٠٢ : ١٨)

ويعرف إبراهيم ١٩٩٦، الضغط النفسي على أنه : علاقة دينامية بين الشخص وبيئته يدركها على أنها تفوق قدرته وإمكانياته وتنشأ عنها حالة من عدم التوازن قد تُعرض حياته للخطر. (إبراهيم، ١٩٩٦ : ١٦٠).

وعرّف ليش Lyach, 1996 الضغط النفسي بأنه يُمثّل تجربة ذاتية تُحدث لدى الفرد المعنّي اختلالاً نفسياً، كالإحباط والتوتر والقلق، وقد يحدث الضغط النفسي اختلالاً فيسيولوجياً كارتفاع ضغط الدم، وزيادة سرعة نبضات القلب، ويحصل ذلك الضغط بتأثير عوامل مصادرها البيئة الخارجية المادية، أو الاجتماعية التي تحيط بالفرد المعني.

ويشير اريولاجه وهارون (Arularjah & Harun 2000) إلى أنّ الضغوط المُدركة هي عبارة عن خبرة المشاعر والمعتقدات السلبية التي تحدث عندما يشعر الناس بعدم قدرتهم على مسايرة المتطلبات التي تفرضها بيئتهم. (عبد الرحمن، ٢٠١٠: ٢٤)

وتعرف شقير ٢٠٠١، الضغوط النفسية بأنها: مجموعة من المصادر الخارجية والداخلية الضاغطة والتي يتعرض لها الفرد في حياته وينتج عنها ضعف قدرته على إحداث الاستجابة

المُناسبة للموقف، وما يُصاحب ذلك من اضطرابات انفعالية وفسولوجية تُؤثّر على جوانب الشخصية الأخرى. (زهران، ٢٠٠٣ : ١٠١).

كما يشير مفهوم الضغط النفسي في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي إلى وجود عوامل خارجية ضاغطة على الفرد سواء بالكلية أو جزء منه وبدرجة توجد لديه إحساساً أو تشويهاً في تكامل شخصيته وحينما تزداد شدة هذه الضغوط فإن ذلك يفقد الفرد قدرته على التوازن ويُغيّر من نمط سلوكه إلى نمط جديد. (طه، ٢٠٠٣ : ٤٤٥).

ويعرف هاجس Hughes (٢٠٠٦)، الضغوط النفسية على أنها المظلة التي تغطي مدى واسعاً من المتطلبات البيئية والاستجابات ومتغيّرات أخرى مثل عوامل الشخصية التي تؤثر في العلاقة بين الاثنين. (الصادق، ٢٠٠٨ : ١٣).

ومن خلال استعراض هذه التعريفات نجد أنها لم تخرج في تفسيرها للضغوط النفسية عن كونها نوع من الاستثارة أو الاستجابة أو تفاعل العاملين معاً، كما حاولت بعض التعريفات التطرق إلى الضغط بصورته السلبية التي تحد من توافق الفرد، وبصورته الإيجابية التي تساعد الفرد في عملية التوافق، وتحقيق الذات. كما نلاحظ أن بعض التعريفات حاولت - ولو بصورة غير مباشرة - لفت النظر إلى أن الأفراد يختلفون في كيفية تفسير المواقف والأحداث التي تمرّ بهم، وهذا يؤكد على أهمية الفروق الفردية بين الأفراد في عملية إدراكهم للموقف الضاغطة.

وتعرف الباحثة الضغط النفسي على أنه : حالة من عدم التوازن الناجم عن تعرض الفرد لانفعالات نفسية تتسم بالقلق والتوتر والضيق والتفكير المرهق في أحداث وخبرات حياتية تعرض لها في الماضي أو يعيشها حاضراً أو يخشى حدوثها مستقبلاً، وتسبب اضطرابات فسيولوجية ضارة .

ب - النظريات والنماذج المفسرة للضغوط:

تعرض الباحثة فيما يلي النظريات والنماذج التي اهتمت بدراسة الضغوط طبقاً لاختلاف الأطر النظرية التي انطلقت منها، والوحدة التفسيرية التي اتخذت منها أساساً لهذا الإطار وهي كالتالي:

١. نظرية هانز سيلبي Hans Sely (1976):

ترجع الضغوط إلى الكثير من المواقف الضاغطة الانفعالية التي يتعرض لها الإنسان بشكل مستمر وتظهر بوضوح في البحوث الكندية عند هانز سيلبي H. SELY حيث وضع نظرية اسمها نظرية الضغط Stress Theory حيث الدفعات الهرمونية التي يقوم بها الجسم عند تعرضه للضغوط وذلك من خلال الجهاز العصبي اللاإرادي والتي يحدث لها نوع من سوء التعويض الفسيولوجي للنظام الهرموني الذي يربط بين الغدة النخامية في المخ والغدة الكظرية (فوق الكلوية) وذلك عند التعرض المستمر لمواقف الضغط، وقدم "سيلبي" مفهوماً أسماه (جملة أعراض التكيف العام) G.A.S. General Adaptation Syndrome والذي يُشير لاستجابة الجسم في مواقف الضغط. (عبد الرحمن، ٢٠١٠: ٣٠)

ويعرف هانز سيلبي الضغط بأنه الطريقة اللاإرادية التي يستجيب بها الجسم باستعداداته العقلية والبدنية لأي دافع وهو يُعبّر عن مشاعر التهديد والخوف قبل إجراء العملية الجراحية.

ويعتقد أن ردود فعل الفرد للأحداث الضاغطة تتبع نمطاً مُتسبّعاً أطلق عليها هانز سيلبي جملة أعراض التكيف العام (G.A.S) The General Adaptation Syndrome الذي يتكون من ثلاثة مراحل:

استجابة الإنذار Alarm Reaction :

وتشمل هذه المرحلة تغييرات بنائية وتشريحية وكيميائية في الجسم وأيضاً طريقة استدعاء الجسم لكل قواه الدفاعية لمواجهة الموقف الضاغط .

المقاومة Resistance:

يؤدي التعرض المستمر للموقف الضاغط إلى جانب العجز على المواجهة إلى اضطراب التوازن الداخلي مما يؤدي إلى مزيد من الإفرازات الهرمونية التي تتسبب في اضطرابات عضوية.

الإرهاك Exhaustion:

حيث يُصبح عاجزاً عن التكيف والاستمرار في المقاومة وهنا تنهار الدفعات الهرمونية والتعرض الزائد للضغوط يؤدي إلى تفكك الكائن الحي إلى الدرجة التي قد ينتج عنها الموت. واختتم سيلبي نظريته بتعريف الضغط على أنه حالة من حالات الكائن الحي التي تُشكّل أساساً للتفاعلات التي يُبدي فيها تكيفاً أو التي يُبدي فيها سوء تكيف. (عبد اللطيف، ٢٠٠١: ٢٦)

٢. نظرية والتر كانون Walter Canone :

يُعتبر كانون من أوائل الذين استخدموا عبارة الضغط وعرفه برّد الفعل في حالة الطوارئ Emergency Response أو رد الفعل العكسي Militaristic Response بسبب ارتباطها بانفعال القتال أو المواجهة. (عسكر، ٢٠٠٠: ٢٦).

ولقد قدّم وصفاً دقيقاً لردود الأفعال الطارئة التي تصدر عن الكائن الحي An Organism عندما يواجه حادثاً ضاعطاً وأطلق على هذه الاستجابة الحروب أو الهروب Fight or Flight وهدف ردود الأفعال هذه تنبيه الكائن الحي للتعامل مع التهديد إما بالمواجهة (الحروب) أو الانسحاب (الهروب). (شاهين، ٢٠٠٧: ٣٨)

٣. نظرية موراي Murray :

تُعتبر من النظريات الأولى أيضاً في تفسير الضغوط، وقد ربط موراي بين مفهومين أساسيين هما الضغط والحاجة، وقد عرفها موراي بأنها : تخيلٌ مناسبٌ، أو مفهومٌ فرضيٌّ يُمثلُ قوةً في منطقة المَخ (قوة تنظيم الإدراك والتفهم غير المُشبع في اتجاه معين)، أما الضغط فهو (المُحدّثات أو الحاجات الجوهرية للسلوك في البيئة) والعلاقة بينهما تتحدد عندما تُسَنّثار الحاجة نتيجة لتنبّهات داخلية تصحب معها مشاعر بالانفعالات قد تؤدي إلى حدوث الضغط فيما لو لم يؤدّ السلوك الظاهر إلى إشباعها. ويُميّز في هذا الصدد بين نوعين من الضغوط وهما:

ضغط ألفا Alpha press :

ويشير إلى خصائص الموضوعات البيئية كما توجد في الواقع أو كما يُظهرها البحث الموضوعي (وجود مادي).

ضغط بيتا Beta Press :

وتُشير إلى دلالة الموضوعات البيئية والشخصية كما يدركها الفرد (وجود دال). ويرى أنّ سلوك الفرد يرتبط في الغالب ارتباطاً وثيقاً بضغط بيتا. حيث إنّ إدراك الفرد للضغط يُعدّ من أهم الاستجابات الصحيحة الأولى لدى الفرد، ويعتبر ردّ الفعل لذلك الضغط هو إدراك الفرد للتهديد المُحتمل في المواقف الضاغطة، وهو اعتقاد الفرد بقدرته في مواجهة أو تجنب التهديد المُحتمل في ذلك الموقف، وهو الجانب الأهم. ولقد استعرض موراي الضغط كالاتي: ضغط نقص التأييد الأسري، ضغط الصراع والتعرض للكوارث، وضغط العدوان، والانقياد،

والانتماء، والصدقات، والنِّبذ، والجنس، وطلب العطف من الآخرين، والدُّونيَّة، والعطف، والخداع، والخصوم، والأقران، والسيطرة، والمنع، وضغط الاحتجاز، والموضوعات الكابحة. (الرشيدي، ١٩٩٩: ٣٢٥).

وبهذا استطاع موراي أن يُقدِّم لنا قائمة شاملة للضغوط، كما استطاع أن يجمع فيها معظم الضغوط البيئية، أو مصادر الضغوط التي تكون ناتجةً من الفرد نفسه، أو من خلال دائرة علاقاته، سواء علاقته بمجتمعه أو أسرته.

٤ . نظرية العجز المتعلَّم لسيلجمان Martin Seligman :

ترى أنَّ الضغوط تُؤدِّي إلى شعور الفرد بالعجز وقلة الحيلة، وأنها تحدث عندما تتجاوز مطالبُ البيئة إمكانات الفرد، وحقيقةً إنَّ الأحداث غير القابلة للسيطرة تُؤدِّي إلى ضغوط أكثر من الأحداث التي يُمكن السيطرة عليها وتتضمن هذه الفكرة أنَّ السيطرة أو فقدانها لهما أهمية في خبرة الضغوط.

كما ترى نظرية العجز المتعلَّم Seligman's theory of learned helplessness أنَّ ردود الفعل التي تصدر عن الفرد هي ردود مُتعلِّمة يتعلَّمها الفرد من خبراته السابقة، فأَيُّ موقفٍ جديد يصبح المرء عاجزاً أمامه ليس لديه القدرة على ضبط الأحداث أو التنبؤ بها ويُؤدِّي ذلك إلى تعلُّم العجز والاستسلام، كما يُؤدِّي إلى ضعف الدافعية وإلى توقُّف الفرد عن إصدار استجابات توافقيَّة، وتأخذ ردود الأفعال صوراً من الانسحاب واليأس والاكتئاب، ويدرك الفرد العالم الخارجي على أنَّه مصدرٌ للتهديد وأنَّه لا يُمكن ضبطه أو التنبؤ به. (عبد الرحمن، ٢٠١٠: ٣٣)

إنَّ مرحلة العجز بالتحديد والتي تُفشَل مجهودات الفرد في التغلُّب على الموقف الضَّاغط تُماثل الضغوط المستمرة كما يُماثل العجز المتعلَّم حيثُ يتوقَّف الفرد عن محاولاته في الاستجابة في كل من البيئات القديمة والجديدة في مرحلة الإجهاد حين تُستنفَد مصادر الفرد ويكون النشاط قليلاً جداً ويمكن لمنظور العجز أن يُفسَّر أيضاً التأثيرات البعديَّة للضغوط وهي حقيقة أنَّ أداء كثيرٍ من المهام يقلُّ بعدَ التعرُّض الطويل للضغوط فتلك التأثيرات البعديَّة يُمكن تفسيرها بأنَّها عجزٌ متعلَّم.

ولقد حدّد سيلجمان ثلاثة وجوه من القصور تُميّز العجز المُتعلّم وهي :

يكون دافعياً: أي أنّ الشخص لا يحاول اتخاذ أي إجراءات أو القيام بأي مجهود لتغيير نتيجة الضغط.

يكون معرفياً: أي أنّ الشخص يفشل في تعلّم استجابات وردود أفعال جديدة تساعد على تجنب آثار الضغط السيئ.

يكون انفعالياً: حيث الانسحاب والانعزال وإدراك العالم الخارجي كمصدرٍ للتهديد. (شكري، ٢٠٠١).

ويحتل مفهومًا التفاؤل والتشاؤم مركزَ الصدارة في نظرية سيلجمان للعجز المُتعلّم حيث يرى أنّ الأفراد الذين تعلموا العجز نتيجة تكرار وقوع أحداث سيئة في حياتهم لم يستطيعوا تجنبها، لديهم إحساسٌ قويٌّ بمسؤولية عوامل خارجية عن ذواتهم فيما يُصيبهم من أحداث.

وقدّم سيلجمان مفهوم أسلوب التفسير التفاؤلي وأسلوب التفسير التشاؤمي فانهى إلى أن أسلوب التفسير التشاؤمي يؤدّي إلى الوقوع في العجز والاكنتاب عندما يواجه الفرد أحداثاً لا يستطيع التحكم فيها فتتضخم الحالات النفسية. وهكذا فإنّ كلاً من التفاؤل والتشاؤم له علاقة ارتباطية بالضغط. (شتات، ٢٠٠٨)

٥. نموذج كوكس ومكاي Mackay-Cox

وهذا النموذج من ضمن النماذج التي تُفسّر الضغط كتفاعل بين الفرد والبيئة، حيث يقترح كوكس وزملاؤه أنّ الضغط يمكن وصفه بطريقة مناسبة على أنّه جزء من النظام الدينامي والمُعقد للتفاعل بين الشخص وبيئته.

ويعتبران الضغط مُتغيّراً "وسيطاً" بين الفرد والبيئة ويتمثل في عدة نقاط:

- تمثّل مصادر المطالب المرتبطة بالشخص وهي جزء من بيئته.
- ينشأ الضغط عندما يكون هناك عدم توازن بين المطالب المُدرّك وإدراك الشخص لمقدرته على مواجهة المطالب.
- المُتغيّرات النفس فسيولوجية، والتي تمثّل استجابة الضغط.
- العواقب الفعلية والمُدرّكة لاستجابات التغلّب حيث إنّ الضغط يمكن أن يحدث فقط عندما يفشل الكائن في مواجهة المطالب، أو من خلال توقّع العواقب المُعادية المُنبّهة عن الفشل في مواجهة المطالب.

- التغذية المرتدة (الراجعة) حيث تؤثر الاستجابة الفسيولوجية مثل إفراز الأدرينالين على إدراك الكائن للموقف الضاغط، أو عندما تعدل الاستجابة السلوكية من الطبيعة الفعلية للمطلب. (الرشيد، ١٩٩٩)

ونخلص إلى أن هذا النموذج يُعرّف الضغط لا على أنه مثير ولا على أنه استجابة وإنما هو تفاعل بين الفرد والبيئة في علاقة متغيرة يؤثر كل منهما في الآخر.

٦. نظرية علم النفس المعرفي لازاروس Lazarus:

أشارت نظرية "علم النفس المعرفي" إلى ثلاث مراحل لردود الفعل المقابلة للضغوط وهي: مرحلة الإنكار باعتبارها حيلة دفاعية تهدف إلى منع ظهور الأحداث في دائرة الوعي وقد تُقرن بأعراض اكتئابية، ومرحلة التمثل ويتم فيها تمثيل المعلومات والصور المرتبطة بالحدث وتستغرق وقتاً طويلاً، مما يؤدي إلى تأخر ظهور رد الفعل، وقد يظهر في الأحلام الليلية المفزعة، ومرحلة التكامل وهي المرحلة التي تؤدي إلى تحقيق التكامل والتوافق.

كما أشارت النظرية "إلى أن ردود الفعل تجاه الضغوط هي ردود فعل مُتعلمة من الخبرات السابقة، وقد تأخذ ردود الأفعال هذه صوراً من الانسحاب والعزلة كبديل منطقي لعدم القدرة على مواجهة الضغوط، كما تصبح المخاوف وحالة القلق نتيجة لإدراك العالم على أنه مصدر تهديد و أنه يمكن ضبطه أو التنبؤ به". (حسين، ١٩٩٧)

٧. نموذج كوبر:

يوضح كوبر أسباب وتأثير الضغوط على الفرد، ويذكر "كوبر" أن بيئة الفرد تعتبر مصدراً للضغوط مما يؤدي إلى وجود تهديد لحاجة من حاجات الفرد أو يُشكل خطراً يهدد الفرد وأهدافه في الحياة فيشعر بحالة الضغط ويحاول استخدام بعض الاستراتيجيات للتوافق مع الموقف وإذا لم ينجح في التغلب على المشكلات واستمرت الضغوط لفترات طويلة فإنها تؤدي إلى بعض الأمراض مثل أمراض القلب والأمراض العقلية، كما تؤدي إلى زيادة القلق والاكتئاب وانخفاض تقدير الذات.

ويهتم كوبر في نموده بشكل أساسي بالبيئة التي يعيش فيها الفرد ويعتبرها هي المصدر الرئيسي للضغوط الواقعة عليه ولذلك فإن البيئة في نموذج كوبر تعتبر مُهددة لحاجته ولابد من

التعامل المباشر معها بالاستراتيجيات التي يواجه بها الضغوط حتى لا يفقد الفرد توازنه وبالتالي توافقه مع البيئة المحيطة مما يُهدد بأمراضٍ جسديةٍ علاوةً على أمراضٍ سوء التكيف. (شاهين، ٢٠٠٧)

٨. نظرية "سبيلبرجر" (Spielberger):

تُعتبر نظرية سبيلبرجر في القلق ضرورية لفهم الضغوط عنده، فقد أقام نظريته في القلق على أساس التمييز بين القلق كسمة Trait Anxiety والقلق كحالة State Anxiety ويقول إنَّ للقلق شقين: سمة القلق أو القلق العُصابي أو المزمن وهو استعدادٌ طبيعيٌّ أو اتجاهٌ سلوكيٌّ يجعل القلق يعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية، وقلق الحالة وهو قلقٌ موضوعيٌّ أو موقفيٌّ يعتمد على الظروف الضاغطة .

وعلى هذا الأساس يربط سبيلبرجر بين الضغط وقلق الحالة ويعتبر من سمات شخصية الفرد القلق أصلاً، وفي هذا الإطار المرجعي للنظرية، اهتم سبيلبرجر بتحديد طبيعة الظروف البيئية المحيطة والتي تكون ضاغطةً ، ويميز بين حالات القلق الناتجة عنها ويفسر العلاقات بينها وبين ميكانيزمات الدفاع التي تساعد على تجنب تلك النواحي الضاغطة (كبت-إنكار-إسقاط) وتستدعي سلوك التجنب. (علي، ٢٠٠٤: ٢٩)

ويميز سبيلبرجر " بين مفهوم الضغط و مفهوم القلق :

فالقلق :عملية انفعالية تُشير إلى تتابع الاستجابات المعرفية السلوكية التي تحدث كرد فعلٍ لشكل ما من الضغوط والأحوال البيئية التي تتسم بدرجةٍ ما من الخطر الموضوعي.

أما كلمة تهديد: فتشير إلى التقدير والتفسير الذاتي لموقفٍ خاصٍ على أنه خطيرٌ مُخيف وكان لنظرية "سبيلبرجر" قيمةٌ خاصة في فهم طبيعة القلق ، واستفادت منها كثيرٌ من الدراسات التي تحقّق خلالها من صدق وفروض مُسلمات نظريته .(عثمان، ٢٠٠٠، ٩٩)

وبالرغم من أنَّ نظرية سبيلبرجر بُنيت أصلاً لتفسير نوعين من القلق، قلق الحالة وقلق السمة إلا أنَّها ميّزت بين مفهوم الضغط ومفهوم التهديد حيث رأت أنَّ التهديد يُشير إلى التقدير والتفسير الذاتي للموقف الضاغط أما الضغط فيُشير إلى درجةٍ من الخطر الموضوعي تتسم به الأحوال البيئية كما أكدت أنَّ القلق يأتي كرد فعلٍ للضغوط المُختلفة الواقعة على الفرد ويرأها مُهددةً له.

٩. نموذج "House" هوس للضغط المهني :

نموذج الضغط المهني يُحاول أن يوضح العلاقة بين الاستجابات المختلفة للضغوط وأمراض القلب فقد استغل هوس " House " نتائج أدبيات الدراسات التي قامت على الضغوط وحاول ربط نتائجها بمرض القلب موضعاً دور العامل النفسي والاجتماعي في علم أسباب الأمراض المزمنة وخاصة أمراض القلب.

كما يوضح أن استجابات الضغط المدرك يمكنها أن تكون فسيولوجية أو سيكولوجية، ومع أن النموذج لا يُقدم لنا إلا متغيرات عامة غير مُحَدَّدة بوظيفة مُحَدَّدة إلا أنه نموذج يُساعد على توضيح وتكامل البحوث على مجال الضغوط المهنية ويُفسر كيف يقوم الضغط المهني بدور أساسي في مسببات أمراض القلب. علاوة على أنه يُقدم الضغط كخبرة ذاتية ناتجة عن التفاعل بين الظروف الاجتماعية والخصائص الفردية.

يهتم نموذج " هوس " للضغط المهني بصورة أساسية بعلاقة الضغوط المهنية ببعض الأمراض مثل القلب كما أنه يُقدم الضغط كخبرة ذاتية لمحصلة الظروف البيئية والاجتماعية وخصائص الفرد الشخصية إلا أن النموذج لا يُقدم تفسيرات مُحَدَّدة للمتغيرات المُصاحبة للضغوط وطرق مواجهتها.

١٠. نموذج جرين وزملاؤها لبيان كيفية عمل الحادث الضاغط:

يُعد النموذج الذي قدّمته جرين وزملاؤها لبيان عمل الحدث الضاغط نموذجاً مقبولاً من العديد من المصادر، وتبيّن فيه التفاعل بين الحادث الضاغط والخصائص الفردية أو جوانب الشخصية والعملية المعرفية التالية للصدمة وتأثير الخبرات في هذه العملية المعرفية وما يُنجم عن ذلك من تكيف أو مرضٍ مع بيان البيئة المواتية لحدوث الشفاء من هذه الصدمة. (إبراهيم، ٢٠٠٢)

١١. نموذج دورتي للضغوط في حالة المواجهة السالبة والمواجهة الايجابية:

يعرض تشارلز ورث ونathan Charles worth & Nathan نموذجي دورتي للضغوط The two Stress Cycle وفقاً لنموذجين مختلفين في حالة المواجهة السالبة وعدم القدرة على التحمل وفي حالة المواجهة الإيجابية، ولقد اهتم تشارلز ورث ونathan في نموذجي المواجهة السالبة والمواجهة الإيجابية ببيان مصادر عديدة متنوّعة للضغوط تتمثل في الضغوط

المُصاحبة للتَّغْيِير والضغوط الكيميائية والضغوط المُصاحبة لاتخاذ القرار ثم الضغوط المُصاحبة للمرض والضغوط الانفعالية والبيئية والأسرية والمُصاحبة للألم ثم الضغوط المُرتبطة بالمخاوف والضغوط الجسمية والضغوط الاجتماعية والمهنية، ويؤكد النموذجان على أنَّ مصادر الضغط فيها واحد.

ثم بعد ذلك يأتي دور المُواجهة فنلاحظ في دورة الانزعاج عدم القدرة على تحمل الضغوط ويصحب ذلك آثارٌ عديدة سلوكية وفسولوجية وانفعالية ومعرفية وكلُّها تُشير إلى أعراض اضطرابية ما تلبث - كما جاء في النموذج - أن تتحول في المدى البعيد إلى اضطرابات فعلية سلوكية تتمثل في سِمَنَة مُفَرِّطَة أو إيمان كحوليات فتتحول الاضطرابات الفسيولوجية إلى صداع وضغط عَصَبِيٍّ وأمراض قلب، أما الاضطرابات الانفعالية فتتحول إلى قلق مُزمنٍ واكتئابٍ ومخاوفٍ وتغيراتٍ في الشخصية وأمراض عقلية، والاضطرابات المعرفية تتحول إلى مشاكل في الذاكرة ووساوس واضطرابات في النوم. وتكون النتيجة انخفاض الإنتاجية وانخفاض في الشعور بالسعادة والرضا وانخفاض الشعور بالألفة والمودة.

أما في المُواجهة الإيجابية في النموذج الثاني فمصادر الضغوط واحدة ولكن المُواجهة تعتمد على فنيات ومهارات تساعد على التعامل الجيد مع الضغوط وهي فنيات ومهارات سلوكية مثل التوكيدية وإدارة الوقت ثم استجابات بالجسم تتمثل في الرياضة والاسترخاء واستجابات انفعالية معرفية تتمثل في إعادة التَّنظيم المعرفي ويأتي دور الآثار بعيدة المدى في زيادة تقدير الذات واحترامها والثقة بالنفس وتحسن الحالة الصحية ومقاومة الأمراض وارتفاع مستوى الصحة النفسية ومقاومة الضغوط المستقبلية وتكون النتيجة النهائية كما يوضحها النموذج زيادة الإنتاجية وزيادة السعادة والرضا وزيادة الألفة والمودة، وأهم ما يميز النموذجين النظرة المتكاملة لدورتي الضغوط في الانزعاج والمُواجهة السلبية وفي التوافق والمُواجهة الإيجابية. (إبراهيم، ٢٠٠٢)

١٢. النظرية المعرفية وتفسيرها للضغط:

صاغ بيك BECK نظرية متكاملة فسّر على أساسها حدوث الضغوط والاضطرابات الانفعالية في ضوء المعتقدات أو الآراء السلبية التي يحملها الفرد عن النفس والعالم والمستقبل ومن رأيه أنَّ الخبرات التي يمرُّ بها الشخص تستمد دلالتها اليائسة أو المكتئبة أو الانهزامية من خلال التحامها بهذا الأسلوب. فتنبئ مثل هذه الاعتقادات يُؤدِّي إلى تشويه إدراك الواقع بشكل سلبي ثم تأتي الاستجابة الانفعالية أو السلوكيات اليائسة والتي نسميها اكتئابًا وبعبارة

أخرى فإنَّ المواقف المُحايدة أو الغامضة تكتسب دلالتها ومعناها من خلال ما نعتقده بشأنها ومن خلال قُدراتنا على مُواجهتها، (إبراهيم، ١٩٩٤)

ويركّز بيك Beck على ثلاثة مستويات من المعرفة :

أ. المستوى الأول وهو الأفكار الآلية Automatics thoughts ويُطلق عليها أيضًا الحوار الداخلي أو الحديث الذاتي الذي لا يلاحظه غالبًا، وعادةً ما تعكس الأفكار التي تُسبب ضغطًا أو عدم قدرة على التكيف والنظرة السلبية للمستقبل والشك في الذات والتشويش والانزعاج بشأن الحياة، وقد أشار بيك إلى هذه الاعتبارات نحو الذات والعالم والمستقبل على أنها ثالوث معرفي.

ب. في المستوى الثاني تأتي العمليات المعرفية وتشتمل على كيفية وأسلوب تفاعل الفرد مع المُثير، أي طرق تقديم المعلومات عن البيئة والذات وأسلوب التنبؤ وتقييم أحداث المستقبل فعندما يَنجُم عن العمليات المعرفية نتائج لا تتفق مع المقاييس الموضوعية للواقع فإنها تكون مُحرفة وعندما يَنتُج عنها نتائج سلبية تُؤدّي إلى التوتر عن الذات فإنها تكون مُشوّهة. (عوض، ٢٠٠٠: ٥٨)

ج. ويُشير في المستوى الثالث من المعرفة إلى التركيبات المعرفية أو المخططات وتتضمن المعتقدات أو الافتراضات التي تُؤثّر في ما يعتني به الرد في تأويله للأحداث فهي تُكوّن الهيكل الأساسي الذي يستخدمه الفرد للإدراك والفهم والتفكير والتذكر في العالم ويرى بيك أنه أثناء النمو يكتسب الناس المعرفة عن أنفسهم والعالم بصفة عامة. وهذه المعرفة تخزن على شكل صيغ عقلية ثابتة تُسمّى مُخططات، ومُخططات الفرد المُحِبطة مُكوّنة بطريقة تجعلها تخلق اتجاهًا سلبيًا في تفسير أي خبرة، وأحد سمات هذه المخططات أنها تخلق ما أُطلق عليه بيك الأفكار التلقائية السلبية والتي تأتي في عقل الفرد دون أن يلاحظها الفرد ولا يتخذ قرارًا واعيًا بأن يُفكر في صدق محتوى هذه الأفكار أو كونها ليست مجالًا للشك لأنَّ معنى الأفكار سلبي، فإنَّ لها تأثيرًا عكسيًا على أداء الفرد واستمتاعه بالخبرة. (عوض، ٢٠٠٠)

وقد تتباين ردودنا لنفس الموقف الضاغط الواحد من شخص لآخر بل من نفس الفرد إذا تغيرت وجهة نظره أو عُدلت نتيجة خبرة حياتية مُختلفة. وإنَّ كُنَّا نرى بداهة أنَّ التعديل المعرفي لدى الشخص لا يكفي لتعديل السلوك الوجداني بالضرورة فليس من المعقول أن نقول إنَّ الأفكار والمعارف هما السبب الرئيسي في تشكيل السلوك، فيذكر فام أنَّ الخارجين على

العُرف والقانون والأخلاق الحميدة هم في الأغلب الأعم يعلمون أنَّهم بسلوكهم يُهدرون القيم والمبادئ ، ولكنَّ المعرفة في حد ذاتها لم تعصمهم من الخطأ.(شاهين، ٢٠٠٠)

والضغوط الخاصة بالعلاقة بين الأشخاص تبدو ذات تأثير كبير في بقاء مدى واسع من الضغوط في مرحلة المراهقة. وحدث التغيرات البيولوجية والاجتماعية ليست كافية لتفسير الاختلاف الجوهرى للأعراض المترتبة لضغوط المراهقين ، فطريقة المراهق الذي يحاول التغلب على المشكلات مع الخبرات الأولية يمكن أن يكون مُدخلًا أساسيًا في تفسير البداية والإبقاء على مُعدل مرتفع من الضغط النفسي خاصة، وأنَّ استخدام طرق التغلب التي تركز على الانفعال تزداد أثناء مراحل المراهقة. ولذلك لا يوجد عامل واحد في النموذج المُفترض كافيًا لتفسير زيادة اكتئاب المراهقين بل إنَّ التفاعل بين الضغوط النفسية وعمليات التغلب هو الذي يُؤدِّي إلى اختلاف النتائج.(عوض، ٢٠٠٠)

ج - أنواع الضغوط:

يمكن القول بأن الضغوط ليست شيئاً سلبياً على الدوام بل قد تكون في بعض الأحيان نوعاً من الدافعية الموجهة لأداء الفرد نحو تحقيق أو إنجاز هدفٍ مُعيَّن يصبو إلى تحقيقه، ولذلك يمكن أن تُصنَّف الضغوط إلى نوعين أساسيين:

النوع الأول: الضغوط السلبية:

وهي الضغوط التي تؤثر على أداء الفرد في حياته اليومية سواء في العمل أو في المنزل أو في المدرسة أو في الحَيِّ الذي يعيش فيه، وتُسبِّب له العديد من المشاكل النفسية مثل القلق، والاكتئاب، وسوء التوافق، وقلة الدافعية، وعدم الرغبة في القيام بأيِّ عمل(حسين، ٢٠٠٦: ٢٣).

النوع الثاني: الضغوط الايجابية:

وهي التي تعمل بمثابة المحرك أو الدافعية لأداء الفرد وتجعله أكثر إبداعاً وإنجازاً، فعندما يكون هناك مستوى معقول من الضغط فإنه سوف يُؤدِّي بالفرد إلى النشاط والإصرار على تحقيق هدفه، ونجد ذلك في حياتنا اليومية بشكل واضح، فالطالب الذي لديه امتحان ويشعر بنوع من الضغط تجاه هذا الامتحان فسوف يُؤدِّي به ذلك إلى زيادة الجُهد من أجل تحقيق هدفه(حسين، ٢٠٠٦: ٢٣).

أما هانز سيلبي " Selye " فيميز بين نوعين من الضغوط فيرى أنَّ الضغط ليس شيئاً سلبياً أو ضاراً على الدوام بل قد يكون من النوع النافع والدافع لتحسين أداء الفرد وإنتاجيته، ويؤكد سيلبي " Selye " في عبارته الشهيرة بأنَّ " التحرُّر من الضغط يعني الموت"، فالضغط النافع يساعد الفرد على التميُّز، وعلى تحسين الأداء ولكن إذا زاد هذا الضغط عن الحدَّ المعقول فسوف يُؤدِّي إلى ظهور الأعراض المرضية المختلفة وحدث مشكلة الاحتراق النفسي والتي تحدث عندما يفشل الفرد في المواجهة بطريقة فاعلة، ومن آثار الاحتراق النفسي عجزُ الفرد عن التوافق مع البيئة التي يعيش فيها (العمادي، ٢٠٠٥: ١٢)

كما قسم موريس (Morriss) الضغط إلى نوعين:

- الضغط النفسي السلبي (Distress)

وهذا النوع من الضغط الذي يُؤثِّر على أداء الفرد وإنتاجيته، وعلى الجوانب الفسيولوجية والانفعالية لديه، ومن أمثلة هذا النوع من الضغط المرض أو فقدان أحد المقربين.

- الضغط النفسي الايجابي (Eustress)

وهو الضغط الناتج عن حدوث أشياء سارة وإيجابية لدى الفرد مثل النجاح في امتحان، أو الالتحاق بالجامعة ويصاحبه أيضاً تغيرات فسيولوجية وانفعالية (العوري، ٢٠٠٣: ٥)

كما صنف حسين (٢٠٠٦ : ٢٤) الضغوط إلى ثلاثة أنواع:

١. ضغوط مؤقتة: وهي الضغوط التي تلازم الفرد لفترة بسيطة ثم تنتهي مثل فترة الامتحانات.

٢. ضغوط مزمّنة: وهي الضغوط المستمرة مع الفرد وتسبب له مشاكل يومية وتوافقية مثل الظروف الاقتصادية والأسرية الصعبة.

٣. ضغوط قوية: وهي الضغوط التي تكون شديدة على الفرد وقد تُسبِّب له مشاكل عديدة، وقد تُؤدِّي استمراريتها إلى حدوث مشكلة الاحتراق النفسي.

د - آثار الضغوط:

عند استمرار الضغط النفسي على الفرد لمدة زمنية طويلة وبدرجات مرتفعة، فإنَّ هذا الضغط سوف يُؤدِّي إلى ظهور الكثير من المشاكل لدى الفرد على المستوى النفسي والمعرفي والاجتماعي، ويعتبر سيلبي " Selye " أنَّ أعراض الاستجابة الفسيولوجية للضغط موحدة لدى جميع الأفراد وأنَّ الهدف من هذه الاستجابة هو المحافظة على الكيان والوجود، أمَّا لازاروس

" Lazarus " فينظرُ إلى الضغط النفسي على أنه يتكوّن من عدة جوانب وهي الجانب الفسيولوجي والمُتمثّل في الأعراض الفسيولوجية، والجانب النفسي المُتمثّل في النواحي الانفعالية والمعرفية، وأيضًا في الجانب الاجتماعي المُتعلّق بالحياة اليومية للفرد (الوليدي، ٢٠٠٨: ٣٨).

وللضغوط العديد من الآثار السلبية على الجانب الجسدي والمعرفي والانفعالي والسلوكي، ومن الآثار كما يُوردها (Gerald, 2005: 192) ما يلي:

الآثار الجسدية:

- زيادة إفراز هرمون الأدرينالين في الدم والذي يُؤدّي بدوره إلى زيادة نسبة السكر في الدم وزيادة سرعة التنفس واضطراب الأوعية الدموية.
- زيادة عملية التمثيل الغذائي في الجسم مما يُؤدّي إلى الشعور بالإرهاك.
- اضطرابات المعدة والأمعاء مع الشعور بالغثيان والرّعشة.
- الشعور الدائم بالصّداع مع حدوث اضطراب النوم.
- ضعف جهاز المناعة.

الآثار الانفعالية:

- تقلُّب المزاج والعصبية الزائدة والقلق والإحباط.
- زيادة الشعور بالعجز التام وانعدام الحيلة واليأس.
- عدم القدرة على التحكم في الانفعالات والسلوك.
- انخفاض توكيد الذات والشعور بعدم الاستحقاق والقيمة وزيادة الاندفاعية والحساسية المفرطة.
- الشعور بالنظرة السوداوية للحياة والتي قد تُؤدّي للإصابة بالاكتئاب.

الآثار المعرفية:

- نقص الانتباه وصعوبة التركيز وضعف عملية الملاحظة.
- تشويش التفكير، انخفاض الدافعية، تدهور الذاكرة حيث تقلُّ قدرة الفرد على الاستدعاء.
- فقدان القدرة على التقييم المعرفي الصحيح.
- ضعف قدرة الفرد على حل المشكلات وصعوبة معالجة المعلومات.

الآثار السلوكية:

- انخفاض الأداء والقيام باستجابات سلوكية غير مرغوبة.
- انخفاض مستوى نشاط الفرد بشكل عام والانسحاب الاجتماعي والرغبة في العزلة.
- عدم الثقة في الآخرين والتخلي عن الواجبات المطلوب منه القيام بها.
- قد يتعاطى الفرد المخدرات ويمارس عادة التدخين.

ه - مصادر الضغوط:

يجد المستعرض للدراسات والبحوث التي أجراها الباحثون لمعرفة مصادر الضغوط تعددًا وتداخلًا في مصادر الضغوط، ويرجع ذلك إلى اختلاف الأطر التي ينطلق منها الباحثون وإلى الجوانب التي تم التركيز عليها عند تناول هذه الضغوط. وهنا نلاحظ انعكاسًا لإشكالية عدم وجود تعريف مُحَدَّد للضغوط كما سبق معنا. حيث نجد أن مَنْ يُعرِّف الضغوط النفسية على أنها مُثيرات يرى أن مصادر الضغوط عبارة عن مُثيرات، ومن يعرف الضغوط على أنها استجابة يرى أن مصادر الضغوط عبارة عن استجابات.

ويعرف دينيز Deniz,2006 مصادر الضغوط على أنها المواقف أو الظروف الداخلية والظروف الخارجية التي تسبب للفرد الشعور بالتوتر والضييق وعدم الارتياح بناءً على التقييم الذاتي للفرد، أو أنها المواقف أو الظروف التي يدركها الفرد على أنها تمثل خطرًا على جسده وعلى نفسه أو تهديدًا لكيانه. (عبد الرحمن، ٢٠١٠: ٢٦)

ويشير كوبر ومارشال (١٩٧٧) إلى وجود سبعة مصادر رئيسية للضغوط، ستة منها خارجية ومصدر واحد فقط داخلي:

- ١ - ضغوط مصدرها العمل.
- ٢ - ضغوط مصدرها تنظيمات الدور.
- ٣ - ضغوط مصدرها مراحل النمو.
- ٤ - ضغوط مصدرها التنظيمات البيئية والمناخ.
- ٥ - ضغوط مصدرها العلاقات الداخلية في التنظيمات البيئية.
- ٦ - ضغوط تنشأ من المصادر والتنظيمات العليا.
- ٧ - ضغوط تنشأ من المكونات الشخصية للفرد. (العازمي، ٢٠٠٩)

ويرى جيرمان 1981 Gherman أن مسببات الضغوط تنشأ داخل الفرد وتتولد من دوافعه المكتسبة فأحياناً ما يفرض الفرد على جسمه وذهنه بعض المطالب التي تُسبب له الضغوط. (سبحي، ١٩٩٧: ١٦)

وقد تحدث كل من جيردانو وايفرلي وداسك 1990 Girdano Everly and Dusek ، عن أسباب الضغوط أو مصادرها بصفة عامة، حيث صنفوا هذه الأسباب في ثلاث فئات رئيسية:

١. أسباب نفسية اجتماعية : وتركز على أسلوب الحياة وما يتضمنه من عوامل مثل التكيف، والعبء الزائد، والإحباط والحرمان.
٢. أسباب البيئة العضوية (الحيوية): وتتضمن عوامل مثل الاتزان العضوي وعدمه، ودرجة الانزعاج، وطبيعة التغذية، والحرارة والبرودة.
٣. أسباب الشخصية: وتتمثل في إدراك الذات والقلق، وإلحاح الوقت، والشعور بفقدان السيطرة على الأمور، والغضب، والعداونية. (عبد الرحمن، ٢٠١٠: ٢٧)

- وقد قسم الوليدي (٢٠٠٨)، مصادر الضغوط النفسية إلى عدة أنواع وهي كالتالي:
- النوع الأول : المصادر المتعلقة بالفرد وتشمل: مفهوم الذات، نمط وسلوك الشخصية، وجهة الضبط (مركز التحكم)، التكيف، الإحباط.
 - النوع الثاني : المصادر السلوكية وتشمل: سوء إدارة الوقت، الصراع الشخصي، الصراع مع الآخرين.
 - النوع الثالث : ظروف العمل المادية وتشمل: الضوضاء، الضوء، درجة الحرارة.

وقد أشار الباحثون في كثير من الأبحاث والدراسات التي تناولت الضغوط إلى وجود مجموعة من المصادر (كوبر ومارشال ١٩٧٧، جيرمان ١٩٨١، جيردانو وايفرلي وداسك ١٩٩٠)، ولحصرها قامت الباحثة بتقسيم هذه المصادر إلى تصنيفات رئيسية يندرج تحت كل تصنيف مجموعة من المصادر وهي كالتالي:

١ - مصادر الضغوط البيئية الطبيعية :

ويندرج تحت هذه المصادر عاملاً الطقس والمناخ، والتضاريس الجغرافية، والموارد والثروات الطبيعية، والكوارث الطبيعية، والازدحام، والضوضاء الشديدة، وضعف أو عدم وجود الخدمات، وأزمة المساكن، ونقص الإضاءة أو زيادتها.

٢ - مصادر الضغوط الاجتماعية :

ويندرج تحتها العلاقات الزوجية والمشكلات الأسرية، وتربية الأبناء، والعلاقة مع الجيران والأصدقاء والزملاء، اختلاف الميول والاتجاهات، وصراع الأجيال وصراع القيم والتفاوت في العادات والتقاليد والثقافات، والطبقات الاجتماعية وخصوصا الطبقات الدنيا، وحالات الوفاة، والمشكلات القانونية.

٣ - مصادر الضغوط الاقتصادية والسياسية:

ويندرج تحتها السياسة النقدية، والضرائب، والبطالة وتوزيع الثروات، والصراعات السياسية وغياب المؤسسات المدنية، وغياب المشاركة السياسية، وهيمنة مراكز القوى، وآليات تداول السلطة.

٤ - مصادر الضغوط المهنية:

ويندرج تحتها زيادة أعباء العمل، وتغير الواجبات الوظيفية، ونقص الدعم من الرؤساء في العمل، ونقص الاحترام من الزملاء، وعدم الرضا عن المركز الوظيفي، والتمييز بين الموظفين، وحالات التسريح من العمل وتغيير المهنة، ونقص المعلومات والتدريب، والإشراف على الآخرين، وتدني الرواتب، والترقيات.

٥ - مصادر الضغوط التربوية :

ويندرج تحتها السياسة التعليمية والمناهج الدراسية، والمعلمين، والاختبارات، والنظام المدرسي، والعقوبات، والزملاء، وكثافة الطلاب واكتظاظ الفصول، والنشاط المدرسي، والواجبات والأعمال المنزلية، وتوقعات الأهل، والفشل الدراسي.

٦ - مصادر الضغوط الشخصية:

ويندرج تحتها الضغوط الشخصية الذاتية، سواء جسمية أو عقلية، ونفسية، والتي تنشأ من اختلالات في بنية الجسم، أو من القصور في الجوانب المعرفية والاختلالات الوظيفية العقلية، أو اختلالات في ميكانيزمات الدفاع وإشباع الحاجات وسوء التوافق.

٧ - مصادر ضغوط مرحلة المراهقة:

ويندرج تحتها كل ما يجعل من المراهقة مرحلة حرجة مثل الصراعات، والإحباطات، والمشاحنات اليومية، والغيرة من الإخوة أو القرناء، والانفصال عن الآباء، والإهمال والقسوة من الكبار، وصراع الأقران.

ويتضح مما سبق ما يلي:

- أن مصادر الضغوط النفسية عديدة ومتنوعة تشمل كل مجالات الحياة وأحداثها، وهي ظاهرة من الظواهر الإنسانية المعقدة التي تتجلى في مضامين بيولوجية ونفسية واقتصادية واجتماعية.
- إن نواتج الضغوط التي تظهر في المخرجات والمضامين لها انعكاساتها النفسية، لذا يعتبر الباحثون أن كل الضغوط نفسية.
- إن الوقائع الحياتية على اختلافها تكتسب معناها من إدراك الفرد لنواتجها، لأنها تحدث على مستوى ذات الفرد.
- إن الأحداث الطبيعية والاجتماعية لا تمثل ضغوطاً في حد ذاتها، وإنما تتمثل ضغوطاً عندما يدركها الفرد، وكذلك عندما تمنعه من تحقيق هدف يسعى إلى تحقيقه أو معنى يحاول أن يُمثله، وتكون الضغوط هنا هي الشعور بالوطأة والانسحاق الناتج من وجود موضوعات بيئية تمنع الفرد من تحقيق أهدافه، ويكون معناها أيضاً المطالب التي تفوق أو تتجاوز قدرة الشخص على تحملها أو مواجهتها.
- إن الضغوط لا تنشأ من بنية المجتمع والوظيفة التي تؤديها هذه البنية، ولا تكون نشأتها من عوامل مجتمعية وتفاعل وديناميكية ثقافية وحضارية وسياسية واقتصادية مهنية فقط، وإنما تنشأ أيضاً من عوامل فردية ذاتية وتكون إما جسمية أو نفسية أو عقلية.

و - أساليب مواجهة الضغوط:

من خلال تفاعل الإنسان مع البيئة من حوله سواء بيئة طبيعية، أو اجتماعية نجده في حاجة دائمة إلى عملية مواءمة مستمرة بين مكوناته الذاتية، والظروف الخارجية، وهذا ما يُطلق عليه عملية التكيف Adaptation، والتي يسعى الفرد من خلالها إلى تحقيق التوازن بين ذاته وظروفه الخارجية سواء بتغيير ما بداخله مثل أساليبه في التعامل مع البيئة، أو تعبئة طاقاته، أو تغيير أفكاره، أو تعديل أهدافه وطموحاته، أو بتغيير البيئة سواء كانت بيئة طبيعية، أو بيئة اجتماعية. (الرشيد، ١٩٩٩: ٣٣)

وقد تعددت التعريفات التي تناولت المواجهة Coping، ولكنها تلتقي كلها حول معنى مشترك للمواجهة وهو : فاعلية الفرد في التعامل مع الأحداث التي يعيشها.

فيُعرّف ماثيني وآخرون Matheny, 1986، المواجهة Coping بأنها : أي جهد صحي أو غير صحي شعوري أو لا شعوري لمنع أو تقليل أو إضعاف الضغوط أو للمساعدة على تحمل تأثيراتها بأقل طريقة مؤلمة .(عبد الرحمن، ٢٠١٠: ٤٩)

ويُعرّف دسوقي ١٩٨٨، سلوك المواجهة بأنه الفعل الذي يُمكن المرء من أن يتوافق مع الظروف البيئية وهو السلوك الفاعل أو الإجمالي، فهو فعل فيه يتفاعل الفرد مع البيئة لغرض تحصيل شيء ما .

كما يرى جابر، وكفاي ١٩٨٩، أن كلمة Coping، تعني أسلوبًا لمواجهة المشكلات الشخصية والتغلب على المصاعب، وأن سلوك المواجهة هو: سلوك التصدي أو الكفاح الناجح - أي أنه تكيف شعوري أو لا شعوري يُخفّض التوتر في المواقف والخبرات الضاغطة .(عبد الرحمن، ٢٠١٠: ٥٠)

ويرى روبنسون و ايدور ١٩٩١، أن أسس نجاح المواجهة ينبغي أن تشمل على الثقة بالنفس وكفاءة الذات المرتبطة بشعور الفرد بالسعادة وذاتية النجاح والأمن المرتبط بالعلاقات الإيجابية مع الآخرين والشعور بالمُساندة بالإضافة إلى التحكم الداخلي والاستقلال الذاتي والقدرة على المواجهة. (عبد الرحمن، ٢٠١٠: ٤٩)

ويرى ديفيد فونتانا ١٩٩٣، أن أساليب المواجهة هي أساليب يمارسها الفرد في التعامل مع الأحداث التي يعايشها فهي: التدريب الذاتي كي تتطابق التقييمات المدركة للحدث مع الاستجابة للموقف لتكون هذه الاستجابة أكثر إيجابية في مواجهة الموقف الضاغطة. وعندما تكون التقييمات المدركة صحيحة فسوف تقود تفكير الفرد ومعتقداته لتكون أكثر فاعلية وأقرب للواقعية في مواجهة الموقف الضاغطة الذي يُعايشه. (عبد الرحمن، ٢٠١٠: ٤٩)

ويذكر فتالينو ١٩٩٣ أن الفرد عندما يواجه موقفًا فإنه يقوم بتقييمه من خلال عمليتين: التقييم الأول: لتحديد ما إذا كان الموقف يشكل ضغطًا على الفرد أو أنه موقف إيجابي فإذا كان الموقف يمثل تهديدًا للفرد فإنه يُقيّم على أنه موقف ضاغطة، والتقييم الثانوي: حيث يقيم الفرد مدى نجاح الاستراتيجيات المختلفة في مواجهة هذه المواقف التي تهدده فإذا لم يستطع مواجهتها فإنه يشعر بالعجز والقصور مما يترتب عليه شعوره بالضغط. (الحسيني، ١٩٩٦)

يرى الطريري ١٩٩٤، أن العمليات التي يواجه بها الفرد الموقف الضاغطة من الممكن أن تأخذ صورتين، الصورة الأولى هي: عملية التكيف مع الوضع الضاغطة وهي عبارة عن

عمليات روتينية إجرائية يعمل الفرد على مزاولتها وعادة ما تكون هذه العمليات أوتوماتيكية وأسلوباً ثابتاً يزاوله الفرد في مثل هذه المواقف، أما الصورة الثانية وهي عملية المواجهة وهي عبارة عن إجراءات يتخذها الفرد من أجل هذه المشكلة التي تواجهه ومن ثم العودة إلى الوضع والانفعال الطبيعي. (الطريري، ١٩٩٤: ١٠٢)

ويرى شعبان ١٩٩٥، إن استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المواقف الضاغطة وأزمات حياتهم تشمل مجموعة من الأساليب والوسائل التي يتصدى بها الفرد للضغوط ويتكيف معها. (أبو عرام، ٢٠٠٥: ٤١).

ويعرف لازاروس، وفولكمان ١٩٩٧، المواجهة بأنها الجهود الثابتة المعرفية والسلوكية لتغيير أو التعامل مع المتطلبات الداخلية أو الخارجية التي تفوق قدرات الفرد لفهم هذه المطالب وتقليدها أو جعلها أكثر احتمالاً (عبد الرحمن، ٢٠١٠: ٥٠).

ويشير إيلس وآخرون ١٩٩٧، إلى أن أساليب مواجهة الضغوط تعني الطريقة التي يدرك بها الفرد ضغوط الحياة ويُفسرها ويُقيّمها وأسلوبه في التعامل معها حتى يصل إلى مستوى من التوافق. (أبو عرام، ٢٠٠٥: ٤١)

ويرى افري أن هناك أساليب عدة في التعامل مع الضغوط تبعث على التوافق ، وأساليب أخرى تبعث على سوء التوافق وأن الأساليب التي تؤدي إلى تحقيق التوافق هي الأساليب التي تخفف من الضغط وتعزز من صحة الفرد على المدى البعيد، أما الأساليب التي تؤدي إلى سوء التوافق فهي الأساليب التي تُخفف الضغط عاجلاً وتؤدي إلى تآكل الصحة أجلاً مثل استخدام العقاقير والانسحاب من التفاعل الاجتماعي. (الأحمد و محمود، ٢٠٠٩)

و يرى لازاروس ١٩٨٤، أن التعامل مع الموقف الضاغط يتألف من ثلاث عمليات وهي:

١. عملية التقدير الأولى: وهي عملية إدراك الفرد لتهديد الواقع.
٢. عملية التقدير الثانوي: وهي عملية تحضير الاستجابة الممكنة والملائمة لمواجهة التهديد أو التفكير فيها.
٣. عملية المواجهة: وهي عملية تنفيذ الاستجابة الملائمة لمواجهة التهديد. (عبد الرحمن، ٢٠١٠: ٥١)

وأيضاً صنف موس وبيلينجز ١٩٨٢ استجابات التعامل مع الضغوط إلى ثلاثة أنواع تبعاً للهدف منها وهذه الأنواع هي:

١- **التعامل المتمركز حول التقدير:** يشتمل هذا النوع من التعاملات مع موقف الضغط على محاولات تحديد معني الموقف ويشتمل أيضاً على استراتيجيات فعل التحليل المنطقي، وإعادة التحديد المعرفي والتجنب المعرفي:

- **التحليل المنطقي :** تشمل الأساليب المستخدمة في هذه المجموعة محاولة التعرف على سبب المشكلة مع الاهتمام بجانب واحد في الوقت الواحد، والاستفادة من خبرات الماضي (الخبرات السابقة للفرد) والاستعراض العقلي للتصرفات الممكنة ولنتائج هذه التصرفات .

- **إعادة التحديد المعرفي:** تشمل هذه المجموعة أساليب معرفية يُمكن للفرد عن طريقها أن يتقبل الواقع الخاص بالموقف، ولكنه يعيد بناءه ليجد شيئاً مرغوباً في إطاره، وتتضمن مثل هذه الأساليب تذكير الفرد لنفسه بأن الأمور كان من الممكن أن تكون أسوأ وأن يفكر في نفسه كما يفكر بالنسبة للآخرين وأن يركز على شيء جيد يمكن أن ينشأ عن الموقف، وكذلك يركز على تغيير القيم والأولويات بحيث تتسق مع الواقع المتغير .

- **التجنب المعرفي:** يدخل في هذه المجموعة أساليب مثل أفكار الخوف أو القلق تحت الضغط ومحاولة نسيان الموقف بأكمله، ورفض الاعتقاد في وجود المشكلة فعلاً، والانشغال في التخيُّلات المؤلمة بدلاً من التفكير الواقعي في المشكلة.

٢- **التعامل المتمركز حول المشكلة :** تبحث هذه المجموعة من استراتيجيات التعامل في تعديل أو استبعاد مصدر الضغط، والتعامل مع الآثار الملموسة للمشكلة، وكذلك التغيير النشط للذات وتطوير موقف أفضل ومن الأساليب المستخدمة في هذه المجموعة:

- **البحث عن المعلومات أو طلب النصيحة:** وتشمل الأساليب المستخدمة في هذه المجموعة البحث عن معلومات أكثر حول الموقف وجمع هذه المعلومات، والحصول على التوجيه من شخص مسؤول والتحدث مع شخص آخر حول المشكلة، وطلب المساعدة من شخص ما.

- **اتخاذ إجراء حل المشكلة:** تشتمل هذه المجموعة على إعداد خططٍ بديلة، واتخاذ تصرف مُحدد للتعامل مُباشرة مع الموقف، وتعلُّم مهارات جديدة مُوجهة نحو المشكلة، والمُفاوضة والتوفيق لحل المشكلة.

- **تطوير مكافآت (إثابات) بديلة:** وتشتمل هذه الاستراتيجيات على محاولات للتعامل مع موقف المشكلة عن طريق تغيير أنشطة الفرد وإيجاد مصادر جديدة للرضا ومن أمثلة ذلك بناء علاقات اجتماعية جديدة، وتنمية وجهة ذاتية واستقلالاً ذاتياً أكبر والاشتراك في أنشطة بديلة مثل الاشتراك في الأعمال التطوعية أو الاهتمام بدراسة الدين.

٣ - **التعامل المُتمركز حول الانفعال:** تشتمل هذه المجموعة الاستجابات التي تكون وظيفتها الأولى التعامل مع الانفعالات الناتجة عن مصادر الضغوط، ومن ثم الاحتفاظ باتزان وجدانيٍّ. ومن الأساليب التي تشتمل عليها هذه المجموعة ما يلي:

- **التنظيم الوجداني :** تشتمل هذه الاستراتيجيات الجهود المباشرة لضبط الانفعال الناشئ عن المشكلة عن طريق التأجيل الواعي للالتفات للحز الذي يحدث للانفعال، أي عن طريق القمع، وكذلك مُعايشة الانفعالات الشخصية والتعامل معها ومحاولة عدم الانشغال بالمشاعر المُتصارعة، وتحمل الغموض عن طريق التصرف المُباشر.

- **التقبُّل المُدعِن:** تشتمل هذه المجموعة على استجاباتٍ مثل الانتظار لبعض الوقت ومراقبة المشكلة وتوقُّع الأسوأ، وتقبُّل الموقف كما هو، وتقرير أنَّ لا شيء يُمكن عمله لتغيير الأشياء والاستسلام للأمر الواقع.

- **التفريغ الانفعالي:** ويدخل في هذه الأساليب التغييرات الكلامية، والبكاء والتدخين وزيادة الأكل والانغماس في أنشطة اندفاعية مُوجَّهة للخارج وقد تشتمل هذه الأساليب على إخفاق في التنظيم الوجداني ولكنها توضح في فئة واحدة للتمييز بين الأشخاص الذين يتقبَّلون بين الضبط الانفعالي والتفريغ الانفعالي. (الرشيد، ١٩٩٩: ٣٧-٣٨)

وبناءً على تصنيف موس وبيبلجنز ١٩٨٢ لاستجابات التعامل مع الضغوط عمدت (عبد الله، ٢٠٠٢) إلى إعادة صياغة هذه الاستراتيجيات والأساليب التي لم يتطرق لها (موس وبيبلجنز) مثل أسلوب اللجوء إلى الله، وأسلوب الدُعاة وقامت بتصنيفها كالتالي:

- تغيير أسلوب الحياة والبحث عن إثبات بديله.
- البحث عن المعلومات .
- الإدراك الإيجابي للذات، وتأكيد الذات.
- ضبط الذات، والقدرة على التأقلم.
- الحماس وروح الدعابة، والمرح
- الاسترخاء والانفصال الذهني، ومواجهة القلق.
- المُساندة الاجتماعية في مُواجهة الضغوط.
- التحليل المنطقي.
- تقبُّل الأمر الواقع.
- تحمُّل المسؤولية.
- اللُّجوء إلى الله والحالة الروحانية.
- التركيز على حل المشكلات.

وترى الباحثة أنَّ التدريب على حلّ المشكلات من أهم الأساليب المتخصصة في إدارة الضغوط النفسية حيث يُواجه الإنسان في حياته اليومية وفي عمله أنماطاً مختلفة من المشكلات، وتمثل هذه المشكلات، خاصة التي يجد صعوبة في حلها، ضغوطاً مُتزايدة عليه. ونظراً لافتقار البعض لمهارات حل المشكلات، مع نقص الخبرة، والتأثر السلبي بهذه المشكلات، فإنهم بحاجة إلى التدريب على منْحَى حلّ المشكلات الذي لا يُركّز على حل مشكلة بعينها بقدر ما يُعطي أسلوباً عاماً للتعامل مع المشكلات عموماً.

٤. خصائص المرحلة العمرية لطالبات المرحلة الثانوية

مقدمة:

مرحلة المراهقة من أهم مراحل حياة الإنسان، لأنه السن الذي يتحدد فيها مستقبله إلى حد كبير وهي الفترة التي يمر فيها بكثير من الصعوبات، أو يعاني من الصراعات والقلق ويمكن أن ينجر الفرد في هذا السن إذا لم يجد مَنْ يأخذ بيده ويعاونه في تخطي هذه العقبات، وعلى ذلك فإن الرعاية والاهتمام بالمراهق من أوجب المطالب التربوية (البلادي، ٢٠١٠: ١٨).

فيشكل الانتقال من المدرسة المتوسطة إلى المدرسة الثانوية فترة حرجية يمكن استغلالها من قِبَل المُربِّين لتطبيع المراهقين اجتماعياً، كما تُعتبر هذه المرحلة همزة وصل بين المراهقة المبكرة والمتأخرة، علماً بأنه لا يمكن وضع خط فاصل بين مراحل العمر المختلفة، إلا أن أبرز ما تمتاز به هذه المرحلة يتمثل في استيقاظ إحساس الفرد بذاته وكيانه، وفي ظهور القدرات الخاصة لديه (فالح، ٢٠٠٢: ٣٢٥).

فالمرحلة الثانوية تُعتبر مرحلة إعداد للتعليم العالي والجامعي، فمُدَّة الدراسة فيها ثلاث سنوات تهدف - فضلاً عن الارتقاء بالإعداد العام للطلاب عقلياً وجسمياً وخلُقياً ودينيّاً واجتماعياً - إلى تزويدهم بما يحتاجون إليه من العلوم والآداب والمهارات العلمية وبما يمكنهم من مواصلة الدراسة في مرحلة التعليم العالي.

أولاً: مفهوم المرحلة الثانوية :

يعرف السنبل وآخرون المرحلة الثانوية بأنها " المرحلة الوسطى من سُلَّم التعليم بحيث يسبقه التعليم الابتدائي ويتلوه التعليم العالي، ويشغل فترةً زمنيةً تمتد من الثانية عشرة حتى ثامنة عشرة من العمر، وبذلك يتضمن التعليم الثانوي المرحلتين المتوسطة والثانوية". (البلادي، ٢٠١٠: ١٨)

كما يُعرِّفها الحديري (١٩٩٦: ٥٤٥) بأنها " هي قمة الهرم في التعليم العام الذي يسبقه التعليم المتوسط ويتلوه مباشرة التعليم الجامعي، وهي الفترة ما بين السادسة عشرة والعشرين تقريباً"

ويُعرِّف زيادة وآخرون بأنها " المرحلة التي تشغل قمة سُلَّم التعليم العام ، ويلتحق بها الطلبة والطالبات الذين أتموا الدراسة المتوسطة بنجاح، وتمتد الدراسة بها على مدى ثلاث

سنوات، ويدرس الطلاب بهذه المرحلة مواد أكثر تخصصاً تُتيح لهم قدرًا أوفى من التثقيف العام وتؤهلهم للالتحاق بالجامعات" .. (البلادي ، ٢٠١٠ : ١٨)

ونلاحظ في تعريف زيادة والحدري أنهما يتفقان في أن المرحلة الثانوية هي قمة سلم التعليم العام . أما السنبلي فنلاحظ على تعريفه أنه أدخل المرحلة المتوسطة في مسمى المرحلة الثانوية، مع أن المرحلة المتوسطة مستقلة كلياً عن المرحلة الثانوية من ناحية إدارتها و أساتذتها ومناهجها وحتى في الخصائص والأهداف.

مما سبق يمكننا أن نعرف المرحلة الثانوية بأنها : هي المرحلة الأخيرة من مراحل التعليم الأساسي، التي تؤهل إلى التعليم الجامعي، وغالباً ما تكون في الفترة ما بين السادسة عشرة والثامنة عشرة، وفيها ترتبط الطالبة بمجموعة من التغيرات التي تؤثر في سلوكها وثقافتها واهتماماتها المختلفة، وتتلقى فيها مجموعة من المعارف والخبرات والمعلومات والمهارات التي تساعد على النجاح في مستقبلها .

ثانياً: أهداف المرحلة الثانوية :

انطلاقاً من وظيفة المدرسة الثانوية التي ترمي إلى تأهيل الطالب للدراسات العليا، وإكسابه الأدوات التي تعينه على التعلم المستمر، والولوج به إلى عصر المعرفة المتدفقة، وإعداده لحياة عملية متلاحقة التغيير، فإن أهداف المرحلة الثانوية يمكن تحديدها على الوجه الآتي:

١. ترسيخ العقيدة الإسلامية وتأكيد دورها في تكامل شخصية الفرد، وتماسك الأسرة، ووحدة المجتمع وتعاونهم، وإبراز دور الإسلام منهجاً شاملاً للحياة ، صالحاً لكل زمان ومكان.
٢. تعميق الانتماء للوطن وللأمة العربية والإسلامية، في سياق التواصل الحضاري والإنساني، والاعتزاز بما قدّمه العلماء العرب والمسلمون من إسهامات في خدمة الحضارة الإنسانية، وإبراز دور الحضارة العربية والإسلامية في بناء الحضارات الأخرى.
٣. الاعتزاز باللغة العربية والتمسك بها أداة للتفكير والتواصل، وإدراك قدرتها على استيعاب المستجدات وإنتاج المعرفة.
٤. إدراك الروابط الوثيقة التي تجمع أقطار دول الخليج العربية، ومُتطلبات تنميتها، والتحديات التي تواجهها، والجهود التي تبذل لتحقيق التعاون والتكامل بينها، ودورها في تحقيق تطلعات الأمة العربية والإسلامية في إطار الهوية الثقافية والتراث الحضاري.

٥. تنمية شخصية الفرد تحقيقاً للنمو المتكامل جسمياً، ووجدانياً، وعقلياً، وخُلُقياً، وروحياً، واجتماعياً، بما يُمكنه من تحقيق ذاته والإسهام في تقدُّم مجتمعه.
 ٦. تمكين الطالب من استخدام لغة أجنبية واحدة على الأقل، تُعينه على التَّواصل الفعَّال مع الثقافات الأخرى، وتوظيفها في الميادين العلميَّة والعملية.
 ٧. تمكين الطالب من استيعاب مبادئ الديمقراطية، والوعي بمتطلَّباتها، واتخاذها نهجاً وسلوكاً في حياته على صعيدي الأسرة والمجتمع.
 ٨. إدراك الحقوق والواجبات، والتَّمسك بقيم الحرية والتَّسامح، واحترام أفكار الآخرين، ونبذ التعصب والتَّزمت والانغلاق.
 ٩. إكساب الطالب مهارات التعلُّم الذاتي والبحث وتقنية المعلومات والاتصال، لمواكبة التَّدقُّق المعرفي المُتسارع، للتَّمكُّن من فهم علوم العصر وتقنياته المتطوِّرة.
 ١٠. إكساب الطالب المهارات والاتجاهات الحياتية الإيجابية، لتحقيق حياة إنسانية فضلى ترتقي بميادين العلم والعمل.
 ١١. تنمية القدرة على التَّكيف مع متطلَّبات الواقع الاقتصادي بأبعاده المتعدِّدة والمتغيِّرة، وتحقيق التوازن بين ميوله ورغباته ومتطلَّبات التنمية الشاملة.
 ١٢. تعزيز الاتجاه نحو العمل التعاوني، والمشاركة في العمل التَّطوُّعي لخدمة المجتمع، ومُمارسة دوره بصفته مواطناً واعياً لحقوقه وواجباته نحو أسرته، والمجتمع المحلي والعالمي.
 ١٣. تنمية مهارات التفكير العلمي، بما يُمكنه من الاستقلالية في التفكير، والموازنة بين الآراء، للتوصل إلى القرارات السليمة فيما يواجهه من قضايا ومشكلات.
 ١٤. تنمية الثقافة البصرية والسمعية لتدوُّق الجمال والإبداع الإلهي فيما يُحيط به من مظاهر هذا الكون وعظيم خلقه، وفيما يشاهده من نماذج الإنتاج الإنساني في المجالات الفنية والعلمية والأدبية، والقدرة على التَّعبير الفني بأشكاله المُتنوِّعة". (دليل المسابقات الدِّراسية في التعليم الثانوي، ٤٦، ٢٠٠٦-٩)
- من خلال ما سبق نلاحظ أنَّ الأهداف التربوية هي الغايات العليا لعملية التعلم، التي تواجه الجهود التربوية وفق رؤية واضحة مدروسة، ومُحددة بدقة، تتناسب مع كافة المراحل العُمريَّة، لكونها تتدرج من العام إلى الخاص بكل مرحلة وفق خصائصها واحتياجاتها، والتي تختلف من مرحلة إلى أخرى من مراحل النمو الإنساني.

ثالثاً: خصائص المرحلة الثانوية:

- التعليم في المرحلة الثانوية له خصائص تميزه عن غيره وهي كالتالي :
١. يتمتع التعليم الثانوي بمنزلة كبيرة في نفوس الآباء والأبناء على حد سواء، لكونه يتيح الفرص التعليمية والاجتماعية للملتحقين به.
٢. يُعدُّ التعلم الثانوي مرحلة مُهمة من مراحل التعليم لأنها تُعدُّ للعمل والإنتاج.
٣. يغطي التعليم الثانوي مرحلة مهمة من العمر وهي مرحلة المراهقة، بما يصاحبها من تغيرات جسمية وعقلية ونفسية واجتماعية، وما يتبعها من متطلبات أساسية لكل ناحية من هذه النواحي التي تُكوِّن شخصية المراهق وتُحدِّد سلوكه وعلاقاته.
٤. يُعدُّ التعليم الثانوي الطالب لمواصلة تعليمه الجامعي.
٥. يُعدُّ التعليم الثانوي القوى البشرية اللازمة لتنفيذ التحول الاجتماعي .
٦. يتأثر التعليم الثانوي بما يجري في المجتمع من أحداث وأفكار وأزمات وعوامل تؤثر في جوانب الحياة.
٧. يرتبط التعليم الثانوي بحركات الإصلاح والتجديدات التعليمية.
٨. يُعدُّ التعليم الثانوي الطلاب للوعي الكامل بالمشكلات التي تعترض مجتمعهم وتزرع فيهم القدرة على حلها. (الحدي، ١٩٩٦: ٥٤٨-٥٤٩)

رابعاً: مرحلة المراهقة:

تعيش طالبات المرحلة الثانوية مرحلة عُمرية معينة ، هي مرحلة المراهقة التي تُعدُّ من أكثر المراحل المهمة في حياة كل إنسان، والتي لفتت انتباه المتخصصين وغير المتخصصين في مجال علم النفس، خاصة في عصرنا الحاضر، بسبب ما ارتبط بهذه المرحلة في أذهان كثير من الناس من مشكلات ومصاعب هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تُعتبر مرحلةً بينيةً تقع بين مرحلتين مُتميزتين هم : مرحلة الطفولة ومرحلة الرشد (البلاوي، ٢٠١٠: ٢١)

فالمراهقة فترة حرجة تحتاج إلى وعي كبير، وإلى تعاون بين المراهق وبين من حوله، حتى تمر هذه المرحلة بسلام وهدوء، وذلك لأنها فترة عواصف نفسية وتوتر وشدة، وقد تسودها الأزمات النفسية والمعاناة والإحباط والصراع والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق مع الآخرين.

المراهقة في اللغة :

جاء في مختار القاموس : في مادة ر ه ق
الرَّهَقُ : السَّقه وركوب الشر والظلم وغشيان المحارم .
و راهق الغلام : قارب الحُلُم . (البلادي، ٢٠١٠ : ٢١)

و جاء في المعجم الوسيط في مادة ر ه ق .
رهق فلان رهقاً : سفه وحمق وجهل . وركب الشر والظلم ، وrehق قدوم فلان : دنا
وأزف ، والشيء رهق : قرب منه سواء أخذه أم لم يأخذه .
و (راهق) الغلام : قارب الحُلُم ويُقال أيضاً راهق الغلام الحُلُم .
و المُرَاهَقَة : الفترة من بلوغ الحُلُم إلى سن الرشد
و المُرَاهِق : الموصوف بالجهل وخفة العقل .
فالمرَاهِق " هو الصبي الذي قارب الحُلُم ، والمُرَاهَقَة هي الفترة الزمنية التي ينطلق بها النمو
حتى يصل تمام النضج ويصبح الفرد راشداً " .

فكلمة المُرَاهَقَة ليست مشتقة من اللغة اليونانية، بل هي ذات أصل عربي، وفعلها الثلاثي
(ر ه ق) فعل مُتَصَرِّف يأتي منه الماضي، والمضارع، والأمر، والمصدر، ويضاف إلى الضمائر
المتصلة والمنفصلة . والمُرَاهَقَة مصدر للفعل الثلاثي المزيد بالألف (راهق - مراهقة) وإنَّ
مجرد ورود أصل مادة الفعل الثلاثية في القرآن الكريم، يكفي دليلاً على أنها عربية (الزعبلاوي،
١٩٩٦ : ١٩)

قال تعالى: ﴿ وَأَنَا لَمَّا سَمِعْنَا الْهُدَى آمَنَّا بِهِ فَمَنْ يُؤْمِنُ بِرَبِّهِ فَلَا يَخَافُ بَخْسًا وَلَا رَهَقًا ﴾ سورة
الجن: آية ١٣

وكذلك مما يدل على أنها لفظة عربية ورودها في حديث صحيح ، فعن أنس بن مالك رضي
الله عنه أنَّ النبي صلى الله عليه وسلم قال لأبي طلحة " التمس غلاماً من غلمانكم يخدمني حتى
أخرجَ إلى خبير، فخرج بي أبو طلحة مُرْدِفِي وأنا غلام راهقت الحُلُم " (رواه البخاري،
موسوعة الحديث الشريف ٢٨٩٣ : ٢٣٢) .

المُراَهقة في اصطلاح علماء النفس:

تعرف مروة الشربيني المُراَهقة بأنها " المرحلة التي يكثر فيها التناوش والصراع والعناد وإثبات الذات مع الكبار. هي المرحلة التي تبدأ من بداية البلوغ حتى اكتمال نمو العظام" (الشربيني، ٢٠٠٦: ٧٥).

ويرى الجسماني المُراَهقة بأنها " فترة انتقال من دور الطفولة المُتَّصِف بالاعتماد على الآخرين إلى طور بلوغ مرحلة الالتفات إلى الذات على اعتبار أنها مُتميّزة عما كانت عليه أيام الطفولة المُعتمِدة على غيرها اعتمادًا كليًا ". (الجسماني، ١٩٩٤: ١٩١)

ولهذه المرحلة أهمية كبيرة في حياة الإنسان، وفي تكوين شخصيته لما يُصاحبها من تغيرات عظيمة لها آثارها في مُختلف مستويات الحياة وأبعادها التكوينية. (البلادي، ٢٠١٠: ٢٢)

وتُعدُّ مرحلة المُراَهقة من أهم مراحل النمو في حياة الفرد، إن لم تكن أهمها على الإطلاق، حتى إن بعض علماء النفس يعتبرونها بدء ميلاد جديد للفرد، وتقع هذه المرحلة في فترة ما بين البلوغ الجنسي والرشد، حيث تلي مرحلة الطفولة المُتأخِّرة وتسبق الرشد. (زيدان، ١٩٨٣: ١٨٣)

وتشمل مرحلة المراهقة التعليم الإعدادي والثانوي العام وهي مرحلة طويلة نسبياً تستمر حوالي تسع سنوات. (زيدان، ١٩٨٦: ١٥٦)

و المُراَهقة أيضاً " مرحلة تأهّب لمرحلة الرشد، وتمتد في العقد الثاني من حياة الفرد، من الثالثة عشرة إلى التاسعة عشرة تقريباً أو قبل ذلك بعام أو عامين أو بعد ذلك بعام أو عامين (أي بين ١١-٢١ سنة) ". (زهران، ٢٠٠٥: ٣٢٣)

ووصف " ستاغلي هول " المراهقة بأنها " فترة عواصف وتوتر وشدة تكتنفها الأزمات النفسية وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق ". (زهران، ٢٠٠٥ : ٣٢٥)

في حين يعرفه الزعبلوي بأنها " المرحلة النمائية الثالثة التي يمر بها الإنسان في حياته من الطفولة إلى الشيخوخة، وهي تتوسط بين الصِّبا و الشباب، وتتميز بالنمو السريع في جميع اتجاهات النمو، البدني والنفسي والعقلي والاجتماعي " (الزعبلوي، ١٩٩٦: ١٦)

من خلال التعاريف السابقة، نلاحظ أنَّ مرحلة المراهقة تتحدّد ببداية واضحة، ألا وهي البلوغ . أما النهاية فإنّها تعتمد على دخول المراهق مرحلة الرشد.

لكن مما ينبغي التنبّيه عليه هنا هو " صعوبة تحديد بدء مرحلة المراهقة وتحديد نهايتها، وذلك لأنها تختلف من فرد إلى آخر ومن مجتمع لآخر، فالسلالة والجنس والنوع والبيئة لها آثار كبيرة في تحديد بدايتها ونهايتها " (كامل، ١٣٦: ١٩٩٩)

مما سبق يمكننا أن نعرّف مرحلة المراهقة بأنّها : مرحلة نمائية انتقالية يمرُّ بها الإنسان في حياته من عالم الطفولة إلى عالم الرشد، تتميز بمجموعة من التغيرات الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية.

تقسيمات مرحلة المراهقة:

يُعدُّ تقسيم مرحلة المراهقة إلى مراحل فرعية عرفاً أكاديمياً سائداً لدى الباحثين والمتخصصين في مجال العلوم النفسية، والمتأمل في المؤلّفات النفسية باختلاف تخصصاتها الدقيقة، والأبحاث والدراسات النفسية والتربوية يجد العديد من التقسيمات التي حظيت بها مرحلة المراهقة فهناك التقسيمات الثنائية التي تنظر لمرحلة المراهقة على أنها مرحلتان فرعيتان وهناك التقسيمات التي تنظر للمراهقة باعتبارها ثلاث مراحل فرعية وهي الأكثر شيوعاً في المؤلّفات النفسية وهناك التقسيم الرباعي والذي يبدو أنه جاء لظروف عصرية واجتماعية وتربوية وكنتيجة للمعايير الاجتماعية والمقاييس الحضارية والامتداد الزمني لهذه المرحلة في واقعنا المعاصر وترى الباحثة أنَّ هذه التقسيمات بأشكالها الثلاثة تعتمد أساساً على الأسس العامة التي تقسم مراحل النمو الإنساني بعامة على أساسها، حيث يلخص السيد (١٩٩٨ : ٧٧) هذه الأسس في " الأساس الغُددي العضوي، والأساس التربوي، والأساس الاجتماعي، والأساس التطوري، هذا وتعتمد الأسس في أعماقها على الصفات النفسية لمظاهر النمو."

ويمكن تلخيص التقسيمات الفرعية لمرحلة المراهقة وفقاً لما يلي:

● التقسيمات الثنائية : وهي التي تنظر للمراهقة على أساس أنها مرحلتان هما:

المراهقة المبكرة : تمتد من عمر الثالثة عشرة تقريباً وحتى السادسة عشرة.

المراهقة المتأخرة : وتمتد من السابعة عشرة وحتى الثانية والعشرون.

- التقسيمات الثلاثية : وهي التي تنتظر للمراهقة على أساس أنها ثلاث مراحل فرعية: ما قبل المراهقة : وتمتد من العاشرة وحتى الثانية عشرة وترتبط بالبلوغ الجنسي. المراهقة المبكرة : تمتد من عمر الثالثة عشرة وحتى السادسة عشرة. المراهقة المتأخرة : وتمتد من السابعة عشرة وحتى الثانية والعشرين.

- التقسيمات الرباعية : وهي التي تنتظر للمراهقة على أساس أنها أربع مراحل فرعية: مشارف المراهقة : من الحادية عشرة إلى الثالثة عشرة. المراهقة المبكرة : من الثالثة عشرة إلى الخامسة عشرة. المراهقة المتوسطة : من السادسة عشرة إلى الثامنة عشرة. المراهقة المتأخرة : من التاسعة عشرة إلى الحادية والعشرين.

أما الباحثة ترى أن تقسمها إلى ثلاث مراحل، تبعاً للمراحل الدراسية في مملكة البحرين، وهي كالآتي:

١. مرحلة المراهقة المبكرة من سن (١٢-١٤) وتقابل المرحلة المتوسطة.
 ٢. مرحلة المراهقة الوسطى من سن (١٥-١٧) وتقابل المرحلة الثانوية.
 ٣. مرحلة المراهقة المتأخرة من سن (١٨-٢١) وتقابل المرحلة الجامعية.
- وهكذا فإنّ مرحلة المراهقة تنتهي عند حوالي سن الحادية والعشرين حيث يصبح الفرد ناضجاً جسدياً وفسولوجياً وجنسياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً. (زهران، ٢٠٠٣ : ٣٢٨)

مميزات وخصائص مرحلة المراهقة:

تشهد مرحلة المراهقة سلسلة من التغيرات المتسارعة كمّاً وكيفاً باعتبارها مرحلة التحول والانتقال من الطفولة إلى الرشد وهي بذلك تمثل مرحلة انتقالية حرجية يتخلل فيها المراهق عن طفولته الاعتمادية إلى رشده ونضجه المستقل وهويته المتفردة.

وتشمل هذه التغيرات تغيرات جنسية وجسمية واجتماعية وانفعالية وعقلية يعد أثرها حاسماً هاماً في الحياة الإنسانية ومن هنا جاءت الأهمية الكبرى لهذه المرحلة مقارنةً بمراحل النمو الأخرى، ويُفسّر حمزة (٢٠٠١ : ٤٦) هذه الأهمية بأنّه " : على الرغم من أنّ جميع مراحل الحياة هي مراحل هامة إلا أنّ بعضها أهم من الأخرى ومنها المراهقة التي تفوق أهميتها سائر مراحل الحياة وذلك لأن هذه المرحلة تترك تأثيرات مُفاجئة على سلوك وأفكار الشخص، إنّ بعض

مراحل الحياة مهمة نتيجة التطورات العضوية والجسمية التي تحصل فيها والبعض الآخر منها مهمة نتيجة التطورات النفسية التي تحصل فيها ولكن المراقبة تشمل الجهتان معاً.

والمراقبة مرحلة دقيقة وفاصلة في جميع نواحي شخصية الفرد، حيث تتحدد فيها معالم جسم المراهق من حيث الطول واتساق الأعضاء، وكذلك جسم المراقبة يأخذ شكله النهائي بغض النظر عن احتمال زيادة الوزن في كل منهما بعد ذلك نتيجة لتراكم كميات من الأنسجة الدهنية، ذلك تتفق في هذه المرحلة النواحي العقلية بصفة عامة، من حيث وصول الذكاء إلى أقصى نموه، وتكشف القدرات، و الميول والاستعدادات، وتتضح أيضاً في هذه المرحلة الصفات الانفعالية للفرد، كما تظهر صفاته الاجتماعية وعلاقاته، وتظهر اتجاهاته وقيمه ومثله. التي كونها واكتسبها من الوسط المحيط به (الشهري، ٢٠٠٨: ١٣٨).

وترى الباحثة أن الخصائص المميزة لمرحلة المراقبة ترتبط بمظاهر النمو وتظهر وتعمل بشكل مترابط ومتفاعل:

فمن الناحية الجسمية : تشهد هذه المرحلة طفرة للنمو الجسدي بأعضائه الداخلية والخارجية ويصل البناء الجسدي للمراهق إلى شكله لدى البالغين، وتحدث تغيرات تعطي للجسم بنية وقوة متزايدة وواضحة ومع نهاية المرحلة يصل المراهق إلى قمة الصحة الجسمية.

ومن الناحية الجنسية : تعدّ هذه المرحلة هي مرحلة النضج الجنسي بمعناه المتكامل العضوي والوظيفي ويطلق على هذه المرحلة مرحلة "الميلاد الجنسي" أو "اليقظة الجنسية" وهو ما يشير إلى نضج الغدد والأجهزة الجنسية وقدرتها على أداء وظيفتها.

ومن الناحية الحركية : يرتبط النمو الحركي في هذه المرحلة ارتباطاً وثيقاً بالبناء الجسدي ويتأثر بسرعه ولذلك فإن بداية مرحلة المراقبة تتصف حركياً بعدم الاتساق وتُعرف باسم مرحلة الارتباط تأثراً بسرعة النمو الجسدي وإدراك المراهق لها ثم يصل مع نهاية المرحلة إلى الاستقرار الحركي والتأزر ونضج المهارات الحركية.

ومن الناحية الانفعالية : تعتبر هذه المرحلة من الجانب الانفعالي مرحلة الأزمات والصراعات والتناقضات الوجدانية والمرحلة المثلى للاستغراق في أحلام اليقظة وتتميز بالحساسية الشديدة والتمرد على السلطة والعصيان وعدم الاستقرار والانطلاق والتهور والكآبة، إلا أنه ومع نهاية هذه المرحلة يستطيع المراهق ضبط الانفعالات ويصل إلى النضج الانفعالي

ويتوقف ذلك إلى حد كبير على ما يجده المراهق من بيئة انفعالية ورعاية وتقبل وتفهم ومشاركة وجدانية أسريًا ومدرسيًا واجتماعيًا.

ومن الناحية الاجتماعية : مرحلة للاستقلال الاجتماعي والاعتماد على النفس واتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات ومرحلة اختيار الصداقات وتكوين العلاقات الحميمة والميل والخضوع والتعصب والولاء لهذه الجماعة وهي مرحلة نمو الثقة وتأكيد الذات الاجتماعية ومرحلة الوعي الاجتماعي والسعي للتحرر من السلطة وهي مرحلة تكوين فلسفة واضحة لحياته.

ومن الناحية العقلية : مرحلة نضج القدرات العقلية وتمايزها، وهي مرحلة قمة النضج العقلي وذروة القدرات العقلية والتي تزيد فيها قدرة المراهق على التواصل مع الآخرين بمنطقية وتزداد قدرته على الحوار والمناقشة وهي مرحلة الآمال والطموحات واستقلالية التفكير وبالتالي فهي مرحلة العمليات المجردة والعمليات الشكلية المجردة كما يصفها بياجيه .

وتصف الطويل (١٩٩٢: ٧٢) خصائص مرحلة المراهقة بأنها فترة عنيفة تتفجر فيها طاقات حيوية جديدة تشمل كافة نواحيه الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، فثمة تغيرات جسمية عديدة تطرأ عليه، وهي ليست تغيرات هادئة مستكينة وإنما هي تغيرات متمرده لها متطلباتها التي كثيراً ما تلقى المعارضة، فهناك مثلاً الرغبات الجنسية التي تظهر وتُلبّ بشدة وتبغى الإشباع، وهناك أيضاً قوى الشباب العقلية التي تأخذ في النمو بشكل واضح، فينمو ذكاؤه وتزداد قدرته على التفكير، ويصبح أكثر قدرة على الجدل والمحاورة فلا يسلم ببساطة لكل ما يلقي إليه من أوامر كما كان يفعل وهو طفل، وتحدث أيضاً تغيرات انفعالية كثيرة يصحبها عدد من الصراعات، منها ما يرجع إلى التغيرات التي تطرأ على جسم الشباب والتي يصحبها في العادة تغيرات نفسية أساسية تنتج عن قلق الشباب وحساسيتهم بالنسبة لها، ومنها ما ينتج عن اعتداد الشباب بذاته ومحاولته المتحررة من التبعية والخضوع لأوامر الأبوين وسلطة الكبار عموماً.

ويحدّد زهران (١٩٨٦: ٢٨٩) أهم مميزات مرحلة المراهقة بأنها:

- النمو الواضح المستمر نحو النضج في كافة مظاهر وجوانب الشخصية.
- التقدم نحو النضج الجسدي (أقصى طول) .
- التقدّم نحو النضج الجنسي.

- التقدُّم نحو النضج العقلي حيث يتم تحقق الفرد واقعياً من قدراته وذلك من خلال الخبرات والمواقف والفرص التي يتوافر فيها الكثير من المحكات التي تظهر قدراته وتعرفه حدودها، فقد نجح وفشل وقيم نفسه وقيمه الآخرون... وهكذا.
 - التقدُّم نحو النضج الانفعالي والاستقلال الانفعالي.
 - التقدُّم نحو النضج الاجتماعي والتطبع الاجتماعي واكتساب المعايير السلوكية الاجتماعية والاستقلال الاجتماعي وتحمل المسؤوليات وتكوين علاقات اجتماعية جديدة والقيام بالاختيارات واتخاذ القرارات فيما يتعلق بالتعليم والمهنة والزواج.
 - تحمُّل مسؤولية توجيه الذات وذلك بتعرف المُرَاق على قدراته وإمكانياته، وتمكُّنه من التفكير واتخاذ القرارات بنفسه لنفسه.
 - اتخاذ فلسفة في الحياة ومواجهة نفسه والحياة في الحاضر والتخطيط للمستقبل.
- ويلخص (الشهري، ٢٠٠٨: ١٣٨) أهم ما يميز المُرَاق في هذه المرحلة في النقاط الأربعة التالية:
- الثقة ومحاولة تأكيد الذات حيث يتخفَّف من سيطرة الأسرة ويؤكد شخصيته ويشعر بمكانته.
 - الخضوع لجماعة الأقران حيث يخضع المُرَاق لأساليب أقرانه وسلوكياتهم ومعاييرهم، ويتحول بولائه الاجتماعي من الأسرة إلى الأقران.
 - التمرُّد حيث يتحرر المُرَاق من سيطرة الأسرة ليشعرها بفرديته ونضجه واستقلاله، ويتحدى السلطة القائمة في أسرته.
 - التعصب حيث يزداد تعصب المُرَاق لآراء ومعايير جماعة الأقران التي ينسب إليها.

الحاجات النفسية للمراهقين:

ترتبط الحاجات بالحياة النمائية للإنسان ويشكل إشباع الحاجات معياراً لاستمرار الحياة أو تهديداً، وتنقسم الحاجات إلى حاجات فسيولوجية والتي يُعدُّ إشباعها أمراً حتمياً لاستمرار الحياة وحاجات نفسية والتي يعد إشباعها استمراراً للحياة بصورة أفضل وعدم إشباعها يشوِّه معالم الحياة، ويُعدُّ "هرم ماسلو" للحاجات أشهر إسهامات علماء علم النفس في هذا المجال وفيه جمع بين أهمية إشباع الحاجة بنوعها الحاجات الفسيولوجية والحاجات النفسية حيث وضع الحاجات الفسيولوجية في قاعدة الهرم ثم ينطلق منها الفرد إلى تحقيق الحاجات النفسية والمتمثلة في

الحاجة للأمن والحاجة للحب والانتماء ثم الحاجة إلى الاعتراف والتقدير ثم الحاجة لتحقيق الذات كأعلى قمة في هرم ماسلو الذي يعد من أشهر علماء الاتجاه الإنساني.

ويؤكد عيد (٢٠٠٢: ٢٠٦)" على أهمية إشباع الحاجات لتحقيق وحدة وتكامل الشخصية في الحياة ويستشهد بالاهتمام الذي حظي به موضوع الحاجات لدى هرم ماسلو الإنساني .

وكنتيجة للتطورات النمائية في مرحلة المراهقة فإنها يصاحبها أيضاً نمواً في حاجاتهم التي إذا ما أُشبعَت تحقق الاتزان والتوافق النفسي مما يؤدي إلى تحقيق التوافق الاجتماعي وسواء الصحة النفسية.

ويمكن النظر للحاجة باعتبارها شعوراً بنقص أو افتقار شيء في إشباعه استمراراً للحياة وتحقيق الذات والشعور بالارتياح والاتزان النفسي.

وينظر أبو علام (١٩٨٦: ١٩٧) للحاجة على أنها " رغبة طبيعية يهدف الكائن الحي إلى تحقيقها بما يؤدي إلى التوازن النفسي والانتظام في الحياة، وتظهر أهمية الحاجة في حياة الكائن الحي عندما توجد صعوبات أو ظروف تحول دون إشباع هذه الحاجة، إذ يظهر عليه الاضطراب والقلق وعدم الشعور بالسعادة في الحياة."

ويقدم هريدي (٢٠٠٥: ٢٨) مفهوماً للحاجات الإنسانية الأساسية بأنها "مُجمل المتطلبات شبه الدائمة والهامة لتحقيق الشخص لوجوده النفسي والاجتماعي الأفضل."

ويُلخّص زهران (١٩٨٦: ٤٠١)" حاجات المراهقين الأساسية في الحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى الحب والقبول، والحاجة إلى مكانة الذات، الحاجة إلى الإشباع الجنسي، الحاجة إلى النمو العقلي والابتكار، الحاجة إلى تحقيق وتأكيد وتحسين الذات والحاجة إلى الترفيه والتسلية."

ويلخص (الشهري، ٢٠٠٨: ١٤٨) الحاجات النفسية الأساسية للمراهقين فيما يلي:

- الحاجة إلى الأمن.
- الحاجة إلى التقدير الاجتماعي.
- الحاجة إلى الانتماء.
- الحاجة إلى الضبط (ضبط الذات وتهذيبها) .
- الحاجة إلى الاستقلال والحرية.
- الحاجة إلى التعبير عن الذات وتوكيدها.

- الحاجة إلى النجاح.
- الحاجة إلى التكيف الاجتماعي.
- الحاجة إلى تعلم القيم المختلفة المرغوب فيها والنظام الأخلاقي اللازم لتوجيه السلوك.

هذا ويُعتبر شعور المراهق بتقبُّل الأبوين والأسرة له من أهم عوامل النجاح كما يعتبر شعور المراهق بالنبذ والكرهية منهُما من أهم أسباب الفشل، فالتقبُّل الاجتماعي يحقق الأمان النفسي للمراهق وهذا يعتبر أفضل حافظ له على العمل والنجاح، وقد يرجع الفشل الدراسي في كثير من الحالات إلى اهتزاز الشعور والحرمان بين إشباع هذه الحاجات، ويلعب التقبُّل الاجتماعي دوراً كبيراً في تحقيق التكيف النفسي للفرد ولذا فالحاجة إلى التقبُّل الاجتماعي تُعدُّ من أقوى الحاجات النفسية للمراهق ولعلَّ هذا يُفسر الرغبة في الانضمام إلى جماعات الأقران.

وقد أظهرت الدراسات في مجال الحاجات النفسية اختلافاً في ترتيب ونوعية وأهمية الحاجات وقد يكون هذا الاختلاف بسبب عوامل ثقافية أو عوامل نفسية أو عوامل اجتماعية أو عوامل شخصية أو عوامل بيئية أو لعامل العمر الزماني أو لعوامل اقتصادية أو لعامل الجنس، كما أشارت لذلك نتائج الدراسات في البيئة العربية (أحمد، ١٩٩٩: ٥٩).

ويؤكد المفدي (١٩٩٣: ٨٦) على "اختلاف الوسيلة التي يشبع بها الفرد حاجاته النفسية باختلاف المرحلة العمرية التي هو فيها، فقد يتساوى فردان في حاجة من الحاجات النفسية لديهما، ولكن ربّما تكون وسيلتهما لإشباع هذه الحاجة مختلفة."

وترى الباحثة أنَّ إشباع حاجات المراهق الأساسية يرتبط بالدرجة الأولى على نوعية وشكل وعلاقات الأسرة ومقدار تمتع الأسرة بالأهلية النفسية والمعرفية والتربوية التي تحاول الاتجاه في سير نمو ابنها المراهق بشكله الطبيعي بدلاً من السير في اتجاه مضادٍّ، كما أنَّه يرتبط بالمؤسسات التعليمية والتي تسهم بدور فعالٍّ إيجابياً أو سلبياً في عملية الإشباع كما أن دور المؤسسات الإعلامية وبخاصة في هذا العصر أصبح مؤثراً ولا يقل أهمية في هذا الجانب كما تلعب الرقعة (جماعة الرفاق) أثراً كبيراً في إشباع حاجات المراهق.

وتتميز الحاجات النفسية الأساسية بالخصائص الرئيسية التالية:

- أنها شديدة التأثير بالخبرة التي يمرُّ بها الفرد.
- أنها تتنوّع في النمط والكثافة من شخص إلى آخر.
- أنها تتغيّر في داخل الفرد ذاته.

- أنها تعمل في إطار الجماعة ولا تعمل منفردة.
- أنها تختفي عن الإدراك والمعرفة الواعية الظاهرة.
- أنها مشاعر غامضة وليست ملموسة كالحاجات الفسيولوجية.
- أنها تؤثر على السلوك بصفة عامة. (ملحم، ٢٠٠٧: ١٩).

ويحدد ماسلو شروط معينة تُعد بمثابة مُتطلبات رئيسية لإشباع الحاجات الأساسية، ويُمثل عدم تحقيق هذه الشروط خطراً مباشراً يهدد الحاجات الأساسية نفسها، ومن أمثلة هذه الشروط: حرية التعبير اللفظي، حرية ما يرغب فيه الفرد مادام أنه لا يسبب ضرراً للآخرين، حرية التعبير عن الذات، حرية البحث عن المعلومات، العدالة، الوضوح، الأمانة، المحافظة على النظام في الجماعة وفي النهاية، حرية الدفاع عن الذات. (الشهري، ٢٠٠٨: ١٥٠).

مُشكلاتُ المراهقين:

تُشير أدبيات العلوم النفسية والتربوية إلى أنَّ مرحلة المراهقة تتسم بالكثير من المُشكلات والتحديات والمتاعب المتنوعة بدرجةٍ تزيد كماً وكيفاً عن أي مرحلة من مراحل النمو الإنساني الأخرى.

ويؤكد الشهري (٢٠٠٨: ١٥١) بأنَّ مرحلة المراهقة "تَزخر بالمشكلات التي تستمر وتصاب الفرد لفترة طويلة لأنها تعتبر فترة تَقْطُظ الشعور والميلاد النفسي الذي يتم بالتمييز بين الأنا وبين الأبوين كذلك تعتبر فترة تَغْيِيرٍ في الانتماء للجماعة، وفترةً للانتقال من منطقة معروفة إلى منطقة مجهولة كل ما فيها لم يتضح من الناحية المعرفية حتى جسم المراهق نفسه وما يعتريه من تغيّرات يصبح مصدراً لحيرة وتردّد المراهق، كما يجابه المراهق أثناءها الكثير من المشكلات في علاقاته الجديدة بجماعة الراشدين وما يسيطر عليها من قيم دينية وعملية ومهنية قد تجعله في صراع وتوتر يشد كلما كانت هذه القيم مركزَ ضغطٍ واهتمام شديد من جانب الجماعة."

ويصف (الشهري، ٢٠٠٨: ١٥٠) مشكلات هذه المرحلة بأنها "شباب في مشكلات وليس شباباً مُشْكِلًا" وشتان بين الحالتين ففي الحالة الأولى نتكلم عن واقع موضوعي لا يُوفّر فرصاً كافية للإرضاء العضوي والنفسي والاجتماعي ومواجهة متطلبات الحياة المتجددة ويضع الشباب في أزمة، وفي الحالة الأخرى نتكلم عن جيلٍ من الشباب يعجز لعدم كفاية إمكانياته وربما لعدم سواء نسق قيمه واتجاهاته وأساليبه تصرفه عن التكيف والتوافق مع الواقع."

ويرى آرثر وآخرون (Arthur et al.) أن المشكلات والتحديات التي يُعانيها المراهق تتفاوت من حيث نوعيتها ودرجتها وخطورتها فمنها السهل البسيط الذي يتمكن المراهق من مواجهته بنفسه والتغلب عليه وحده، ومنها ما يكون مُعَقَّدًا مُتَشَابِكًا في جذوره ويتطلب التدخل السريع من المحيطين به لمساعدته في التغلب عليها، ومنها ما يكون أشدَّ خطورةً ويستلزم تدخل المتخصصين في علم النفس الإرشادي لمعرفة أسباب هذه المشكلات واستخدام الاستراتيجيات المناسبة للتخلص من هذه المشكلات. (الشهري، ٢٠٠٨: ١٥٠)

ويشير عبد الله (٢٠٠٢، ٢٧٩) إلى أنه "أُجريت العديد من البحوث التي تناولت مشكلات المراهقة، واختلفت نتائجها وذلك وفقاً للإطار النظري والتجريبي للباحث والباحث، ووفقاً للبيئة واختلافها وما يسودها من ثقافةٍ وقيمٍ وعادات وتقاليد وظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية، قد تُشكّل ضغوطاً على المراهق تدفعه إلى الانحراف".

ويعيش المراهق في هذه المرحلة رحلة بحث نفسية واجتماعية توصله إلى الاستقلال الشخصي والاجتماعي وتخرجه من دائرة الطفولة لتستقر به في عالم الكبار وخلال هذه الرحلة تظهر مجموعة من العقبات منها ما يتعلق بالمراهق نفسه ومنها ما يتعلق بالمؤثرات والموانع المجتمعية ومنها ما يتعلق بشكل ونوعية العلاقة والاتصال والتفاعل بين المراهق وهذه المؤثرات، ولذلك فإنه يمكننا أن نُطلق على هذه الرحلة "رحلة النمو الشاقة" التي تخلق مزيداً من الصراعات والتوترات التي بدورها تفسح المجال لظهور مشكلات المراهقين.

ويُحدّد راجح (١٩٧٠: ٤٣٧) والعيسوي (١٩٨٥: ٦٨) أهم الصراعات التي يعاني منها المراهق وتزيد من توتره وتقلباته ومشكلاته فيما يلي:

- صراع بين مغريات الطفولة والرجولة.
- صراع بين شعوره الشديد بذاته وشعوره الشديد بالجماعة.
- صراع جنسي بين الميل المُتَقَيِّظ وتقاليد المجتمع أو بينه وبين ضميره.
- صراع ديني بين ما تعلمه من شعائر وبين ما يصوره له تفكيره الجديدة.
- صراع عائلي بين ميله إلى التحرُّر من قيود الأسرة وبين سلطة الأسرة.
- صراع بين مثالية الشباب والواقع.
- صراع بين جيله والجيل الماضي.

ويذكر الضامن (٢٠٠٣: ١٩٨) "أن كثيراً من الدراسات تُشير إلى أن المراهقين يعانون من مشكلات تتعلق بالمزاج، والشجار مع الأسرة، والإثارة، وأحياناً الشعور بالوحدة والاضطراب مما يتطلب من المراهقين أن يتكيفوا مع الواقع ومع قوانين المجتمع وأن يقيموا علاقات مع زملائهم وأن يضعوا أهدافاً واقعية لأنفسهم، وهذا ما يُطلق عليه التكيف السليم وأن المراهقين يختلفون في قدراتهم على مواجهة المشكلات ووضع الخطوات اللازمة لمساعدتهم على التكيف، وهناك استراتيجيات يمكن اتباعها لمواجهة هذه المواقف وهي : مهارات حل المشكلات مثل تعريف المشكلة ووضع الحلول الممكنة للمشكلات التي تحول دون تحقيقنا لأهدافنا، ومهارات التكيف وهي مجموعة من الاستجابات المتعلمة تتضمن مجموعة من الأفعال والأفكار التي تساعد الفرد على التحمل وتجنب وتقليل الضغوط من خلال البحث عن المعلومات وتبادلها مع الآخرين وضبط الذات والواقعية وهذه المهارات ضرورية وهامة في حياة الفرد، والتكيف يمكن أن يكون إيجابياً في التعامل مع المواقف المشكلة أو سلبياً كعدم التفكير في الامتحان القادم مثلاً أو بازدياد الضغوط لكون المشكلة لم تُحل بعد.

ويُلخص الجسماني (١٩٩٤: ٢٣٧) : المشكلات التي تستأثر بتفكير المراهق بأنها:

مشكلات تتصل بالصحة والنمو: وأهم خصائص ذلك الأرق والشعور بالتعب بصورة سريعة، مُعاناة الغثيان، قضم الأظافر، عدم الاستقرار النفسي، قُبْح المنظر، عدم تناسق أعضاء الجسم فهذه الأمور لا تهم الراشد كثيراً، لكنها بالنسبة للمراهق تكون مصدر قلق وخاصة إذا ما جعلته معرضاً للسخرية والتهكم من جانب الآخرين أحياناً.

مشكلات خاصة بالشخصية: وأبرزها الشعور بمُرْكَب النقص، عدم تحمل المسؤولية، نقص الثقة بالذات، الشعور بعدم المحبة من جانب الآخرين، القلق الدائم حول أُنْفَه الأمور، كون الفرد نهياً لأحلام اليقظة باستمرار، المُجادلة الكثيرة لسبب ولغيرما سبب خشية التعرُّض للسخرية والانتقاد.

مشكلات تصاحب المراهق من جو أسرته: عدم توفر محل خاص به في البيت، عدم استطاعته الخلوة إلى نفسه في داره ، وجود الحواجز بينه وبين والديه فلم يستطع إطلاعهما على ما يعاينيه من حالات نفسية، التشاجر والعراك مع أخواته وإخوانه، عدم حصوله على مُخصَّصات خاصة به من أسرته، خصام الأبوين فيما بينهما، معاملته معاملة الطفل من جانب الأبوين، التزمُّت في تقييد حريته، عدم السماح له باختيار أصدقائه.

مشكلات تتعلق بالمكانة الاجتماعية: التَّهَيُّب من الانطلاق في الحياة الاجتماعية خشية الوقوع في أخطاء، التَّهَيُّب من مقابلة أفراد آخرين غير الأبوين، القلق الخاص بالمظهر الخارجي والتفكير بنوع الرداء الذي يظن المراهق بأنه قد يجعله موضع سُخرية، الخوف من صدود لذاته وإعراضهم عنه، الشعور بالحاجة إلى أصدقاء ولكنه لا يعلم كيف يُكوِّنهم أو كيف ينتجهم، لشعور بأنه قد لا يكون محبوباً للآخرين.

مشكلات ترتبط بمسألة التحدث إلى الجنس الآخر: التخوُّف من عدم الاستجابة، الإصابة باللعنة والارتباك لدى التحدث إلى الجنس الآخر، الجهل بوجوب إقامة العلاقات الاجتماعية الحسنة التي تقرها قواعد الأخلاق مع الجنس الآخر.

مشكلات تمس المعايير الأخلاقية: عدم تلقِّي المراهق توجيهات بشأن ما عليه المجتمع من عرف وتقاليد ينبغي الحفاظ عليها ورعايتها، الاضطراب الناشئ عن عدم التمييز بين الخير والشر، الخلط بين الحق والباطل، عدم إدراك مغزى الحياة، القلق بشأن أي سبيل أفضل للإصلاح، التفكير بمسائل التسامح والتعرض الاجتماعي.

مشكلات ترد إلى المدرسة والدراسة: عدم القدرة على التركيز في التفكير، عدم توفر النصائح الصائبة بشأن أساليب الدراسة، عدم المعرفة بشأن الانتفاع بالوقت، شكُّ المراهق بقدراته، التخوُّف من الرسوب، تشتيت الجهود على فعاليات شتى فلا يستطيع إنجاز شيء معين فيترتب على هذا القلق بغض المدرسة ومن فيها، إما لعدم استطاعته مُسايرة أقرانه في الصف، وإما لعدم تفهم الإدارة والمدرِّسين له، أو جرَّاء تعرُّضه للأذى من جانب زملائه، أو من هذه الأمور مجتمعةً، عدم معرفته بأصول الدراسة والنافعة، عدم معرفته باتجاهه في الحياة، التخوف من الامتحانات.

مشكلات ترجع إلى اختيار مهنة مُعينة في الحياة: الحاجة إلى من يرشده إلى أن يختار نهجاً في الحياة، الحاجة إلى الخبرة في نوع العمل الذي يرغب فيه، عدم معرفته بكيفية البحث عن عملٍ ما، انعدام الرغبة والاهتمام مما يولد القلق النفسي والكآبة القاتمة، عدم معرفته بما يوافق قابليَّاته من المهن.

ويربط عوض (١٩٩٤: ١٤٢) بين مطالب النمو في مرحلة المراهقة وبين مشكلات مرحلة المراهقة ويرى أن هناك مطالبَ خاصة بمرحلة المراهقة، وهذه المطالب ما هي إلا مشكلات يواجهها المراهق:

- محاولة الوصول إلى علاقات جديدة تتسم بالنضج مع أترابه من الجنسين.
- أن يتمكن من القيام بدور اجتماعي مقبول يتفق وجنسه.
- تقبل المراهق لنموه الجسمي.
- محاولة الوصول إلى مرحلة الاستقلال الانفعالي عن الوالدين.
- محاولة الوصول إلى استقلال اقتصادي.
- اختيار إحدى المهن والتأهب لها.
- الاستعداد للزواج والحياة العائلية.
- التمكن من اكتساب المهارات العقلية والمفاهيم اللازمة للمؤثرات في الحياة العملية.
- تفضيل الفرد للسلوك الاجتماعي الذي يتسم بتقدير المسؤولين.
- اكتساب مجموعة من القيم ونظام أخلاقي يوجّهان سلوكه.

وقد تعددت مشكلات المراهقين واختلفت اختلافاً كبيراً ما بين دراسة وأخرى أو مؤلف علمي وآخر وهذا الاختلاف يرجع إلى تعدد التقسيمات والتصنيفات التي اهتمت بموضوع المشكلات ففي حين ركزت بعض التصنيفات على المراهق وما يصدر منه من أساليب سلوكية، أرجعت بعض التصنيفات تركيزها على أسباب المشكلات، وركزت أخرى على المجالات التي تظهر فيها المشكلات وأخرى على نتائجها وهكذا الحال مع بقية التصنيفات وهو ما يبرر الاختلافات الكبيرة بين الباحثين والمُتخصّصين عند استعراضهم لمشكلات المراهقين.

ويعرض كفاي (٢٠٠٣: ١٣٦) بعض الأسس التي تُصنّف على أساس مشكلات المراهقين أو الطلاب والطالبات، فالأساليب السلوكية التي تصدر عن المراهق وتعدّ أساليب مشكلة متعددة ومتنوعة، وغالباً ما تظهر على شكل مجموعات وكأنّها "زُمَرَات" أعراض مرضية، ولهذا يعتمد الباحثون إلى تقسيم أو تصنيف هذه المشكلات في مجموعات، من هذه التصنيفات:

١- التصنيف الأول:

وهو الذي ينظر للمشكلات من زاوية الأسباب والعوامل الكامنة وراءها ويقسم المشكلات إلى المجموعات التالية:

المجموعة الأولى: وتشمل المشكلات التي تتعلق بالجوانب الانفعالية، وهي المشكلات التي تلعب المعاملة الوالدية والظروف البيئية فيها دوراً واضحاً ومنها مشكلات العناد - الغيرة - المخاوف - الكذب - السرقة - البوال - اضطراب الكلام.

المجموعة الثانية: المشكلات التي تشمل الجوانب الجسمية والحسية وهي مشكلات لا تلعب المعاملة الوالدية والظروف البيئية إلا دوراً طفيفاً في بعضها فقط ومن هذه المشكلات: ضعف حواس الإبصار والسمع - الشلل - الكساح - الكوريا - الافازيا - الصرع.

المجموعة الثالثة: المشكلات التي تشمل الجوانب العقلية والذهنية، وتتنحصر في الضعف العقلي، وهي مشكلات ولادية لا تدخل فيها العوامل البيئية إلا في الحالات التي تحدث فيها إصابات قد تؤثر على الوظائف العقلية.

٢-التصنيف الثاني:

التصنيف الذي يقسم المشكلات إلى أربع مجموعات هي:

المجموعة الأولى : وتتألف من السلوك العدواني من قبيل كثرة الشجار - التقلبات المزاجية السلبية - العناد - القابلية الشديدة للتهيج - الانفجارات الانفعالية - الغيرة - شدة الميل إلى المنافسة.

المجموعة الثانية : وتشمل الانطواء - الخضوع - الخجل - غلبة النعاس على الفرد - التحفظ المفرط - قلة النشاط على المستوى العادي.

المجموعة الثالثة : وتتضمن الاهتمام الجنسي غير العادي - التهتهة.

المجموعة الرابعة : وتتضمن التبول اللاإرادي الليلي أو النهاري.

٣-التصنيف الثالث:

وهناك بعض التصنيفات التي حاولت أن تكون شاملةً للأسباب والأعراض والمضمون الذي تعكسه المشكلة، ومن هذه التصنيفات التصنيف الذي يقسم المشكلات إلى خمسة مجموعات وهي:

المجموعة الأولى : السلوك غير الناضج : ويشمل النشاط الزائد - ضعف الانتباه - والتشتت - أحلام اليقظة - الفوضوية (عدم الترتيب) - الأنانية والتمركز حول الذات - الاعتمادية الزائدة.

المجموعة الثانية: السلوك المرتبط بعدم الشعور بالأمن : ويشمل القلق - الخوف - تدني اعتبارات الذات - الاكتئاب - إيذاء الذات - الحساسية الزائدة للنقد - الخجل - الكمال الزائد.

المجموعة الثالثة : اضطراب العادات : وتشمل مص الإبهام - قضم الأظافر - التبول اللاإرادي - التبرز اللاإرادي - اضطرابات النوم - مشكلات الأكل - التلعثم - اللزمات.

المجموعة الرابعة : العلاقة مع الرفاق : وتشمل العدوانية - تنافس الأشقاء - الصحية السيئة - العزلة الاجتماعية.

المجموعة الخامسة : السلوكيات الاجتماعية : وتشمل العصيان - نوبات الغضب - عدم الأمانة - الكذب - الغش - الكلام البذيء - التخريب - الهرب من البيت - الهرب من المدرسة.

وترى الباحثة اعتمادًا على ما سبق أنَّ مصطلح مشكلات المراهقين استخدم لأكثر من معنى فهناك من استخدمه بمعنى المتاعب والصعوبات والمشكلات التي تواجه المراهقين، وهناك من استخدمه بمعنى المشكلات التي تصدر من المراهقين تجاه أنفسهم، وهناك من استخدمه بمعنى المشكلات التي تصدر من المراهقين تجاه الآخرين، وهناك من استخدمه كردَّة فعل المراهق تجاه ما يتعرض له أو كامتداد لما تعرض له في فترات سابقة.

كما ظهر من أدبيات التراث النفسي اختلافًا في تصنيف مشكلات المراهقين وعمومية في بعض استخداماتها فاستخدام مصطلح "مشكلات أسرية" غير كافٍ لمعرفة ما إذا كانت الأسرة تسبب المتاعب للمراهق أو المراهق هو الذي يسبب مشكلات لأسرته، وهكذا الحال مع بقية المصطلحات الأخرى.

ويوضح (الشهري، ٢٠٠٨: ١٥٠) منطقيَّة اللُّجوء إلى تصنيف المشكلات ومحاذيرها حيث يرى أنه يصعب حصر هذه المشاكل لتعدد جوانب الحياة، لذلك يلجأ الإخصائيون إلى تصنيفها في مجالات أو فئات واسعة، وعلى الرغم من أن مثل هذا التصنيف يمدنا بطريقة يمكن معها دراسة وتحليل السلوك، فهناك أسباب تُحتم علينا الحذر عند إتباع مثل هذا الإجراء أولها: أن هناك خطرًا في أن ننظر إلى مجال مثل المجال " المدرسي "مثلا كميدان مفرد أو وحدة قائمة بذاتها ومنعزلة عن بقية المشاكل، إذ إنها لا بد أن تؤثر وتتأثر بغيرها في مجالات حياة الفرد، وتؤدي إلى مشاكل أخرى. وأقل ما تؤدي إليه أي مشكلة هو أنها تضخم وتعدد المشاكل الأخرى الموجودة، لذلك تنزع المشكلات إلى أن تتجمع في مجال، وثانيها: أنه إذا ما حددنا مشكلة من مشاكل على أنها مهنية مثلاً أو انفعالية لا يتحتم أن تحديدها بهذا الشكل كان تحديداً صائباً إذ يتوقف التحديد في العادة على الشخص الذي يقوم بالتصنيف. وثالثها : ما دام وجود مشكلة معينة لدى الفرد يعني لديه مجموعة من المشاكل فإن المشكلة الواحدة حين تظهر فهذا يعني أنها تكون في العادة حصيلة لمجموعة من الأسباب، وأخيراً يجب أن نضع في الاعتبار أن المشكلة أو

المشاكل التي يحددها الفرد قد لا تكون هي مشكلته الحقيقية، إذ تكون الواجهة التي يخفي ورائها مشاكله الحقيقية أو قد يكون الفرد على غير وعي بمشكلته وعاجزًا عن تشخيصها التشخيص الصحيح.

الأسلوب الأمثل للتعامل مع المراهقين:

إنَّ الرحلة النمائية الشاقة التي يقطعها المراهق للخروج من طفولته وتتوقف على مقدار الجهود المبذولة والمُقدَّمة من المُحيطين به أُسرِيًّا ومدرسيًّا ومجتمعيًّا وإعلاميًّا لتسهيل رحلته كما تتوقف على نوعية استقباله على أرض الرجولة المحضة، تلك المحطة التي يسعى أن يصل لها ويتمتع بها من هُْم على أرضها.

فالرحلة النمائية التي يقطعها شاقة وملينة بالتحديات والصعوبات التي تعززها وتقويها طبيعة عملية النمو الإنساني ونقص مهارات المراهق وخبراته والضغوط النفسية والاجتماعية إلا أن الاحتواء النفسي والاجتماعي الواعي من المُحيطين به يمتص هذه الصعوبات ويخفف وطأة الصراعات.

وهذا الاحتواء النفسي والاجتماعي الذي يواكب رحلة المراهق ويستمر معه حتى يصل إلى أرض النضج يتضمن توفير بيئة هادئة مُتفاهمة تشعره بالتقبُّل والاحترام وتشعره بأنه موضع تقدير واهتمام وتُتيح له الفرص والإمكانات لتحقيق الاستقلال واتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات، وإشعاره أثناء التعامل معه بالقبول والإعجاب والثناء، والنظر المتعلق إلى أهمية إشباع حاجاته نظرًا لكون الصراعات والمشكلات ترتبط بعدم إشباع الحاجات، كما أن الترحيب به وضمّه إلى مجتمعات الكبار وإشعاره بسعادتهم لانضمامه إليهم وحاجتهم إليه تُمثل صورة مُتقدمة من صور الاحتواء النفسي والاجتماعي، إضافةً إلى إتاحة الفرص له في الاشتراك في أنشطة الكبار والمُساهمة في تحمل بعض المسؤوليات.

ويتفق حنين (١٩٨٣: ١١) مع هذه الرؤية ويرى أن الاهتمام برعاية المراهق والعمل على توفير كل الظروف الاجتماعية والنفسية تشجعه في أداء الأعمال الموكولة إليه بكل تحمُّس ودقة، فيشعر بالسعادة مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه سواء كان هذا المجتمع داخل الأسرة أو خارجها أو وسط أقرانه وزملائه.

ويذهب العيسوي (١٩٧٨: ٦٨) إلى تقديم رؤية ناضجة في التعامل مع المراهقين حيث يرى "أن من الوسائل المُجدية إشراك المراهق في المناقشات العلمية المنظمة التي تتناول علاج مشكلاته وتعويدَه على طرح مشاكله ومناقشتَه مع الكبار في ثقةٍ وصراحةٍ وكذلك ينبغي أن يُحاط المراهق علمًا بالأمور الجنسية عن طريق التدريس العلمي الموضوعي حتى لا يكون فريسةً للجهل والضياح."

ويؤكدُه الشهري (٢٠٠٨: ١٦٥) أنه يمكن أن تسير مرحلة المراهقة بيسرٍ وعدم صعوبةٍ أو مشكلاتٍ، إذا ما حاول الكبار تهيئة المواقف المفيدة والنافعة أمامه بطريقة سليمة تشجعه ولا تُحبطه وتؤثره، وإتاحة الفرص لاستقلاليتَه واعتماده على نفسه، وتحمل مسؤوليات الحياة، واحترام رأيه ووجهات نظره دون تسفيهٍ أو نبذٍ أو تحطيم.

وإنما بالمُساعدة والتشجيع - بقدر الإمكان - والتوجيه نحو الأفضل بصورة سليمة لا قصر فيها ولا إجبار، وتعزيز مواقفه لاتخاذ القرار وتحمل المسؤولية، وهذا لا يتأتى دفعة واحدة، وإنما يسير في مسارات تدريجية لمحصلة سنوات تعلم واكتساب ترتكز - أساسًا - على وعي أفراد البيئة الأسرية أولاً وقبل كل شيء، من خلال سياستهم وخططهم السليمة التي تعمل على النمو الانفعالي والنضج والاتزان واكتساب الخبرات في مجالات متعددة.

ويقدم صالح (١٩٨٨: ٢٤٦) مجموعة من الإرشادات والقواعد التي تسهم في حل الكثير من مشاكل المراهقين وتتضمن أن يُعامل المراهق على أساس أنه رجل وأن يكون اتجاه الوالدين والمدرسين نحوه اتجاههم إزاء رجل وأن نشعره بالمسؤولية ونعاملهم معاملة الكبار وأن نحترم آراءهم ولا نُسفِّهُها، وأن نكون مخلصين لهم وقُدوةً صالحةً وأن نبتعد عن استفزازهم ومعايرتهم وأن ننقذهم أو نجرِّح مشاعرهم وأن نبتعد عن أساليب القسوة والضعف والإهمال وأن نسعى لإرضاء غرورهم الاجتماعي وأن نعطيهم مكانتهم في المجتمع، وأن نُسهِّل لهم فرص المشاركة الاجتماعية.

ثانيًا: الدِّراسَاتُ السَّابِقَةُ

لقد قامت الباحثة بتصنيف الدراسات السابقة إلى محورين :
المحور الأول: ويندرج تحته دراسات سابقة تناولت برامج إرشادية باستخدام أساليب وفنيات مختلفة لخفض الضغوط النفسية للمراهقين.
المحور الثاني: ويندرج تحته دراسات سابقة تناولت برامج إرشادية باستخدام حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية.

المحور الأول: ويندرج تحته دراسات سابقة تناولت برامج إرشادية باستخدام أساليب وفنيات مختلفة لخفض الضغوط النفسية للمراهقين.

اهتمت الدراسات السابقة في البحث عن الأساليب الفعالة لمواجهة الضغوط فكان هناك عددٌ من الدراسات التي هدفت إلى بناء برامج إرشادية لقياس مدى فعالية أسلوب إرشادي معيّن على تنمية أساليب المواجهة وتخفيض الضغوط النفسية من هذه الدراسات ما قام به:

أجرى هاينز وتشايكفسكي (Hains & Szjakowski,1990) دراسة هدفت إلى بناء برنامج يعتمد على الإرشاد المعرفي في مواجهة الضغوط لدى المراهقين، كما تهدف إلى تجريب فاعلية التدخل المعرفي Cognitive Intervention لمساعدة المراهقين في خفض مستوى الضغوط وفي مواجهة الانفعالات السالبة، ويقوم البرنامج على تعليم الشباب كيفية تحديد المعارف Cognitions المرتبطة بالضغوط وإعادة البناء المعرفي Restructuring Cognitive في تكوين أفكار تكيفية، واستخدام أساليب التعلم الذاتي وكذلك ممارسة وتطبيق هذه المهارات. وتكوّنت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، ولجمع المعلومات استخدمت الدراسة عدة مقاييس وهي: مقياس القلق، ومقياس الغضب، ومقياس تقدير الذات، مقياس الاكتئاب، ومقياس للتقرير الذاتي عن المعارف في مواقف افتراضية للضغوط. وقد توصّلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج في خفض مستوى الضغوط لدى المراهقين.

وأجرى هاينز دراسة (Hains, 1994) لاختبار فعالية برنامج تدريبي سلوكي معرفي يتم داخل المدرسة School-based cognitive intervention training program لإدارة الضغوط المدرسية وخفض الإثارة الانفعالية السلبية لدى المراهقين كرد فعل تجاه الضغوط " وتكوّنت العينة من (١٩) طالب ثانوي منهم عشرة (٣ ذكور، و٧ إناث) كمجموعة التدريب، وتسعة طلاب (٢ ذكور، و٧ إناث) كمجموعة ضابطة ، وقد استخدم الباحث إجراءات التدريب المعرفي والسلوكي أيضاً في ضوء الثلاث مراحل هي (مرحلة تحديد المشكلة، مرحلة اكتساب المهارة، مرحلة التطبيق) وقد كشفت الدراسة عن النتائج التالية: مساهمة البرنامج السلوكي المعرفي في خفض مستوى الضغط المدرسي لدى المراهقين الذين أقرؤا مستويات مرتفعة من الاستثارة الانفعالية السلبية قبل البرنامج، وتحسين الدرجات على مقاييس تقدير الذات، والاكتماب، والقلق، والغضب باعتبار كل منهم سمة، وقد اتسق الأداء في القياس البعدي مع معدل الأداء الطبيعي- وتحسين غير دال على مقياسي القلق والغضب باعتبار كل منهما حالة.

وفي دراسة أجراها أندي (Andy,1999) بعنوان بهدف إلى تعلم إدارة الضغوط وأسلوب السيطرة على الغضب كتدريب جماعي مع المراهقين، وتمّ تصنيف الطلاب المراهقين على أنهم مصابون بالعجز عن السيطرة على نوبات غضبهم وعدم القدرة على التعامل مع الصراع، وجرى تقسيم الطلاب إلى مجموعات للسيطرة على نوبات الغضب باستخدام الإرشاد المعرفي، وتكوّنت العينة من طلاب المدارس الثانوية وعددها (٤٢) طالبا وطالبة وقسمت إلى مجموعات كل مجموعة تحتوي على ٦-١٠ طلاب إضافة إلى (٢-٣) مدرس كمُرشد، وطبق البرنامج مرة في الأسبوع لمدة ساعة، تقوم خلالها بالتركيز على موضوعات مرتبطة بتجارب الطلاب مع واقع التقويم الذاتي في إدارة الغضب، وقد توصل المرشدون إلى أهمية البرنامج المعرفي في دحض الأفكار اللاعقلانية المسببة للضغوط النفسية لدى الطلاب، وقد ركز البرنامج على أهمية تنمية الاسترخاء في خفض الضغوط النفسية، وتقليل التوتر، وتنمية المهارات الضرورية لخفض الضغوط النفسية، كما أشارت الدراسة إلى أهمية تدريب الطلاب على دحض الأفكار اللاعقلانية وخصوصاً في مرحلة المراهقة.

كما أجرى شيو فيل (SCHEUFELL,2000) دراسة هدفت إلى معرفة أثر مجموعة من الفنيات السلوكية المعرفية في خفض مستوى الضغط النفسي لدى (٧٦) طالبا تم توزيعهم عشوائيا إلى أربعة مجموعات كل مجموعة تتكون من (١٩) طالبا ، وتمت الدراسة على مدى

(٧) أسابيع، بواقع جلستين أسبوعياً مدة كل جلسة (٥٠) دقيقة، وذلك باستخدام مقياس الانتباه ومقياس الضغط النفسي من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى انخفاض مستوى الضغط النفسي وذلك من خلال انخفاض الاستثارة الفسيولوجية وذلك بتأثير تمارين الاسترخاء لدى أفراد المجموعة التجريبية في حين لم تكن الفروق لدى أفراد المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة كورلي (Corley, 2001) إلى معرفة فاعلية العلاج السلوكي والعلاج المعرفي السلوكي في خفض الضغوط النفسية والقلق لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية من خلال عينة مؤلفة من (٩١) طالبا ، وزُغوا عشوائياً على أربع مجموعات: مجموعة تجريبية (١) تلقت علاجاً سلوكياً بدون واجبات منزلية مجموعة تجريبية (٢) تلقت علاجاً سلوكياً مع استخدام الواجبات المنزلية، مجموعة تجريبية (٣) تلقت علاجاً معرفياً سلوكياً بدون واجبات منزلية، مجموعة تجريبية (٤) تلقت علاجاً معرفياً سلوكياً مع استخدام الواجبات المنزلية، واستمر البرنامج لمدة (١٠) أسابيع بواقع جلسة كل أسبوع ، واستخدم الباحث مقياس الضغوط النفسية من إعداده ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية (٢) في مقابل مجموعة (١)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية (٤) في مقابل مجموعة (٣) كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعات التي تلقت العلاج المعرفي السلوكي في مقابل المجموعات التي تلقت العلاج السلوكي فقط، كما بيّنت النتائج استمرار فعالية البرنامج المستند على الفئيات المعرفية السلوكية.

أما دراسة مزنوق (١٩٩٩) فهدفت إلى (تنمية التفكير العقلاني وأثره على الضغوط النفسية لدى المراهقين) ، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً وطالبة من المراهقين، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، عدد أفراد كل منهما (٣٥) طالباً وطالبة ، منهم (٢٦) من الإناث و (٩) من الذكور، واستخدمت الأدوات التالية: مقياس التفكير العقلاني واللاعقلاني من إعداد الباحث. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها : أن البرنامج المُستخدم أدّى إلى تنمية التفكير العقلاني، ودحض التفكير اللاعقلاني لدى المراهقين من الجنسين، كما أدّى إلى خفض الضغط النفسي لدى المراهقين، واستمر أثر البرنامج في تنمية التفكير العقلاني وخفض الضغوط النفسية لدى المراهقين من الجنسين بعد ثلاثة أشهر من انتهاء البرنامج.

وأجرى حمدي (١٩٩٩) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر تدريبات التحصين ضد الضغط النفسي في خفض المشكلات، وتكوّنت عيّنة الدّراسة الكلية (١٣٤) طالبة من طالبات الصف الثامن والتاسع قُسموا إلى مجموعتين المجموعة الأولى تم توزيعها بشكل عشوائي إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بواقع (٢٨) طالبة، ومجموعة ثانية تم توزيعها بشكل عشوائي إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بواقع (٤٠) طالبة في المجموعة التجريبية و(٣٨) طالبة في المجموعة الضابطة، وبلغ عدد جلسات البرنامج (٨) جلسات وتم استخدام تدريب التّحصين ضد الضغوط بالإضافة إلى قائمة المشكلات والحاجات الإرشادية من إعداد الباحث، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى فاعلية التّحصين ضد الضغوط في خفض المشكلات الجسمية والدراسية والانفعالية والاجتماعية والأسرية وذلك لصالح المجموعة التجريبية في حين لم توجد أية فروق دالة إحصائية لدى أفراد المجموعة الضابطة.

كما أجرى كفوري دراسة (٢٠٠٠) هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في إدارة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة المنوفية بعينة بلغ حجمها (٤٠) طالباً تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (٢٠) طالباً لكل مجموعة، ولقد استمرّ البرنامج الإرشادي المُستخدم في هذه الدراسة لمدة ثمانية أسابيع بواقع جلسنتين أسبوعياً، وذلك باستخدام مقياس الضغوط النفسية من إعداد الباحث وتوصّلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية البرنامج في خفض مستوى الضغط النفسي في حين لم توجد فروق دالة لدى أفراد المجموعة الضابطة، كما بيّنت نتائج القياس التّتبّعي استمرار تأثير البرنامج.

وأجرى رجب (٢٠٠٠) دراسة بعنوان: (فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في تخفيف الضغوط النفسية والسلبية لدى المراهقين من الجنسين) وتكوّنت عيّنة الدراسة في البحث من (٤٠) مرافقاً ومرافقةً من تلاميذ الصف الأول الثانوي بالمدارس الحكومية بمحافظة الإسكندرية، وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات في كل مجموعة عدد (١٠) طلاب عبارة عن مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين (اثنتان للذكور واثنتان للإناث)، وتم استخدام مقياس الضغوط النفسية من إعداد الباحثة بالإضافة إلى البرنامج العلاجي السلوكي المعرفي والذي اشتمل على (١٢) جلسة مدة كل جلسة ما بين (٤٠-٥٠) دقيقة. ومن أهم ما توصّلت إليه هذه الدراسة إلى أنّ البرنامج كان فاعلاً في تخفيف الضغوط النفسية، وهذا ما أشارت إليه نتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية، كما أنّ تأثير البرنامج الإيجابي استمرّ لدى أعضاء المجموعة التجريبية كما بيّنت نتائج القياس التّتبّعي.

وهدفت دراسة الهيل (٢٠٠٢) إلى التعرف على فاعلية برنامج للإرشاد النفسي العقلاني الانفعالي في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر" وتعديل سلوكهن بعد تصحيح أفكارهن ومعتقداتهن اللاعقلانية التي تسبب لهن الضغوط النفسية، وتبصيرهن بالحلول البديلة التي تساعدن على مواجهة مشكلاتهن وإيجاد الحلول المناسبة لها، وتألّفت العينة من (٨٠) طالبة ممن حصلن على أعلى الدرجات في مقياس الضغوط النفسية، وتم تقسيم هؤلاء الطالبات إلى مجموعتين تجريبية (٤٠)، ومجموعة ضابطة مكونة من (٤٠) طالبة، وقد استخدمت الباحثة مقياس الضغوط النفسية وبرنامجاً إرشادياً لخفض الضغوط النفسية، وتوصّلت الباحثة إلى أنّ البرنامج المُستخدَم في الدراسة أدّى إلى خفض الضغوط النفسية ودحض التفكير اللاعقلاني لدى أفراد المجموعة التجريبية عند مقارنتهم بأفراد المجموعة الضابطة، واستمرار أثر البرنامج المُستخدَم في خفض الضغوط النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية عند مقارنتهم بأفراد العينة الضابطة بعد شهرين من انتهاء البرنامج.

كما هدفت دراسة عطية (٢٠٠٢) إلى قياس (مدى فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات المواجهة الإيجابية للضغوط في تحسين مستوى التوافق لدى عينة من الطلاب). وقد استخدم الباحث عينةً مُكوّنةً من (١٦) طالباً من الصف الأول الثانوي، وقُسمت العينة بالتساوي إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وقد استخدم الباحث مقياس أساليب مواجهة المشاكل الضاغطة لطلاب المرحلة الثانوية من إعداد الباحث وذلك لقياس متوسط درجات العينة في أساليب مواجهة الضغوط النفسية، كما قام بإعداد برنامج إرشاديّ مكوّن من (١٠) جلسات إرشادية قام بتطبيقها على أفراد المجموعة التجريبية واستند البرنامج على أسلوب التدريب التحصيلي ضد الضغوط وهو الأسلوب المعرفي لمتشربوم مُستمدّاً فنيّاً من الإرشاد العقلاني الانفعالي عن أليس والإرشاد المعرفي عند بيك. كما قام الباحث باستخدام عدد من المهارات العلاجية في برنامجه منها: أسلوب حل المشكلات، والاسترخاء العضلي، وتوكيد الذات، ومهارة إدارة الوقت، ومهارة تفسير الأحداث عن طريق نظرية ABC للعلاج العقلاني الانفعالي. وتوصّلت الباحثة في نتائجها إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية مهارات المواجهة الإيجابية وبالتالي تحسين مستوى التوافق لدى أفراد العينة وبقاء الأثر في القياس التبعي.

وفي دراسة أجراها حداد و سليمان (٢٠٠٣) بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي جمعي في التدريب على الضبط الذاتي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية هدفت إلى الكشف عن أثر أسلوب الضبط الذاتي كأسلوب لمواجهة الضغوط النفسية، والتي استخدمت عينة تتكوّن من (٣٠) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية من الذين يعانون من ضغط نفسيّ عالٍ، وتكون البرنامج من ثماني جلسات، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على البعد النفسي للضغوط، في حين لم يثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بقية المجالات المعرفي، والسيولوجي.

كما أجرى محمد (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج لتنمية استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية المُدرّكة لدى الطالبات في مرحلة التعليم الثانوي، وتكوّنت العينة من (٥٠) طالبةً من الصف الأول الثانوي مُقسّمة بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد قامت الباحثة بإعداد مقياسين، أحدهما لقياس مصادر الضغوط المدرسية، والآخر لقياس استراتيجيات مُواجهة تلك الضغوط. وذلك باستخدام مقاييس التقدير الذاتي self-report measures والتي تعد الأدلة الأكثر استخداماً وملاءمةً بصفة عامة لقياس أساليب المواجهة. وقد كشفت النتائج عن التأثير الإيجابي للبرنامج على التحكم في أربع من مصادر الضغوط المدرسية وهي: (الضغوط النفسية، ضغوط النظام المدرسي، الضغوط الفيزيائية، الضغوط الاجتماعية من الزميلات) إلى الدرجة الكلية للضغوط في حين لم يخف من ثلاث مصادر هي (الضغوط الأكاديمية والضغوط المرتبطة بالمعلمين والوالدين)، كذلك كشفت النتائج عن التأثير الإيجابي للبرنامج في زيادة استخدام استراتيجيات التخطيط والحل المباشير وإعادة تشكيل البنية المعرفية وطلب المُساندة المعلوماتية من الزميلات، وأصبحت الطالبات أقل استخداماً لاستراتيجيات التجنب المعرفي والتجنب السلوكي والعدوان الجسمي والمادي والانهماك في الذات.

وأجرى كامل (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة، تكوّنت العينة من (٤٠) طالباً وطالبةً بكلية التربية النوعية بينها، متوسط أعمارهن (١٦،١٧) سنة، تم توزيع العينة على أربعة مجموعات تجريبية للذكور بلغ عددها (١٠) أفراد، ومجموعة تجريبية للإناث بنفس أعداد المجموعة التجريبية، واستغرق تطبيق

البرنامج خمسة أسابيع بمعدل جلستين كل أسبوع، وبلغ زمن الجلسة الواحدة (١٢٠) دقيقة، وقد استخدم الباحث مقياس الأفكار اللأعقلانية ومقياس أحداث الحياة الضاغطة والبرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي، وتوصل الباحث إلى أن البرنامج المستخدم في الدراسة أدى إلى خفض الضغوط النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية عند مقارنتهم بأفراد المجموعة الضابطة، واستمرار أثر البرنامج المستخدم في خفض الضغوط النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية عند مقارنتهم بأفراد العينة الضابطة بعد شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج.

وهدفَ دراسة بهنسي (٢٠٠٥) إلى الكشف عن (فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في إدارة الضغوط المدرسية لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية) وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبًا و (٣٠) طالبة من تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الإعدادي مقسمين إلى أربع مجموعات متساوية : (مجموعتان تجريبيتان ومجموعتان ضابطتان) إحداهما للذكور والثلاثة الأخريات للإناث، واستخدم الباحث مقياس الضغوط المدرسية لتلاميذ المرحلة الإعدادية من أعداد الباحث، والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لإدارة الضغوط. وطبق البرنامج المكون من ١٤ جلسة إرشادية بمعدل جلستين في الأسبوع لمدة ثلاثة أشهر. وتضمن البرنامج الإرشادي التدريب على مهارة الاسترخاء العضلي، ومهارة حل المشكلات، ومهارة التقييم المعرفي، والتحدث الداخلي وكيفية التعامل مع الأفكار اللأعقلانية، الواجب المنزلي. وقد أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي في تخفيف الضغوط النفسية.

أما دراسة الوليدي (٢٠٠٨) فكانت بعنوان فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تخفيف مستوى الضغط النفسي للموهوبين من المرحلة الثانوية، وهدفت الدراسة إلى إعداد برنامج إرشادي لتخفيف الضغوط النفسية للموهوبين مستخدمًا المنهج التجريبي، وقد تكونت العينة من ٢٨ موهوبًا واستخدم الباحث كأداة للدراسة مقياسًا للضغوط النفسية وبرنامج إرشاد معرفي سلوكي وهو من إعداد الباحث، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي المعد في تخفيف الضغوط النفسية لدى العينة، وقد أوصت الدراسة إلى ضرورة عقد دورات إرشادية للطلاب الموهوبين وتزويدهم بالفنيات والأساليب المناسبة مع المواقف الضاغطة وأهمية توعية الأسرة بالطريقة التي يتعاملون بها مع الموهوب وتلبية احتياجاته والمساعدة في حل مشكلاته.

وأجرت النويسي (٢٠٠٨) دراسة سَعَتْ من خلالها إلى تطبيق برنامج إرشادي واستقصاء مدى فاعليته في خفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة المتميزين في الأردن. وتمّ تصميم أداتين للدراسة، الأداة الأولى: وهي مقياس للضغوط النفسية حيث تكون من (٥٦) فقرة. أما الأداة الثانية فقد كانت بناء برنامج إرشادي احتَوَى على (٢٠) جلسة إرشادية. كما تمّ تطبيق مقياس مستوى مفهوم الذات لروزنبرغ (Rosenberg، ١٩٦٥) الذي تكون من (١٠) فقرات. وتكوّنت عينة الدراسة من (٤٠) طالبًا وطالبة متميزين في الصفوف (الثامن والتاسع والعاشر) تم اختيارهم بناءً على حصولهم على أعلى الدرجات على مقياس الضغوط النفسية وأقل الدرجات على مقياس مفهوم الذات في آن واحد. وتم توزيع العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية وعدد أفرادها (٢٠) وضابطة وعدد أفرادها (٢٠). بدأ تطبيق البرنامج الذي تكون من (٢٠) جلسة إرشادية على العينة التجريبية بواقع (٤٥) دقيقة للجلسة بينما المجموعة الضابطة لم تتلق أي معالجة. وبعد انتهاء مدة التطبيق أُعيد تطبيق كلاً المقياسين على أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة)، كما أُعيد تطبيقهما مرة أخرى في قياس المتابعة بعد مرور ثلاثة أسابيع من انتهاء تطبيق البرنامج أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خفض الضغوط النفسية لدى المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة. كما أنّ هذه الفروق استمرت من خلال قياس المتابعة بعد مرور ثلاثة أسابيع. أظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة على القياس البعدي لمقياس مفهوم الذات. واستمرت هذه الفروق حيث ظهر ذلك من خلال قياس المتابعة وهو يعني أنّ البرنامج كان فعالاً في خفض الضغوط النفسية ورفع مستوى مفهوم الذات لدى أفراد العينة التجريبية.

ومن الدراسات القليلة والنادرة التي أجريت في المجتمع البحريني دراسة العسبول (٢٠٠٩) بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين بمملكة البحرين" هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي مستنداً إلى نظرية العلاج المعرفي السلوكي، وتألّفت العينة من (٢٧٢) طالباً من طلاب الصف الثاني ثانوي الذكور وتراوح أعمارهم (١٥-١٧ سنة)، واستخدم مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية للمراهقين، وقام بتطبيق برنامج إرشادي لتنمية أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين. وقد توصّلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي للبرنامج الإرشادي على زيادة فاعلية أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني الثانوي، واستمرار أثر البرنامج المُستخدَم في خفض الضغوط النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد شهرين من انتهاء البرنامج.

التعقيب على الدراسات السابقة والتي تناولت برامج إرشادية باستخدام أساليب وفنيات مختلفة لتخفيف الضغوط النفسية لدى المراهقين:

لقد كان هناك عددٌ من الدِّراسات التي هدفتُ إلى بناء برامج إرشادية لقياس مدى فعالية أسلوب إرشاديٍّ مُعين على تنمية أساليب المواجهة وتخفيض الضغوط النفسية مثل:

- قياس مدى فعالية أسلوب الضبط الذاتي لمواجهة الضغوط النفسية كما في دراسة (حداد و سليمان، ٢٠٠٣) ودراسة (محمد، ٢٠٠٤) ودراسة (النويسي، ٢٠٠٨)، وكانت النتائجُ إيجابيةً بالنسبة لمواجهة الضغوط النفسية وتخفيفها.

- وفي دراسات أخرى تم قياس مدى فعالية استخدام الأسلوب المعرفي في برنامج إرشادي لتخفيض الضغوط النفسية للمُراهقين مثل دراسة آندي (Andy, 1999)، و هانز وشايكفسكي (Hains & Szjakowski, 1990) وقد توصَّلتُ الدراستان إلى فاعلية هذا الأسلوب في تخفيض الضغوط النفسية للمُراهقين.

- وفي دراسات كثيرة تمَّ استخدام الأسلوب المعرفي السلوكي في تخفيض الضغوط النفسية وكانت النتائجُ إيجابيةً بشأن تخفيض الضغوط النفسية للمُراهقين. مثل (رئيفة رجب، ٢٠٠١)، و (عطية، ٢٠٠٢)، و(بهنسي، ٢٠٠٥)، و (Hains, 1994)، (العسبول، ٢٠٠٩)، و (الوليدي، ٢٠٠٨).

- وقامت بعض الدراسات باستخدام أسلوب العلاج العقلاني الانفعالي مثل (مزنوق، ١٩٩٩)، و(الهيل، ٢٠٠٢)؛ و(محمد، ٢٠٠٤)، و دراسة مصطفى (٢٠٠٤)، وقد أثبتت هذه الدراسات فعالية هذا الأسلوب في تخفيض الضغوط النفسية للمراهقين.

كما يتضح تركيز الباحثين على أهمية اكتساب وتنمية المهارات الآتية:

١. المهارات الشخصية الأكاديمية والاجتماعية، كتوكيد الذات والبحث عن المساندة الاجتماعية في (بهنسي، ٢٠٠٥)؛ و(عطية، ٢٠٠٢)؛ و هاينز (Hains, 1994).
٢. تدريبات الاسترخاء والتنفس العميق (بهنسي، ٢٠٠٥)؛ و(عطية، ٢٠٠٢)؛ و(Hains, 1994)؛ و (Andy, 1999).

٣. إعادة تشكيل البنية المعرفية بشكلٍ إيجابي بتعديل المعتقدات السلبية عن الذات لتدعيم الذات وتحقيق التفكير العقلاني المنطقي (بهنسي، ٢٠٠٥)؛ و(عطية، ٢٠٠٢)؛ و(Hains, 1994).

٤. استخدمت بعض الدراسات فنيات النمذجة، ولعب الدور والضبط الذاتي، والتغذية الراجعة، والواجب المنزلي.

٥. تراوح عددُ جلسات البرامج الإرشادية بين (٨) و (٢٢) جلسة، ومدة الجلسة بين ٥٠ دقيقة وساعة ونصف.

٦. بعض الدراسات قامت بالقياس التتبعي ويعتبر هذا الإجراء مهماً لمتابعة أثر البرنامج العلاجي ومدى نجاحه في مساعدة المُسترشدين على الاحتفاظ بمكاسبهم العلاجية. (مزنوق، ١٩٩٩)، و (عطية، ٢٠٠٢)، و(الهيل، ٢٠٠٢)، و (مصطفى، ٢٠٠٤)، و (محمد، ٢٠٠٤)، و (حداد، و سليمان، ٢٠٠٣)، و (الوليدي، ٢٠٠٨)، و(النويسي، ٢٠٠٨)، و(العسبول، ٢٠٠٩).

المحور الثاني: ويندرج تحته دراسات سابقة تناولت برامج إرشادية قائمة على حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى المراهقين

لقد كان هناك عددٌ قليل من الدراسات التي هدفت إلى بناء برامج إرشادية لقياس مدى فاعلية أسلوب حل المشكلات في تخفيض الضغوط النفسية ومن هذه الدراسات دراسة هورتون (Horton, 1990) التي هدفت إلى فحص أثر أسلوب برنامج إرشادي باستخدام مهارة حل المشكلات على خفض مستوى الضغط النفسي لدى عينة مكونة من ٢٧ طالبًا من طلاب الصف السادس، دُرِّبوا على كيفية استخدام تقنيات حل المشكلات لمدة ١٢ أسبوعًا. وأشارت النتائج إلى أنَّ أسلوب حل المشكلات حقق فاعلية في خفض الضغط النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية كما دلت عليه نتائج القياس البعدي، كذلك استمر تأثير البرنامج الإيجابي على أفراد المجموعة التجريبية كما بيَّنت نتائج القياس التَّبْعي.

وأجرى الزواوي (١٩٩٢) دراسة استهدفت التَّعرُّف على أثر برنامج للتدريب على حل المشكلات في خفض التوتر وزيادة مهارات حل المشكلات، تألَّفت عينة الدراسة من (٦٣) طالبةً ممَّن حصلنَّ على أعلى الدرجات في قائمة التوتر النفسي، ومن طالبات الصف العاشر في مدرستين ثانويتين في الأردن. وقُسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وأخرى ضابطة، وتوصَّلت الدراسة إلى مجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح التجريبية.

كما أجرى حداد وباسم (١٩٩٨) دراسة استهدفت مدى فاعلية برنامج إرشادي جماعي في حل المشكلات وبرنامج إرشاد جماعي في الاسترخاء العضلي على ضبط التوتر النفسي. وتألَّفت عينة الدراسة من (٣٠) طالبًا من الذين يعانون من التوتر النفسي، وقُسموا إلى ثلاث مجموعات : تجريبية أولى، تلقَّى أفرادها التدريب على حل المشكلات، وتجريبية ثانية تلقَّوا تدريبًا على الاسترخاء العضلي، والمجموعة الثالثة الضابطة. وتوصَّلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعتين التجريبيتين وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، مما يدلُّ على انخفاض مستوى التوتر النفسي لدى المجموعتين التجريبيتين.

وفي دراسة أجراها داوود (٢٠٠٠) بعنوان "أثر التدريب على مهارة حل المشكلات على خفض حدة المشكلات لدى طالبات الصفوف الخامس والسابع والثامن الأساسي في المدرسة

الأردنية" وقد بحثت الدراسة عن الأساليب الفعالة لمواجهة الضغوط النفسية، وكذلك التعرف على أثر برنامج إرشاد جمعي للتدريب على مهارة حل المشكلات في خفض حدة المشكلات التي تعاني منها الطالبات الأردنيات، وتكوّنت عينة الدراسة من (٥٢) طالبة في الصفوف الخامس والسابع والثامن في التعليم الأساسي وقد بيّنت نتائج الدراسة أن أسلوب حل المشكلات كان له أثرٌ دالٌ في خفض المشكلات النفسية للطالبات.

كما أجرى زريقي (٢٠٠٠) دراسة حول أثر التدريب على مهارة حل المشكلات في خفض الضغط النفسي وتقدير الذات، وكانت العينة مكوّنة من (٤٨) من المراهقين موزعين على النحو التالي المجموعة التجريبية وتكوّنت من (١٢) من الذكور و(١٢) من الإناث، وأيضاً مجموعة ضابطة تكونت من (١٢) من الذكور و(١٢) من الإناث، واستمر البرنامج لمدة ثلاثة أشهر بمعدل أربعة لقاءات أسبوعية مدة كل لقاء ٦٠ دقيقة، وتم استخدام مقياس تقدير الذات من إعداد جبريل ١٩٨٣ م، ومقياس الضغط النفسي من إعداد زواوي ١٩٩٢ م، بالإضافة للبرنامج الإرشادي، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن فاعلية مهارة حل المشكلات في تحسين مهارات المراهقين في التعامل مع الضغط النفسي في حين لم يكن أسلوب حل المشكلات فاعلاً في تقدير الذات، وهذا ما دلت عليه نتائج القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم يحدث لديها أي تغير، في حين استمر تأثير البرنامج لدى أفراد المجموعة التجريبية كما دلت عليه نتائج القياس التنبؤي.

أما دراسة العوري (٢٠٠٣) فهدفت إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند على فنية حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية وتحسين التحصيل الدراسي، وذلك لدى عينة من طلبة الصف العاشر تكونت من (٢٠) طالباً تم توزيعهم بشكل عشوائي على مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (١٠) طلاب لكل مجموعة، ونفذ البرنامج على مدى خمسة أسابيع بمعدل جلستين كل أسبوع، وكان زمن كل جلسة (٤٥) دقيقة، واستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس الضغط النفسي من إعداد زواوي (١٩٩٢)، والبرنامج الإرشادي المستند على فنية حل المشكلات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية في تخفيف مستوى الضغط النفسي .

وأجرت سنان (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف عن مدى فاعلية إرشاد جمعي القائم على إستراتيجية حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية لدى التلميذات المتفوقات دراسياً في الصف التاسع من التعليم الأساسي في مدينة تعز باليمن على عينة بلغت ٣٠ تلميذة متفوقة ممن يُعانيّن من ضغوط نفسية وفقاً لاستجابتهنّ على فقرات مقياس الضغوط النفسية، وقُسمنَ

إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. واستخدمت الدراسة مقياس الضغوط النفسية للتلميذات المتفوقات دراسياً واختبار رايفن للمصفوفات المتتابعة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية التي انخفض لديها مستوى الضغوط النفسية بعد تطبيق البرنامج.

وهدف دراسة عربيات (٢٠٠٥) إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي جمعي قائم على إستراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتألّفت عينة الدراسة من (٤١٥) طالباً من المرحلة الثانوية في مدينة السلط بالأردن، تم اختيارها عشوائياً ثم وُزعت إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية وطُبّق عليهم مقياس الضغوط النفسية من إعداد الباحث (قياس قبلي) على المجموعتين ثم طبق برنامج التوجيه والإرشاد الجمعي حول التدريب على إستراتيجية حل المشكلات على أفراد المجموعة التجريبية، ولقد تكون البرنامج من (٧) جلسات إرشادية بواقع جلسة واحدة كل أسبوع وبمدة زمنية بلغت سبعة أسابيع، واستغرقت كل جلسة ما بين (٤٠-٥٠) دقيقة، وبعد الانتهاء من البرنامج أُعيد تطبيق المقياس مرة أخرى على المجموعتين (القياس البعدي)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للبرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت برامج إرشادية قائمة على حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى المراهقين

وفقاً للدراسات السابقة التي استطاعت الباحثة الوصول إليها بإجمالي (٨) دراسات، تنقسم إلى (٧) دراسات باللغة العربية، ودراسة واحدة فقط باللغة الأجنبية، أجريت في الفترة من (١٩٩٠) إلى عام (٢٠٠٥) اتضح ما يلي:

- توجد قلة في الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة البرامج الإرشادية القائمة على أسلوب حل المشكلات وعلاقتها بالضغوط النفسية.
- تركيز الباحثين على أهمية اكتساب وتنمية مهارات حل المشكلات التي تضم مهارات نوعية منها تحديد المشكلة والتخطيط لحلها وتوليد بدائل كحلول للمشكلة والحل المباشر للمشكلة.
- جميع الدراسات استهدفت التعرف على أثر حل المشكلات لمواجهة الضغوط النفسية والتخفيف منها، إما بصورة منفردة مثل دراسة العوري (٢٠٠٣) وسان (٢٠٠٤)

- وعبد الحليم (٢٠٠٤) أو بصورة مزدوجة مع الاسترخاء العضلي مثل دراسة هورتون (Horton, 1990)، و الزواوي (١٩٩٢)، و حداد وباسم (١٩٩٨) .
- جميع الدراسات السابقة استخدمت المنهج التجريبي (تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة) .
 - جميع أفراد عينة الدراسات السابقة يقعون من الناحية العمرية في مرحلة المراهقة.
 - جميع الدراسات السابقة استخدمت برنامجاً إرشادياً بالإضافة إلى مقياس الضغوط النفسية أو قائمة القلق النفسي.
 - أسفرت جميع الدراسات السابقة عن فاعلية البرامج الإرشادية القائمة على أسلوب حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية.

خلاصة وتعليق عام على الدراسات السابقة:

قدمت الباحثة عرضاً تفصيلياً لبعض من الدراسات والبحوث التي تناولت البرامج الإرشادية لتنمية أساليب مواجهة الضغوط والتي استخدمت فنيات مختلفة ومعظمها كانت ذات فعالية في خفض الضغوط النفسية.

كذلك قلة الدراسات التي استخدمت إستراتيجية حل المشكلات في تخفيض الضغوط النفسية، ولم تطلع الباحثة على دراسة في المجتمع البحريني تم فيها استخدام هذه الإستراتيجية لخفض الضغوط النفسية للمراهقين؛ وهذا مما شجّع الباحثة على إجراء هذه الدراسة وذلك لحاجة المجتمع الذي تعيش فيه لمثل هذه البرامج العلاجية وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات سواء في المنطلقات النظرية للبحث الحالي أو تصميمه أو إجراءاته التجريبية، بما في ذلك البرنامج الإرشادي المستخدم، ومقياس الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين.

كما تم الاستعانة بما توصلت إليه الأبحاث والدراسات السابقة في مناقشة وتفسير النتائج للبحث الحالي من حيث أوجه الاتفاق والاختلاف معها.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية يُمكن الإشارة إلى بعض جوانب التركيز في الدراسات السابقة حتى يتمّ الربط بين تلك الدراسات والدراسة الحالية، وكذلك الاستفادة مما يدعم الدراسة الحالية في جوانبها المتعددة والمرتبطة بالتعامل مع الضغوط النفسية وكذا الإشارة إلى أوجه الاستفادة من تلك الدراسات وهي كالتالي:

١ - مشكلة الدراسة:

استفادت الباحثة من خلال اطلاعها على الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وصياغتها حيث حدّتها في الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية والذي تتمحور حولها كثير من الدراسات السابقة وتعاملت معاً في المحيط التربوي والاجتماعي وتحتاج إلى تدخل علمي ومنهجي.

٢ - هدف الدراسة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كونها تهدف إلى التعامل الضغوط النفسية لدى مجموعة من طلبة المدارس والعمل على خفض هذه الضغوط بما يُحقّق التوافق المدرسي، ويُساعد على سلامة العملية التربوية والتعليمية كون الضغوط النفسية تحدّ من تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية في الميدان التربوي.

٣ - عينة الدراسة:

ساعد الاطلاع على الدراسات السابقة الباحثة بشكل واضح لاختيار عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية باعتبارهنّ الأكثر تعرضاً للضغوط وباعتبار أنّ تلك المرحلة تتميز بقدر من الصعوبة والتعقيد في العملية التعليمية وكذلك ما يتوقع منهن من سلوكيات واستجابات من أجل الانتقال للمرحلة الجامعية وهنّ الطالبات اللّاتي يعشنّ مرحلة عُمرية يتفق على تسميتها المهتمين بدراسة النمو على أنها فترة حرجة .

٤ - أدوات الدراسة:

وجّهت الدراسات السابقة الباحثة إلى آليات تصميم الأدوات المناسبة لقياس الضغوط النفسية والتي تُساعد الباحثة على اختيار وتحديد الطالبات اللّاتي يُعانين من ضغوط نفسية.

٥- إجراءات الدراسة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مفاهيم الدراسة، كذلك تحديد نوعية المنهج المستخدم في الدراسة وصياغة الإطار النظري وتحديد فروض الدراسة.

٦- إعداد البرنامج:

أسهمت البرامج المتنوعة التي تعاملت مع الضغوط النفسية وتنوعها في تبصير الباحثة وتوجيهها نحو اختيار البرنامج الإرشادي المُستند على إستراتيجية حل المشكلات لكونه أسلوبًا تعليميًا، مما جعل الباحثة تكون على رؤية شاملة لتنوع البرامج المختلفة ومدى فاعليتها.

٧- البرنامج التجريبي:

تتفق الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في أنها استخدمت المنهج شبه التجريبي والذي تتنوع تصميماته. وهنا تشير الباحثة إلى أثر الدراسات السابقة في تبصير الباحثة بالكثير من الجوانب المُساعدة في دراسة الضغوط النفسية كونها تشترك في مُعالجة الضغوط النفسية وإن كانت تتباين في البرامج المُصممة لتلك المُعالجة إلا أنها جميعًا تبحث في استراتيجيات تخفيض الضغوط النفسية. وإن كان هناك ما يُميز الدراسة الحالية عن معظم الدراسات السابقة أنها تبحث أثر برنامج إرشادي قائم على حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية، وهذا ما يوضح بجلاء أهمية الدراسة الحالية كونها سوف تسهم في إيضاح الدور الذي يُمكن أن تقوم به برامج الإرشاد النفسي من خلال التصميم التجريبي في التعامل مع الضغوط النفسية بما يُساعد على مدِّ يد العون للطلاب في مرحلة المراهقة.

ثالثاً: فروض الدراسة

بناءً على أهداف البحث، واستناداً إلى ما جاء في الإطار النظري، وفي ضوء ما أوضحت به البحوث والدراسات السابقة تم تحديد وصياغة فروض البحث على النحو التالي:

١. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية قبل تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي ومتوسطات درجاتهن بعد التطبيق على أبعاد مقياس الضغوط النفسية والدرجة الكلية، وذلك لصالح القياس البعدي .
٢. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس الضغوط النفسية والدرجة الكلية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة قبل تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي وبين متوسطات درجاتهن بعد تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس الضغوط النفسية والدرجة الكلية .
٤. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي وبين متوسطات درجاتهن في القياس التتبعي بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس الضغوط النفسية والدرجة الكلية.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

❖ منهج الدراسة

❖ مجتمع الدراسة

❖ عينة الدراسة

❖ أدوات الدراسة

❖ الأساليب الإحصائية

يتناول هذا الفصل الإجراءات التي تمّ إتباعها لإتمام الدراسة مثل : منهج الدراسة المُتَّبَع والذي يتواءم مع طبيعة المُشكلة التي تتناولها الباحثة بالدراسة، مجتمع الدراسة وعيّنة الدّراسة ومواصفاتها، ثم الأدوات المستخدمة في الدراسة وآليات التّحقق من توافر الصّدق والثّبات، وكذلك إجراءات تطبيق الدراسة، والأساليب الإحصائية المُستخدمة في تحليل البيانات التي جرى الحصول عليها.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي والذي يُعدّ من أنسب المناهج اتساقاً مع مشكلة الدراسة وأهدافها، وقد استخدمت الباحثة في دراستها التصميمين التجريبيين الآتيين:

١. التصميم التجريبي بين المجموعات والذي يتمثّل في المُقارنة بين المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي والمجموعة الضابطة والتي لم تخضع للبرنامج الإرشادي، وذلك في القياس البعدي بعد أن تمّ التأكّد من التّجانس بين المجموعتين وذلك من حيث العُمُر الزمني والذكاء الشخصي والخلفية الاقتصادية والاجتماعية والمستوى التعليمي للوالدين، ومستوى الضغوط النفسية قبلياً أي قبل إدخال المتغيّر المُستقل للتعرف على تأثيره على الضغوط النفسية.

٢. التصميم التجريبي داخل المجموعات والذي تعني به الباحثة القياسيين القبلي والبعدي لنفس المجموعة أي مجموعة الدراسة والمُتمثّل في المُقارنة بين المجموعة التجريبية قبل البرنامج الإرشادي وذات المجموعة بعد البرنامج وفي فترة المتابعة وذلك من أجل التأكّد من استمرار تأثير البرنامج الإرشادي المستخدم مع مجموعة الدراسة.

وطبقاً لهذا التصميم تمّ إجراء القياسات الآتية للمجموعة التجريبية:

- القياس القبلي للمجموعة التجريبية قبل التطبيق .
- القياس البعدي للمجموعة التجريبية بعد الانتهاء من البرنامج الإرشادي .
- القياس البعدي الثاني للمجموعة التجريبية " التّتبّعي " للتأكّد من عدم انتهاء تأثير البرنامج الإرشادي على سلوك أفراد المجموعة التجريبية.

أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد أجرى لها القياسات الآتية :

- القياس القبلي .
- القياس البعدي .

وذلك بالاشتراك مع أفراد المجموعة التجريبية.
والجدول التالي يوضح شكل التصميم التجريبي للدراسة الحالية:

جدول (١)

الشكل التصميمي لمجموعتي الدراسة

م	المجموعة	المعالجة		
		القياس القبلي	البرنامج الإرشادي	القياس البعدي
١	التجريبية	/	/	/
٢	الضابطة	/	-	/

ضبط المتغيرات:

اشتملت الدراسة الحالية على عددٍ من المتغيرات وهي:

المتغير المستقل : الذي تمثل في برنامج إرشادي قائم على إستراتيجية حلّ المشكلات يهدف إلى خفض الضغوط النفسية التي تُعاني منها طالبات الصف الأول الثانوي.

المتغيرات المضبوطة : وهي (العمر، نسبة الذكاء، مستوى التحصيل الدراسي، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، عدد أفراد الأسرة، مقدار دخل الأسرة).

المتغير التابع : الضغوط النفسية .

وقد قامت الباحثة بضبط المتغيرات التي قد يكون لها تأثيرٌ على المتغير التابع في الدراسة الحالية بهدف تثبيتها لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة للارتقاء بمستوى الدقة في التجربة ولضمان الحصول على نتائج تُعزى للبرنامج الإرشادي، مما يُحقّق الصدق الداخلي والخارجي للتجربة، وقد اعتمدت الباحثة على الضبط الانتقائي Selective Control في تحديد المتغيرات التالية :

١. نسبة الذكاء

٢. العمر

٣. مستوى التحصيل الدراسي

٤. مستوى تعليم الأب

٥. مستوى تعليم الأم

٦. مقدار دخل الأسرة

٧. وظيفة الأب

٨. وظيفة الأم

٩. عدد أفراد الأسرة

كما استخدمت الباحثة الضبط الفيزيقي **Physical Control** :

١. توحيد مكان عقد البرنامج

٢. توحيد مستوى الإضاءة والتهوية

٣. عزل الضوضاء

٤. عزل العوامل المشتتة للانتباه

٥. ترتيب وضع أفراد العينة بحيث يسهل التفاعل بينهم وبين الباحثة أثناء عقد جلسات البرنامج.

مجتمع الدراسة والعينة

أ. مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع طالبات الصف الأول الثانوي في المدارس الحكومية بمملكة البحرين في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٠/٢٠١١ م والذي بلغ عددهنّ حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم ٤٩٨٩ طالبة والجدول رقم (٢) يوضح توزيع مجتمع الدراسة من الطالبات، وتمتد أعمارهنّ من الرابعة عشر حتى السادسة عشر وهي مرحلة مُراهقة مُتوسطة، ولها بعض السمات والخصائص التي تظهر على الطالبات في هذه المرحلة تتصل بالخصائص الجسمية والقدرات العقلية والقدرات العاطفية.

جدول (٢)

توضيح مجتمع الدراسة من الطالبات

اسم المحافظة	اسم المدرسة	عدد الطالبات
العاصمة	مدرسة المنامة الثانوية للبنات	٧١
	مدرسة خوله الثانوية للبنات	٢٨٦
المحرق	مدرسة الاستقلال الثانوية للبنات	٣٠٦
	مدرسة الحدّ الإعدادية الثانوية للبنات	٣٤٨
	مدرسة المحرق الثانوية للبنات	٢٩٣
الشمالية	مدرسة العهد الزاهر الثانوية للبنات	٥٧٨
	مدرسة جد حفص الثانوية للبنات	٣٢٥
	مدرسة سار الثانوية للبنات	٥٥٣
	مدرسة مدينة حمد الإعدادية الثانوية للبنات	٣٤٤
	مدرسة مدينة حمد الثانوية للبنات	١٤٨
الجنوبية	مدرسة الرفاع الغربي الثانوية للبنات	٤٢٩
	مدرسة المعرفة الثانوية للبنات	٢٢٢
الوسطى	مدرسة أميمه بنت النعمان الثانوية للبنات	٢١٦
	مدرسة النور الثانوية للبنات	٢٨٣
	مدرسة سترة الثانوية للبنات	٣٢٦
	مدرسة مدينة عيسى الثانوية للبنات	٢٦١

ب. عينة الدراسة:

تتقسم العينة إلى قسمين:

القسم الأول - العينة الاستطلاعية:

وعدها حوالي ٤٠ طالبة من الصف الأول الثانوي غير العينة الأساسية تم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة، تتراوح أعمارهن ما بين ١٤-١٦ عاماً بمتوسط حسابي (15.15) عاماً، وانحراف معياري (0.53)، بغرض التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة ومدى صلاحيتها للاستخدام في البيئة البحرينية، وذلك عن طريق حساب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة.

أولاً: الصدق :

١. صدق المُحكِّمين (الصدق الظاهري).
٢. مُعاملات الاتساق الداخلي لحساب الصدق (معاملات الارتباط الداخلي للمقاييس الفرعية، وللمقياس الكلي).
٣. صدق المَحَكِّ (قياس معاملات الارتباط بين المقياس الحالي ومقياس آخر شبيه به يتَّسم بالصدق (مثل مقياس الضغوط النفسية للمُراهقين لزَيْنِب شَقِير).

ثانياً: الثَّبات:

١. مُعامل ألفا كرونباخ للتأكُّد من الاتساق الداخلي لعبارات المقاييس الفرعية والمقياس الكلي للضغوط النفسية.
٢. معامل التجزئة النصفية عن طريق حساب مُعامل الارتباط بين نصفَي مقياس الضغوط النفسية مع التَّصحیح باستخدام معادلة سبيرمان براون (المقياس الكلي والمقاييس الفرعية).
٣. حساب مُعامل الثَّبات للاختبار عن طريق تطبيق الاختبار وإعادة الاختبار بعد أسبوعين من تطبيق الاختبار الأول.

القسم الثاني: العينة الأساسية:

وهنَّ أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية وعددهن (٦٠) طالبة ٣٠ منهنَّ يُمَثِّلنَّ العينة الضابطة و ٣٠ منهنَّ يُمَثِّلنَّ العينة التجريبية، أُخْتِرْنَ من مدرسة واحدة وهُنَّ مَمَّنَّ حَصَلْنَ على درجات مرتفعة عند الإجابة على فقرات مقياس الضغوط النفسية لِيُمَثِّلنَّ العينة الحقيقية والنهائية للدراسة (عينة التجريب)، ولكون أفراد مجتمع الدراسة يشكلون مساحة جغرافية كبيرة، ولأنَّ اختيار أفراد من مدارس بشكل عشوائي وتجميعهن خارج مجموعاتهن الأصلية التي ينتمون إليها غير متاح من الناحية العملية، إضافةً إلى أنَّ الوقت والإمكانات المُتاحة تشكِّل عقبةً في تحقيق ذلك، فقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية في اختيار العينة:

١. نظرًا لأنَّ المدارس في وزارة التربية والتعليم مُوزعةً على محافظات البحرين الخمس فقد تم بطريقتة عشوائية تحديد محافظة واحدة وهي محافظة المحرق باستخدام قصاصات الورق حيث كتبت أسماء المحافظات الخمس على قصاصات ورقية وتم سحب إحداها وكانت هذه الورقة تحمل اسم محافظة المحرق.

٢. تم كتابة أسماء المدارس الثانوية للبنات بمحافظة المحرق وعددها ثلاث مدارس على قصاصات ورقية ومن ثم تم سحب إحداها وكانت تحمل هذه الورقة اسم مدرسة المحرق الثانوية للبنات.

٣. تم الاجتماع مع مديرة المدرسة من أجل بيان الهدف من الدراسة والإجراءات التي سوف تستخدمها الباحثة سواء من حيث اختيار العينة، أو تطبيق البرنامج الإرشادي.

٤. تم تطبيق مقياس الضغوط النفسية على جميع طالبات الصف الأول الثانوي وعددهن ٢٩٣ موزعة في تسعة فصول دراسية وتراوحت درجات الطالبات بين (٧٠ - ٢١٠)، وقد تم اختيار أعلى الدرجات وهن الطالبات اللاتي يُعانين من الضغوط النفسية، وكان عددهن (٦٠) طالبة، واستبعدت الباحثة باقي الطالبات .

٥. تم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين متساويتين بالطريقة العشوائية البسيطة، فقد أعطت الباحثة وبشكل عشوائي الأرقام من (١) إلى (٦٠) ثم تم اختيار الأرقام الفردية للمجموعة التجريبية والأرقام الزوجية للمجموعة الضابطة.

مواصفات عينة الدراسة:

تكوّنت عيّنة الدراسة من (٦٠) طالبة في الصف الأول الثانوي ممّن يُعانين من ضغوطٍ نفسية حسب نتائج مقياس الضغوط النفسية، تم تقسيمهنّ إلى مجموعتين الأولى تجريبية والأخرى ضابطة، تتراوح أعمارهن ما بين ١٤-١٦ عامًا بمتوسط حسابي (15.05) عامًا، وانحراف معياري (0.47)، وقد بلغ متوسط أعمار المجموعة التجريبية (15.07) عامًا، وانحراف معياري (0.36)، متوسط أعمار المجموعة الضابطة (15.03) عامًا، وانحراف معياري (0.55)، وتبين من تطبيق اختبار "ت" عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط أعمار المجموعتين ($t=0.27$, $\alpha=0.79$)، ممّا يعني تكافؤ مجموعتي الدراسة في العمر. كما تم حساب متوسط درجات الذكاء للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق اختبار رايغن للمصفوفات المتتابعة فقد بلغ متوسط ذكاء المجموعة التجريبية (43.13)، وانحراف معياري (3.45) بينما بلغ متوسط ذكاء المجموعة الضابطة (42.51)، بانحراف معياري (3.55) والجداول (٤،٥) توضح المتوسط الحسابي لمتغير العمر والذكاء لأفراد عينة الدراسة، أما الجداول من (٦،٧،٨،٩،١٠،١١،١٢) فهي توضح توزيع العينة على متغيراتها.

جدول (٣)

المتوسط الحسابي لمتغير العمر الزمني لأفراد عينة الدراسة

المجموعة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
المتوسط الحسابي	15.07	15.03
الانحراف المعياري	0.36	0.55

جدول (٤)

المتوسط الحسابي لمتغير الذكاء لأفراد عينة الدراسة

المجموعة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
المتوسط الحسابي	43.13	42.51
الانحراف المعياري	3.45	3.55

جدول (٥)

توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي

المتغير ومستوياته		المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
المعدل الأكاديمي	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد
ممتاز	7	23.3%	7	23.3%	7
جيد جداً	9	30.0%	9	30.0%	9
جيد	5	16.7%	5	16.7%	5
مقبول	9	30.0%	9	30.0%	9
المجموع	30	100%	30	100%	30

جدول (٦)

توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير مهنة الأب

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		المتغير ومستوياته
النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	مهنة الأب
83.3%	25	80.0%	24	حكومي
10.0%	3	16.7%	5	غير حكومي
6.7%	2	3.3%	1	متقاعد
100%	30	100%	30	المجموع

جدول (٧)

توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		المتغير ومستوياته
النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	المستوى التعليمي للأب
6.7%	2	6.7%	2	ابتدائي
20.0%	6	6.7%	2	إعدادي
50.0%	15	46.7%	14	ثانوي
13.3%	4	40.0%	12	جامعي
10.0%	3	.0%	0	دراسات عليا
100%	30	100%	30	المجموع

جدول (٨)

توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير مهنة الأم

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		المتغير ومستوياته
النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	مهنة الأم
20.0%	6	16.7%	5	حكومي
76.7%	23	83.3%	25	ربة منزل
3.3%	1	.0%	0	غير حكومي
100%	30	100%	30	المجموع

جدول (٩)

توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأُم

المتغير ومستوياته		المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
المستوى التعليمي للأُم	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	
يقرأ ويكتب	1	3.3%	2	6.7%	
ابتدائي	2	6.7%	3	10.0%	
إعدادي	8	26.7%	8	26.7%	
ثانوي	10	33.3%	9	30.0%	
جامعي	9	30.0%	7	23.3%	
دراسات عليا	0	.0%	1	3.3%	
المجموع	30	100%	30	100%	

جدول (١٠)

توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير عدد أفراد الأسرة

المتغير ومستوياته		المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
عدد أفراد الأسرة	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	
3	0	.0%	1	3.3%	
4	2	6.7%	4	13.3%	
5	7	23.3%	7	23.3%	
6	8	26.7%	5	16.7%	
7	8	26.7%	5	16.7%	
8	3	10.0%	5	16.7%	
9	2	6.7%	1	3.3%	
11	0	.0%	2	6.7%	
المجموع	30	100%	30	100%	

جدول (١١)

توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير دخل الأسرة الشهري

المتغير ومستوياته		المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
دخل الأسرة الشهري		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
أقل من 300 د.ب		4	13.3%	1	3.3%
من 300 إلى أقل من 600 د.ب		10	33.3%	14	46.7%
من 600 إلى أقل من 1000 د.ب		11	36.7%	10	33.3%
أكثر من 1000 د.ب		5	16.7%	5	16.7%
المجموع		30	100%	30	100%

كما عمدت الباحثة إلى ضبط عدد من المتغيرات من أجل تحقيق التجانس بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك وفق التالي:

١. تجانس المجموعتين (التجريبية والضابطة) في (العمر، السنة الدراسية، نسبة الذكاء العقلي، المعدل الأكاديمي، المستوى التعليمي الأب، مستوى تعليم الأم، وظيفة الأب، وظيفة الأم، عدد أفراد الأسرة، الدخل الشهري) حيث عمدت الباحثة إلى مراعاة الضبط بين المجموعتين، فقد قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" للتأكد من تجانس مجموعتي الدراسة في متغيرات العمر والذكاء .

جدول (١٢)

يوضح تكافؤ عينة الدراسة-الضابطة والتجريبية في متغيري العمر الزمني والذكاء العقلي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العمر	الضابطة	30	15.03	0.55	0.333*	58	0.740
	التجريبية	30	15.07	0.36			
الذكاء	الضابطة	30	42.51	3.55	0.686*	58	0.495
	التجريبية	30	43.13	3.45			

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين العمر الزمني للمجموعة التجريبية و العمر الزمني للمجموعة الضابطة، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشراً على تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$)

بين نسبة ذكاء المجموعة التجريبية ونسبة ذكاء المجموعة الضابطة، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشرًا على تكافؤ المجموعتين في نسبة الذكاء.

كما قامت الباحثة باستخدام اختبار كا^٢ للتأكد من تجانس مجموعتي الدراسة في متغيرات الضبط قبل تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية كما في الجدول التالي:

جدول (١٣)

يوضح تكافؤ عينة الدراسة- الضابطة و التجريبية -في المتغيرات الديموغرافية

خاصية التجانس	المجموعة	العدد	قيمة كا ^٢	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المُعدّل الأكاديمي	المجموعة التجريبية	30	0.000	3	1.000
	المجموعة الضابطة	30			
المستوى التعليمي للأب	المجموعة التجريبية	30	9.034	4	0.060
	المجموعة الضابطة	30			
المستوى التعليمي للأم	المجموعة التجريبية	30	1.174	2	0.556
	المجموعة الضابطة	30			
المستوى الاقتصادي للأسرة	المجموعة التجريبية	30	1.836	5	0.871
	المجموعة الضابطة	30			

يتبين من الجدول السابق وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين المُعدّل الأكاديمي للمجموعة التجريبية والمعدل الأكاديمي للمجموعة الضابطة، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشرًا على تكافؤ المجموعتين في المعدل الأكاديمي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين المستوى التعليمي لأباء المجموعة التجريبية والمستوى التعليمي لأباء المجموعة الضابطة، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشرًا على تكافؤ المجموعتين في المستوى التعليمي للأم. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين المستوى الاقتصادي لأسر المجموعة التجريبية والمستوى الاقتصادي للأسر المجموعة الضابطة، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشرًا على تكافؤ المجموعتين في المستوى الاقتصادي للأسرة.

٢. تجانس المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على متغير الضغوط النفسية:

كما عمدت الباحثة إلى التحقق من أفراد العينة على متغير الضغوط النفسية من خلال تطبيق المقياس على المجموعتين في القياس القبلي وذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط النفسية القبلي، ومن ثم استخدام اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات كما هو موضح في الجدول (١٤):

جدول (١٤)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لاستجابات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط النفسية القبلي

المحور	المجموعة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأول: الضغوط النفسية الأسرية	التجريبية	23.367	3.479	0.220	58	0.826
	الضابطة	23.567	3.549			
الثاني: الضغوط النفسية الاجتماعية	التجريبية	21.767	3.626	0.036	58	0.972
	الضابطة	21.733	3.591			
الثالث: الضغوط النفسية الاقتصادية	التجريبية	20.900	4.003	0.514	58	0.609
	الضابطة	20.400	3.510			
الرابع: الضغوط النفسية الدراسية	التجريبية	21.300	3.186	0.000	58	1.000
	الضابطة	21.300	3.175			
الخامس: الضغوط النفسية الشخصية	التجريبية	22.367	3.090	0.433	58	0.667
	الضابطة	22.033	2.871			
السادس: الضغوط النفسية الصحية	التجريبية	21.733	2.888	0.443	58	0.659
	الضابطة	22.067	2.935			
السابع: الضغوط النفسية الانفعالية	التجريبية	23.800	2.469	0.414	58	0.680
	الضابطة	24.067	2.518			
مقياس الضغوط النفسية ككل	التجريبية	155.233	17.957	0.015	58	0.988
	الضابطة	155.167	16.532			

يتبين من الجدول السابق رقم (١٤) ما يأتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة على محور الضغوط النفسية الأسرية القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء طالبات المجموعة التجريبية (23.367) بانحراف معياري مقداره (3.479)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء طالبات المجموعة الضابطة (23.567) بانحراف معياري مقداره (3.549)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشراً على تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى الضغوط النفسية الأسرية قبل تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة على محور الضغوط النفسية الاجتماعية القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء طالبات المجموعة التجريبية (21.767) بانحراف معياري مقداره (3.626)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء طالبات المجموعة الضابطة (21.733) بانحراف معياري مقداره (3.591)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشراً على تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى الضغوط النفسية الاجتماعية قبل تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على محور الضغوط النفسية الاقتصادية القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التجريبية (20.900) بانحراف معياري مقداره (4.003)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة (20.400) بانحراف معياري مقداره (3.510)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشراً على تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى الضغوط النفسية الاقتصادية قبل تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على محور الضغوط النفسية الدراسية القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التجريبية (21.300) بانحراف معياري مقداره (3.186)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة (21.300) بانحراف معياري مقداره (3.175)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشراً على

تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى الضغوط النفسية الدراسية قبل تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على محور الضغوط النفسية الشخصية القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التجريبية (22.367) بانحراف معياري مقداره (3.090)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة (22.033) بانحراف معياري مقداره (2.871)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشرًا على تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى الضغوط النفسية الشخصية قبل تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على محور الضغوط النفسية الصحية القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التجريبية (21.733) بانحراف معياري مقداره (2.888)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة (22.067) بانحراف معياري مقداره (2.935)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشرًا على تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى الضغوط النفسية الصحية قبل تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على محور الضغوط النفسية الانفعالية القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التجريبية (23.800) بانحراف معياري مقداره (2.469)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة (24.067) بانحراف معياري مقداره (2.518)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشرًا على تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى الضغوط النفسية الانفعالية قبل تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس الضغوط النفسية القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التجريبية (155.233) بانحراف

معياري مقداره (17.957)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة (155.167) بانحراف معياري مقداره (16.532)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشراً على تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى الضغوط النفسية قبل تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي.

أدوات الدراسة (أدوات جمع البيانات)

استخدمت الباحثة في دراستها عدداً من الأدوات سوف تتناولها بالعرض المفصل من خلال الصفحات الآتية وتلك الأدوات هي كالآتي:

جدول (١٥)

يوضح أدوات الدراسة المستخدمة

م	الأداة	الإعداد
١	استمارة البيانات الشخصية والاجتماعية والاقتصادية	الباحثة
٢	مقياس الضغوط النفسية	الباحثة
٣	مقياس المصفوفات المتتابعة العادية لقياس نسبة الذكاء العقلي	رافن Raven وتقنين كل من : مصطفى فهمي، فؤاد أبو حطب، حامد زهران، علي خضر، يوسف محمود ١٩٧٦ م
٤	برنامج إرشاد للتدريب على إستراتيجية حل المشكلات	الباحثة

(١) استمارة البيانات الشخصية والاجتماعية والاقتصادية:

قامت الباحثة بإعداد هذه الاستمارة من أجل تحقيق التكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية، واشتملت الاستمارة على الاسم والعمر الزمني ومستوى التحصيل الدراسي ومستوى تعليم الأب والأم وعدد أفراد الأسرة والمستوى الاقتصادي للأسرة، ملحق رقم (٧).

(٢) مقياس الضغوط النفسية لطالبات المرحلة الثانوية (من إعداد الباحثة)

خطوات بناء المقياس:

لقد مرَّ المقياس بعدة مراحل تعرضها الباحثة على النحو الآتي:

- (١) إعداد بنود المقياس.
- (٢) إعداد المقياس في صورته الأولية.
- (٣) عرض المقياس على المُحكِّمين.
- (٤) الصياغة النهائية لعبارات المقياس.
- (٥) القيام بالدراسة الاستطلاعية.

أولاً: إعداد بنود المقياس

استعانت الباحثة في إعدادها لبنود هذا المقياس بالأدب النظري في هذا المجال وبالمقاييس السابقة التي تناولت الضغوط النفسية ومن المصادر التي اعتمدت عليها الباحثة في إعداد المقياس ما يلي:

١ - المقاييس التي تناولت الضغوط النفسية لدى الطلاب ومنها:

١. مقياس الضغوط النفسية من إعداد زواوي (١٩٩٣م).
٢. مقياس الضغوط النفسية من إعداد راغب (١٩٩٨م).
٣. مقياس الضغوط النفسية من إعداد عوض (٢٠٠٠م).
٤. مقياس مواقف الحياة الضاغطة في البيئة المصرية والسعودية من إعداد شقير (٢٠٠٢م).
٥. مقياس الضغوط النفسية من إعداد كامل (٢٠٠٥م).
٦. مقياس الضغوط النفسية لطالبات المرحلة الثانوية من إعداد عريبات (٢٠٠٥م).

٢ - المقاييس التي تناولت الضغوط النفسية بشكل عام ومنها:

١. قائمة الضغوط النفسية للمُعَلِّمين من إعداد منصور والبيلاوي (١٩٨٩م).

٢. استبانة الضغوط النفسية للمرشدين من إعداد دعاء (١٩٩٤م).

٣. أعدت الباحثة استبانة مفتوحة تمّ من خلالها سؤال عينة من طالبات المرحلة الثانوية عن أهم المشاكل والضغوط التي تواجههنّ في البيئة المدرسية والمنزلية والأسرية ثمّ حصرها وتضمينها.

ثانيًا: إعداد المقياس في صورته الأولى:

تم إعداد المقياس في صورته الأولى بالاعتماد على الدراسات السابقة والمقاييس التي تناولت الضغط النفسي وكذلك الاستبانة المفتوحة التي تم تطبيقها على الطالبات وحرصت الباحثة في الصياغة على أن يتناسب المقياس مع خصائص عينة المجتمع البحريني والملحق رقم (٣) يوضح المقياس في صورته الأولى.

وبلغ عدد عبارات المقياس (٧٠) عبارة موزعة على سبعة أبعاد وهي كالتالي:

١ البُعد الصّحي : ويتكوّن من (١٠) عبارات تقيس المظاهر الفسيولوجية للضغط لدى الطالبة كالصدّاع والتّعرق وحرقة المعدة وزيادة ضربات القلب وارتفاع ضغط الدم.

٢ -البُعد الانفعالي: ويتكون من (١٠) عبارات تقيس المظاهر الانفعالية الضغط لدى الطالبة مثل القلق والخوف والغضب.

٣- البُعد المدرسي: ويتكون من (١٠) عبارات تقيس أهم الأسباب التي تحدث الضغط لدى الطالبة والناجمة من البيئة المدرسية مثل صعوبة التعامل مع الزميلات والمُعلمات وصعوبة التَّحصيل الدراسي وضعف القدرة على التَّركيز وعدم القُدرة على أداء الواجبات المنزلية..

٤- البُعد الأسري : ويتكوّن من (١٠) عبارات تقيس أهم الأسباب التي تحدّث الضغط لدى الطالبة والناجمة من البيئة الأسرية مثل تعامل الوالدين والعلاقة مع الإخوة.

٥ -البُعد الاجتماعي: ويتكوّن من (١٠) عبارات تقيس أهم الأسباب التي تحدث الضغط لدى الطالبة والمتمثلة في سوء العلاقة بالآخرين وصعوبة تكوين صداقات.

٦- البُعد الشخصي: ويتكوّن من (١٠) عبارات تقيس أهم الأسباب التي تحدث الضغط لدى الطالبة وانخفاض تقدير الذات وانخفاض مستوى الطموح وصعوبة اتخاذ القرار والتردد.

٧- البُعد الاقتصادي: ويتكوّن من (١٠) عبارات تقيس أهم الأسباب التي تُحدث الضغط لدى الطالبة كانخفاض دخل الأسرة أو العيش في مناطق متدنية الخدمات أو في مناطق مزدحمة.

ثالثاً: عرض المقياس على المحكمين:

قامت الباحثة في هذه المرحلة بعرض مقياس الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية الذي تمّ إعداده في صورته الأولى على مجموعة من المُختصّين من أجل استطلاع آرائهم من خلال توزيع استمارة تحكيم المقياس للحُكم على مدى وضوح البنود التي وضعت لقياس المُتغيّر المطلوب قياسه؛ ولتحكيم مقياس الضغوط النفسية من حيث هدفه والتعريف بمُكوّناته التي يقيسها (ملحق رقم ١ يوضح أسماء السادة المحكمين لمقياس الضغوط النفسية). وفي ضوء هذا التعريف طلب من المُحكّمين أيضاً تحديد ما يلي :

أولاً: مدى تمثيل العبارات للمحاور.

ثانياً: مدى سلامة الصياغة اللغوية.

ثالثاً: مدى ملائمة العبارات للبيئة البحرينية.

رابعاً: مدى شمول الأبعاد للموضوع المدروس.

وفي ضوء ملاحظات المُحكّمين على المقياس أمكن للباحثة صياغة العبارات واستبعاد بعض العبارات غير المرتبطة بجانب إضافة بعض العبارات، والجدول رقم (١٦) يوضح نسب اتفاق المُحكّمين على مدى انتماء عبارات أبعاد مقياس الضغوط النفسية كمعيار لصلاحيّة بنود مقياس الضغوط النفسية، وبعد حساب نسب الاتفاق بين المُحكّمين على عبارات المقياس تم استبعاد العبارات التي حصلت على نسب اتفاق أقل من ٨٠% لقبول البند حيث اعتمدت الباحثة نسبة اتفاق ٨٠% كحدّ أدنى لقبول العبارة.

جدول (١٦)

نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود أبعاد مقياس الضغوط النفسية

المجال	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
الأسري	١	%١٠٠	٦	%١٠٠
	٢	%١٠٠	٧	%٦٠
	٣	%١٠٠	٨	%١٠٠
	٤	%١٠٠	٩	%١٠٠
	٥	%١٠٠	١٠	%١٠٠
الاقتصادي	١١	%١٠٠	١٦	%١٠٠
	١٢	%١٠٠	١٧	%١٠٠
	١٣	%١٠٠	١٨	%١٠٠
	١٤	%١٠٠	١٩	%٨٠
	١٥	%١٠٠	٢٠	%١٠٠
الدراسي	٢١	%٨٠	٢٦	%١٠٠
	٢٢	%١٠٠	٢٧	%٨٠
	٢٣	%١٠٠	٢٨	%١٠٠
	٢٤	%١٠٠	٢٩	%٨٠
	٢٥	%١٠٠	٣٠	%١٠٠
الاجتماعي	٣١	%١٠٠	٣٦	%١٠٠
	٣٢	%١٠٠	٣٧	%١٠٠
	٣٣	%٦٠	٣٨	%١٠٠
	٣٤	%١٠٠	٣٩	%١٠٠
	٣٥	%١٠٠	٤٠	%١٠٠
الانفعالي	٤١	%١٠٠	٤٦	%١٠٠
	٤٢	%٨٠	٤٧	%١٠٠
	٤٣	%١٠٠	٤٨	%١٠٠
	٤٤	%١٠٠	٤٩	%١٠٠
	٤٥	%١٠٠	٥٠	%٨٠
الشخصي	٥١	%٨٠	٥٦	%١٠٠
	٥٢	%١٠٠	٥٧	%١٠٠
	٥٣	%١٠٠	٥٨	%٨٠
	٥٤	%١٠٠	٥٩	%١٠٠

٥٥	%١٠٠	٦٠	%١٠٠
٦١	%١٠٠	٦٦	%١٠٠
٦٢	%١٠٠	٦٧	%٨٠
٦٣	%١٠٠	٦٨	%١٠٠
٦٤	%١٠٠	٦٩	%١٠٠
٦٥	%١٠٠	٧٠	%١٠٠

بعد استخلاص نتائج المُحكِّمين اتضح ما يلي:

(١) البُعد الأول: تم استبعاد العبارة رقم (٧) لأنَّ نسبة الاتفاق بين المُحكِّمين على العبارة كانت أقل من ٨٠%.

(٢) البُعد الرابع: تم استبعاد العبارة رقم (٣٣) لأنَّ نسبة الاتفاق بين المُحكِّمين على العبارة كانت أقل من ٨٠%.

(٣) الأبعاد (الثاني، الثالث، الخامس، السادس، السابع) لم يتم استبعاد أية عبارة لأنَّ نسب الاتفاق بين المُحكِّمين على العبارات تراوحت ما بين ٨٠-١٠٠%.

(٤) تفضَّل المُحكِّمون بإبداء آرائهم وملاحظاتهم تجاه العمل على تعديل الصياغة لبعض عبارات المقياس، والجدول رقم (١٦) يوضح آراء الأساتذة المُحكِّمين تجاه إعادة صياغة بعض العبارات لتتماشى مع البُعد.

جدول (١٧)

يبين بعض عبارات المقياس قبل وبعد الصياغة الجديدة بناءً على آراء المُحكِّمين

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
٦	يعاقبني والداي على أخطائي ولو كانت بسيطة.	يعاقبني والدي على أخطائي البسيطة
١١	ينخفض مستوى دخل أسرتي.	مستوى دخل أسرتي منخفض
١٢	مصرفي الشخصي قليل جداً بسبب دخل أسرتي المنخفض	مصرفي الشخصي قليل جداً
١٣	أخجل من استضافة زميلة لي في منزلي لنقص أثاث المنزل	أخجل من استضافة زميلة لي في منزلي لسوء أثاثه
١٨	أخجل من زميلاتي لأنني أسكن في حي شعبي	أخجل من زميلاتي لأنني أسكن في منطقة مُتدنية الخدمات
١٩	من الصعب شراء المراجع الدراسية المطلوبة بسبب العجز المادي لأسرتي	أشعر بصعوبة في الحصول على حاجاتي ومُتطلباتي بسبب العجز المادي لأسرتي
٢٢	أجد صعوبة في بعض المناهج الدراسية	أجد صعوبة في فهم بعض المناهج الدراسية
٢٣	أجد صعوبة في تركيز انتباهي أثناء الحصص وأثناء المذاكرة لمدة طويلة	أجد صعوبة في تركيز انتباهي أثناء الحصص لمدة طويلة.
٢٤	أجد صعوبة في إنجاز واجباتي الدراسية وعدم معرفتي بالطرق الجيدة للمذاكرة	أجد صعوبة في إنجاز واجباتي الدراسية.
٢٨	أجد صعوبة في الإجابة الشفوية أثناء الحصص	أجد صعوبة في الإجابة الشفوية على الأسئلة أثناء الحصص
٢٩	من الصعب الحصول على المراجع الدراسية المطلوبة من مكتبة المدرسة	أجد صعوبة في الحصول على المراجع والمصادر الخاصة بالمنهج الدراسي
٣٥	صديقاتي يتبادلن الحب والتعاون بينهن	أتبادل مع زميلاتي الحب والتعاون
٣٧	أنا وصديقاتي بُمِرُّنا التعاون في حل المشكلات	أتعاون مع صديقاتي في حل المشكلات
٤١	المشكلة التي تُواجهني في حياتي تُورِّقني عن النوم	عندما تواجهني مشكلة تحرمني من النوم
٤٥	أشعر بالخجل والحساسية الزائدة باستمرار حتى مع زميلاتي ومُعلِّماتي	أشعر بالخجل والحساسية الزائدة مع زميلاتي
٤٦	مزاجي عُرضة للتَغَيُّر المُفاجئ وأغضب بسرعة	أنا مُتقلِّبة المزاج
٦٦	أشعر بقلّة الشهية للطعام أو بسوء الهضم من وقت لآخر	أشعر بنقص الشهية للطعام من وقت لآخر
٦٧	تضطرب بعض أجهزة الحسّ لدي	أعاني من مشكلات في السمع

كما أشار المُحكّمون بإضافة بعض العبارات إلى أبعاد مقياس الضغوط النفسية، والعبارات المضافة إلى مقياس الضغوط النفسية التي رأى المُحكّمون إضافتها هي على النحو التالي:

(١) البُعد الأول (المجال الأسري):

- أتضايق من تدخل والدي في شؤوني الخاصة.

(٢) البُعد الرابع (المجال الاجتماعي):

- أتضايق من نقد الآخرين لي.

ثم قامت الباحثة بعد ذلك بإعادة ترتيب العبارات من خلال دمج العبارات التي اتفق عليها الأساتذة المُحكّمون والعبارات التي أشاروا بإضافتها.

كذلك وفي ضوء آراء ومقترحات لجنة التحكيم تم تعديل المقياس من السُّلم الخماسي (تنطبق دائماً، تنطبق غالباً، تنطبق أحياناً، تنطبق نادراً، لا تنطبق أبداً) إلى السُّلم الثلاثي (تنطبق غالباً، تنطبق أحياناً، تنطبق نادراً) ليتناسب مع الفئة العمرية لعينة الدراسة.

رابعاً: الصياغة النهائية لعبارات المقياس:

نتيجة للمراحل السابقة أمكن الباحثة جمع (٧٠) عبارة قامت الباحثة بوضعها على أساس تدريجي بحيث تكون الاستجابة لكل عبارة من عبارات المقياس بإحدى الإجابات الآتية (غالباً، أحياناً، نادراً) ، بحيث تأخذ الإجابة بـ غالباً (٣) درجات، والإجابة بـ أحياناً (٢) درجتان، والإجابة بـ نادراً (١) درجة واحدة فقط.

وفي إطار المراجعة لعبارات المقياس قامت الباحثة بإعادة صياغة عبارات المقياس في شكله النهائي، ثم إخراج الأداة في صورتها النهائية والمؤلفة من الجانبين الآتيين:

الجزء الأول:

يتمثل في المعلومات العامة والمتعلقة بالبيانات الشخصية والأسرية والبيانات الدراسية ومستوى الدخل الشهري.

الجزء الثاني:

حيث قامت الباحثة في هذا الجزء بدمج العبارات المُشكلة لأبعاد مقياس الضغوط النفسية والتي تتمثل في سبعة أبعاد، مع مراعاة ألا تكون العبارات مُرتبةً ترتيباً تسلسلياً في الترقيم، وعدم الإشارة إلى البُعد التي تنتمي إليه العبارة، وذلك على النحو التالي:

البُعد الأول / الأسري:

يتكوّن هذا البعد من (١٠) عبارات وتأخذ الأرقام (٢، ٨، ١٠، ٢٢، ٣٤، ٤٥، ٥٦، ٥٢، ٦٤، ٦٩).

البُعد الثاني / الاجتماعي:

يتكوّن هذا البُعد من (١٠) عبارات وتأخذ الأرقام (٤، ٦، ١٦، ١٨، ٢٥، ٣٩، ٤٦، ٤٧، ٥٣، ٦٦).

البُعد الثالث / الاقتصادي:

يتكوّن هذا البُعد من (١٠) عبارات وتأخذ الأرقام (١، ١٢، ١٩، ٢٣، ٣٠، ٣٧، ٤٤، ٥١، ٦٥، ٦٧).

البُعد الأول / الدراسي:

يتكوّن هذا البُعد من (١٠) عبارات وتأخذ الأرقام (١٤، ١٥، ٢١، ٢٩، ٣١، ٣٣، ٣٨، ٥٠، ٥٧، ٥٩).

البُعد الخامس / الشخصي:

يتكوّن هذا البُعد من (١٠) عبارات وتأخذ الأرقام (٧، ١٣، ٢٠، ٢٧، ٤١، ٤٨، ٥٥، ٥٨، ٦٨، ٧٠).

البُعد السادس / الصحي:

يتكوّن هذا البعد من (١٠) عبارات وتأخذ الأرقام (١١، ١٧، ٢٨، ٣٢، ٣٥، ٤٢، ٤٩، ٦٠، ٦٢، ٦٣).

البُعد السابع / الانفعالي:

يتكوّن هذا البُعد من (١٠) عبارات وتأخذ الأرقام (٣، ٥، ٩، ٢٤، ٢٦، ٣٦، ٤٠، ٤٣، ٥٤، ٦١).

وتتم الاستجابة على كل بُعد من قبل طالبات عينة الدراسة بتحديد درجة انطباق الفقرة أو البُعد على الطالبة حسب السلم التقديري التالي: (تتطبق غالباً - تتطبق أحياناً - تتطبق نادراً)

والملاحق رقم (٧) يوضح الصورة النهائية لمقياس الضغوط النفسية لطالبات المرحلة الثانوية.

طريقة التصحيح:

تتم عملية التصحيح لعبارات المقياس كالآتي:

- تقرأ الطالبة العبارة ثم تدوّن إجابتها في الجزء المخصص.
- تدون الطالبة إجابة واحدة فقط تمثل الإشارة (✓) تحت الخيار الذي يناسبها أمام العبارة والتي تمثل واحدة من الاستجابات (غالباً، أحياناً، نادراً) فإذا أجابت على غالباً تحصل على ثلاث درجات، وإذا أجابت على أحياناً تحصل على درجتين، أما إذا أجابت على نادراً تحصل على درجة واحدة، وذلك لجميع مفردات المقياس ما عدا العبارات التي تحمل الأرقام (٣ ، ١٣ ، ٣١ ، ٤٣ ، ٤٦ ، ٤٧ ، ٦٤) فيتم تصحيحها بشكل عكسي، لأنها عبارات معكوسة.
- تقوم الباحثة بجمع الدرجة الكلية لإجابات الطالبات على عبارات المقياس، وتتراوح ما بين (٢١٠) درجة وهي الدرجة العليا للمقياس و(٧٠) درجة وهي الدرجة الصغرى للمقياس .

ولقد تمّ تحديد ثلاثة مستويات للضغوط النفسية بناء على استخدام الارباعيات على النحو التالي:

- إذا كان مجموع الدرجات تتراوح ما بين ٧٠ إلى ١٠٥، فإنّ هذا يعني أنّ الطالبة تعاني من الضغوط بدرجة ضعيفة.
- إذا كان مجموع الدرجات تتراوح ما بين ١٠٦ إلى ١٧٥، فإن هذا يعني أنّ الطالبة تعاني من الضغوط بدرجة متوسطة.
- إذا كان مجموع الدرجات أكبر من ١٧٥ فإنّ هذا يعني أنّ الطالبة تُعاني من الضغوط بدرجة كبيرة.

خامساً: القيام بالدراسة الاستطلاعية

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من ٤٠ طالبةً من أجل حساب ثبات وصدق المقياس ومعرفة مدى ملائمة ووضوح عباراته وصلاحيته للتطبيق والزمن المُستغرق في الإجابة عليها، وأية عوائق قد تظهر عند تطبيق المقياس.

حساب ثبات وصدق المقياس:

أولاً: الصدق:

المقياس الصادق هو ذلك المقياس الذي يقيس ما وضع لأجله مما يعني قدرة المقياس على قياس ما يتطلب قياسه أصلاً، ويشير عبيدات وآخرون (١٩٩٩م، ١٩٦) إلى أنه إذا وافق الخبراء على أن الأداة ملائمة لما وضعت من أجله فإنه يمكن الاعتماد على حكمهم وهذا ما يُعرف بصدق المُحكِّمين.

حيثُ تمَّ التَّحَقُّقُ من ذلك من خلال النوعين الآتيين:

١. الصدق الظاهري (آراء المُحكِّمين):

للتحقق من الصدق الظاهري فقد قامت الباحثة بعرض الأداة على عدد من المُختصِّين في مجال علم النفس وقد بلغ عددهم خمسة أفراد من أعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين، وذلك لإبداء مرئياتهم وملاحظاتهم حيال العبارات المتضمنة في المقياس ومدى ملائمتها للبُعد، وهل تحقِّق الهدف المرجو من الدراسة، وهل تقيس المجال الذي وضعت لقياسه، ومدى وضوح العبارات وانتمائها للبعد من عدمه. وبناءً على آراء الأساتذة المُحكِّمين حول مدى مناسبة العبارات ودرجة وضوحها، ووفقاً لتوجيهاتهم ومُقرحاتهم تمَّ تعديل صياغة بعض العبارات لغوياً أو إضافة أو حذف بعضها.

٢. صدق الاتساق الداخلي :

وفيما يتعلَّق بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية، وقد كان متوسط عُمر العينة (١٥،١٥) بانحراف معياري (٠،٥٣) ، ومن خلال النتائج تم حساب معاملات الارتباط المُتبادلة بين درجات أبعاد مقياس الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية

والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١٨) يوضح معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كذلك قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (١٩) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما عمدت الباحثة إلى حساب معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد في مقياس الضغوط النفسية، والجدول رقم (٢٠) يوضح معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد في مقياس الضغوط النفسية .

جدول (١٨)

معاملات ارتباط بيرسون بين المقاييس الفرعية للمقياس والدرجة الكلية (ن=٤٠)

المقاييس الفرعية	الأسري	الاجتماعي	الاقتصادي	الدراسي	الشخصي	الصحي	الانفعالي
الأسري	1						
الاجتماعي	.861**	1					
الاقتصادي	.893**	.821**	1				
الدراسي	.572**	.575**	.513**	1			
الشخصي	.846**	.791**	.720**	.613**	1		
الصحي	.648**	.712**	.585**	.557**	.674**	1	
الانفعالي	.642**	.715**	.567**	.633**	.707**	.845**	1
الدرجة الكلية	.889**	.896**	.823**	.760**	.887**	.859**	.873**

(**) دال عند ٠,٠١

يُلاحظ من الجدول أنَّ جميع معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الضغوط النفسية بعضها ببعض دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) كما يُلاحظ من الجدول دلالة جميع معاملات ارتباط أبعاد مقياس الضغوط النفسيَّة بالدرجة الكلية للمقياس. الأمر الذي يُشير إلى درجة مقبولة من الصدق ويمكن الوثوق به .

جدول (١٩)

مُعاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية (ن = ٤٠)

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	.299	0.05	٢٥	.569	0.01	٤٨	.381	0.01
٢	.610	0.01	٢٦	.571	0.01	٤٩	.530	0.01
٣	.616	0.01	٢٧	.59	0.01	٥٠	.241	غير دال
٤	.520	0.01	٢٨	.379	0.01	٥١	.488	0.01
٥	.631	0.01	٢٩	.552	0.01	٥٢	.335	0.05
٦	.585	0.01	٣٠	.627	0.01	٥٣	.509	0.01
٧	.388	0.01	٣١	.429	0.01	٥٤	.506	0.01
٨	.463	0.01	٣٢	.538	0.01	٥٥	.581	0.01
٩	.587	0.01	٣٣	.218	غير دال	٥٦	.353*	0.05
١٠	.552	0.01	٣٤	.415	0.01	٥٧	.213	غير دال
١١	.450	0.01	٣٥	.643	0.01	٥٨	.385	0.01
١٢	.400	0.01	٣٦	.556	0.01	٥٩	.423	0.01
١٣	.510	0.01	٣٧	.399	0.01	٦٠	.542	0.01
١٤	.465	0.01	٣٨	.549	0.01	٦١	.305	0.05
١٥	.426	0.01	٣٩	.473	0.01	٦٢	.481	0.01
١٦	.552	0.01	٤٠	.599	0.01	٦٣	.438	0.01
١٧	.538	0.01	٤١	.629	0.01	٦٤	.500	0.01
١٨	.422	0.01	٤٢	.599	0.01	٦٥	.326	0.05
١٩	.593	0.01	٤٣	.402	0.01	٦٦	.596	0.01
٢٠	.638	0.01	٤٤	.470	0.01	٦٧	.460	0.01
٢١	.419	0.01	٤٥	.299	0.05	٦٨	.382	0.01
٢٢	.595	0.01	٤٦	.344	0.01	٦٩	.562	0.01
٢٣	.531	0.01	٤٧	.329	0.05	٧٠	.517	0.01
٢٤	.526	0.01						

ويتبين من الجدول رقم (١٩) أنَّ أغلب معاملات الارتباط لعبارات المقياس دالةً إحصائيًا

جدول (٢٠)

مُعاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس الضغوط النفسية و الدرجة الكلية للبند الذي ينتمي اليه (ن = ٤٠)

البُعد	البند	مُعامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	مُعامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأسري	٢	.506	0.01	٤٥	.594	0.01
	٨	.423	0.01	٥٢	.497	0.01
	١٠	.551	0.01	٥٦	.497	0.01
	٢٢	.711	0.01	٦٤	.600	0.01
	٣٤	.624	0.01	٦٩	.582	0.01
الاجتماعي	٤	.572	0.01	٣٩	.483	0.01
	٦	.707	0.01	٤٦	.432	0.01
	١٦	.623	0.01	٤٧	.314	0.05
	١٨	.517	0.01	٥٣	.448	0.01
	٢٥	.634	0.01	٦٦	.600	0.01
الاقتصادي	١	.375	0.05	٣٧	.578	0.01
	١٢	.373	0.05	٤٤	.592	0.01
	١٩	.609	0.01	٥١	.716	0.01
	٢٣	.519	0.01	٦٥	.510	0.01
	٣٠	.609	0.01	٦٧	.618	0.01
الدراسي	١٤	.449	0.01	٣٣	.273	غير دال
	١٥	.507	0.01	٣٨	.719	0.01
	٢١	.620	0.01	٥٠	.463	0.01
	٢٩	.528	0.01	٥٧	.426	0.01
	٣١	.696	0.01	٥٩	.545	0.01
الشخصي	٧	.527	0.01	٤٨	.546	0.01
	١٣	.531	0.01	٥٥	.613	0.01
	٢٠	.624	0.01	٥٨	.479	0.01

0.05	.367	٦٨	0.01	.603	٢٧	الانفعالي
0.01	.547	٧٠	0.01	.697	٤١	
0.01	.643	٤٢	0.01	.595	١١	
0.01	.526	٤٩	0.01	.628	١٧	
0.01	.535	٦٠	0.01	.480	٢٨	
0.01	.595	٦٢	0.01	.662	٣٢	
0.01	.571	٦٣	0.01	.672	٣٥	
0.01	.664	٣٦	0.01	.705	٣	الصحي
0.01	.593	٤٠	0.01	.639	٥	
0.01	.405	٤٣	0.01	.643	٩	
0.01	.509	٥٤	0.01	.610	٢٤	
0.01	.483	٦١	0.01	.667	٢٦	

يتضح من نتائج الجدول رقم (٢٠) أنه فيما يتعلق بعبارات البُعد الأول في مقياس الضغوط النفسية فقد جاءت مُعاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجة الكلية للبُعد بين (٠.423) و (٠.711). وهي عبارات دالة إحصائياً، وفي إطار البُعد الثاني من مقياس الضغوط النفسية فقد جاءت مُعاملات الارتباط بين درجات بنود البُعد والدرجة الكلية للبُعد بين (٠.314) و (٠.707)، والبُعد الثالث جاء مُعامل الارتباط بين (٠.375) و (٠.716)، والبُعد الرابع جاء مُعامل الارتباط بين (٠.426) و (٠.719)، والبُعد الخامس جاء مُعامل الارتباط بين (٠.367) و (٠.697)، والبُعد السادس جاء مُعامل الارتباط بين (٠.480) و (٠.672)، والبُعد السابع جاء مُعامل الارتباط بين (٠.405) و (٠.705) وجميعها قيمها دالة إحصائياً. كما أن الجداول السابقة احتوت العبارات غير الدالة في البُعد الثالث (الدراسي) وهي العبارات ذات الأرقام (٣٣، ٥٠، ٥٧).

٣. الصدق المتعلق بالمحك:

تم إيجاد صدق المحك التلازمي لمقياس الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية مع مقياس مواقف الحياة الضاغطة من إعداد زينب محمود شقير ٢٠٠٢.

جدول رقم (٢١)

مُعاملات ارتباط بيرسون بين مقياس الضغوط النفسية ومقياس مواقف الحياة
الضَّاعطة (ن=٤٠)

البُعد	قيمة معامل الارتباط
الأسري	.751**
الاجتماعي	.789**
الاقتصادي	.864**
الدَّرَاسي	.652**
الشَّخْصِي	.775**
الصَّحِّي	.847**
الانفعالي	.575**
الدَّرْجَة الكلية	.922**

** دال عند ٠,٠١

* دال عند ٠,٠٥

تدلُّ النتائج على وجود ارتباطٍ دالٍّ بين الأبعاد الفرعية وبين القيم الكلية للمقياسين، مما يُعطي مؤشراً على صِدْق مقياس الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

ثانياً- الثَّبات:

يقصد بثبات الأداة كما بين الحارثي (١٩٩٩، ٢٤٥) بأن يُعطي المقياس نفس النتائج إذا أُعيد على نفس الأفراد وفي نفس الظروف، وعليه فقد قامت الباحثة بتطبيق الأداة على مجموعة ممثلة لأفراد مجتمع الدراسة الأصلي من أجل حساب مُعامل الثَّبات من خلال استجاباتهم وقد تم التطبيق على عينة استطلاعية قوامها (٤٠) طالبة من خلال استخدام الطرق الإحصائية التالية:

(١) التَّجْزئة النصفية (ثبات اتِّساق نصفِي الاختبار): بحساب معامل الارتباط بين نصفِي

مقياس الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية باستخدام مُعادلة سبيرمان -

براون .(العينة الاستطلاعية)

جدول (٢٢)

مُعاملات ثبات أبعاد مقياس الضغوط النفسية بطريقة التجزئة النصفية (ن=٤٠)

المقياس الفرعي	درجة معامل سيرمان - براون
الأسري	.778**
الاجتماعي	.728**
الاقتصادي	.738**
الدراسي	.817**
الشخصي	.786**
الصحي	.727**
الانفعالي	.808**
الدرجة الكلية للمقياس	.954**

** دال عند ٠,٠١

من خلال نتائج الجدول السابق يتبين لنا ارتفاع قيم معامل ارتباط بيرسون - براون في جميع الأبعاد مما يدل على ثبات المقياس.

(٢) التطبيق وإعادة التطبيق :

حساب معامل الثبات لمقياس الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال التطبيق وإعادة التطبيق باستخدام معامل ارتباط بيرسون بعد أسبوعين تقريباً من التطبيق الأول. تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار بفواصل زمني أسبوعين بين جلستي التطبيق. وقد استخدمت في ذلك عينة مستقلة عن العينة الأساسية وعددها أربعون طالبة. وقد روعي أن تكون هذه العينة من نفس خصائص عينة البحث الأساسية. تم حساب معاملات ارتباط بيرسون للتحقق من مدى ثبات الدرجات على مقياس الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية. وكشفت معاملات ارتباط بيرسون عن النتائج الموضحة بالجدول الآتي.

جدول رقم (٢٣)

يوضح مُعاملات ثبات مقياس الضغوط النفسية بطريقة إعادة الاختبار (ن=٤٠)

الأبعاد	درجة معامل ارتباط بيرسون
الأسري	.742**
الاجتماعي	.803**
الاقتصادي	.896**
الدراسي	.755**
الشخصي	.731**
الصحي	.785**
الانفعالي	.733**
الثبات الكلي للمقياس	.934**

** دال عند ٠,٠١

* دال عند ٠,٠٥

كشفت نتائج إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة (ن = ٤٠) بعد مرور أسبوعين تقريباً عن وجود ارتباط دال إحصائياً كما هو موضح في الجدول يتضح ارتفاع جميع معاملات الارتباط الفرعية والكلية للمقياس. مما يشير إلى ثبات الأداة.

(٣) الاتساق الداخلي بين بنود المقياس:

حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي بين بنود مقياس الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية عن طريق حساب ثبات الأداة بتقدير معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي وذلك على العينة الاستطلاعية. حيث حسبت معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصلت عليها الطالبات على بنود كل مقياس فرعي.

جدول رقم (٢٤)

يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ على مقياس الضغوط النفسية لدى العينة
الاستطلاعية (ن=٤٠)

البُعد	درجة معامل ألفا كرونباخ
الأسري	.766
الاجتماعي	.769
الاقتصادي	.807
الدراسي	.818
الشخصي	.746
الصحي	.791
الانفعالي	.800
الدرجة الكلية للمقياس	.955

يتضح من الجدول السابق أنَّ معاملات الثبات في الدراسة الحالية مُرتفعة على معظم المقاييس الفرعية للاختبار وكذلك تتمتع الدرجة الكلية بثبات مرتفع فقد بلغ (.955) مما يُشير إلى ثبات مقياس الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

ثانيًا: مقياس المصفوفات المتتابعة العادية لقياس نسبة الذكاء العقلي من إعداد رافن Raven ترجمة وتقنين (مصطفى فهمي وآخرون، ١٩٧٦).

يعتبر من الاختبارات غير المتحيزة ثقافيًا Culture free Test، وهذا الاختبار من إعداد رافن Raven سنة ١٩٣٨، وخضع للتعديل سنة ١٩٥٦، تقنين كل من : مصطفى فهمي، فؤاد أبو حطب، وحامد زهران، وعلي خضر، ويوسف محمود ١٩٧٦ م. وهو يتكوّن من مجموعة من الأشكال بحيث يطلب من المفحوص اختيار الشكل المناسب من مجموعة البدائل ووضعه في المكان المخصّص لذلك في المصفوفة، وذلك بإدراك العلاقات الرئيسية التي تقوم عليها تلك الأشكال، والكشف عن الجزء الذي يكملها لأنّه يتّسق في صورته مع تلك العلاقات القائمة، ويتكوّن المقياس من خمسة مجموعات، كل مجموعة تتكوّن من ١٢ سؤالاً مُتدرّجًا في الصعوبة، وتقوم كل مجموعة من هذه المجموعات على نوع مُعيّن من العلاقات التي تصلح لقياس الذكاء، وهذا الاختبار مُناسب للأعمار من ٦ إلى ٦٠ سنة.

ويذكر رافين أنَّ اختبار المصفوفات المُتتابة العادي يمكن أن يُصنَّف بأنَّه اختبار للملاحظة والتفكير الواضح، كما يهدف إلى شمول المدى الكلي للنمو العقلي ابتداءً من المستوى الذي يستطيع فيه الطفل عنده إدراك فكرة التعرف على الجزء الناقص الذي يُكْمِل به الشكل.

وقد استخدمت الباحثة في دراستها الحالية هذا المقياس وطبقته على أفراد العينة التجريبية والضابطة، بهدف التحقق من معيار التجانس في مجال الذكاء العقلي للمجموعتين.

ثالثاً: البرنامج الإرشادي (Counseling Program):

قامت الباحثة بإعداد برنامج إرشادي وهو برنامج إرشادي جمعي قائم على الأسلوب العلمي لحل المشكلات والملحق رقم (٦) يوضح البرنامج الإرشادي، حيث من خلاله يُمكن توظيف عددٍ من الاستراتيجيات والمهارات المختلفة بهدف الوصول إلى عدد من الحلول المُختلفة واختيار أحد البدائل أو الحلول المُمكنة وذلك من أجل استخدامه مع عينة من الطالبات اللاتي يعانين من الضغوط النفسية من طالبات المرحلة الثانوية، وقد استعانت الباحثة بمجموعة من الفنيات والتي تتنوع بين فنيات معرفية وانفعالية وسلوكية، وقد قامت الباحثة بعرض البرنامج الإرشادي قبل التطبيق على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في الإرشاد النفسي، والذين تفضلوا مشكورين بإبداء مَرئياتهم وملاحظاتهم على البرنامج الإرشادي.

مُقدِّمة:

تنوّعت البرامج الإرشادية وأصبحت تشكل مطلباً ملِحاً للتعامل مع الكثير من الظواهر السلوكية سواء كانت مُوجَّهة إلى العاديين أو غير العاديين، وأثبتت في التعاطي مع تلك الظواهر فاعلية كبيرة، وهذا الأمر دفع الكثير من المهتمين بالإرشاد النفسي إلى التركيز على إعداد وتنفيذ برامج إرشادية تخصُّصية تهدف في إطارها العام إلى تحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية، وفي إطارها الخاص تتفاوت باختلاف المُستفيدين منها واختلاف غاياتهم، إنَّ البرنامج الإرشادي وسيلة هامة تعكس التطور الملموس في ميدان الإرشاد النفسي حالياً، وذلك بما يتضمَّنه من أسس يرتكز عليها، وأهداف يسعى إلى تحقيقها، ومصادر يُبنى عليها، وهذا ما وثق من قدرته على تقديم العمل الإرشادي وفق منظومة متكاملة وعمل مؤسس يدعم الحاجة الماسة إلى خدمات الإرشاد النفسي، وفي هذا الإطار ستستعرض الباحثة جملة من المفاهيم المرتبطة بالبرنامج الإرشادي، كما تعرض الخطوات التي اعتمدتها من أجل الإعداد للبرنامج الإرشادي الذي استخدمته في دراستها الحالية، إضافة إلى الوسائل التي استخدمتها .

مفهوم البرنامج الإرشادي:

يرى عبده (١٤٢٦، ٣٠٥) أنَّ مفهوم البرنامج الإرشادي هو تكتيك دقيق ومحدد يتبعه المرشد النفسي أو المُبرمج في تهيئته - البرنامج - وإعداده و إغناء الموقف التربوي أو العلاجي أو التدريبي بقاعة التدريب لمدة زمنية محددة. ووفقاً لتخطيط وتصميم هادفٍ مُحدد يظهر فيه التكامل المنشود ويعود على المُتدرِّب بالتقدم المرغوب فيه.

ويعرفه سعبان (٢٠٠٥، ٢٠٢) بأنه مزيج من الأهداف الخاصة والإستراتيجية والإرشادية المُوجَّهة لتحقيق هذه الأهداف، والتصميم البحثي الملائم ومحتوى البرنامج والإجراءات التنظيمية وتنفيذ البرنامج وتقويمه، والتنسيق بين كل ما سبق".

كما يعرفه زهران (٢٠٠٢، ٤٩٩) بأنه مجموعة من الإجراءات المُنظمة المُخطَّط لها في ضوء أسس علمية وتربوية تستند إلى مبادئ وفنيات معينة تهدف إلى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات التي يُقابِلها في حياته أو التوافق معها. ويعد هذا التعريف من أكثر التعاريف قبولاً في مجال دراسات الإرشاد النفسي نظير اشتماله على أهداف سلوكية محددة وممارسات عملية تتم من خلال التفاعل المُنظم، الأمر الذي يُؤدِّي في نهاية البرنامج إلى اكتساب مهارات حياتية في المحيط الاجتماعي للفرد مما يُؤدِّي إلى زيادة توافقه النفسي والاجتماعي.

التخطيط العام للبرنامج:

شملت عملية التخطيط للبرنامج إعداد الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج وتحديد مدة البرنامج ومكان تطبيقه، وتحديد العينة التي سوف يُطبق عليها البرنامج، والأدوات المستخدمة، ثم توضيح محتوى الجلسات الإرشادية والقيام بعملية التقييم.

ولقد تمَّ إعداد هذا البرنامج بالاعتماد على الأطر النظرية التي تناولت خصائص المراهقين ومشكلاتهم وحاجاتهم الإرشادية، وإستراتيجية حل المشكلات بالإضافة إلى قيام الباحثة بالاطلاع على بعض من المصادر والأبحاث التي اهتمت بموضوع الدراسة الحالية، وكذلك الاستفادة من بعض المراجع العلمية في مجال الإرشاد النفسي ذات العلاقة بالدراسة الحالية كدراسة (هاينز وتشايكفسكي، ١٩٩٠؛ هاينز، ١٩٩٤؛ أندي، ١٩٩٩؛ شيفويل، ٢٠٠٠؛ كورلي، ٢٠٠١؛ مزنوق، ١٩٩٩؛ حمدي، ١٩٩٩؛ كفوري، ٢٠٠٠؛ رجب، ٢٠٠٠؛ الهيل،

٢٠٠٢؛ عطية، ٢٠٠٢؛ العوري، ٢٠٠٣؛ حداد، ٢٠٠٣؛ محمد، ٢٠٠٤؛ كامل، ٢٠٠٥؛ بهنسي، ٢٠٠٥؛ الوليدي، ٢٠٠٨؛ النويسي، ٢٠٠٨؛ العسبول، ٢٠٠٩؛ هورتون، ١٩٩٠؛ الزواوي، ١٩٩٢؛ حداد وباسم، ١٩٩٨؛ داوود، ٢٠٠٠؛ الزريقي، ٢٠٠٠؛ سنان، ٢٠٠٤؛ عربيات، ٢٠٠٥).

وغيرها من الدراسات والمؤلفات العلمية في مجال الدراسة أو في إطار الإرشاد النفسي، وقد أعدت الباحثة البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية اعتماداً على إستراتيجية حل المشكلات لمواجهة أحداث الحياة الضاغطة، واحتلت هذه الإستراتيجية أهمية خاصة لدى المهتمين بالإرشاد والعلاج النفسي، ذلك لأنها تساعد على حل المشكلات الآتية لدى الفرد، وتزويدهم بمهارات ليتمكنوا من تطبيقها على مختلف المشاكل، وقد أكدت دراسات عديدة أن هذا النوع من الإرشاد يُعدُّ أسلوباً جديداً من أساليب الإرشاد والعلاج النفسي يأخذ منحى الفكر والمنطق، ويُركّز على الجوانب الفكرية والمعرفية ودورها في مواجهة الضغوط النفسية، وقد أثبتت الدراسات التي أُجريت في المجال صحة ذلك، مثل دراسة كل من (هورتون، ١٩٩٠؛ الزواوي، ١٩٩٢؛ حداد وباسم، ١٩٩٨؛ داوود، ٢٠٠٠؛ الزريقي، ٢٠٠٠؛ سنان، ٢٠٠٤؛ عربيات، ٢٠٠٥)، وترد الباحثة ذلك إلى تنوع الأساليب والفنيات التي يستخدمها، والفعالية التي يحققها للمستفيدين من هذا الإرشاد، كما يركز على المكونات المعرفية والسلوكية والوجدانية، وبالتالي فهو اتجاه ينتمي إلى المعرفة ويُركّز على أثر الفكر في إحداث السلوك.

ولهذا جاء البرنامج الإرشادي القائم على إستراتيجية حل المشكلات في هذه الدراسة ليُكوّن الممارسة الإرشادية المنظمة، والمتابعة تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقييماً، ومُعتمداً على أساليب وفنيات إرشادية مُتنوّعة، تم تنسيق مراحلها وأنشطتها، وإجراءاتها وفق جدول زمني مُتتابع لتشكل منظومة تكاملية تقدم في صورة جلسات إرشادية جماعية، وفي ضوء علاقة إرشادية، وجو نفسي، واجتماعي آمنٍ تتيح لأعضاء المجموعة الإرشادية المشاركة الإيجابية والتفاعل المُثمر.

كما أنه يركّز من ناحية أخرى على المكونات المعرفية والسلوكية والوجدانية وبالتالي تتنوع الفنيات المُستخدمة خلال الجلسات الإرشادية لتشمل كل هذه المكونات معاً.

فلسفة بناء البرنامج:

تعتمد فلسفة بناء البرنامج الذي قامت الباحثة بإعداده اعتمادًا أساسيًا على فلسفة علم النفس الإنساني التي ترى أنه:

- لا يوجد إنسان في حالة سُكُونٍ بل هو في عمل دائم لأنه يريد الأفضل.
- إنَّ الخبرات الشخصية والمشاعر والانفعالات الذاتيّة لها أهمية كبرى في علاقتها بالوجود الإنساني.
- كما تعتمد فلسفة بناء البرنامج على مُسَلِّمات التربية السيكولوجية وهي:
 - لا يستخدم الإنسان كل الإمكانيات لديه.
 - يستطيع الإنسان تحقيق النمو الذاتي.
 - قابلية الإمكانيات البشرية للنمو وفي مقدمتها مهارات التفكير واتخاذ القرار.

بناء البرنامج:

- حرصت الباحثة على مراعاة بعض الأمور الهامة التي يُعتمد عليها عند بناء برنامج إرشادي لتساعد على نجاحه وتحقيق أهدافه:
- أن يكون للبرنامج أساسٌ نظريٌّ حيث تبنت الباحثة مفاهيم التربية وعلم النفس وإستراتيجية حل المشكلات.
 - مناسبة إجراءات البرنامج لأفراد العينة .
 - أن يُراعي البرنامج الفروق الفردية بين الطالبات، حيث اشتمل البرنامج على أنشطة وأمثلة مُتنوعة.
 - مرونة البرنامج حيث لم يتَّصف البرنامج بالجمود ولم يتقيد بتفاصيل دقيقة، إنما تمَّ تصميم ووقائع الجلسات تبعًا لمُتطلَّبات الموقف الذي تفرضه كلُّ جلسة مع الالتزام بالخطوط العريضة.
 - البناء والتنظيم وفي هذا حرصت الباحثة على مُراعاة ما يلي :
 ١. التنظيم الجيد لمواد البرنامج.
 ٢. احتواء كل جلسة من جلسات البرنامج على مهارات تحقق أهداف الجلسة.

٣. أن يتضمن البرنامج خبرات توضح للطالبات أهمية ومدى الاستفادة من هذا البرنامج في شتى مجالات حياتهن.
٤. أن يكون البرنامج منظمًا بطريقة جيدة بحيث تحتوي كل جلسة على معلومات و أنشطة تمارسها المتدربات.
٥. أن يراعي البرنامج التسلسل المنطقي في جلساته حيث راعت الباحثة أن تكون جلسات البرنامج متتابعة وحرصت على أن يكون هناك ارتباط بين الجلسات.
٦. أن يعتمد البرنامج على أمثلة واقعية نابعة من اختيار العينة حتى يكون ذلك دافعًا جيدًا لأفراد العينة.
٧. أن تتميز جلسات البرنامج بالحيوية بحيث تستثير لدى المتدربة الانتباه والتركيز، لأنها تمس واقع حياتهن وتتعلق بأهم الجوانب التي تشغل بال كل متدربة منهن.
٨. أن يشمل البرنامج على أدوات سهلة ومُناسبة، حيث اتّسمت المقاييس التي احتوى عليها البرنامج بسهولة التطبيق وعدم احتياجها لعمليات عقلية مُعقّدة.

خطوات بناء البرنامج:

مرّ بناء هذا البرنامج بعدد من الخطوات أهمها:

- الاطلاع على الدراسات والكتابات النظرية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- الاطلاع على بعض البرامج التدريبية التي صُمّمت لخفض الضغوط النفسية، وكذلك البرامج الخاصة بتنمية مهارة حل المشكلات.
- التعرف على خصائص العينة ومدى حاجتهم لهذا البرنامج.
- تحديد أهداف البرنامج وصياغتها.
- تحديد المهارات التي سيتم تدريب الأفراد عليها وإكسابها لهم.
- صياغة محتوى البرنامج في عدد من الجلسات تحتوي على أهم المعلومات والمهارات التي ينبغي تزويد أفراد المجموعة بها والفنيات المستخدمة في هذه الجلسات.
- مراعاة التدرج في محتوى البرنامج.

- تحديد بعض الإجراءات والأساليب التي سيتبعها أفراد المجموعة أثناء البرنامج.
- عرض البرنامج على المحكمين.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

إنَّ البرنامج الإرشادي الذي قامت الباحثة بتطبيقه يستند على مجموعة من الأسس والمبادئ شأنه في ذلك شأن عملية التوجيه والإرشاد النفسي، والذي يركز على مبادئ متنوعة منها أسس عامة، وأسس نفسية وتربوية واجتماعية وفسولوجية وكذلك أسس أخلاقية. والباحثة في هذا الإطار تستعرض الأسس التي تمَّت مراعاتها عند بناء البرنامج الإرشادي وذلك انطلاقاً مما ذكره المهتمون بالإرشاد النفسي مثل (زهران، ٢٠٠٢؛ الخطيب، ١٤٢٣؛ حسين، ٢٠٠٤) وهي كالتالي:

١. الأسس العامة:

راعت الباحثة الأسس العامة التي يقوم عليها الإرشاد والعلاج النفسي، والتي منها ثبات السلوك الإنساني النسبي، ومرونة السلوك الإنساني، وحق الفرد في الحصول على الخدمات الإرشادية والعلاجية في مراحل حياته المختلفة، وفي تقبل المسترشد كما هو بدون أية قيود أو شروط ، وفي الحصول على حرية تقرير المصير واتخاذ القرار .

٢. الأسس النفسية:

استشعرت الباحثة أهمية المرحلة العمرية التي تمرُّ بها طالبات المرحلة الثانوية وهي مرحلة المراهقة و ما تتَّصف به هذه مرحلة من خصائص في الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية والجسمية، إضافةً إلى التأكيد على مبدأ الفروق الفردية في المحيط الدراسي، ووجود فئة من الطالبات تحتاج إلى تقديم الخدمة الإرشادية.

٣. الأسس التربوية:

أدركت الباحثة ضرورة الاهتمام بالطالبة كعضوة في جماعة، وتوضيح الدور المناط بها داخل المؤسسة التربوية، ومساعدة البيئة المدرسية على تحسين الجوَّ المدرسي، ومع التأكيد

على أن تكون أهداف هذا البرنامج متوافقةً مع أهداف العملية التربوية في مراعاة التوازن في الجوانب الفكرية والانفعالية والاجتماعية وذلك لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٤. الأسس الأخلاقية:

راعت الباحثة الأطر المحددة لأخلاقيات العمل الإرشادي من خلال الاهتمام بما يلي:

- أ - النظر إلى الموقف المراد التعامل معه من جميع الزوايا.
- ب - التأكيد على سرية المعلومات المتداولة أثناء الجلسات الإرشادية.
- ج - التأكيد على أن تكون العلاقة الإرشادية مع الطالبات قائمةً على الثقة المتبادلة والاحترام، الأمر الذي يسهل العمل الإرشادي ويزيد فرص نجاحه.
- د - الإخلاص في العمل والحرص على بذل أكبر قدر ممكن من الجهد.
- هـ - الحرص على إظهار الاحترام لجميع أفراد المجموعة المطبق عليها البرنامج الإرشادي.

٥. الأسس الاجتماعية:

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على أسلوب الإرشاد الجماعي والذي يُتيح الفرصة للعضوات في التفاعل وعقد العلاقات والشعور بالكينونة ويجعلهن يشعرن وكأنهن وحدة اجتماعية حقيقية.

٦. الأسس الفسيولوجية:

تضمن هذا البرنامج استخدام فنية الاسترخاء والتي تؤثر على الجانب الفسيولوجي من خلال تخفيف ضغط الدم وتوتر العضلات والتعرق، كما أن الجانب الفسيولوجي يؤثر على الجوانب المعرفية والانفعالية بشكل إيجابي.

عناصر البرنامج:

اعتمد بناء البرنامج على ثلاثة جوانب رئيسية وهي:

الجانب المعرفي:

ويتمثل في المعلومات المُقدّمة للطالبات عن الضغط النفسي، ومدى تأثيره عليهنّ في الجوانب المدرسية والأسرية وجوانب الحياة المختلفة.

الجانب المهاري:

ويتمثل في التدريب على المهارات المختلفة مثل مهارة حل المشكلات والاسترخاء العضلي.

الجانب الوجداني:

ويشمل تدعيم الاتجاهات الإيجابية لدى المُتدربّات نحو الذات ونحو الآخرين.

أهداف البرنامج الإرشادي :

يعد تحديد أهداف البرنامج الإرشادي من الخطوات الرئيسية التي يجب أخذها في الاعتبار عند تصميم البرنامج، وتتنوّع الأهداف المرَجوُ تحقيقها من أهداف عامة وأهداف خاصة وتعرض الباحثة في هذا الإطار لأهداف البرنامج الإرشادي وهي كالتالي:

(١) هدف عام :

وهو تخفيض مستوى الضغط النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في هذه الدراسة باستخدام إستراتيجية حل المشكلات.

(٢) هدف تربوي :

وذلك بإعطاء الطالبات فكرة عامة عن الضغط النفسي، ومدى تأثيره عليهنّ في الجوانب المدرسية والأسرية وجوانب الحياة الاجتماعية الأخرى.

٣) هدف إرشادي :

ويتحقق بإعطاء الطالبات الفنيّات والمهارات والاستراتيجيات التي تساعد على تقليل مستوى الضغط النفسي.

٤) هدف وقائي:

إكساب أفراد المجموعة الإرشادية عدد من الفنيات المعرفية والسلوكية للوقاية من التعرض للضغط النفسي، وذلك من خلال التعامل مع المواقف المسببة للضغط بشكل عقلاني واستخدام أساليب المواجهة المناسبة.

٥) الأهداف النوعية :

يُمكن حصرها فيما يلي :

١. التخفيف من مستوى الضغط النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
٢. تدريب الطالبات على إتقان مهارة حل المشكلات.
٣. تنمية مهارة حسن التواصل والاستماع لدى طالبات المرحلة الثانوية.
٤. الوعي بأهمية التعامل مع الضغوط النفسية كجزء من خبرة الفرد في الحياة .
٥. التعرف على مصادر الضغوط النفسية للطالبات في المرحلة الثانوية .
٦. تبصير الطالبات بالأسباب الكامنة وراء الضغوط النفسية.
٧. مُساعدة الطالبات في تكوين اتجاهات إيجابية نحو الذات ونحو الآخرين.
٨. تطبيق البرنامج الإرشادي على الطالبات اللّاتي يُعانينَ من الضغوط النفسية.
٩. التعرف على مدى فاعلية جلسات البرنامج الإرشادي في خفض الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية .
١٠. تدريب الطالبات على ممارسة بعض المهارات التي تؤدّي لخفض الضغوط النفسية لديهن (الاسترخاء العضلي، حل الواجبات المنزلية) .
١١. مُتابعة مدى احتفاظ العينة بالمكاسب العلاجية خلال فترة مُتابعة مدّتها شهرين.

مراحل تطبيق البرنامج:

١. مرحلة البدء: وتم فيها التعارف وبناء الألفة وشرح أهمية الإرشاد الجماعي.
٢. مرحلة الانتقال: وتمّ التركيز في هذه المرحلة على مفهوم الضغط النفسي، مصادر هذا الضغط، ومناقشة الفنيات المستخدمة لتقليل مستوى الضغط النفسي.
٣. مرحلة العمل البناء: وتمّ في هذه المرحلة التطبيق والتدريب على استخدام الفنيات المستند عليها هذا البرنامج، والتي منها مهارة حل المشكلات والاسترخاء، والتخيل.
٤. مرحلة الانتهاء: تم فيها تلخيص ما سبق تناوله في الجلسات، وإنهاء العلاقة الإرشادية، وتقييم البرنامج الإرشادي.

الجدول الزمني للبرنامج:

تم تنفيذ البرنامج على مدى خمسة أسابيع ، بواقع جلستين أسبوعياً، ومدة كل جلسة تتراوح ما بين (٥٠-٦٠) دقيقة، وبذلك بلغ إجمالي عدد الجلسات (١٠) جلسات، وبدأت جلسات البرنامج بتاريخ ٢٠ سبتمبر ٢٠١٠م، وانتهت بتاريخ ٢٥ أكتوبر ٢٠١٠م، ويضاف لهذا العدد جلسة القياس القبلي وأخرى للقياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة. وتمّ القياس البعدي بتاريخ ٢٥ أكتوبر ٢٠١٠م والقياس التتبّعي بتاريخ ٢٧ ديسمبر ٢٠١٠م.

مكان تطبيق البرنامج:

إحدى الغرف الدراسية بمدرسة المحرق الثانوية للبنات بمحافظة المحرق.

الفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج:

تضمنت جلسات البرنامج الإرشادي طيلة المدة الزمنية مجموعة من الأساليب والفنيات الإرشادية لمناسبتها للظاهرة موضع الدراسة، وسوف تعرض الباحثة لتلك الفنيات المستخدمة من خلال التعريف بالفنية وآليات استخدامها وهي كالتالي:

١. حل المشكلات:

يعرّف أصحاب الاتجاه المعرفي مهارة حل المشكلات بأنها ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكونات موقف المشكلة معاً وذلك من أجل تحقيق الهدف، ويتمّ هذا النشاط وفق إستراتيجية الاستبصار التي تتم فيها محاولة صياغة مبدأ أو اكتشاف نظام علاقات يُؤدّي إلى حل المشكلة ويتضمن النشاط الذهني معالجة أشكال أو صور أو رموز، ويتضمن أيضاً فرضيات مجردة بدلاً من معالجة أشياء حسية ظاهرة، وتختلف المستويات المعرفية التي يعالج فيها الأفراد مهارة حل المشكلات (زريقي، ٢٠٠٠: ٢٤).

كما تُعدّ مهارة حل المشكلات من المهارات التي يجب على الفرد أن يتعلّمها وذلك من أجل التعامل مع المواقف والمشكلات المختلفة المحيطة به، وتعد مهارة حل المشكلات أسلوباً تعليمياً راقياً، وبخاصة في هذا العصر الذي تعددت فيه التغيرات والمشكلات.

ويعرف أبو سعد (٢٠٠٨: ١٤١) مهارة حل المشكلات بأنها " مجموعة من العمليات التي يقوم بها المُسترشِد مُستخدِماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلّمها والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف مُشكّل وغير مألوف في السيطرة عليه والوصول إلى حل له.

ولابد من توفر سمات فيمن يمارس مهارة حل المشكلات ومنها ما يلي:

١. الرغبة في حل المشكلة.

٢. المثابرة في التوصل للحل والبعد عن الإحباط.

٣. الحوار مع الذات عن طريق الأسئلة وإيجاد الإجابات.

والهدف من استخدام هذه الفنية هو أن تستطيع الطالبات معرفة المشكلة التي تعاني منها بشكل دقيق ثم العمل على إيجاد البدائل والحلول المناسبة لها ثم اتخاذ القرار وتقييم الأثر أو النتيجة، وأساس هذه الفنية أن الطالبات يعانين من الضغط النفسي نتيجة لعدم قدرتهن على حل مشكلاتهن فيقفن عاجزات أمامها فيحدث لديهنّ الضغط النفسي.

مُميزات أسلوب حل المشكلات:

١. تُساعد المسترشدة على تحصيل المعرفة بنفسها وتزويدها بآليات الاستقلال.
٢. تُساعد المسترشدة على اتخاذ قرارات هامة في حياتها وتجعلها تسيطر على الظروف والمواقف التي تقترحها.

٣. أنها تضع المُسترشدة أمام موقف حقيقي يهدف للوصول إلى حالة اتزان معرفي (أبوأسعد، ٢٠٠٨: ١٤٣).

٢. الاسترخاء:

يُستخدم الاسترخاء في الطب والعلاج النفسي وعلم النفس الإكلينيكي بأساليب متعددة منذ فترة طويلة، ففي عام ١٩٢٩م أبدى الطبيب النفسي جيكسون Jacobson اهتمامه باكتشاف طرق للاسترخاء العضلي المُتصاعد بطريقة مُنظمة وذلك في كتابه المشهور " الاسترخاء التصاعدي Progressive Relaxation ويُجمع علماء العلاج النفسي السلوكي على فائدة التدريب على الاسترخاء في خفض القلق وتطوير الصحة النفسية (إبراهيم، ١٩٩٤: ١٥٣).

ويُعدُّ الاسترخاء من أهم الفنيات المستخدمة لمواجهة الضغط النفسي الذي يتعرض له الفرد في أي مجال، وتقوم هذه الفنية على أساس أنَّ الاسترخاء يعمل كاستجابة مُضادة للقلق، كما تقوم الفكرة الرئيسية لفنية الاسترخاء على أنَّ الجسم في حالة القلق والانفعالات الحادة يتعرض لعمليتين هما الشد العضلي والضغط النفسي، وتكون جميع عضلات الجسم مشدودة في درجة توازي التوتر النفسي الذي يكون عليه الفرد في حالة القلق (حسين، ٢٠٠٦، ١٥٠).

وللإسترخاء فوائد نفسية وجسمية ، ومن هذه الفوائد ما يلي:

١. يقلل من الاستثارة الفسيولوجية.
٢. يختلف تأثيره عن تأثير الأدوية المهدئة والتي قد تؤدي إلى ضعف الاستجابة أما الاسترخاء فيحفز الجهاز العصبي ويزيد من نشاطه وتركيزه.
٣. لا يؤدي الاسترخاء إلى سلبية العقل.
٤. يختلف الاسترخاء عن النوم في أنَّ حالة النوم قد يصاحبها الأرق والذي يؤدي إلى عدم الراحة والانزعاج، أما الاسترخاء فهو يعزّز من نشاط الجسم وحيويته.
٥. يؤدي القيام بالاسترخاء إلى عدم التعرض للأمراض السيكوسوماتية والتي ترتبط بالضغط النفسية. (عبد المعطي، ٢٠٠٦: ١١٥).

كما أنَّ هناك العديد من الاعتبارات التي يجب تنبيه المرشد لها قبل القيام بعملية الاسترخاء وهي كما يوردها (إبراهيم، ١٩٩٤، ١٦١) ما يلي:

١. يبين المرشد للمُسترشد أنَّه مُقبل على تعلُّم خبرة جديدة ومهارة لا تختلف عن أي مهارة تعلمها سابقاً وذلك من أجل عملية التهيئة.

٢. يُبين المرشد للمسترشِد بأنه قد يشعر ببعض الأعراض الغريبة " كالتَّمِيل في أصابع اليد أو إحساس أقرب للسَّقُوط " ويُبين له أنَّ هذه الأعراض طبيعيةٌ وهي دليل على أنَّ عضلات الجسم قد بدأت الاسترخاء.

٣. ينصح المرشد المسترشِد بأنَّ يركِّز تفكيره في اللحظة الحالية وذلك من أجل تعميق الإحساس بالاسترخاء.

٤. يجب نصح المسترشِد بالحفاظ على عضلات الجسم في حالة استرخاء تامٍّ مع إغماض العينين من أجل البُعد عن المُسْتَنَات البصرية.

٥. يحرص المرشد على أن يكسب ثقة المسترشِد من أجل الوصول إلى حالة من التعاون والتي تُؤدِّي إلى النجاح في تطبيق هذه الفنية.

وقد اعتمدت الباحثة على قائمة التدريب على الاسترخاء العضلي من إعداد " استر هاوس" لدى (حسين، ٢٠٠٤، ٨٤) ملحق رقم (١٤) تم تفعيلها من خلال مساعدة عضوات المجموعة في استخدام هذه الفنية بشكل فعال ومحاولة اكتسابها كمهارة تمارسها الطالبات بشكل يومي عند الحاجة لها.

٣. النمذجة modeling:

إحدى الفنيات الهامة المستخدمة في البرنامج الإرشادي، والتي تعتمد على فرض مُؤدَّاه أنَّ الفرد قادرٌ على التعلُّم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين، وتتوقَّف فاعلية هذه الفنية كفنية إرشادية على وجود شروط من أهمها وجود قُدوة فعلية أو شخص يُؤدِّي السلوك المطلوب إتقانه، أو قُدوة رمزية من خلال عرض فيلم أو مجموعة من الصور المسلسلة بطريقة تكشف عن أداء السلوك على أن يكون ذلك مصحوبًا بتعليمات لفظية تشرح ما يتمُّ أو تصف المشاعر. (إبراهيم، ١٩٩٣؛ ١٠٩).

وتتم في هذا البرنامج استخدام هذه الفنية من خلال ملاحظة نماذج مباشرة للسلوك المراد إكسابه للطالبة ونعني به هنا السلوك الايجابي، وستوظف هذه الفنية في هذا البرنامج من خلال نموذج يقوم بفنية الاسترخاء والتخيل، ويوجد ثلاثة أنواع من النمذجة:

أ النمذجة المباشرة Overt Modeling ويتم فيها عرض نماذج حية ومباشرة عن طريق أفراد ومواقف معروضة بالصوت والصورة (الشناوي، ١٩٩٦؛ ٣٧٢).

ب -النمذجة الضمنية Covert Modeling وتعتمد على أن يقوم المُسترشِد بتخيّل نماذج تقوم بالسلوك المُراد قيام المُسترشِد به. ذلك أن قيام المُسترشِد بالتصوّر المُتتابع يمكن أن يُؤدّي نفس الآثار التي تُؤدّيها النّمذجة الصّريحة (الشناوي، ١٩٩٦؛ ٣٧٢).

ج النّمذجة بالمشاركة Participant Modeling وتقوم النّمذجة بالمشاركة على عرض السلوك بواسطة نموذج، وكذلك أداء هذا السلوك من جانب المُسترشِد، مع توجيهات تقويمية من جانب المُرشِد موجهة للمُسترشِد، وبذلك تكون هذه الطريقة أفضل وأكثر فاعلية من استخدام النّمذجة (عبده، ٢٠٠٥؛ ٢٧٨).

ويورد عبده (٢٠٠٥: ٢٧٧) الوظائف التالية لعملية النّمذجة:

١. من خلال النّمذجة يتعلم المُسترشِد سلوكًا جديدًا مناسبًا.
٢. ملاحظة سلوك النموذج يكون له أثر اجتماعي تسهيلي عن طريق دفع المُسترشِد إلى أداء سلوكيات بأساليب أكثر ملائمة.
٣. قد تُؤدّي النّمذجة إلى إنهاء وكف سلوكيات كان المُسترشِد يتجنبها بسبب الخوف والقلق.
٤. تُؤدّي النّمذجة إلى زيادة الانطفاء للمخاوف المرتبطة بمواقف معينة.

٤. المُحاضرات:

عبارة عن شرح مُبسّط يقدّم من قِبَل المُرشِدة تتناول فيه بعض المعلومات عن المُشكلات التي تعاني منها عضوات المجموعة من الطالبات من حيث الأسباب والمظاهر والآثار ، كما تتناول المُرشِدة من خلال المُحاضرة توضيح بعض الفنّيات المُستخدَمة وطريقة القيام بها، وتم تفعيل هذه الفنية في هذا البرنامج من خلال قيام المُرشِدة بتوضيح بعض المفاهيم مثل الضغط النفسي، استراتيجيات مواجهة الضغط النفسي، وأيضًا الخطوات التدريبية لبعض الفنيات وذلك بأسلوب مُبسّط.

٥. المناقشة الجماعية:

تستخدم المناقشة الأسلوب التفاعلي بين المرشدة والمُسترشدة، وذلك حول المادة العلمية المُقدّمة، وذلك لاستيضاح بعض الجوانب التي لم تُفهم، أو ما هو السبب من وراء تقديمها أو غير ذلك من الأمور، ومن فوائد فنية المناقشة الجماعية ما يلي:

١. أنها تُؤدّي إلى حرية تعبير العضوات عن أنفسهنّ وزيادة مستوى تقنهنّ في أنفسهنّ وتساوي الفرص بين الطالبات في المشاركة والتعبير.
٢. تعمل على تقوية علاقة عضوات الجماعة الإرشادية من الطالبات.
٣. تتساوى العضوات فيما بينهنّ في فرص التحدث والاستماع.
٤. اتفاق العضوات حول موضوع واحد ويهْمهنّ جميعًا.
٥. تساعد على أنْ تحقق العضوات التوافق فيما بينهنّ. (حمزة، ٢٠٠١، ١١١)

٦. الواجب المنزلي:

عبارة عن قيام عضوات المجموعة الإرشادية بأداء واجبات منزلية بعد نهاية كل جلسة إرشادية، وهذه الواجبات تتعلّق بأداء مهام معرفية وانفعالية وسلوكية، ويطلب منها القيام بتطبيقها في المنزل سواء من خلال أعمال كتابية أو أدائيّة، والهدف منها تقييم النتائج الإيجابية التي حصلت عليها المُسترشدة، وتقوم المرشدة في بداية كل جلسة إرشادية بمراجعة هذا الواجب المنزليّ مع العضوات، ولقد تمّ تفعيل هذه الفنية في البرنامج الإرشاديّ من خلال أداء واجبات منزلية حول الاسترخاء والتخيل وتسجيل المواقف الضاغطة .

وعند القيام باستخدام فنية الواجبات المنزلية يجب مراعاة العديد من التعليمات ومنها:

١. أن ترتبط بالهدف الذي نرغب في تحقيقه.
٢. أن يوجد التعاون عند مناقشة الواجبات بين المسترشد والمرشد.
٣. أن يتم حل المشكلات التي قد تعيق تنفيذ الواجبات المنزلية.
٤. أن تستخدم خلال البرنامج الإرشادي ككل.

ويورد (حسين، ٢٠٠٤: ٨٢) أن الواجبات المنزلية تقوم على فكرة تكليف المُسترشّد ببعض الواجبات المنزلية بعد انتهاء الجلسة، فالمهارات التي تعلمها المُسترشّد داخل الجلسة

لابد له من التدريب عليها في الحياة الواقعية، ويتم ذلك في نهاية كل جلسة حيث يعطى المُسترشِد واجبًا منزليًا مُحدَّدًا يقوم فيه بممارسة المهارات التي تعلَّمها، وعلى المُسترشِد أنْ يقدِّم تقريرًا عن الواجب الذي قام به في بداية الجلسة التالية، ويجب أنْ يبدأ المُسترشِد من المستوى السهل إلى المستوى الصعب في أداء الواجبات المنزلية.

ويؤكد الحبشي (٢٠٠٥: ١٠٦) أنَّ التحسُّن الناتج في الجلسات الإرشادية قد يكون مُحدودًا إذا لم يُمارس المُسترشِد هذه الفنيات في الحياة العامة فالممارسة اليومية تُساعد على تثبيت أثر هذه الفنيات الإيجابية في حياة المُسترشِد.

٧. إعادة البناء المعرفي:

تؤكد هذه الفنية على أنَّ المُعتقدات والأحداث الخارجية هي المسؤولة عن مشاعر الأفراد، فالإنسان يفكر وينفعل ويسلك في وقت واحد وبأسلوب غير وظيفي، وأنَّ طريقة تفكيرهم لا تؤدي فقط إلى الانفعالات المضطربة فيقول "إليس Ellis " إنَّ الأفراد لا يتصورون فقط الضواغط الأصلية التي يعيشونها، ولكن يحدثون أيضاً ردود أفعال زائدة عن تلك الضواغط. (عوض، ٢٠٠١: ١١٢).

كما يُعتبر أسلوب إعادة البناء المعرفي من الأساليب التي تُساعد الأفراد في القدرة على التعامل مع المواقف الضاغطة، ويقوم أسلوب إعادة البناء المعرفي على افتراض مُؤاذه أنَّ تنظيم أفكار الفرد نحو ذاته، ونحو العالم الذي يعيش فيه سيؤدي إلى إعادة التنظيم الشخصي للمُسترشِد، ولذلك فالمبدأ الأساسي لإعادة البناء المعرفي ينطلق من أنَّ الاستجابات الانفعالية غير التكيفية تتأثر بالمعتقدات والاتجاهات والتوقعات التي يحملها المُسترشِد في نظامه المعرفي، وبالتالي فهذا الأسلوب يُساعد على إدراك الفرد للعلاقة بين الجانب المعرفي وردود الأفعال الانفعالية والسلوكية وذلك من خلال العمل على تحديد الأفكار غير المنطقية ثم استبدالها بأفكار معرفية إيجابية (أبو أسعد، ٢٠٠٨: ١٧٨).

وتم توظيف هذه الفنية في هذا البرنامج من خلال قيام الطالبات بتقنين الأفكار غير العقلانية لديهنَّ والمرتبطة بمشكلاتهنَّ أو بعوامل أخرى.

٨. الحوار الذاتي:

وهو عبارة عن حديث الفرد الداخلي مع نفسه حول الأحداث والمواقف التي يتعرض لها في حياته اليومية، وعندما يكون هذا الحديث الداخلي سلبي فإنه يؤدي إلى حدوث الضغط النفسي لدى الفرد والتوتر، وتقوم هذه الفنية على مساعدة الطالبات على التحول من الحديث الذاتي السلبي الانهزامي إلى الحديث الإيجابي الواقعي البناء. (عوض، ٢٠٠١).

وتم توظيف هذه الفنية في هذا البرنامج من خلال مساعدة المُسترشيدات على تحول الأحاديث السلبية إلى الأحاديث الإيجابية والتي تُؤدّي إلى تعزيز ثقة الطالبة بنفسها وبعدها عن التوتر.

٩. لعب الدور:

يعد لعب الدور من الأساليب الإرشادية الفنية المستخدمة في النظريات السلوكية المعرفية، وينتمي أسلوب لعب الدور لنظرية باندورا في التعلم الاجتماعي، ويرتبط بأسلوب النمذجة بالمشاركة.

ويتم تدريب عضوات المجموعة الإرشادية في لعب الدور على مشاهدة وأداء أنماط جديدة من السلوك وتشجيعهن على تكرارها وإتقانها.

ويوضح عبود (٢٠٠٣، ٣٥٥) أن لعبَ الدور، وهو أحد أساليب التعلم الاجتماعي الذي يتضمن تدريب الفرد على أداء جوانب من السلوك الاجتماعي، عليه أن يُتقنها ويكتسب المهارة فيها. ويعتبر لعب الدور من الأجزاء الهامة في العلاج المعرفي السلوكي، يستخدم كأسلوب في العلاج لإعطاء الفرد فرصة مناسبة لممارسة التعايش، والتدريب على تحمل الإحباط والتحكم في الغضب واختبار الحلول المتعددة للمشكلة، كما يتضمن لعب الدور تصميم حدث مفتعل من خلال المواقف المثيرة للغضب والإحباط.

ولعب الدور كفنية إرشادية تتيح المجال للمسترشدة بأن تقوم بأداء أنماط سلوكية نموذجية في جو نفسي ملائم يُقدّم الدعم والمُساندة، ويتركز هذا الأداء في مواقف لا تجيدها المُسترشدة وترتبط فنية لعب الدور ارتباطاً وثيقاً بالنمذجة والتعزيز.

ويشير سليمان (١٩٩٩، ٢٨٦) إلى أن لعب الدور " أسلوب تعليمي إرشادي يتضمن قيام الفرد بتمثيل دور معين بطريقة نموذجية تهدف إلى تعلمه الدور أو إلى فهم أفضل للمشكلات التي يواجهها عند القيام به".

وتقوم فنية لعب الدور بإعادة البناء المعرفي من خلال انتقال أثر خبرات الدور وقلب الدور ولذلك فهي تحمل قيمة إرشادية عالية.

ويرى عقل (٢٠٠٠، ٣٢٦) " أن لعب الدور من الأساليب الإرشادية التي يُعاد فيها تنظيم وبناء المجال النفسي والاجتماعي من جديد وتحقيق الاستبصار بالمشكلة ومن ثم تعلم السلوك الجديد، ويتم من خلال التمثيل الكشف عن مشاعره فيسقطها على شخصيات الدور التمثيلي، وينفس عن انفعالاته ويستبصر بذاته، ويعبر عن اتجاهاته وصراعاته ودوافعه".

ويستخدم لعب الدور في اكتساب أنماط سلوكية إيجابية وتعلم مهارات اجتماعية، كما يُستخدم في التخلص من المشكلات ومواجهة الموقف والأشخاص بشكل أفضل، كما تستخدم في تدريب الأعضاء على تحمل الضغوطات والاحباطات وتجلب التسرع والاندفاع والتحكم في الذات.

واعتمادًا على (عيسوي، ١٩٧٨، ٢٥٦؛ البيلوي وعبد الحميد، ٢٠٠٢، ١٣٦؛ سغفان، ٢٠٠٦، ١٧١) فإن البعض يرى أن لعب الدور إذا استخدم في المجال الاجتماعي أو المواقف ذات الطابع الاجتماعي أطلق عليه السيكودراما، إلا أن البعض يفرق بين لعب الدور والسيكودراما والسيسودراما، ففي لعب الدور يعطى الأشخاص أمثلة أو نماذج أو أدوارًا لكي يتعلمونها ويقلدونها ويكررونها، أما في السيكودراما والسيسودراما فالتركيز لا يكون على تكرار وتعلم دور معين وإنما يكون التركيز على التلقائية والارتجالية وتنمية القدرة على اتخاذ القرار.

ولعب الدور يتخذ شكلين رئيسيين هما:

١ - لعب الأدوار المُعدّة مسبقًا.

٢ - قلب الدور أو تبادل الأدوار.

١٠. التعزيز:

يعرف التعزيز بأنه الإجراء الذي يُؤدّي فيه حدوث السلوك إلى توابع إيجابية أو إزالة توابع سلبية، الأمر الذي يترتّب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة، فعندما نعزز السلوك فإن احتمال تكراره وارد في المستقبل، وينقسم التعزيز إلى تعزيز إيجابي وهو تقديم مثير سار بعد القيام بالسلوك المطلوب، أما التعزيز السلبي فهو حذف المثيرات التي تُزعج الفرد وذلك بعد قيامه بالسلوك المطلوب. (الخطيب، ٢٠٠٣: ١٧٨).

كما ينقسم التعزيز إلى تعزيز مادي وهو عبارة عن تقديم الأشياء المادية كالنقود والهدايا وغيرها، والتعزيز المعنوي والذي يعد من أكثر أساليب التدعيم شيوعاً وهو قائم على المدح والثناء والتشجيع وإبداء الاهتمام عند ظهور الاستجابة المرغوبة، ومن المؤكد أنّ التدعيم الاجتماعي الإيجابي من العوامل التي تقوم بدور هام في الحياة الاجتماعية بشكل عام، فهو يلعب دوراً هاماً في شيوع الأنماط السلوكية المرغوبة، وهناك من الباحثين ممّن يرون أنّ التدعيم الاجتماعي عندما يكون مصحوباً بمدعمات (مادية) بطريقة منظمة تزداد آثاره التدعيمية أكثر مما لو قدّم لوحده، ويرى البعض أنّ التدعيم الاجتماعي القائم على المدح والثناء يعتبر في حد ذاته ذو أثر فعّال وملمس حتى ولو لم يقترن بمدعمات مادية (إبراهيم، ١٩٩٤، ٢٤٤).

وقامت المُرشدة بتفعيل هذه الفنية في البرنامج الإرشادي من خلال تقديم التعزيز المادي والمعنوي لعضوات المجموعة الإرشادية بعد قيامهنّ بالسلوك المطلوب أو لتشجيعهنّ على التفاعل خلال جلسات البرنامج.

محتوى البرنامج:

احتوى البرنامج (١٠) جلسات إرشادية جماعية قائمة على إستراتيجية حل المشكلات والجدول التالي يوضح مختصراً لعدد الجلسات وعناوينها وأهدافها والفنيات المستخدمة وزمن كل جلسة .

جدول (٢٥)

ملخص جلسات البرنامج الإرشادي

رقم الجلسة	موضوعات الجلسة (أهدافها)	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
الأولى	عنوان الجلسة: (تعارف وبناء العلاقة الإرشادية) أهدافها: ١. أن يتمّ التعارف بين المرشدة والمسترشديات. ٢. أن تتعرّف المُسترشِدات على تفاصيل البرنامج الإرشادي، الفنيات، والمهارات التي سوف تُستخدم في البرنامج. ٣. أن تُكوّن المسترشديات اتجاهًا إيجابيًا نحو البرنامج الإرشادي. ٤. أن تُبدّي المسترشديات الشعور بالألفة والانسجام .	المحاضرة، المناقشة الجماعية، الحوار التعزيز، الواجب المنزلي.	(٦٠-٥٠) دقيقة
الثانية	عنوان الجلسة: الضغوط النفسية (تعريفها، مصادرها، آثارها) أهدافها: ١. أن يتمّ تعريف الضغوط النفسية. ٢. أن تُذكر وتُعدّد مثيرات الضغوط النفسية. ٣. أن تُعبّر المُسترشِدات عن مشاعرهنّ بحرية إزاء الضغوط النفسية التي يتعرّضنَ لها.	المحاضرة، المناقشة الجماعية، الحوار التعزيز، لعب الأدوار - قلب الأدوار الواجب المنزلي.	(٦٠-٥٠) دقيقة
الثالثة	عنوان الجلسة : التّعرّف على كيفية تعامل المُسترشِدات مع الضغوط النفسية أهدافها: ١. أن تُحدّد المسترشديات الطرق والأساليب التي يستخدمونها في مواجهة الضغوط . ٢. أن تتعرّف المسترشديات على طرق التعامل مع الضغوط وكيفية مواجهتها.	المحاضرة، المناقشة الجماعية، الحوار التعزيز، الواجب المنزلي.	(٦٠-٥٠) دقيقة
الرابعة	عنوان الجلسة : مهارة أسلوب حل المشكلات أهدافها: ١. أن تتعرّف الطالبات على أسلوب حل المشكلات وماهيته. ٢. أن تعي الطالبات أهمية الأسلوب العلمي في حل المشكلات كأسلوب فعّال لمواجهة الضغوط النفسية. ٣. أن تذكر الطالبات خطوات هذا الأسلوب.	المحاضرة، المناقشة الجماعية، الحوار التعزيز، النمذجة الواجب المنزلي.	(٦٠-٥٠) دقيقة
الخامسة	عنوان الجلسة : (صياغة المشكلة وتحديد أسبابها وخصائصها) أهدافها: ١. توضيح ومناقشة الخطوة الأولى لأسلوب حل المشكلات " تحديد	المحاضرة، المناقشة الجماعية، الحوار التعزيز ، أداء الأدوار	(٦٠-٥٠) دقيقة

	المشكلة "	الواجب المنزلي.	
	٢. تطبيق مثال على مشكلة واقعية عند إحدى الطالبات .		
السادسة	عنوان الجلسة : (توليد البدائل) أهدافها: ١. توضيح ومناقشة الخطوة الثانية لأسلوب حل المشكلات " توليد البدائل " ٢. تطبيق مثال على مشكلة واقعية عند إحدى الطالبات .	المحاضرة، المناقشة الجماعية، الحوار التعزيز، الواجب المنزلي.	(٦٠-٥٠) دقيقة
السابعة	عنوان الجلسة : (اختيار الإستراتيجية وتنفيذها) أهدافها: ١. توضيح ومناقشة الخطوة الثالثة " اختيار الإستراتيجية وتنفيذها " ٢. إجراء تطبيق عملي على هذه الخطوة " اختيار الإستراتيجية " ٣. توضيح ومناقشة خطوة موازنة البدائل واتخاذ القرار. ٤. إجراء تطبيق عملي على هذه الخطوة.	المحاضرة، المناقشة الجماعية، الحوار التعزيز، النمذجة الواجب المنزلي.	(٦٠-٥٠) دقيقة
الثامنة	عنوان الجلسة : (أهمية الاسترخاء العضلي في تقليل الضغوط النفسية) أهدافها: ١. التعرف على مهارة الاسترخاء العضلي. ٢. التعرف على أهمية مهارة الاسترخاء العضلي في تخفيض الضغوط النفسية. ٣. التدريب على مهارة الاسترخاء العضلي.	المحاضرة، المناقشة الجماعية، الحوار التعزيز، الاسترخاء الواجب المنزلي.	(٦٠-٥٠) دقيقة
التاسعة	عنوان الجلسة : (التفكير الإبداعي في حل المشكلات) أهدافها: ١. أن تفهم الطالبة طريقة التفكير الإبداعي لحل المشكلات . ٢. تطبيق مهارة التفكير الإبداعي لحل المشكلات . ٣. ممارسة حل المشكلات بطريقة التفكير الإبداعي وتمارين الاسترخاء.	المحاضرة، المناقشة الجماعية، الحوار التعزيز، النمذجة الواجب المنزلي.	(٦٠-٥٠) دقيقة
العاشرة	عنوان الجلسة : (تقويم خطوات ونتائج حل المشكلات) أهدافها: ١. أن تعبر المسترشدات عن آرائهن حول مدى استفادتهن من الجلسات السابقة . ٢. إجراء القياس البعدي للبرنامج الإرشادي . ٣. إنهاء العلاقة الإرشادية	المحاضرة، المناقشة الجماعية، الحوار التعزيز، النمذجة الواجب المنزلي.	(٦٠-٥٠) دقيقة

المستفيدون من البرنامج:

١. وجه البرنامج الإرشادي إلى مجموعة من الطالبات في المرحلة الثانوية ممن يعانون من الضغوط النفسية .
٢. الطالبات المستفيدات من البرنامج هنّ من طالبات المرحلة الثانوية وهنّ في المرحلة العمرية التي تعرف بالمرحلة.
٣. تضمن العدد الفعلي للعينة التي خضعت للبرنامج ٣٠ طالبة.
٤. تراوحت أعمار الطالبات اللاتي خضعن للبرنامج الإرشادي ما بين (١٤-١٦) سنة .
٥. المدرسة التي تمّ فيها التطبيق هي إحدى المدارس الثانوية بمحافظة المحرق وتعرف باسم (مدرسة المحرق الثانوية للبنات).

الأسلوب الإرشادي الذي يقوم عليه البرنامج:

يقوم البرنامج أساساً على تبني طريقة الإرشاد الجماعي (Group Counseling) وذلك لما لها من مزايا وفوائد كبيرة ومتعددة عن غيرها من طرق الإرشاد الأخرى، كذلك تعتبر عملية الإرشاد الجماعي عملية ديناميكية تعمل عضوات المجموعة الإرشادية من خلالها للتوافق داخل مجموعة الزميلات ومع الإخصائية المرشدة لاستكشاف المشاكل والمشاعر التي يسعين إلى تغييرها أو تعديلها لتزداد إمكانياتهنّ في التعامل مع مشاكلهن وحلها بصورة أفضل.

ويشير حامد عبد السلام زهران (١٩٩٧ ، ٢٨٥ - ٢٨٦) إلى أنّ هناك قوى فعالة في العلاج النفسي الجماعي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- التخلص من الشعور بالاختلاف.
- التخفيف من مقاومة المُسترشد للتحدث عن مشكلاته.
- النشاط العملي والاجتماعي.
- التنفيس الانفعالي وتكوين علاقات اجتماعية جديدة.

ويذكر جورج و داستن (George & Dustin ,1988,22) أنّ الجماعة الإرشادية فرصة مناسبة للتدريب والممارسة، بالإضافة إلى أنّ وجود أكثر من فرد في العملية الإرشادية يتيح فرصة المشاركة في لعب الأدوار، بالإضافة لإمكانية التغذية الراجعة من الأفراد الآخرين

داخل الجماعة، ويتوقف هذا الهدف أو تلك الميزة على التدريبات التي يُقدمها المُرشِد لأعضاء الجماعة على مهارة التغذية الراجعة.

بناء الجلسات الإرشادية:

تتكوّن كل جلسة إرشادية من عدد من العناصر الأساسية حسب البرنامج المُعدّ من قِبَلِ الباحثة مما يأتي:

أ - **الفترة الزمنية:** وهي عبارة عن المدة الزمنية التي تستغرق لتحقيق الأهداف خلال الجلسة الإرشادية.

ب - **أهداف الجلسة الإرشادية:** وهي عبارة عن سبب عقد الجلسة وهو تحقيق غايات مُعينة ترغب المُرشِدة في الوصول إليها، ويتم تعريف المُسترشِدات بهذه الأهداف، ليتعاونوا في تحقيقها مع المُرشِدة.

ج - **الفنيات المُستخدمة:** ويقصد بها المهارات التي تستخدمها المُرشِدة لتحقيق الأهداف خلال الجلسة الإرشادية مثل: (المناقشة والحوار، النَّمْذجة، تمثيل الأدوار، الاسترخاء العضلي والذهني، التدعيم الإيجابي، مهارات الاستماع الجيد).

د - **الإجراءات:** وهي الطرق والأنشطة والمهارات والفنيات التي ستقوم بها المُرشِدة مع المُسترشِدات لتحقيق الأهداف.

ه - **التقويم:** وفيها تقوم المُرشِدة بتقييم أداء المُسترشِدات ومدى استفادتهن ودرجة تحقق أهداف الجلسة الإرشادية، وتتمّ بعدة طرق منها: الملاحظة المُباشرة للمُرشِدة، الأسئلة الشفوية، والأسئلة الكتابية في استمارات خاصة.

و - **الواجب المنزلي:** وهو عبارة عن تدريب تعزيزي لما تم تناوله في نفس الجلسة، ويتمّ مناقشته بداية كل جلسة.

تحكيم البرنامج:

تم عرض البرنامج الإرشادي في صورته الأولى بعد اعداده من قبل الباحثة على مجموعة من اختصاصي الصحة النفسية والإرشاد النفسي بلغ عددهم (٦) محكمين (الملحق رقم ٥)، وذلك لإبداء مرئياتهم وملاحظاتهم حول البرنامج الإرشادي من حيث عنوان البرنامج وعنوان كل جلسة ومدة البرنامج والفنيات الإرشادية المستخدمة حيث أعدت الباحثة استمارة خصصت لإبداء آرائهم حول كل جلسة من جلسات البرنامج (الملحق رقم ٤)، وقد قدم السادة المحكمين بعض الملاحظات والتعديلات والمقترحات، والتي قامت الباحثة بالأخذ بها وإجراء التعديلات.

إجراءات الدراسة:

١. مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة بالموضوع.
٢. بناء مقياس الضغوط النفسية التي تعاني منها طالبات المرحلة الثانوية.
٣. تصميم البرنامج الإرشادي القائم على إستراتيجية حل المشكلات لخفض الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية.
٤. تطبيق مقياس الضغوط النفسية التي تعاني منها طالبات المرحلة الثانوية على عينة استطلاعية من ٤٠ طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي غير العينة الأساسية تم اختيارهن بطريقة عشوائية، للتأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة من حيث إيجاد الصدق والثبات.
٥. تم اختيار ٦٠ طالبة ممن حصلن على درجات عالية على مقياس الضغوط النفسية من مجموع ٢٩٢ طالبة طبق عليهن المقياس وتقسيمن بصورة عشوائية لمجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة.
٦. التأكد من شروط التجانس بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الضغوط النفسية ونسبة الذكاء الشخصي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.
٧. القيام بالقياس القبلي لمقياس الضغوط النفسية لطالبات المرحلة الثانوية على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

٨. تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية.
٩. إجراء القياس البعدي لمقياس الضغوط النفسية لطالبات المرحلة الثانوية على أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
١٠. إجراء القياس التتبعي لمقياس الضغوط النفسية بعد شهرين من انتهاء البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية .
١١. التحليل الإحصائي للبيانات وعرضها ومناقشتها.
١٢. صياغة التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات :

١. حساب المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية (الإبعاد الفرعية والمقياس الكلي).
٢. حساب الانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية (الإبعاد الفرعية والمقياس الكلي) .
٣. اختبار (ت- test) للعينات المترابطة للتأكد من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من القياس القبلي والبعدي.
٤. اختبار (ت) للعينات المترابطة للتأكد من دلالة الفروق بين الأداء القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة ، والمجموعة التجريبية، كل على حدة.
٥. حساب معامل ارتباط بيرسون للتأكد من ثبات الاختبار عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار.
٦. اختبار ألفا كرنباخ للتأكد من الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية والمقياس الكلي لاختبار الضغوط النفسية للمُراقبين.
٧. إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد مقياس الضغوط النفسية والدرجة الكلية (معاملات ارتباط بيرسون)
٨. استخدام اختبار (كا^٢) لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الديموغرافية.

الفصلُ الرابعُ

❖ نتائج الدراسة ومناقشتها

❖ التوصيات

❖ المقترحات

مقدمة:

نستعرض في هذا الفصل النتائج التي تمّ التوصل إليها من خلال الدراسة الحالية، والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج إرشادٍ جمعيّ قائم على إستراتيجية حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية التي تُعانيها طالبات الصف الأول الثانوي. حيث تم اختيار (٦٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، ومن ثم تمّ توزيعهن على مجموعتين: مجموعة تجريبية Experimental Group ومجموعة ضابطة Control Group، بواقع (٣٠) طالبة في كل مجموعة، مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى تحصيلهن وذكائهن ومتوسط أعمارهنّ وذلك لضمان تكافؤ المجموعتين في هذه المتغيرات، وتم تطبيق مقياس الضغوط النفسية على المجموعتين، ومن ثم تمّ إخضاع المجموعة التجريبية لبرنامج إرشاد جمعي قائم على إستراتيجية حل المشكلات في حين لم يتم إخضاع المجموعة الضابطة لأي برنامج. واستمر تطبيق البرنامج التدريبي مدة شهر، بعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق مقياس الضغوط النفسية على كلتا المجموعتين، ومن ثم إدخال النتائج وتحليلها من خلال استخدام برنامج حزمة التحليل الإحصائي SPSS، وفيما يلي عرضاً لهذه النتائج ومناقشتها:

أولاً- نتائج الدراسة ومناقشتها:

أ- فيما يتعلق بالفرض الأول: ينصّ على أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية قبل تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي ومتوسطات درجاتهنّ بعد التطبيق على أبعاد مقياس الضغوط النفسية والدرجة الكلية، وذلك لصالح القياس البعدي .

للتعرّف على مدى صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المجموعة التجريبية على مقياس الضغوط النفسية قبل تطبيق برنامج الإرشاد النفسي وبعد تطبيقه على هذه المجموعة، ومن ثمّ استخدام اختبار "ت" للعينات المترابطة للتعرف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات كما هو موضح في الجدول (٢٦):

جدول (٢٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لاستجابات المجموعة التجريبية على
مقياس الضغوط النفسية القَبلي والبَعدي (ن=٣٠)

المحور	القياس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
الأول: الضغوط النفسية الأسرية	القَبلي ن=٣٠	23.367	3.479	11.960	29	0.001	فروق لصالح القياس البعدي
	البَعدي ن=٣٠	16.233	2.459				
الثاني: الضغوط النفسية الاجتماعية	القَبلي ن=٣٠	21.767	3.626	10.024	29	0.001	فروق لصالح القياس البعدي
	البَعدي ن=٣٠	15.133	2.345				
الثالث: الضغوط النفسية الاقتصادية	القَبلي ن=٣٠	20.900	4.003	11.094	29	0.001	فروق لصالح القياس البعدي
	البَعدي ن=٣٠	13.033	1.829				
الرابع: الضغوط النفسية الدراسية	القَبلي ن=٣٠	21.300	3.186	12.462	29	0.001	فروق لصالح القياس البعدي
	البَعدي ن=٣٠	15.867	1.833				
الخامس: الضغوط النفسية الشخصية	القَبلي ن=٣٠	22.367	3.090	11.377	29	0.001	فروق لصالح القياس البعدي
	البَعدي ن=٣٠	15.567	2.315				
السادس: الضغوط النفسية الصحية	القَبلي ن=٣٠	21.733	2.888	11.208	29	0.001	فروق لصالح القياس البعدي
	البَعدي ن=٣٠	16.133	2.240				
السابع: الضغوط النفسية الانفعالية	القَبلي ن=٣٠	23.800	2.469	14.540	29	0.001	فروق لصالح القياس البعدي
	البَعدي ن=٣٠	16.967	2.399				
مقياس الضغوط النفسية ككل	القَبلي ن=٣٠	155.233	17.957	18.532	29	0.001	فروق لصالح القياس البعدي
	البَعدي ن=٣٠	108.933	10.970				

يتبين من الجدول السابق النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.001$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على القياس القَبلي ومتوسطات درجاتهن على القياس البَعدي على محور

الضغوط النفسية الأسرية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية على القياس القبلي (23.367) بانحراف معياري (2.459)، والمتوسط الحسابي لأدائهن على القياس البعدي (16.233) بانحراف معياري (2.459)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشراً على فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الضغوط النفسية الأسرية لدى الطالبات.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.001$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي على محور الضغوط النفسية الاجتماعية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية على القياس القبلي (21.767) بانحراف معياري (3.626)، والمتوسط الحسابي لأدائهن على القياس البعدي (15.133) بانحراف معياري (2.345)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشراً على فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الضغوط النفسية الاجتماعية لدى الطالبات.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.001$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي على محور الضغوط النفسية الاقتصادية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية على القياس القبلي (20.900) بانحراف معياري (4.003)، والمتوسط الحسابي لأدائهن على القياس البعدي (13.033) بانحراف معياري (1.829)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشراً على فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الضغوط النفسية الاقتصادية لدى الطالبات.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.001$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي على محور الضغوط النفسية الدراسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية على القياس القبلي (21.300) بانحراف معياري (3.186)، والمتوسط الحسابي لأدائهن على القياس البعدي (15.867) بانحراف معياري (1.833)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشراً على فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الضغوط النفسية الدراسية لدى الطالبات.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.001$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي على محور الضغوط النفسية الشخصية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية على القياس القبلي (22.367) بانحراف معياري (3.090)، والمتوسط الحسابي لأدائهن على القياس البعدي (15.567) بانحراف معياري (2.315)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشراً على فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الضغوط النفسية الشخصية لدى الطالبات.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.001$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي على محور الضغوط النفسية الصحية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية على القياس القبلي (21.733) بانحراف معياري (2.888)، والمتوسط الحسابي لأدائهن على القياس البعدي (16.133) بانحراف معياري (2.240)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشراً على فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الضغوط النفسية الصحية لدى الطالبات.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.001$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي على محور الضغوط النفسية الانفعالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية على القياس القبلي (23.800) بانحراف معياري (2.469)، والمتوسط الحسابي لأدائهن على القياس البعدي (16.967) بانحراف معياري (2.399)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشراً على فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الضغوط النفسية الانفعالية لدى الطالبات.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.001$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي على الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية على القياس القبلي (155.233) بانحراف معياري (17.957)، والمتوسط الحسابي لأدائهن على القياس البعدي (108.933) بانحراف معياري (10.970)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشراً على فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى الطالبات.

وبناء على النتائج السابقة تم قبول فرض الدراسة الأول الذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية قبل تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي ومتوسطات درجاتهن بعد التطبيق على أبعاد مقياس الضغوط النفسية والدرجة الكلية، وذلك لصالح القياس البعدي .

حيث تُشير نتائج هذا الفرض إلى أن مستوى الضغوط النفسية في أبعاده الرئيسية (الأسرية، الاجتماعية، الاقتصادية، الدراسية، الشخصية، الصحية، الانفعالية) وفي الدرجة الكلية قد انخفض لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، أي من خلال نتائج القياس البعدي بعد نهاية البرنامج الإرشادي بالمقارنة مع مستوى الضغوط النفسية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي (القياس القبلي) الأمر الذي يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية مما يدعم صحة هذا الفرض، وهذه النتائج تشير إلى كفاءة وفاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى الضغوط النفسية بأبعاده السبعة، ودرجته الكلية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات (Hains & Corley، ١٩٩٠؛ Szjakowski، ١٩٩٠؛ Hains، ١٩٩٤؛ Andy، ١٩٩٩؛ Scheu Fell، ٢٠٠٠؛ Corley، ٢٠٠١؛ مزنوق، ١٩٩٩؛ منيرة، ١٩٩٩؛ حمدي، ١٩٩٩؛ كفوري، ٢٠٠٠؛ رجب، ٢٠٠١؛ الهيل، ٢٠٠٢؛ عطية، ٢٠٠٢؛ حداد وسليمان، ٢٠٠٣؛ سيد محمد، ٢٠٠٤؛ مصطفى، ٢٠٠٤؛ ببهنسي، ٢٠٠٥؛ الوليدي، ٢٠٠٨؛ النوايسة، ٢٠٠٨ أشارت جميعها إلى فاعلية البرامج الإرشادية على اختلاف أنواعها في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من الطلاب في مرحلة المراهقة.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كلا من (Horton، ١٩٩٠؛ الزواوي، ١٩٩٢؛ حداد، ١٩٩٨؛ داوود، ٢٠٠٠؛ زريقي، ٢٠٠٠؛ سنان، ٢٠٠٤؛ عبد الحليم، ٢٠٠٤) والتي أكدت جميعها فاعلية أسلوب حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية لدى الطلاب في مختلف المراحل العمرية.

كما تتفق هذه الدراسة مع من أشار إلى القول بأن عملية الإرشاد هي عملية تعليم تتيح للفرد فرص النمو، وتسمح له بتحقيق أهدافه وتساعد على تجنب الوقوع في بعض المشكلات مثل (كوري، ١٩٨٥؛ كفاي، ١٩٩٩؛ زهران، ٢٠٠٢).

كما تُفسر الباحثة النتائج التي تم التوصل إليها من خلال تنوع الأساليب التي اتبعتها البرنامج الإرشادي في إدارة الجلسات الإرشادية، والتعامل مع عضوات المجموعة الإرشادية في إطار من المودة والإخاء وإشعار المراهقة بذاتها الأمر الذي يعزّز من ثقتها بنفسها وبتيح لها المجال للتفاعل الإيجابي مع المرشدة وبقية المسترشيدات ومع العملية الإرشادية، وذلك عامل مُعزّز لتحقيق الاستفادة من البرنامج الإرشادي.

كما تُفسر الباحثة النتائج التي تمّ التوصل إليها في إطار التفاعل الذي أبدته عضوات المجموعة التجريبية، وسعيهنّ الواضح في الوصول إلى درجة من إحداث التغير في أشكال سلوكهنّ بناء على التغير في أنماط التفكير لديهنّ، وبالتالي فإنّ السعي إلى التّغيير، والتأكيد عليه في الممارسة الإرشادية يُعدّ جانباً هاماً في تحقيق الأهداف المرجوة من استخدام حل المشكلات.

كما تُفسّر الباحثة النتائج التي تمّ التوصل إليها في ضوء التفاعل الإيجابي الذي أبدته عضوات المجموعة الإرشادية، وهذا ما لمستته الباحثة من خلال استجابة العضوات لعملية التعلّم " البرنامج الإرشادي " وتلك الاستجابة كانت المحرض الأساسي لإحداث عملية التغير في أنماط السلوك لديهنّ.

كما تُفسّر الباحثة النتائج التي تمّ التوصل إليها في ضوء التنوّع الكمي والكيفي للفنيات والأساليب الإرشادية التي اعتمدها البرنامج الإرشادي واستخدمت أثناء الجلسات الإرشادية حيث ساهمت الفنيات المتنوعة التي تمثل تكتيكات أساسية في الإرشاد الجماعي وتسهم في تحقيق الأهداف المأمولة من العملية الإرشادية فقد اعتمد البرنامج الإرشادي على فنيات معرفية وسلوكية وانفعالية، فمن الفنيات المعرفية التي اعتمدها البرنامج فنيات كالحوار والمناقشة الجماعية، حيث تُعدّ فنية المناقشة الجماعية فنية أساسية في الإرشاد الجماعي كونها تركز بشكل أساسي على التفاعل والاتصال بين عضوات الجماعة، ومن خلال ذلك التفاعل يتم تبادل الآراء واتخاذ القرارات، ومن ثمّ تقويم النتائج، حيث تتيح هذه الفنية ممارسة إرشادية تقوم على الفهم لجميع الخبرات الماضية، وإدراك الواقع من خلال مواقف تعليمية وفي إطار من الحوار المتبادل، والتعاون مع الآخرين والتقبّل المتبادل بين عضوات الجماعة الإرشادية.

وهنا يُؤكد الطيب (١٩٩٧ : ١٩٠٠) أنّ الإرشاد الجماعي يركّز على الواجبات المنزلية لما لها من أهمية بالغة في تحقيق أهدافه، واستمراريته، ومُساعدة المسترشدين على تطبيق

الإجراءات العلاجية للجلسات حتى يتسنى لهم مواجهة أي اضطرابات انفعالية في المستقبل. ولذا فإن كثيراً من الممارسات السلوكية التي يتم التدريب على تطبيقها ومحاولة اكتسابها تفقد خاصيتها في التأثير إذا لم يتم التدريب عليها، وهذا ما يؤكد الحبشي (٢٠٠٦ : ١٠٦) بأن التحسن في الجلسات التدريبية احتمال استمراره ضئيل، إذا لم يتم ممارسة المهارات التي تم التدريب عليها في مواقف الحياة الواقعية - خارج جلسات التدريب - لذلك ففي نهاية كل جلسة تعطي المرشدة لعضوات المجموعة التجريبية واجباً منزلياً محدداً، وكانت تلك الواجبات متعددة ومنها ما يعني بالجانب المعرفي ومنها ما يعني بالجانب السلوكي ومنها ما هو تخيلي، وكانت المرشدة تقوم في بداية كل جلسة بمراجعة الواجب المنزلي مع المسترشدات حتى تتأكد من قدرتهن على أدائها بشكل جيد وهل واجهتهن عقبات حالت دون قدرتهن على تنفيذه، وأيضاً حتى تتأكد المسترشدة من أن المرشدة جادة في إحداث تغييرات إيجابية في شخصياتهن.

كما أسهمت طريقة الإرشاد الجماعي في إعطاء الفرصة الكافية لعضوات المجموعة الإرشادية في المشاركة والتفاعل والتنفيس الانفعالي، وهذا ما تؤكد مصطفى (٢٠٠١: ١١٨) في أن طريقة الإرشاد الجماعي توفر لأعضائها وبصورة كبيرة كثيراً من عوامل تخفيف الشعور بالقلق والضغط والإحباط، وذلك لأنها تعتمد على نمذجة الفرص الكافية للاستبصار والقدرة على مواجهة أي مشكلات جديدة في المستقبل، وتم تفعيل هذه الفنية في هذا البرنامج في جميع جلساته، وأكدت دراسة حداد وباسم (٢٠٠٤) فعالية هذا الأسلوب في تخفيف مستوى الضغط النفسي لدى الطالبات.

كما أن فنية الحوار الذاتي ساعدت الطالبات في زيادة تقتهن بأنفسهن، وتخلصهن من الأفكار والأحاديث التي تسبب لهن نوعاً من التوتر والانزعاج، وهذا ما أكدته دراسة عوض (٢٠٠١) في أن الحوار الذاتي أسهم في انخفاض مستوى الضغط النفسي لدى عينة من المراهقين.

كما أن تمكن عضوات المجموعة الإرشادية من استخدام فنية حل المشكلات بشكل جيد بسبب تدريب العضوات من الطالبات على هذه الفنية تساعدهن في مواجهة المشكلات اليومية، وهذا ما أكدته دراسة سنان (٢٠٠٤) ودراسة عربيات (٢٠٠٤) في أن استخدام فنية حل المشكلات قد أسهمت في انخفاض مستوى الضغط النفسي لدى عينة من المراهقين.

كما أسهمت فنية التخيل في تخفيف مستوى الضغط النفسي من خلال مساعدة الطالبات في التعامل مع المواقف التي تسبب لهنّ المخاوف المختلفة، وذلك بشكل تدريجي وتتبعي حتى تصبح لديهنّ القدرة في استحضار هذه المواقف إلى مخيلتهنّ دون أن تُسبّب لهنّ أيّ نوع من القلق، وذلك ما تؤكد عليه دراسة خواجه (٢٠٠٤) في أنّ فنية التخيل أسهمت في خفض مستوى الضغط النفسي لدى عينة من الطالبات.

كما تُفسّر الباحثة النتائج التي تمّ التوصل إليها في الدراسة إلى حاجة الطالبات الماسة إلى تقديم البرامج الإرشادية المتنوعة التي تستند على الاتجاهات النظرية المتعددة التي يزخر بها مجال الإرشاد النفسي، حيث تعد الضغوط النفسية نتيجة لتفاعل مجموعة من العوامل، وذلك يستدعي التدخل بالعمل على تصميم البرامج العلاجية والإرشادية المتنوعة، والتي تهدف إلى التقليل من تلك الضغوط النفسية والذي ينعكس بدوره على أدائهنّ في ما يتعلق بتحصيلهنّ الدراسي واستمراريتهن في طريقهن الصحيح، والاستفادة من الطاقات والإمكانيات الكامنة في نفوس هؤلاء المراهقات، حيث يشير العمرية (٢٠٠٥: ٨٦) إلى أهمية أنّ تدخل الدراسات النفسية في المدارس الثانوية والمعاهد العالية على اختلاف أنواعها، وذلك لمساعدة المراهقين على تفهم أنفسهم، والتعرّف على مشاعرهم، واكتشاف إمكانياتهم وطاقاتهم، والعمل على حسن استغلالهم لهذه الطاقات والإمكانات.

كما يشير موسى (١٩٩٨: ٢٠١) إلى الأهمية الكبرى التي تحتلّها المدرسة من الناحية التربوية لأنها تستطيع تعليم الطلاب طرق التفاعل الإيجابي مع غيرهم، وتكوين علاقات إيجابية اجتماعية مع الآخرين.

ب- فيما يتعلق بالفرض الثاني: ينص على أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس الضغوط النفسية والدرجة الكلية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

للتعرف على مدى صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط النفسية البعدي، ومن ثم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات كما هو موضح في الجدول (٢٧):

جدول (٢٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لاستجابات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط النفسية البعدي (ن = ٦٠)

المحور	المجموعة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأول: الضغوط النفسية الأسرية	التجريبية	16.233	2.459	-8.835	58	0.000
	الضابطة	22.833	3.270			
الثاني: الضغوط النفسية الاجتماعية	التجريبية	15.133	2.345	-7.854	58	0.000
	الضابطة	21.233	3.549			
الثالث: الضغوط النفسية الاقتصادية	التجريبية	13.033	1.829	-8.839	58	0.000
	الضابطة	19.600	3.635			
الرابع: الضغوط النفسية الدراسية	التجريبية	15.867	1.833	-6.892	58	0.000
	الضابطة	20.533	3.224			
الخامس: الضغوط النفسية الشخصية	التجريبية	15.567	2.315	-8.944	58	0.000
	الضابطة	21.500	2.801			
السادس: الضغوط النفسية الصحية	التجريبية	16.133	2.240	-7.985	58	0.000
	الضابطة	21.567	2.979			
السابع: الضغوط النفسية الانفعالية	التجريبية	16.967	2.399	-10.012	58	0.000
	الضابطة	23.500	2.649			
مقياس الضغوط النفسية ككل	التجريبية	108.933	10.970	-11.362	58	0.000
	الضابطة	150.767	16.921			

يتبين من الجدول السابق النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على محور الضغوط النفسية الأسرية البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التجريبية (16.233) بانحراف معياري مقداره (2.459)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة (22.833) بانحراف معياري مقداره (3.270)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشرًا على فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الضغوط النفسية الأسرية لدى الطالبات في المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على محور الضغوط النفسية الاجتماعية البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التجريبية (15.133) بانحراف معياري مقداره (2.345)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة (21.233) بانحراف معياري مقداره (3.549)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشرًا على فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الضغوط النفسية الاجتماعية لدى الطالبات في المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على محور الضغوط النفسية الاقتصادية البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التجريبية (13.033) بانحراف معياري مقداره (1.829)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة (19.600) بانحراف معياري مقداره (3.635)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشرًا على فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الضغوط النفسية الاقتصادية لدى الطالبات في المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على محور الضغوط النفسية الدراسية البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التجريبية (15.867) بانحراف معياري مقداره (1.833)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة (20.533) بانحراف معياري مقداره (3.224)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشرًا على فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الضغوط النفسية الدراسية لدى الطالبات في المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على محور الضغوط النفسية الشخصية البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التجريبية (15.567) بانحراف معياري مقداره (2.315)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة (21.500) بانحراف معياري مقداره (2.801)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشرًا على فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الضغوط النفسية الشخصية لدى الطالبات في المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على محور الضغوط النفسية الصحية البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التجريبية (16.133) بانحراف معياري مقداره (2.240)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة (21.567) بانحراف معياري مقداره (2.979)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشرًا على فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الضغوط النفسية الصحية لدى الطالبات في المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على محور الضغوط النفسية الانفعالية البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التجريبية (16.967) بانحراف معياري مقداره (2.399)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة (23.500) بانحراف معياري مقداره (2.649)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشرًا على فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الضغوط النفسية الانفعالية لدى الطالبات في المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التجريبية (108.933) بانحراف معياري مقداره (10.970)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة (150.767) بانحراف معياري مقداره (16.921)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشرًا على فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى الطالبات في المجموعة التجريبية.

وبناء على النتائج السابقة تم قبول فرض الدراسة الثاني الذي ينص على " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس الضغوط النفسية والدرجة الكلية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي".

كما يتضح من خلال النتائج السابقة أنَّ البرنامج المستخدم في هذه الدراسة أسهم في تخفيف مستوى الضغوط النفسية لدى أفراد العينة التجريبية من الطالبات ، وذلك على جميع أبعاد مقياس الضغوط النفسية للطالبات التالية (الأسرية و الاجتماعية و الاقتصادية والدراسي والشخصية والصحية والانفعالية)، وتُفسَّر الباحثة هذه النتيجة بالتفاعل الإيجابي المتبادل بين هذه الأبعاد، فتؤكد دراسة (Scheu Fell ، ٢٠٠٠) أنَّ انخفاض الاستثارة الفسيولوجية يُؤثِّر بشكل إيجابياً على النواحي المعرفية والانفعالية والجسمية لدى الفرد.

كما تُشير هذه النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة والذي هدف إلى خفض مستوى الضغوط النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية من الطالبات وهذه النتيجة تعطي دلالة قوية حول فعالية وقدرة هذا البرنامج على تخفيف الضغوط النفسية، وقد ظهر ذلك لدى أفراد المجموعة التجريبية والتي خضعت للبرنامج الإرشادي في حين لم يظهر لدى أفراد المجموعة الضابطة والتي لم تخضع أفرادها لذات البرنامج الإرشادي، واتضح ذلك من خلال عدم وجود أي فروق دالة إحصائية لدى أفراد المجموعة الضابطة، وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسات (الزواوي، ١٩٩٢؛ زريقي، ٢٠٠٠) والتي أكدت جميعها فاعلية البرامج الإرشادية في خفض الضغوط النفسية لأفراد المجموعة التجريبية والتي تم التطبيق عليهم مقارنة بنتائج المجموعة الضابطة والذين لم يطبق عليهم أي برنامج إرشادي، وبالتالي لم يطرأ أيُّ تحسن في مستوى الضغوط النفسية .

ترجع الباحثة تلك النتائج إلى أنَّ استخدام الطالبة لفنية حل المشكلات أدَّى إلى تحسُّن في قدرتها على التعامل مع المشكلات التي تواجهها في حياتها اليومية وتؤدي إلى شعورها بالضغط النفسي، ولذلك فإنَّ إتقان الطالبة لأسلوب حل المشكلات واتباعها الخطوات السليمة والعلمية في حل المشكلات التي تواجهها يؤدي إلى أنَّ تتعامل معها بشكل صحيح، أما عندما لا تستطيع التعامل معها فسوف يؤدي ذلك بها إما إلى الهروب من خلال استخدام الحيل الدفاعية أو إلى التعرُّض لمزيد من الضغوط النفسية، ولقد حاولت المُرشدة من خلال هذا

البرنامج تقديم بعض الأمثلة التي تتناول بعض المشكلات التي تواجه الطالبة في حياتها اليومية مثل (شعور الطالبة بالخوف من المستقبل والنقد الدائم للذات)، ويؤكد أبو أسعد (٢٠٠٨) أن مهارة حل المشكلات تساعد المُسترشِد على أن يُمارس دورًا جديدًا يكون فيه فاعلاً ومنظماً لخبراته ومواضيع تعلّمه وتُساعد على اتخاذ القرارات الهامة في حياته.

كما بينت نتائج العديد من الدراسات السابقة أن هذه الفنية كانت فعالة في تخفيف مستوى الضغوط النفسية وهذا ما أكدته نتائج دراسة زريقي (٢٠٠٠) ودراسة هورتن (١٩٩٠) ودراسة وعريبات (٢٠٠٥).

كما أن البرنامج اعتمدت على طريقة الإرشاد الجماعي والتي وفرت للعضوات الفرصة للتفاعل وحرية التعبير والتّنفيس الانفعالي، واكتساب طرق جديدة في التعامل مع المواقف الضاغطة التي يواجهونها، وذلك من خلال الاستماع للنماذج المختلفة الموجودة داخل الجماعة الإرشادية والذي ساعد بشكل واضح في الحصول على التغذية الرّاجعة بالإضافة إلى تقوية ثقة المُسترشِدة بنفسها.

كما حرصت الباحثة في هذه الدراسة على استخدام عدة أساليب إرشادية في هذا البرنامج والتي منها المحاضرة والمناقشة والتي أتاحت الفرصة للعضوات في تبادل الأفكار والمعارف والتعود على حرية التعبير وكل هذا أدّى إلى ارتفاع مستوى الثقة بالنفس، وهذا ما يؤكّده زهران (٢٠٠٣:٣٠٩) بأن أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية يؤدّي إلى تعديل اتجاهات المُسترشدين نحو أنفسهم ونحو مشكلاتهم ونحو الآخرين، ولقد حرصت الباحثة على تفعيل فنيّتي المحاضرة والمناقشة من خلال التعريف بمفهوم الضّغط النفسي ومصادره وآثاره وتقديم الشرح الوافي لبعض الفنيات الإرشادية وأهدافها.

كما أن استخدام فنية التعزيز أسهم بشكل واضح في زيادة دافعية عضوات المجموعة في تعلم السلوكيات والمهارات المطلوب منهنّ إتقانها، كما أسهم التعزيز في إعطاء دعم للبرنامج الإرشادي وهذا ما يؤكّده واطسون (١٩٨٤:٧٩) بأن نجاح أو فشل أي برنامج تدريبي يعتمد على قوة وفعالية التدعيمات المُستخدمة فيه، ولقد قامت الباحثة بتقديم التعزيز المادي والمعنوي لعضوات المجموعة الإرشادية وذلك بهدف تشجيعهنّ وتحفيزهنّ على التفاعل بشكل أفضل.

كما لعبت فنية التدريب والاسترخاء، دوراً في التأثير على انخفاض مستوى الضغوط النفسية لدى الطالبات، ذلك أن تمكن الطالبات من إتقان استخدام هذه الفنية بشكل صحيح في حياتها اليومية أدى إلى الإسهام في انخفاض مستوى الإثارة الفسيولوجية، والذي انعكس على مستوى الضغوط النفسية لديها، كما دلت على ذلك نتائج القياس البعدي، ذلك أن فنية الاسترخاء كما يؤكد عبد المعطي (٢٠٠٦: ١١٥) تؤدي إلى زيادة الشعور بالثقة والهدوء وقوة التركيز والانتباه والقدرة على التعامل مع الضغوط، وتؤدي إلى حدوث نوع من التأثير التفاعلي والمتبادل بين الجوانب الجسدية والمعرفية والانفعالية، كما أكدت نتائج دراسة بهنسي (٢٠٠٥) ودراسة عطية (٢٠٠٢) من أن فنية الاسترخاء كانت فعالة في خفض مستوى الضغط النفسي.

كما أن استخدام فنية النمذجة في هذا البرنامج أدى إلى مساعدة عضوات المجموعة الإرشادية على تعلم نماذج سلوكية حية قائمة على مشاهدة السلوك المرغوب إكسابه للطالبات، أو للسلوكيات المراد حذفها أو تعديلها، كما ساعدت فنية النمذجة الطالبات عضوات المجموعة الإرشادية في تعلم المهارات المطلوب منهن إتقانها في هذا البرنامج مثل الاسترخاء والتخيل.

ويشير عقل (٢٠٠٠: ٣١٤) إلى أن النمذجة تُستخدم في بناء السلوكيات المرغوبة، وتعديل السلوكيات السيئة، وتظهر النمذجة كأسلوب لتعديل السلوك في أبسط صورة في مدارسنا في محاكاة الطالب المراد تعديل سلوكه لطالب مجذ وصاحب سلوك جيد ينتج عنه تقليد له واكتساب لسلوكياته الجيدة.

ويجب عند استخدام هذه الفنية مراعاة العديد من الشروط التالية كما يوردها إبراهيم (١٩٩٣: ١٠٩) وهي ضرورة وجود قدوة فعلية أو شخص يؤدي السلوك المطلوب منه أو قدوة رمزية أو مجموعة من الصور، وقد بينت دراسة الوليدي (٢٠٠٨) أن هذه الفنية كان لها أثر إيجابي في تخفيف مستوى الضغط النفسي لدى الطالبات.

كما أسهمت فنية لعب الدور في مساعدة عضوات المجموعة الإرشادية على ضبط سلوكهن من خلال تعريضهن لمواقف تعمل على استثارة التوتر الانفعالي وتدفعهم للسلوك بطريقة غير سوية حيث قامت المرشدة بالمشاركة مع بعض عضوات المجموعة الإرشادية بتمثيل بعض المواقف وأداء الأدوار، ومن ثم تقديم التغذية الراجعة المناسبة لتحديد الممارسات السوية، والممارسات غير السوية، وتعد هذه الفنية من الفنيات الإرشادية التي تعمل على زيادة

وعى المُسترشِد وتنمية إدراكه بمشكلته، ومن ثمَّ تدفعه إلى تعلُّم السلوك الجيد، حيث يذكُر عقل (٢٠٠٠ : ٣٢٦) أنَّ لعب الدور من الأساليب الإرشادية التي يُعاد فيها تنظيم وبناء المجال النفسي والاجتماعي من جديد، وتحقيق الاستبصار بمشكلته، ومن ثمَّ تعلُّم السلوك الجديد، ويتم هذا الأسلوب من خلال قيام المُسترشِدة بتمثيل أدوار مُعيَّنة، كما يتمُّ من خلال التمثيل الكشف عن مشاعرها، وتُسقطها على شخصيات الدور التمثيلي، وتنفس عن انفعالاتها وتستبصر بذاتها، وتعبر عن اتجاهاتها وصراعاتها ودوافعها.

كما تُفسِّر الباحثةُ الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البَعْدِي إلى فاعلية التدخل الإرشادي الذي تمَّ من خلال البرنامج الإرشادي الذي وُجِّه إلى المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة، والذي يتوافق مع الحاجة الماسة إلى الإرشاد أثناء المواقف التي يبرز فيها الحاجة إلى الإرشاد وهذا يتفق مع ما ذكره (زهرا ن ٢٠٠٢ : ٣٤) من أنَّ الفرد والجماعة يحتاجون إلى التوجيه والإرشاد في كلِّ مرحلة من مراحل النمو المتتالية، والتي قد يصادف الفرد فيها مشكلات عادية، وفترات حرجة، مما يُؤكِّد الحاجة إلى التوجيه والإرشاد، وذلك نظرًا لأنَّ الحاجة إلى التوجيه والإرشاد من أهم الحاجات النفسية مثلها مثل الحاجة إلى الأمن والحب والانجاز والنجاح... الخ.

وتشير الباحثةُ إلى أنَّ النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة تُؤكِّد افتقاد المجموعة الضابطة للإرشاد الجماعي الذي يوفِّر للمُستفيدات منه النمو المعرفي واكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات لما له من فوائد الإرشاد الجماعي للمُراهقين بما يوفِّره لهن من تدريب على حل المشكلات، والتَّواصل الإيجابي مع الآخرين، وفهم الذات، والتعامل المعرفي .

وترى الباحثةُ أنَّ استخدام هذه الفنيات المعرفية والسلوكية المُتعدِّدة أسهم بشكل واضح في تخفيف مستوى الضغط النفسي لدى عُضوات المجموعة التجريبية من الطالبات، في حين لم تتعرَّض عُضوات المجموعة الضابطة لأيِّ تدخلٍ إرشادي مما أدَّى إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي لديهنَّ.

ج- فيما يتعلق بالفرض الثالث: ينص على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة قبل تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي وبين متوسطات درجاتهن بعد تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس الضغوط النفسية والدرجة الكلية .

للتعرف على مدى صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المجموعة الضابطة على مقياس الضغوط النفسية قبل تطبيق برنامج الإرشاد النفسي وبعد تطبيقه على المجموعة التجريبية، ومن ثم استخدام اختبار "ت" للعينات المترابطة للتعرف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات كما هو موضح في الجدول (٢٨):

جدول (٢٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لاستجابات المجموعة الضابطة على مقياس الضغوط النفسية القبلي والبُعدي (ن=٣٠)

المحور	المجموعة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأول: الضغوط النفسية الأسرية	القياس القبلي	23.567	3.549	0.832	29	0.409
	القياس البعدي	22.833	3.270			
الثاني: الضغوط النفسية الاجتماعية	القياس القبلي	21.733	3.591	0.542	29	0.590
	القياس البعدي	21.233	3.549			
الثالث: الضغوط النفسية الاقتصادية	القياس القبلي	20.400	3.510	0.867	29	0.389
	القياس البعدي	19.600	3.635			
الرابع: الضغوط النفسية الدراسية	القياس القبلي	21.300	3.175	0.928	29	0.357
	القياس البعدي	20.533	3.224			
الخامس: الضغوط النفسية الشخصية	القياس القبلي	22.033	2.871	0.728	29	0.469
	القياس البعدي	21.500	2.801			
السادس: الضغوط النفسية الصحية	القياس القبلي	22.067	2.935	0.655	29	0.515
	القياس البعدي	21.567	2.979			
السابع: الضغوط النفسية الانفعالية	القياس القبلي	24.067	2.518	0.849	29	0.399
	القياس البعدي	23.500	2.649			
مقياس الضغوط النفسية ككل	القياس القبلي	155.167	16.532	1.019	29	0.313
	القياس البعدي	150.767	16.921			

يتبين من الجدول السابق النتائج التالية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي على محور الضغوط النفسية الأسرية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة على القياس القبلي (23.567) بانحراف معياري (3.549)، والمتوسط الحسابي لأدائهن على القياس البعدي (22.833) بانحراف معياري (3.270)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشرًا على عدم تغيير أداء المجموعة الضابطة لعدم تعرضها للبرنامج الإرشادي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي على محور الضغوط النفسية الاجتماعية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة على القياس القبلي (21.733) بانحراف معياري (3.591)، والمتوسط الحسابي لأدائهن على القياس البعدي (21.233) بانحراف معياري (3.549)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشرًا على عدم تغيير أداء المجموعة الضابطة لعدم تعرضها للبرنامج الإرشادي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي على محور الضغوط النفسية الاقتصادية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة على القياس القبلي (20.400) بانحراف معياري (3.510)، والمتوسط الحسابي لأدائهن على القياس البعدي (19.600) بانحراف معياري (3.635)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشرًا على عدم تغيير أداء المجموعة الضابطة لعدم تعرضها للبرنامج الإرشادي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي على محور الضغوط النفسية الدراسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة على القياس القبلي (21.300) بانحراف معياري (3.175)، والمتوسط الحسابي لأدائهن على القياس البعدي (20.533) بانحراف معياري (3.224)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشرًا على عدم تغيير أداء المجموعة الضابطة لعدم تعرضها للبرنامج الإرشادي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي على محور الضغوط النفسية الشخصية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة على القياس القبلي (22.033) بانحراف معياري (2.871)، والمتوسط الحسابي لأدائهن على القياس البعدي (21.500) بانحراف معياري (2.801)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشراً على عدم تغيير أداء المجموعة الضابطة لعدم تعرضها للبرنامج الإرشادي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي على محور الضغوط النفسية الصحية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة على القياس القبلي (22.067) بانحراف معياري (2.935)، والمتوسط الحسابي لأدائهن على القياس البعدي (21.567) بانحراف معياري (2.979)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشراً على عدم تغيير أداء المجموعة الضابطة لعدم تعرضها للبرنامج الإرشادي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي على محور الضغوط النفسية الانفعالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة على القياس القبلي (24.067) بانحراف معياري (2.518)، والمتوسط الحسابي لأدائهن على القياس البعدي (23.500) بانحراف معياري (2.649)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشراً على عدم تغيير أداء المجموعة الضابطة لعدم تعرضها للبرنامج الإرشادي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي في الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة على القياس القبلي (155.167) بانحراف معياري (16.532)، والمتوسط الحسابي لأدائهن على القياس البعدي (150.767) بانحراف معياري (16.921)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشراً على عدم تغيير أداء المجموعة الضابطة لعدم تعرضها للبرنامج الإرشادي.

وبناء على النتائج السابقة تم قبول فرض الدراسة الثالث الذي ينص على "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة قبل تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي وبين متوسطات درجاتهن بعد تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس الضغوط النفسية والدرجة الكلية .

وتعني النتائج السابقة أن مستوى الضغط النفسي لدى أفراد المجموعة الضابطة لم يتغير ما بين القياس القبلي والقياس البعدي أو بمعنى آخر لم تكن نتائج الفروق بين القياسين دالة، ويعود ذلك إلى عدم تعرض أفراد المجموعة الضابطة لأي تدخل إرشادي أدى إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي لديهن، في حين ساهم البرنامج الإرشادي من خلال فنياته المتعددة في تخفيف مستوى الضغط النفسي لدى عضوات المجموعة التجريبية، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات (عطية، ٢٠٠٢؛ زريقي، ٢٠٠٤؛ العسبول، ٢٠٠٩)، والتي أشارت جميعها إلى عدم وجود أي تحسن لدى أفراد المجموعة الضابطة والذين لم يخضعوا للبرنامج الإرشادي والذي طُبّق على أقرانهن في المجموعة التجريبية، ذلك أن الفرد عندما يتعرض في حياته اليومية للعديد من المواقف الضاغطة سواء كانت المصادر أسرية أو مدرسية أو اجتماعية فإنه إما أن يستجيب لها بالمواجهة ومحاولة حلها أو بالهروب من خلال استخدام الحيل الدفاعية، وعند استخدامه للمواجهة لابد أن تكون لديه المهارات والفنيات التي تمكنه من النجاح في عملية المواجهة وهذا ما تفتقده عضوات المجموعة الضابطة في حين توفرت هذه الأساليب والفنيات لدى عضوات المجموعة التجريبية فأسهمت في انخفاض مستوى الضغط النفسي لديهن، في حين لم يحدث أي أثر يذكر لدى عضوات المجموعة الضابطة لعدم تملكهن لهذه الفنيات.

وتتناغم هذه النتائج مع نتائج الفرض السابق والذي أشار إلى فعالية الممارسة الإرشادية لخفض الضغوط النفسية ولتؤكد أيضا على أن مستوى الضغوط النفسية للطالبات في المرحلة الثانوية يبقى ويزداد في ظل غياب أو عدم تقديم المساعدة الإرشادية اللازمة، وتفسر الباحثة ذلك نظرا لكون الضغوط النفسية بأبعاده السبعة (الأسرية، والاجتماعية، والاقتصادية، والدراسية، والشخصية، والصحية، والانفعالية) يُعدُّ مشكلة مُورقة لجميع المهتمين بالشأن التربوي والتعليمي وكذلك الأسرة، والذي يؤكد المهتمون بالصحة النفسية أنه يزداد كماً ونوعاً في ظل عدم وجود الأساليب الصحيحة للتعامل معه، ومحاولة التقليل منه باتباع الممارسات الإرشادية التي تستند على أسس عملية خاصة إذا ما حدث ذلك في المرحلة العمرية التي تعرف بالمرحلة والتي يُطلق

عليها الكثير من المهتمين بدراسة النمو والإرشاد النفسي المرحلة العمرية الحرجة، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه سعدية بهادر (١٩٨٠ : ٣٨) من أن المراهقة توصف بأنها مرحلة المشكلات، ويوصف السلوك الصادر من المراهق أيًا كان نوعه أو مظهره بالمتاعب والمشكلات بدرجة تفوق غيرها من المراحل، ويعتبر الكبار المراهق شخصًا مُشكلاً تجاه نفسه وتجاه غيره، ويرجع ذلك إلى أن المراهق شخص غير مُتكيف لدوره الجديد في الحياة، لذا أكدت معظم الدراسات العلمية التي أجريت على المراهقين كثرة مشاكل المراهقين وتنوعها وتوجيه الاهتمامات إلى التخلّص منها، وإيجاد الحلول المناسبة .

وتفسّر الباحثة استمرار مستوى الضغوط النفسية لدى عضوات المجموعة الضابطة إلى عدم تمكنهنّ من الاستفادة من البرنامج الإرشادي، وعدم توفر الفرص التعليمية والانفعالية والسلوكية التي أُتيحت لعضوات المجموعة التجريبية، ومن أساليب التدخل المُتبعة في جلسات البرنامج، والذي ركّز على الحوار الهادئ مع عضوات المجموعة التي خضعت للتجربة "التجريبية" وتزويدهنّ بآليات التعامل مع المواقف الحياتية المتنوّعة، سواء كان ذلك في البيئة المدرسية أو الحياة الاجتماعية، وهذا ما افتقدته عضوات المجموعة الضابطة والتي لم تتعرض عضواتها لنفس الخبرات والنماذج المعرفية الإرشادية التي تعرضت لها عضوات المجموعة التجريبية، وشكلت فروقاً دالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسي بين القياسين القبلي والبُعدي.

كما نجد أن الطالبة تتعرّض للعديد من مصادر الضغوط داخلية المصدر كالمُتعلّقة بصفات الطالبة وخارجية المصدر من البيئة المحيطة بها، وهذه الضغوط قد تُؤدّي إلى حدوث العديد من الآثار السلبية لدى الطالبات، ومنها انخفاض المستوى التحصيلي، وعدم المشاركة في الأنشطة المدرسية، وانخفاض تقدير الطالبة لذاتها، وهذا ما تُؤكّده دراسة تشان (2005) Chan في أن الطالب المراهق يتعرّض للعديد من المشكلات المُتعلّقة بالجانب المدرسي وبالجانب الأسري وعند عدم قدرته على التعامل مع هذه المشكلات بشكل صحيح فقد تؤثر على مستوى الصحة النفسية لديه.

وترى الباحثة أن النتائج التي تمّ التوصل إليها تشير إلى مبدأ هام جداً في العمل الإرشادي وهو يتمثل في استعداد الفرد للتوجيه والإرشاد وتوفر الدافعية لتلقي المساعدة الإرشادية، والسعي دوماً إلى تلمس الحلول المناسبة للمشكلات التي يواجهها، بما يساعده على التوافق مع المحيط الذي يعيش فيه، وهو وفق هذا الأساس فإنه - أي الفرد - في أيّ مجال من مجالات الحياة يحاول

دوماً تلمس أفضل الحلول التي تقف أمام إشباع حاجاته وذات الأمر ينطبق على أفراد المجموعة الضابطة فهم بحاجة إلى المساعدة الإرشادية ولديهم الدافعية للاستفادة منه . وهذا ينسجم وما شار إليه جمل الليل (١٩٩٨ : ٣٢) من وجود دافعية للفرد واستعداده للتوجيه والإرشاد، الأمر الذي يجعل من العمل الإرشادي مع الفرد عملاً ناجحاً ومثمراً، متى ما كان محتاجاً إليه ، وفي هذه الحالة يُحقق الإرشاد النفسي أكبر قدر ممكن من النتائج الإيجابية.

وترى الباحثة من خلال العرض السابق بأن الحاجة ماسة إلى تقديم الخدمات الإرشادية في مختلف المراحل العمرية، ولكن في مرحلة المراهقة تبرز الحاجة وبشكل كبير إلى تقديم الخدمات الإرشادية وتصميم البرامج الإرشادية المتنوعة من أجل التعامل مع المراهقين، وتقديم المساعدة التوجيهية والإرشادية، وضرورة التدخل النفسي لمساعدة الطالبات في التعامل مع المشكلات التي تعاني منها ولتحقيق التوافق والصحة النفسية، وهذا يتفق تماماً مع ما أشار إليه زهران (١٩٩٤ : ٢٩) "بأن الحاجة إلى التوجيه والإرشاد النفسي تُعد من أهم الحاجات لدى الفرد، مثلها مثل الحاجة إلى الأمن والحب والانجاز والنجاح"، ويتم ذلك باستخدام طرق علمية صحيحة تُقدم جنباً إلى جنب مع البرامج الإثرائية التي تُقدم للطالبات من خلال اليوم الدراسي، وتُركّز هذه البرامج على إكساب الطالبات فنيات ومهارات تساعدن في التعامل مع ما يواجهن من مشكلات ضاغطة، فكلما تمتعت الطالبات بذهنٍ صافٍ وخالٍ من المشكلات كلما أدّى ذلك إلى زيادة تركيزهنّ على التحصيل الدراسي.

د- فيما يتعلق بالفرض الرابع: ينص على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي وبين متوسطات درجاتهن في القياس التتبعي بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس الضغوط النفسية والدرجة الكلية.

للتعرف على مدى صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المجموعة التجريبية على مقياس الضغوط النفسية بعد تطبيق برنامج الإرشاد النفسي مباشرة وبعد تطبيقه بشهر على هذه المجموعة، ومن ثم استخدام اختبار "ت" للعينات المترابطة للتعرف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات كما هو موضّح في الجدول (٢٩):

جدول (٢٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لاستجابات المجموعة التجريبية على مقياس الضغوط النفسية البعدي والتتبعي (ن=٣٠)

المحور	المجموعة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأول: الضغوط النفسية الأسرية	القياس البعدي	16.233	2.459	3.598	29	0.001
	القياس التتبعي	15.033	2.251			
الثاني: الضغوط النفسية الاجتماعية	القياس البعدي	15.133	2.345	4.888	29	0.000
	القياس التتبعي	13.533	2.161			
الثالث: الضغوط النفسية الاقتصادية	القياس البعدي	13.033	1.829	2.673	29	0.012
	القياس التتبعي	12.167	1.147			
الرابع: الضغوط النفسية الدراسية	القياس البعدي	15.867	1.833	6.253	29	0.000
	القياس التتبعي	14.167	2.151			
الخامس: الضغوط النفسية الشخصية	القياس البعدي	15.567	2.315	3.203	29	0.003
	القياس التتبعي	14.633	1.991			
السادس: الضغوط النفسية الصحية	القياس البعدي	16.133	2.240	4.083	29	0.000
	القياس التتبعي	14.900	2.618			
السابع: الضغوط النفسية الانفعالية	القياس البعدي	16.967	2.399	5.161	29	0.000
	القياس التتبعي	15.467	2.177			
مقياس الضغوط النفسية ككل	القياس البعدي	108.933	10.970	8.456	29	0.000
	القياس التتبعي	99.900	10.752			

يتبين من الجدول السابق النتائج التالية : وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهن في القياس التتبعي على محور الضغوط النفسية الأسرية لصالح القياس التتبعي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية على القياس التتبعي (15.033) بانحراف معياري (2.251)، والمتوسط الحسابي لأدائهن على القياس البعدي (16.233) بانحراف معياري (2.459)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشرًا على استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الضغوط النفسية الأسرية لدى الطالبات.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهن في القياس التتبعي على محور الضغوط النفسية الاجتماعية لصالح القياس التتبعي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية على القياس التتبعي (13.533) بانحراف معياري (2.161)، والمتوسط الحسابي لأدائهن على القياس البعدي (15.133) بانحراف معياري (2.345)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشراً على استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الضغوط النفسية الاجتماعية لدى الطالبات.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهن في القياس التتبعي على محور الضغوط النفسية الاقتصادية لصالح القياس التتبعي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية على القياس التتبعي (12.167) بانحراف معياري (1.147)، والمتوسط الحسابي لأدائهن على القياس البعدي (13.033) بانحراف معياري (1.829)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشراً على استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الضغوط النفسية الاقتصادية لدى الطالبات.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهن في القياس التتبعي على محور الضغوط النفسية الدراسية لصالح القياس التتبعي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية على القياس التتبعي (14.167) بانحراف معياري (2.151)، والمتوسط الحسابي لأدائهن على القياس البعدي (15.867) بانحراف معياري (1.833)، وهذه النتيجة تُعدُّ مؤشراً على استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الضغوط النفسية الدراسية لدى الطالبات.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهن في القياس التتبعي على محور الضغوط النفسية الشخصية لصالح القياس التتبعي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية على القياس التتبعي (14.633) بانحراف معياري (1.991)، والمتوسط الحسابي لأدائهن على القياس البعدي (15.567) بانحراف معياري (2.315)، وهذه النتيجة

تُعَدُّ مُؤَشِّرًا على استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الضغوط النفسية الشخصية لدى الطالبات.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البُعدي ومتوسطات درجاتهن في القياس التتبعي على محور الضغوط النفسية الصحية لصالح القياس التتبعي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية على القياس التتبعي (14.900) بانحراف معياري (2.618)، والمتوسط الحسابي لأدائهن على القياس البُعدي (16.133) بانحراف معياري (2.240)، وهذه النتيجة تُعَدُّ مُؤَشِّرًا على استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الضغوط النفسية الصحية لدى الطالبات.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البُعدي ومتوسطات درجاتهن في القياس التتبعي على محور الضغوط النفسية الانفعالية لصالح القياس التتبعي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية على القياس التتبعي (15.467) بانحراف معياري (2.177)، والمتوسط الحسابي لأدائهن على القياس البُعدي (16.967) بانحراف معياري (2.399)، وهذه النتيجة تُعَدُّ مُؤَشِّرًا على استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الضغوط النفسية الانفعالية لدى الطالبات.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البُعدي ومتوسطات درجاتهن في القياس التتبعي على الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية على القياس التتبعي (99.900) بانحراف معياري (10.752)، والمتوسط الحسابي لأدائهن على القياس البُعدي (108.933) بانحراف معياري (10.970)، وهذه النتيجة تُعَدُّ مُؤَشِّرًا على استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى الطالبات.

وبناءً على النتائج السابقة تم رفض فرض الدراسة الرابع الذي ينص على "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البُعدي وبين متوسطات درجاتهن في القياس التتبعي بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس الضغوط النفسية والدرجة الكلية.

وتعني النتائج السابقة أنَّ مستوى الضغط النفسي لدى عضوات المجموعة التجريبية قد انخفض ما بين القياس البعدي والقياس التتبعي أو بمعنى آخر توجد فروق دالة إحصائية بين نتائج القياس البعدي والقياس التتبعي ولصالح القياس التتبعي، ويعود ذلك إلى استمرار الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي لدى عضوات المجموعة التجريبية بعد مضي فترة المتابعة والمقدرة بشهرين.

وترى الباحثة أنَّ ذلك الأثر يعود إلى استخدام الباحثة لفنيات معرفية وسلوكية أسهمت في التعامل مع الضغوط النفسية معرفيًا وسلوكيًا، ويؤكد ذلك " كوبلاند Copeland بأنَّ البرامج الإرشادية التي تعتمد في جوهرها على أنَّ تقدّم نماذج سلوكية معرفية تعد من أفضل البرامج الإرشادية بل يستمر أثرها ويمتد بعد ذلك وخاصة إذا استخدمت هذه البرامج مع فئة المراهقين (مصطفى، ٢٠٠١: ١٢٨).

كما أنَّ المبدأ الأساسي للإرشاد المعرفي السلوكي هو أنَّ الأفكار thoughts والوجدان emotion والسلوك behavior والجوانب الفسيولوجية هي كلها مكونات لنظام مُوحّد، فالتغير الحادث في أي مكون يكون مصحوبًا بتغير في المكونات الأخرى.

كما أنَّ إسهام الباحثة في إعطاء أعضاء المجموعة الإرشادية نوع من التقدير والاحترام لما يقدمونه من آراء وتشجيعها لهم على المناقشة والحرية في إبداء الرأي دون خجل أو تردد أتاح لهم الفرصة في التحرر من مشاعر التوتر وفي التنفيس الانفعالي، وهذا ما يؤكده زهران (١٩٨٠ : ٢٥٨) أنَّ التنفيس الانفعالي من العوامل الهامة في عملية الإرشاد النفسي وذلك من خلال مساعدة المُسترشد في التطهير الانفعالي وتفريغ الحمولة النفسية مما يساعد على تخفيف ضغط الكبت لديه وتخلصه من التوتر الانفعالي.

كما أنَّ اكتساب عضوات المجموعة الإرشادية للعديد من الفنيات والمهارات المتعلقة بالتعامل مع المشكلات التي تواجههن في حياتهن اليومية ساهم في تطوير قدرتهن في التعامل مع هذه المشاكل من خلال حلها أولاً بأول مما أسهم في عدم تعرضهن لمواقف ضاغطة، وهذا ما يؤكّد انتقال أثر التدريب من داخل البرنامج الإرشادي إلى الحياة اليومية .

كما أكدت البيللوي (٢٠٠١ : ٣٣٥) على الفرد عندما يفكر بطريق عقلانية فإنّ هذا التفكير يؤدّي إلى:

١. أنّه يقوم على الواقع وليس على الخيال.

٢. يُساعد الفرد في حماية نفسه.

٣. تساعد الفرد في التعامل مع المُشكلات التي تواجهه.

٤. تحرّر الفرد من الصراعات.

كما أسهمتُ فنيّة الاسترخاء في خفض الضغوط النفسية لدى الطالبات على مدى فترة المتابعة، ذلك لأنّ استخدام هذه الفنية يؤدّي إلى المحافظة على صفاء الذهن وعلى خفض مستوى ضغط الدم وعلى تخفيف القلق وعلى بثّ الشعور بالهدوء وزيادة الثقة بالنفس، فإتقان الطالبات لهذه الفنية وممارستها بشكل يومي أسهم في زيادة قدرتن على التعامل مع مواقف الضغط النفسي، ويؤكد إبراهيم (١٩٩٤ : ٧٩) أن نجاح المُسترشِد في تعلم الاسترخاء العضلي يؤدي إلى وجود تغيرات شاملة في شخصية المُسترشِد، والى مزيد من الكفاءة والنضج في مواجهة مشكلات الحياة اليومية وتآزمها الاجتماعية والنفسية والجسدية.

كما أنّ الواجبات المنزليّة ساعدتُ المُسترشِدة في تعميم ما تعلمته أثناء الجلسات الإرشادية في حياتها اليومية، فيؤكّد إليس Ellis كما ورد في سلامة (٢٠٠٣ : ٢٨٠) أنّ الأفراد الذين يؤدّون الواجبات المنزلية تبعاً لأساليب العلاج المعرفي يحققون نتائج علاجية أفضل مقارنة بالأفراد الذين لا يؤدّون هذه الواجبات، ولذلك يولي المُعالِج المعرفي اهتماماً كبيراً بالواجبات المنزلية، وقد تمّ تفعيل هذه الفنيّة من خلال مُمارسة الطالبة لفنيّة الاسترخاء والتخيل وتسجيل المواقف الصاغطة التي تتعرض لها وفي استخدام الحوار الذاتي الايجابي والبُعد عن الحوار الذاتي السلبي.

كما أنّ فنية الإرشاد الجماعي أسهمتُ في تعديل اتجاهات وسلوك العضوات أنفسهن ونحو المشاكل التي يعانين منها، فيؤكّد حسين (٢٢٩ : ٢٠٤) أن الإرشاد الجماعي يُقلّل من حدة التركيز لدى المُسترشِد أو تمرّكزه حول ذاته ويوفّر فرصةً لتحقيق الذات وتنمية الثقة في النفس.

كما أن الاعتماد على مبدأ مُهم وهو مرونة السلوك الإنساني وقابليته للتعديل والتطوير أسهم في اكتساب العضوات للسلوكيات وللأنماط الجديدة فيؤكد سغفان (٢٠٠٥ : ٣١) أن البرامج الإرشادية تعتمد في تصميمها على مبدأ مرونة السلوك الإنساني وهو السلوك القابل للتعديل في أثناء الجلسات الإرشادية وهو السلوك المُتكيف الذي تمّ تعلّمه، فالمُسترشدة من خلال تفاعلها مع البرنامج الإرشادي طوّرت قدرتها على تعديل السلوكيات التي تسبب لها الاضطراب النفسي وهذا أسهم بشكل كبير على تعميم هذا التغيّر الإيجابي في حياتها اليومية، مما أدّى إلى حدوث نتائج إيجابية اتضحت من خلال القياس التتبّعي.

وترى الباحثة أن استمرار الأثر الإيجابي للبرنامج على عضوات المجموعة الإرشادية يعود إلى اكتساب الطالبة لهذه الفنيات والتي كوّنت لديها رصيد من الخبرات والمواقف التعليمية والتي تساعدها على فهم مشكلاتها والتعامل معها ومواجهتها، والتخلص منها أولاً بأول، فتوفّر هذه الفنيات المتعددة مثل (حل المشكلات، الحوار الذاتي، التخيل، الضبط الذاتي، الاسترخاء) أتاح للمسترشدة الفرصة في اختيار ما يناسبها من هذه الفنيات بناءً على الإمكانيات المتاحة وعلى مدى إتقانها لهذه الفنيات وتمكّنها من أدائها.

ثانياً: التَّوصِيَّاتِ وَالْمُقْتَرَحَاتِ

التَّوصِيَّاتِ:

بناءً على ما أسفرتُ هذه الدراسة من نتائج وفي ضوء الإطار النظري تقدم الباحثة التوصيات التالية:

- عقد دورات إرشادية للطالبات من أجل تزويدهنَّ بالفنيات والأساليب المناسبة للتعامل مع المواقف الضاغطة التي تواجههنَّ والقائمة على أساس علمي مثل الأسلوب العلمي لحل المشكلات.
- العمل على وضع وتصميم استراتيجيات وقائية وعلاجية للحدِّ من الضغوط التي تتعرَّضُ لها الطالبات لما تتركُّه من عواقب وخيمة الأثر على صحتهنَّ النفسية والجسمية وبالتالي على العملية التعليمية التعليمية برمتها.
- إجراء مزيدٍ من الدِّراسات للتعرفُ على خصائص الطلبة النفسية والاجتماعية، وربطها بأساليب التَّعامل مع الضغوط التي يتبعونها.
- تدريب الطلبة على كَيْفِيَّة التَّعامل مع الأزمات الطارئة، والتي يُمكن أن تنشأ بشكلٍ مُفاجئٍ على اعتبار أنَّ هذه الأزمات تكونُ أكثر مصادر الضغوط شيوعاً لدى الطلبة في المرحلة الثانوية.
- عقد ورش عملٍ ومحاضرات توضح الآثار الجسمية والصحية المترتبة على التعرض المُستمر للضغوط النفسية.
- أن يكون موضوع الضغوط النفسية والوقاية منها من الموضوعات الأساسية في إعداد مُعلِّمي المرحلتين الإعدادية والثانوية في كليات التَّربية .
- دعوة أولياء الأمور للمشاركة في إدارة وحل مشكلات أبنائهم المدرسيَّة من خلال عقد الاجتماعات والجلسات المُستمرة لمجالس الآباء والأمهات لتزويدهم بأنجع الطُّرق والأساليب العلمية اللازمة للتعامل معها وإيجاد الحلول المناسبة لها.
- مُساندة الأسرة لأبنائها ومُؤازرتهم لتخطيِّ الظروف الصَّعبة التي يُواجهونها
- توفير الإخصائيين النفسيين في المؤسسات التعليمية المختلفة لمُساعدة الطلبة والطالبات على التَّعامل مع مشاكلهنَّ.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

في ضوء التوصيات السابقة، ونظراً لاقْتِصار الدِّراسة الحالية على طالبات الصف الأول في المرحلة الثانوية في محافظة المحرق، فإنَّ الباحثة تقترح :

- القيام بدراسة مُشابهة لهذه الدراسة تطبق على الطلاب.
- إجراء المزيد من الدراسات في مجال الضغوط النفسية وتطبيقها على كلٍّ من الجنسين والمقارنة بينهما.
- دراسة تطبيقية للبرنامج لمُدَّة زمنية أطول في عدد الجلسات وفي زمن كل جلسة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم ، محمد أحمد (١٩٩٧). فاعلية الإرشاد الفردي والجماعي في تحسين عملية الاستذكار لدى طلاب الجامعة، أبحاث المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١، ٢٥١-٢٩٤.

إبراهيم، عبد الستار (١٩٩٤). العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث أساليبه وميادين تطبيقه. القاهرة: دار البحر للنشر والتوزيع.

إبراهيم، لطفي عبد الباسط (١٩٩٤). عمليات تحمل الضغوط في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ٥ (٣)، ٩٥-١٢٥.

إبراهيم، محمود علي (٢٠٠٢). مدى فاعلية تنمية مهارات المواجهة الايجابية للضغوط في تحسين مستوى التوافق لدى عينة من الطلاب. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أبو جادو، صالح محمد (٢٠٠٠). علم النفس التربوي، (ط٢) . عمان: دار المسيرة للنشر. أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف وصادق، آمال أحمد. (١٩٩٦). علم النفس التربوي، (ط٥). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف (١٩٨٦). القدرات العقلية، (ط٥). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

أبو عباة ، صالح ونيازي، عبد المجيد (٢٠٠١) . الإرشاد النفسي والاجتماعي. الرياض : مكتبة العبيكان.

أبو علام ، رجاء محمود (١٩٨٦) . علم النفس التربوي. الكويت : دار القلم للنشر والتوزيع. أبو عيطة، سهام محمد (٢٠٠٢). مبادئ الإرشاد النفسي. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الأحمد ، أمل ومريم، رجاء محمود (٢٠٠٩). أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي. مجلة العلوم التربوية والنفسية. كلية التربية، جامعة البحرين، ١٠ (١).

أحمد ، سهير كامل (٢٠٠٣) . التوجيه والإرشاد للصغار. الإسكندرية : مركز الإسكندرية للكتاب.

أحمد، زكريا توفيق (١٩٩٩) . العلاقة بين التدين واشباع الحاجات النفسية عند طلاب الجمعة بمدينة الإسماعيلية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣ (٢٣)، ٩٠-٥٩.

أحمد، سليمان رجب (٢٠٠٧). أطفالنا بين جدلية الأنا - الآخرين كما تبدو في التمثيل (الدراما). مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ، ٨ (٣١)، ٩١-٧٤.

الأعسر، صفاء يوسف (٢٠٠٠). في التربية السيكلوجية، الإبداع في حل المشكلات. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

بار، عبد المنان ملا والسليمانى، محمد حمزة (١٩٩١) . الممارسات الواقعية والمثالية لعملية التوجيه والإرشاد. سلسلة البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى .

الببلاوي ، إيهاب وعبد الحميد ، أشرف (٢٠٠٢) . الإرشاد النفسي المدرسي. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

البلادي، منى بنت سعد (٢٠١٠). بعض المشكلات السلوكية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

بهنسي ،محمد جلال أبو الفتوح (٢٠٠٥). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في إدارة الضغوط المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- فرع كفر الشيخ، جامعة طنطا.

جابر ،جابر عبد الحميد (١٩٩٩). سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم ، ط٩ ، القاهرة : دار النهضة العربية.

- جبريل، موسى (١٩٩٣). تقدير الأطفال لمصادر الضغط النفسي لديهم وعلاقتها بتقديرات آبائهم وأمهاتهم. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٢٢(٣)، ١٤٦٧-١٤٩٥.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩). تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- الجسماني، عبد العلي (١٩٩٤). سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقهما الأساسية، ط١. بيروت: الدار العربية للعلوم.
- الجمالي، فوزية (١٩٩٩). دور الإرشاد النفسي في تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة وإعدادهم للاندماج في المجتمع. أبحاث ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة الخليج العربي، مسقط: ٢٢٣-٢٦٥.
- جمل الليل، محمد جعفر (٢٠٠١). مقدمة في الإرشاد النفسي الجماعي. مكة المكرمة: مطابع بهادر.
- الحارث، إبراهيم محمد (١٩٩٩). تعليم التفكير. مدارس الرواد، الرياض.
- حداد، عفاف وأبو سليمان، بهجت (٢٠٠٣). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في التدريب على الضبط الذاتي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، ٣، ١١٧-١٤١.
- حداد، عفاف وعبد الله، سليم (٢٠٠٢). مدى ممارسة المرشد النفسي لفنيات المقابلة الإرشادية من وجهة نظر المسترشدين. مجلة أبحاث اليرموك، جامعة اليرموك، ١٨(١)، ٣٣-٨٣.
- حداد، عفاف، وباسم، دحادحة (١٩٩٨). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في التدريب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي في ضبط التوتر النفسي. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، (١٣)، ٥١-٧٦.

الحدري، خليل عبد الله (١٩٩٦). التربية الوقائية في الإسلام ومدى استفادة المدرسة الثانوية منها، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

حسن، محمد أبو هاشم (٢٠٠٤). أسلوب حل المشكلات في التعلم. قسم علم النفس ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

حسين، طه عبد العظيم (٢٠٠٤). الإرشاد النفسي . عمان: دار الفكر.

حسين، محمود عطا والزيود، نادر فهمي (١٩٩٩). مشكلات طلبة الجامعة ومستوى الاكتئاب لديهم في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي، مجلة البصائر. جامعة البنات الأهلية الأردنية ، الأردن، ٣(٢).

الحسيني، نادية (١٩٩٦). الضغوط المهنية والاحترق النفسي وبعض سمات الشخصية لدى معلمي التربية الخاصة. مؤتمر آفاق جديدة لطفولة طب الأطفال ومركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

حمدي، محمد نزيه (١٩٩٩) . فاعلية تدريبات التحصين ضد الضغوط النفسية في خفض المشكلات. بحث مقدم ضمن فعاليات الورشة التدريبية بالجمعية السورية للعلوم النفسية، جامعة دمشق.

حمزة، أحمد محمد (٢٠٠١).فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف سلوك العنف لدى عينة من المراهقين الذكور من طلاب الثانوي العام. رسالة ماجستير، القاهرة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

حنين، رشدي عبده (١٩٨٣) . دراسات وبحوث في المراهقة. الإسكندرية: دار المطبوعات الحديثة.

الخطيب، صالح أحمد (٢٠٠٣). الإرشاد النفسي في المدرسة. العين : دار الكتاب الجامعي.

الخواجه. عبد الفتاح (٢٠١٠). برامج الإرشاد والعلاج الجماعي . عمان : دار البداية.

الخواجه. عبد الفتاح (٢٠٠٣). مقدمة في برامج الإرشاد والعلاج الجماعي " بناء البرامج الإرشادية" . عمان : دار المستقبل للنشر والتوزيع.

الدالاني، منى وآخرون (١٩٩٨) . " الوعي النفسي لدى الجامعي " ، بحث مقدم إلى مؤتمر (دور كليات التربية في تطوير الإرشاد النفسي والتربوي. (فعالية الورشة النفسية العربية الثانية التي أقامتها الجمعية النفسية السورية بالاشتراك مع طلبة التربية بجامعة دمشق. الفترة الواقعة ١٧-١٩ / ٥/ ١٩٩٨. الجزء الأول.

الداهري، صالح حسن (٢٠٠٠). مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي، اربد : دار الكندي للنشر والتوزيع.

الداهري، صالح حسن (٢٠٠٥). مبادئ الصحة النفسية. عمان: دار وائل للنشر.

داوود، نسيم (٢٠٠٠). أثر التدريب في مهارة حل المشكلات على خفض حدة المشكلات لدى طالبات الصفوف الخامس والسابع والثامن الأساسي في المدرسة الأردنية، مجلة جامعة دمشق، ٤(١٦)، ٩٧-١١٨.

دفيدوف، لندا (٢٠٠٠). موسوعة علم النفس (٣) ، التعلم وعملياته الأساسية " التفكير - اللغة - التوافق " . ترجمة سيد الطواب ومحمود عمر ، مراجعة فؤاد أبو حطب ، القاهرة : الدار الدولية للاستثمارات الثقافية .

دليل المسابقات الدراسية في التعليم الثانوي (٢٠٠٦). مملكة البحرين، وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج.

راجح، أحمد عزت (١٩٧٠)، أصول علم النفس. الإسكندرية : المكتب المصري الحديث.

رافن، جون (١٩٧٦). اختبار المصفوفات المتتابعة. (ترجمة) مصطفى فهمي ، فؤاد أبو حطب ، حامد زهران ، علي خضر ، يوسف محمود . كلية التربية: مركز البحوث النفسية والتربوية، مكة المكرمة.

ربيع، هادي مشعان (٢٠٠٥) . الإرشاد التربوي والنفسي من المنظور الحديث. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

- الرشيد، لولوة بنت صالح رشيد (١٩٩٩). أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى بعض نوات الظروف الخاصة والعاديات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الرشيدي، هارون توفيق (١٩٩٩). الضغوط النفسية، طبيعتها، نظريتها، برامج لمساعدة الذات في علاجها. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- الزعبلاوي، محمد السيد (١٩٩٦). تربية المراهق بين الإسلام وعلم النفس. الرياض: مكتبة التوبة.
- الزعبي، أحمد محمد (٢٠٠٢). الإرشاد النفسي. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
- زهران ، حامد عبد السلام (١٩٨٠). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة : عالم الكتاب.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٦). علم نفس النمو. عالم الكتب: القاهرة .
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٨)، العنف والبلطجة. مجلة النفس المطمئنة، الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية.
- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٣). دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٥). علم نفس الطفولة والمراهقة، ط٦. القاهرة: عالم الكتب.
- زهران، نيفين محمد علي (٢٠٠٣). وجهة الضبط وعلاقتها بكل من الضغوط النفسية وبعض أساليب الآباء في تنشئة الأبناء لدى عينة من المراهقين من الجنسين. بحث غير منشور، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الزواوي، رنا (١٩٩٢). أثر الإرشاد الجمعي للتدريب على حل المشكلات في خفض التوتر، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٨٤). نمذجة العلاقات السببية بين السن والذاكرة والمستوى التعليمي ومستوى الأداء في حل المشكلات. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة، ٦: ٨٤-٩.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٥). سلسلة علم النفس المعرفي (١)، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٦). سلسلة علم النفس المعرفي (٢)، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر.

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠١). علم النفس المعرفي، مداخل ونماذج ونظريات. القاهرة: دار النشر للجامعات.

زيدان، محمد مصطفى (١٩٨٣). دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام. جدة، دار الشروق.

زيدان، محمد مصطفى (١٩٨٦). النمو النفسي للطفل والمراهق. جدة: دار الشروق.

سبحي، ممدوح محمد درويش (١٩٩٧). ضغوط العمل وآثارها النفسية لدى موظفي البنوك بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

السحيمي، أحمد فهمي (٢٠٠٢). مدى فاعلية برنامج لتخفيض مستوى سلوك العنف لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي. رسالة دكتوراة. القاهرة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

سعفان، محمد أحمد (٢٠٠٦). الإرشاد النفسي الجماعي. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

سعفان، محمد أحمد (٢٠٠٥). العملية الإرشادية. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

سلامة، حسن علي (١٩٨٦). اتجاهات حديثة في بحوث استراتيجيات حل المشكلة في تدريس الرياضيات. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١: ٨٣-٩٧.

سليمان، عبد الله محمود (١٩٩٩). نحو تصور إجرائي لبرنامج علم النفس الإرشادي في المدرسة. *مجلة شؤون اجتماعية، الجامعة الأمريكية في الشارقة*، ٦٢ : ٧٣-٩٨.

سليمان، عبد الله محمود (١٩٩١) . برامج الإرشاد النفسي وأثرها في رعاية وتنمية طلبة الجامعات ومؤسساتها. *مجلة دراسات نفسية*، ١٠ (١) ، ٢٩-٤٢.

السمادوني، السيد عبد الرحمن (١٩٩٠) . إدراك المتفوقين عقليا للضغوط والاحتراق النفسي في الفصل المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات. المؤتمر السادس لعلم النفس ، مصر.

سناري، سوزان بدر (٢٠٠٠) . بعض أساليب الإرشاد الجماعي ، اللعب والسكودراما وفعاليتها في تنمية سمة الانبساطية لدى عينة من المعاقات عقليا بمدينة جدة - دراسة تجريبية، رسالة ماجستير. مكة المكرمة : جامعة أم القرى، كلية التربية.

سنان، ميرفت (٢٠٠٤). فاعلية برنامج إرشادي لخفض الضغوط النفسية لدى التلميذات المتفوقات دراسياً. رسالة ماجستير ، جامعة اليمن الموقع الالكتروني <http://www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php>

٢٣/١٠/٢٠١٠م

السهل، راشد علي (١٩٩٩) . تقويم أهداف الإرشاد النفسي المدرسي بالمرحلة الثانوية. *المجلة التربوية. جامعة الكويت*، ١٣ (٥١)، ١٧-٥٠ .

سولسو، روبرت (٢٠٠٠). علم النفس المعرفي. ترجمة محمد نجيب الصبوة ومصطفى محمد كامل ومحمد الحسانين الدق، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

السيد، فؤاد البهي (١٩٩٨) . الأسس النفسية للنمو. القاهرة: دار الفكر العربي.

شاهين، هالة عطية محمود (٢٠٠٧). الحاجات النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (المكفوفين والصم والعاديين)، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

شتات، ابتسام محمود علي (٢٠٠٨). العلاقة بين إدارة الوقت وأساليب مواجهة الضغوط ودافعية الانجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراة، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس.

الشربيني، مروة شاكر (٢٠٠٦). المراهقة وأسباب الانحراف. دار الكتاب الحديث: القاهرة.
الشرقاوي، أنور محمد (١٩٩٨). التعلم نظريات وتطبيقات، ط ٥. القاهرة : الأنجلو المصرية

الشرقاوي، أنور محمد (١٩٩٢). علم النفس المعرفي المعاصر. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

شعبان، رجب (١٩٩٢). العلاقة بين أساليب التعامل الإقدامية والاحجامية مع الأزمات والتوافق النفسي وبعض سمات الشخصية . مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٤ (٦)، ١٠٤-١٢٥.

شكري، عايدة (٢٠٠١). ضغوط الحياة والتوافق الزوجي والشخصية لدى المصابات الاضطرابات السكوسوماتية والسويات "دراسة مقارنة"، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

شلبي، أمينة إبراهيم (١٩٩٩). الاعتماد، الاستقلال عن المجال وأثره على الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالاسترجاع وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية ،٩ (٢٢)، ٨٥-١١٦.

الشناوي ، محمد محروس (١٩٩٦). العملية الإرشادية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

الشناوي، إسماعيل الفقي (١٩٩٥). دراسة العلاقة بين أسلوب حل المشكلة ومركز الضبط وتقدير الذات لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بالرياض. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩: ٤.

الشناوي، محمد محروس والفقي، إسماعيل محمد (١٩٩٦). تقنين مقياس أسلوب حل المشكلة على البيئة السعودية. جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية، ١: ١٢٠-٢٩.

الشهري، عبد الله أبو عراد (٢٠٠٨). فاعلية الإرشاد الانتقائي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أم القرى.

صالح، أحمد زكي (١٩٨٨). علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الصادق، أيمن عبد الباقي (٢٠٠٨). الضغوط النفسية لدى المرشدين المدرسين بمراحل التعليم العام. رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الصمادي، أحمد (١٩٩٤). دراسة لبناء مقياس الاتجاه نحو الإرشاد. مجلة أبحاث اليرموك، ١١(٣)، ٦٦-٣١.

الضامن، منذر (٢٠٠٣). الإرشاد النفسي. الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

طافش، محمود (٢٠٠٤). الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية. عمان: دار الفرقان.

الطريري، عبد الرحمن سليمان (١٩٩٤). الضغط النفسي: مفهومه، تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته. الرياض: مطابع شركة الصفحات الذهبية المحدودة.

طه، فرج عبد القادر (٢٠٠٣). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، ط ٢. القاهرة: دار غريب.

الطويل، سلوى عبد الحميد (١٩٩٢). أثر التعليم الديني على المشكلات الاجتماعية للشباب ، دراسة ميدانية لعينة من طالبات المرحلة الثانوية. مجلة كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، ١٠: ٧١-١١٦.

عارف، نجوى عبد الجليل (٢٠٠٣). برنامج إرشادي مقترح لتحسين التواصل اللفظي بين الأزواج. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١٧: ٢٤٧-٢٨٠.

العازمي، مناحي فلاح فهد (٢٠٠٩). الضغوط الأسرية كما تدركها أمهات الأطفال المعاقين دراسة مقارنة. رسالة دكتوراة، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس.

عبد الباقي، سلوى محمد (٢٠٠١). الإرشاد والتوجيه النفسي للأطفال. الإسكندرية : مركز الإسكندرية للكتاب.

عبد الخالق، شادية أحمد (٢٠٠٢)، أثر برنامج إرشادي في خفض العدوان بين الأشقاء، أبحاث المؤتمر السنوي التاسع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس: ٢: ٨٣-١١٦.

عبد الرحيم، هالة شوقي (٢٠٠١). مدى فاعلية برنامج إرشادي لخفض درجة الضغوط النفسية لدى الطالبات المستجدات بالمدن الجامعية بجامعة حلوان. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس.

عبد اللطيف، نوال (٢٠٠١). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى أطفال المقابر، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس.

عبد الله، مجدي أحمد (٢٠٠٢). السلوك الاجتماعي ودينامياته. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد الله، نجية (٢٠٠١). أساليب مواجهة الضغوط لدى الجنسين. دراسة مقارنة، مجلة علم النفس المعاصر، جامعة المنيا، ١٢: ١.

عبد المعطي، حسن مصطفى (١٩٩٤). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. دراسة حضارية مقارنة في المجتمع المصري والاندونيسي. المجلة المصرية للدراسات ، ٨.

عبد المقصود، حسنية غنيمي (٢٠٠٥) . دراسات وبحوث في علم نفس الطفل. القاهرة : علم الكتب.

عبود، صلاح الدين (١٩٩١). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير. كلية التربية: جامعة أسيوط.

عثمان، فاروق السيد (٢٠٠٠). القلق وإدارة الضغوط النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي. العجيلي، شذى عبد الباقي (٢٠٠٥). دراسة مقارنة في الضغوط النفسية لدى الطلبة المسرعين في العراق ونظرائهم في الأردن. بحث غير منشور، كلية التربية، جامعة بغداد.

عريبات، أحمد عبد الحليم (٢٠٠٥). فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى إستراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٧ (٢).

العزة، سعيد حسني (٢٠٠٠). الإرشاد الجماعي العلاجي. عمان: الدار العلمية للنشر والتوزيع.

العسبول، فاضل عباس (٢٠٠٩). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين، مملكة البحرين . رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

عسكر، علي (٢٠٠٠) ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عسكر، علي (٢٠٠٠). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها ، الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق . القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عطية، محمود محمد إبراهيم (٢٠٠٢). مدى فاعلية مهارات المواجهة الايجابية للضغوط في تحسين مستوى التوافق لدى عينة من الطلاب. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

علي، عبد الحميد محمد وصديق، محمد السيد (٢٠٠٢). أحداث الحياة الضاغطة ومستويات الإدراك والاستجابة الشخصية نحوها لدى عينة من طلاب الجامعة . المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

علي، عبد السلام علي (٢٠٠٠) . المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية. مجلة علم النفس، (٥٣)، تصدر عن الهيئة العامة المصرية للكتاب.

علي، هالة رمضان (٢٠٠٤). الاستجابة للضغوط البيئية لدى عينة من الأطفال المقيمين بالقرب من الطرق السريعة، رسالة دكتوراة، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس.

عمار عبد الرحمن حسن (١٩٩٨). مستويات الضغوط النفسية وعلاقتها باستجابات الطلاب على اختبارات التفكير الابتكاري، دراسة عملية على طلاب التعليم الثانوي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث، جامعة القاهرة.

عناني، نوال محمد (٢٠٠١). أثر اختلاف التكوين العقلي والبنية المعرفية على الأساليب المعرفية وحل المشكلات. ملخص رسالة دكتوراة ، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عودة، ثناء مليجي (١٩٩٦). دراسات مستويات تعلم تلاميذ الصف الخامس لبعض المفاهيم والمبادئ العلمية وعلاقة ذلك بقدرتهم على حل المشكلات طبقاً لنموذج جانبيه. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٤٤: ٣٦-٩٦.

عودة، محمد (١٩٨٥ م) . استجابات المراهق الكويتي للحوادث الحياتية الشخصية .المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٢ (٤)، ٧٦ - ١٠١.

العوري، أيمن يحيى (٢٠٠٣). فاعلية برنامج إرشاد سلوكي معرفي جمعي في خفض الضغوط النفسية وتحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الهاشمية.

عوض، رثيفة رجب (٢٠٠٠). فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في تخفيض الضغوط النفسية والسلبية لدى المراهقين من الجنسين، أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية ، كفر الشيخ، جامعة طنطا.

عوض، عباس محمود (١٩٩٤). المدخل إلى علم نفس النمو. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عيد، محمد إبراهيم (٢٠٠٥) . مقدمة في الإرشاد النفسي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

عيد، محمد إبراهيم (٢٠٠٢). الهوية والقلق والإبداع. القاهرة: دار القاهرة.

العيسوي ، طارق والعطية ، أسماء (١٩٩٩) .ورقة عمل الجمعية القطرية لرعاية وتأهيل المعاقين بدولة قطر، أبحاث ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة الخليج العربي، مسقط: ٥٩٣-٦١٩.

عيسوي، عبد الرحمن (١٩٧٨). العلاج النفسي. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

القذافي، رمضان محمد (١٩٩٧) . التوجيه والإرشاد النفسي. بيروت: دار الجيل.

القيسي، جلييلة سبتي (١٩٩٦) . أثر برنامج إرشادي في خفض مستوى الخوف لدى عينة من الطالبات الجامعيات السعوديات. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس ، ٥ ، ٢٦٧-٢٧٥.

كامل، سهير (١٩٩٩). سيكولوجية نمو الطفل (دراسات نظرية وتطبيقات عملية). مركز الإسكندرية: القاهرة.

كامل، وحيد مصطفى (٢٠٠٥). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة دراسات نفسية، القاهرة: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد ١٥ (٤) ، ٥٦٩-٥٩٨.

كفافي، علاء الدين (١٩٩٩) . الإرشاد والعلاج النفسي الأسري. القاهرة: دار الفكر العربي.

كفافي، علاء الدين (٢٠٠٣). الصحة النفسية والإرشاد النفسي. الرياض : دار النشر الدولي.

الكناني، ممدوح عبد المنعم والكندري، أحمد مبارك (١٩٩٢). سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم وتطبيقاتها النفسية والتربوية. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

كنعان، أحمد علي والمجيدل، عبد الله (١٩٩٩)، الشباب والمستقبل، صورة المستقبل كما يراها طالبة جامعة دمشق، دراسة ميدانية، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، دمشق. ٢٤١: ٢١.

مارزانو، ر.ج (١٩٩٨). أبعاد التعلم " دليل المعلم " . ترجمة جابر عبد الحميد جابر وصفاء الأعسر ونادية شريف ، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع

المحارب، ناصر إبراهيم (١٩٩٠). الضغوط النفسية المصادر والتحديات، ط١. مطابع الفرزدق: الرياض.

محمد، مصطفى عبد السميع و السيد، سميرة عبد العال (١٩٩٦). فاعلية استخدام التعلم التعاوني في تنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الرياض" دراسة استطلاعية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. ٣٨: ١٦١-١٨٨.

محمد، نوال سيد محمد (٢٠٠٤). فاعلية برنامج لتنمية استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية المدركة لدى الطالبات في مرحلة التعليم الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

مرسي، كمال والرشيدي ، بشير (١٩٨٤). التوجيه والإرشاد النفسي ، فلسفته وأخلاقياته في المجتمعات الإسلامية. المجلة التربوية، جامعة الكويت، ١، (٢)، ٩-٢٨.

مرسي، أبو بكر مرسي (٢٠٠٢). أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

المفدى، عمر عبد الرحمن (١٩٩٣). مصادر اشبع الحاجات النفسية للشباب في المرحلتين المتوسطة والثانوية بدول الخليج العربية. مجلة رسالة الخليج العربي، ٤٦: ٨٥-١٣١.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٧) . مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. عمان : دار المسيرة.

- منصور، طلعت والبللاوي، فيولا (١٩٨٩) . قائمة الضغوط النفسية للمعلمين. دليل التعرف على الصحة النفسية للمعلمين، كراسة التعليمات، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- نجاتي، محمد عثمان (١٩٨٨). علم النفس في حياتنا اليومية، ط١٢. الكويت: دار القلم.
- نشواتي، عبد المجيد (١٩٩٨). علم النفس التربوي، ط٩. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- الهاشمي، عبد الحميد محمد (١٩٨٦). التوجيه والإرشاد النفسي (الصحة النفسية الوقائية). جدة: دار الشروق.
- هريدي، عادل (٢٠٠٥). الدفاعية كوسيط بين مدى إشباع الحاجات الإنسانية الأساسية وبعض مظاهر السلوك العدواني السلبي. مجلة دراسات عربية في علم النفس، القاهرة، دار غريب، ٤(٢)، ١١-٥٣.
- الهاللي، عادل عبد الرحمن (٢٠١٠). بعض أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة أم القرى .
- الهيل، أمينة إبراهيم (٢٠٠٢) . فاعلية برنامج للإرشاد العقلاي الانفعالي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الوليدي، علي محمد (٢٠٠٨). الضغوط النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة، رسالة ماجستير. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ياركندي، هانم حامد (١٩٩٣) . مستوى ضغط المعلم وعلاقته بالطمأنينة النفسية وبعض المتغيرات الديموجرافية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، (٦) .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Andy, Greif, (1999). **Unscrewing yourself one approach to anger management group work with adolescents**. Selected monographs from the association for Experiential Education International Conference 27th Rochester, NY.
- Bourne , L. , R . & Loftus , E (1997). **Cognitive processes**. Englewood Cliff , NJ : Prentice – Hall.
- Brightman , H . (1990). Problem Solving : **A logical and creative approach** .**Atlanta** , Georgia : Business Publishing Division.
- Corley,p.t (2001). **The Important of home practice Compliance for the reduction of Anxiety in Cognitive–Behavioral Group Stress Training Behavioral Group**. Dissertation Abstracts international. University of Pittsburgh. Degree: PHD.
- Guilford , J. (1987) . **Creative talents** : Their nature , uses and development . Buffalo, NY: Bearly limited.
- Guilford, J. (1992). **The nature of human intelligence**. New York: Mc Graw – Hill.
- Hains, A. & Szyjakowski, M. (1990). A cognitive stress: A colparisol of adolescents with and without learning disabilities , **Journal of learning– disabilities**, 29(3) , 287.
- Hains, A. (1994). **The effectiveness of a school–based cognitive–behavioral stress management program with adolescents**. School counselor, 42(2), 1–11.
- Hayes , J. (1991) . **The complete problem solver** . Philadelphia , PA :

Franklin Institute Press.

Hayes, J. (1991). **The complete problem solver**. Philadelphia, PA: Franklin Institute Press.

Heaney, J. & Watts, M. (1998). **Problem Solving**. Academic Press, New York. Whimbey, A., & Lochhead, J. (1991). Problem Solving and Comprehension (5th Ed). Lawrence Erlbaum Associates.

Hegarty, M.; Mayer, R. E. & Monk, C.A. (1995). Comprehension of Arithmetic word Problems: A comparison of successful and unsuccessful problem cover. **Journal of Educational Psychology**, 87 (1), 18-32.

Horton, J. M. (1990). **A Problem solving program to aid stress Reduction in sixth Grades students**, Nova University

Howard, D. (1993). **Cognitive Psychology** : Memory, Language and thought. New York : Mac Millan.

Krulik, S., & Rudnick, J. A. (1999). **Innovative tasks to improve critical- and creative-thinking skills**. In I. V. Stiff (Ed.), "Developing mathematical reasoning in grades K-12." Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 138-145.

Mayer, R. E. (1992). **Thinking, Problem Solving, Cognition**: (2nd.Ed) New York: Freeman.

Newell, A. & Simon, H. (1990). **Human Problem Solving**. Englewood Cliff, NJ : Prentice – Hall.

Norman, & A.S. & Borgen, W.A. (1995). **An Expanded View of Career Counseling Engendering Competence**. Ed. Models of Adolescent Transition. ERIC, 1-3

Orvaschel, H. P.M. Lewinsohn, and J.R. Seeley. (1995). Continuity of

- Psychology in a Community Sample of Adolescents. **Journal of the America Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, 34, 1525–1535.
- Raheim , K (1997) . **Problem Solving and Intelligence**. Academic Press, New York.
- Scheufele , P.M (2000). **The Effects of progressive Relaxation, and stress Responses**: An investigation of the cognitive – Behavioral model of Relaxation. Dissertation Abstracts international 60/08, P .3845, Feb .unifomed services university of the heath sciences (0888) Degree. PHD
- Selye. H (1976). stress. INJ.H.Eyenck: **Encyclopedia of psychology**, vol.2.
- Smith, M,u (1991). **Toward a unified theory for problem solving: Views from the Content domains**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stern ,E (1993) . What makes certain arithmetic word problems involving the comparison of sets so difficult for children . **Journal of Educational Psychology** , 85(1), 7–23.
- Sternberg , R.J.& Frensch . p .A (1991). **Complex problem solving: Principles and mechanisms**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R.J. (1992). **Metaphors of mind**: Conceptions of the nature of intelligence. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Swanson ,H. ,Cooney ,J. & Brock ,S.(1993) . The of working Memory and Classification Ability on Children's Word problem Solution . **Journal of Experimental Child Psychology**, Vol.55 .No. 3 , Pp 374–395 .
- Walter G., Jaseph T. (1993). **The Association , of Role Conflict and Ambiguity with Administration stress and Burnout** . ED .359631 EDRS .

قائمة الملاحق

١. قائمة بأسماء السادة الأساتذة المُحكِّمين لمقياس الضغوط النفسية لطالبات المرحلة الثانوية
٢. استمارة تحكيم مقياس الضغوط النفسية لطالبات المرحلة الثانوية.
٣. مقياس الضغوط النفسية التي تُعاني منها طالبات المرحلة الثانوية الصورة الأولية
٤. استمارة تحكيم برنامج إرشادي قائم على إستراتيجية حل المشكلات لتخفيض الضغوط النفسية التي تعاني منها طالبات المرحلة الثانوية
٥. قائمة بأسماء السادة الأساتذة المُحكِّمين للبرنامج الإرشادي
٦. البرنامج الإرشادي القائم على إستراتيجية حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية.
٧. مقياس الضغوط النفسية التي تعاني منها طالبات المرحلة الثانوية في الصورة النهائية
٨. استمارة تسهيل مهمة باحث استمارة رقم (١)
٩. خطاب تسهيل مهمة باحث من إدارة البحث العلمي بوزارة التربية والتعليم
١٠. خطاب من رئيس قسم علم النفس لرئيس قسم الإحصاء التربوي بوزارة التربية والتعليم
١١. خطاب من جامعة البحرين إلى رئيس مركز البحوث والتطوير بوزارة التربية والتعليم
١٢. خطاب مُوافقة على تطبيق أدوات البحث مديرة إدارة البحث العلمي
١٣. خطاب رئيس قسم علم النفس بجامعة البحرين لمدير إدارة التعليم الثانوي
١٤. قائمة التدريب على الاسترخاء العضلي

ملحق (١)

قائمة بأسماء السادة الأساتذة المُحكِّمين لمقياس الضغوط النفسية لطالبات
المرحلة الثانوية

الرقم	الاسم	الجامعة
١	د. أحمد سعد جلال	قسم علم النفس - جامعة البحرين
٢	د. أمينة شلبي	قسم علم النفس - جامعة البحرين
٣	د. توفيق عبد المنعم توفيق	قسم علم النفس - جامعة البحرين
٤	د. مايسة عبد الحميد شكري	قسم علم النفس - جامعة البحرين
٥	د. محمد المقداد	قسم علم النفس - جامعة البحرين

ملحق (٢)

استمارة تحكيم مقياس الضغوط النفسية لطالبات المرحلة الثانوية.

سعادة أستاذي الفاضل الدكتور/ وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

سوف تقوم الباحثة بدراسة تجريبية للحصول على درجة الماجستير في علم النفس الإرشادي بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على حلّ المشكلات في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين .

وقد قامت الباحثة بصياغة (٧٠) عبارة لأبعاد الضغوط النفسية مُقسّمة إلى الأبعاد التالية :

أولاً: أبعاد مصادر الضغوط النفسية وهي :

١. البُعد الأسري.
٢. البُعد الاقتصادي.
٣. البُعد الاجتماعي.
٤. البُعد الشخصي.
٥. البُعد الدراسي.

ثانياً: أبعاد مظاهر الضغوط النفسية وهي:

١. البُعد الصحي.
٢. البُعد الانفعالي.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية ، فإنّ الباحثة تأملُ منكم التّكرم بإبداء آرائكم المؤقّرة في الحكم على مدى صلاحية هذه العبارات لمثل هذه الدراسة من حيث:

١. سلامة الأسلوب وصياغة العبارات.
٢. مدى ملائمة العبارات للبيئة البحرينية .
٣. مدى تمثيل العبارات للمحاور
٤. مدى شمول الأبعاد للموضوع المدروس.

وسوف يكون لآرائكم القيمة وملاحظاتكم السديدة الأثرُ الفاعلُ في تطوير الأداة وإخراجها بالصورة المأمولة، الأمر الذي يُساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة. علماً بأنّ مقياس التقدير الذي وضعته الباحثة للاستجابة على النحو الآتي:

تتطبق دائماً	تتطبق غالباً	تتطبق أحياناً	تتطبق نادراً	لا تتطبق أبداً
--------------	--------------	---------------	--------------	----------------

وفق الله الجميع لما يحبه ويرضاه .. وتقبلوا فائق التقدير والاحترام

((مقياس الضغوط النفسية التي تعاني منها طالبات المرحلة الثانوية))

عزيزتي الطالبة

وفقك الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

سوف تقوم الباحثة بدراسة حول فاعلية برنامج إرشادي قائم على إستراتيجية حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين. وإليك مجموعة من العبارات التي تهدف إلى قياس الضغوط النفسية التي تواجهك في حياتك اليومية، ونظراً لقيام الباحثة بهذه الدراسة فإنك ستجدين في عبارات هذا المقياس الآن خيارات قد تنطبق بعضها عليك أو لا تنطبق.

أرجو منك قراءة كل عبارة وفهمها جيداً، ووضع علامة (✓) أمام كل عبارة وتحت العمود المناسب تبعاً لاتفاق العبارة مع وجهة نظرك أو مع ظروفك وشخصيتك وإليك المثال التالي:

الاستجابة					العبارة
لا تنطبق أبداً	تنطبق نادراً	تنطبق أحياناً	تنطبق غالباً	تنطبق دائماً	
				✓	أجد صعوبة في فهم بعض المناهج الدراسية

ونقي تماماً بأن ما ستدلي به من معلومات سيكون موضع السرية التامة ولن تُستخدم إلّا لغرض الدراسة العلمية، مع العلم بأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة. وأملّي أن تجد منك هذه الاستبانة كلّ الاهتمام من خلال الإجابة على جميع الأسئلة، وعدم ترك أي عبارة دون إجابة نظراً لأن ذلك سيساعد الباحثة في استكمال دراستها.

مع شكري وتقديري لتعاونك

الباحثة

ثانياً: أسئلة المقياس

المجال	ت	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المطلوب
أولاً:	١	تكثر الخلافات التي تحدث بين أفراد أسرتي.			
	٢	يخلو جوُّ أسرتي من الاحترام المتبادل			
	٣	أشعر بعدم أهميتي بين أفراد أسرتي.			
	٤	التعاون بين أفراد أسرتي مُنعدم			
	٥	يعاملني والداي بقسوة			
	٦	يعاقبني والداي على أخطائي البسيطة.			
	٧	يوجد انسجام كبيراً في الأفكار بيني وبين والدي.			
	٨	أجد تقارباً عاطفياً بيني وبين أسرتي.			
	٩	يفرق والداي بيني وبين إخوتي في المعاملة.			
	١٠	أستطيع التعبير عن آرائي الشخصية داخل أسرتي.			
ثانياً:	١١	ينخفض مستوى دخل أسرتي.			
	١٢	مصرفي الشخصي قليل جداً بسبب دخل الأسرة المنخفض			
	١٣	أخجل من استضافة زميلة لي في منزلي لنقص أثاث المنزل			
	١٤	أشعرُ بصعوبة في الحصول على حاجاتي ومُتطلباتي بسبب قلة المال			
	١٥	أخاف من المستقبل بسبب انخفاض دخل أسرتي			
	١٦	تقل طموحاتي بسبب نقص حاجاتي المادية.			
	١٧	مظهري الخارجي أمام زميلاتي يشعرني بالضيق.			
	١٨	أخجل من زميلاتي لأنني أسكنُ في حي شعبي.			
	١٩	من الصعب شراء المراجع الدراسية المطلوبة بسبب العجز المادي لأسرتي.			
	٢٠	أخاف من الإصابة بالمرض لصعوبة الإنفاق على العلاج			
ثالثاً:	٢١	أجد صعوبة في بعض المناهج الدراسية.			
	٢٢	عدم إلمام المُعلمات بطرق التدريس الصحيحة يؤثر على مستواي الدراسي.			
	٢٣	أجد صعوبة في تركيز انتباهي أثناء الحصة وأثناء المذاكرة لمدة طويلة			
	٢٤	أجد صعوبة في إنجاز واجباتي الدراسية وعدم معرفتي بالطرق الجيدة للمذاكرة			
	٢٥	معلماتي يحرصن على مساعدتي في التغلب على مشكلاتي الدراسية.			
	٢٦	أشعر بعدم الرغبة في مُذاكرة بعض المقررات الدراسية.			
	٢٧	ترهقني كثرة الامتحانات المستمرة طوال العام الدراسي.			
	٢٨	أجد صعوبة في الإجابة الشفوية أثناء الحصة.			
	٢٩	من الصعب الحصول على المراجع الدراسية المطلوبة في مكتبة المدرسة.			
	٣٠	أشعرُ برغبة قوية في ترك المدرسة من وقت لآخر.			
	٣١	تكثر المُشاجرات بيني وبين زميلاتي.			
	٣٢	يوجد انسجامٌ بيني وبين زميلاتي.			
	٣٣	أُعرّضُ لكثير من المقالب من زميلاتي			
	٣٤	أجد صعوبة في إقامة علاقات جيدة مع زميلاتي.			

٣٥	صديقاتي يتبادلن الحب والتعاون بينهما.	رابعاً:
٣٦	توجد بعض العداوة والكراهية بيني وبين زميلاتي.	المجال
٣٧	أنا وصديقاتي نُميزنا التعاون في حل المشكلات الدراسية	الاجتماعي
٣٨	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالصديقات داخل المدرسة أو خارجها.	
٣٩	أجد نفسي مقبولة جداً لدى زميلاتي.	
٤٠	صديقاتي يحترمن شخصيتي وأرائي الفكرية.	
٤١	المقررات الدراسية لا تتناسب مع قدراتي وميولي	
٤٢	أشعر بتقدير الآخرين لي.	
٤٣	من الصعب اتخاذ قرار حاسم في بعض الأمور.	
٤٤	أجد صعوبة في تحقيق طموحاتي في الحياة.	
٤٥	ألوم نفسي لأقل خطأ أقع فيه.	
٤٦	أشعر بالاستقرار في حياتي الشخصية.	خامساً:
٤٧	أخشى الوقوع في أخطاء تخل بالآداب أو القواعد الاجتماعية.	المجال
٤٨	أشعر بالحرج وجرح مشاعري لأبسط الأمور.	الشخصي
٤٩	أنفعل بسرعة في أغلب المواقف.	
٥٠	ينتقدني غيري وينفرون من تصرفاتي.	
٥١	المشكلة التي تواجهني في حياتي تُورقني عن النوم.	
٥٢	أحب المشاركة في الأنشطة الصفية.	
٥٣	أشعر بالغيرة من زميلاتي لأنهن أفضل مني.	سادساً:
٥٤	أغضب لأتفه الأسباب.	المجال
٥٥	أشعر بالخجل والحساسية الزائدة باستمرار حتى مع زميلاتي ومعلماتي	الانفعالي
٥٦	مزاجي عرضة للتغير المفاجئ وأغضب بسرعة.	
٥٧	أشعر بالحب من جميع من حولي.	
٥٨	إنني سريعة البكاء والتأثر.	
٥٩	ينفذ صبري بسهولة وأغضب.	
٦٠	أفضل الوحدة والجلوس بمفردي بعيداً عن الآخرين.	
٦١	أشعر بالضعف العام وشحوب الوجه من وقت لآخر	
٦٢	أشعر بصداع وآلام في الرأس من وقت لآخر.	
٦٣	أشعر بضيق في التنفس من وقت لآخر.	
٦٤	أعاني من آلام في ظهري أو في أي عضو من جسمي عند قيامي بعمل ما	سابعاً:
٦٥	أشعر بالتعب عندما أبذل جهد.	المجال
٦٦	أشعر بقلة الشهية للطعام أو بسوء الهضم من وقت لآخر.	الصحي
٦٧	تضطرب بعض أجهزة الحس لدي.	
٦٨	يضايقني حب الشباب أو عدم نضارة بشرتي .	
٦٩	أشعر بزيادة وسرعة ضربات القلب من وقت لآخر	
٧٠	أعاني من نقص الاهتمام بالرعاية الطبية المناسبة .	

ملحق (٣)

((مقياس الضغوط النفسية التي تُعاني منها طالبات المرحلة الثانوية))

الصورة الأولى

البيانات العامة :

اسم الطالبة : المعدّل التراكمي: تاريخ التطبيق: / / ٢٠ م

الصف : المدرسة : تاريخ الميلاد : / / ١٩ م

التعليمات:

عزيزتي الطالبة :

- يهدف هذا المقياس إلى قياس الضغوط النفسية التي تواجهك في حياتك اليومية .
- لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة، ولكن أفضل إجابة هي التي تعكس حالتك وإحساسك .
- لا يوجد زمنٌ مُحدّد للإجابة .
- المرجو منك قراءة كل عبارة وفهمها جيداً، ووضع علامة (✓) أمام كل عبارة وتحت العمود المناسب تبعاً لاتّفاق العبارة مع وجهة نظرك أو مع ظروفك وشخصيتك، وسوف تلاحظين وجود أربعة احتمالات أمام كل عبارة كالآتي ::
- ١. اختيارك للعمود الأول (تتطبق دائماً) يدلُّ على أنّ العبارة تتفق مع وجهة نظرك تماماً أو مع ظروفك وشخصيتك.
- ١. اختيارك للعمود الثاني (تتطبق غالباً) يدلُّ على أنّ العبارة تتطبق بدرجة كبيرة.
- ٢. اختيارك للعمود الثالث (تتطبق أحياناً) يدلُّ على أنّ العبارة تتطبق بدرجة متوسطة.
- ٣. اختيارك للعمود الرابع (تتطبق نادراً) يدلُّ على أنّ العبارة تتطبق عليك بدرجة نادرة أو منخفضة .
- ٤. اختيارك للعمود الخامس (لا تتطبق أبداً) يدلُّ على أنّ العبارة لا تتفق مع وجهة نظرك أو مع ظروفك وشخصيتك.
- تأكدي من وضع إشارة واحدة فقط مقابل كل فقرة.
- سوف تستخدم الإجابات لغرض البحث العلمي.
- أخيراً لا يسعني إلا أن أتوجّه لك بالشكر على ما ستبذلينه من جهد ووقت في الإجابة عن هذا المقياس، مما سيكون له أكبر الأثر في نتائج هذه الدراسة.

ت	العبارة	تتطبق دائماً	تتطبق غالباً	تتطبق أحياناً	تتطبق نادراً	لا تتطبق أبداً
١	تكثر الخلافات التي تحدث بين أفراد أسرتي.					
٢	ينخفض مستوى دخل أسرتي .					
٣	أجد صعوبة في بعض المناهج الدراسية.					
٤	تكثر المشاجرات بيني و بين زميلاتي.					
٥	المشكلة التي تواجهني في حياتي تؤثرني عند النوم.					
٦	المقررات الدراسية لا تتناسب مع قدراتي و ميولي.					
٧	أشعر بالضغف العام وشحوب الوجه من وقت لآخر.					
٨	التعاون بين أفراد أسرتي مُنعدم.					
٩	مصرفي الشخصي قليل جداً بسبب دخل الأسرة المنخفض.					
١٠	عدم إلمام المعلمات بطرق التدريس الصحيحة يؤثر على مستواي الدراسي					
١١	يوجد انسجام وتوافق بيني وبين زميلاتي.					
١٢	أحب المشاركة في الأنشطة المدرسية.					
١٣	أشعر بتقدير الآخرين لي.					
١٤	أشعر بصداق وآلام في الرأس من وقت لآخر.					
١٥	أشعر بعدم أهميتي بين أفراد أسرتي.					
١٦	أخجل من استضافة زميلة لي في منزلي لنقص أثاث المنزل.					
١٧	أجد صعوبة في تركيز انتباهي أثناء الحصة وأثناء المذاكرة لمدة طويلة					
١٨	أعرض لكثير من المقالب من زميلاتي					
١٩	أشعر بالغيرة من زميلاتي لأنهن أفضل مني.					
٢٠	من الصعب اتخاذ قرار حاسم في بعض الأمور.					
٢١	أشعر بضيق في التنفس من وقت لآخر.					
٢٢	التعاون منعدم بين أفراد أسرتي.					
٢٣	أشعر بصعوبة في الحصول على حاجاتي ومتطلباتي بسبب قلة المال					
٢٤	أجد صعوبة في انجاز واجباتي الدراسية وعدم معرفتي بالطرق الجيدة للمذاكرة					
٢٥	أجد صعوبة في إقامة علاقات جيدة مع زميلاتي.					
٢٦	أغضب لأتفه الأسباب.					
٢٧	أجد صعوبة في تحقيق طموحاتي في الحياة.					
٢٨	أعاني من آلام في ظهري أو في أي عضو من جسمي عند قيامي بعمل ما					
٢٩	يعاملني والداي أو من يقوم مقامهما بقسوة					
٣٠	أخاف من المستقبل بسبب انخفاض دخل أسرتي					
٣١	معلماتي يحرصن على مساعدتي في التغلب على مشكلاتي الدراسية.					
٣٢	صديقاتي يتبادلن الحب والتعاون بينهما.					
٣٣	أشعر بالخجل والحساسية الزائدة باستمرار حتى مع زميلاتي ومعلماتي					
٣٤	ألوم نفسي لأقل خطأ أقع فيه.					
٣٥	أشعر بالتعب عندما أبذل جهد.					

٣٦	يُعاقبني والداي على أخطائي ولو كانت بسيطة.				
٣٧	تقل طموحاتي بسبب نقص حاجاتي المادية.				
٣٨	أشعر بعدم الرغبة في مذاكرة بعض المقررات الدراسية.				
٣٩	توجد بعض العداوة والكراهية بيني وبين زميلاتي.				
٤٠	مزاجي عرضة للتغير المفاجئ وأغضب بسرعة.				
٤١	أشعر بالاستقرار في حياتي الشخصية.				
٤٢	أشعر بقلة الشهية للطعام أو بسوء الهضم من وقت لآخر.				
٤٣	يوجد انسجام في الأفكار بيني وبين والدي.				
٤٤	مظهري الخارجي أمام زميلاتي يشعرني بالضيق .				
٤٥	ترهقني كثرة الامتحانات المستمرة طوال العام الدراسي.				
٤٦	أنا وصديقاتي يميزنا التعاون في المشكلات الدراسية.				
٤٧	أشعر بالحب من جميع من حولي.				
٤٨	أخشى الوقوع في أخطاء تُخل بالآداب أو القواعد الاجتماعية.				
٤٩	تضطرب بعض أجهزة الحس لدي .				
٥٠	أجد تقارباً عاطفياً بيني وبين أفراد أسرتي.				
٥١	أخجل من زميلاتي لأنني أسكن في حي شعبي.				
٥٢	أجد صعوبة في الإجابة الشفوية أثناء الحصص.				
٥٣	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالصديقات داخل المدرسة أو خارجها.				
٥٤	إنني سريعة البكاء والتأثر.				
٥٥	أشعر بالحرج وجرح مشاعري لأبسط الأمور.				
٥٦	يضايقني حبُّ الشباب أو عدم نضارة بشرتي.				
٥٧	يُفرِّق والداي بيني وبين إخوتي في المعاملة.				
٥٨	من الصعب شراء المراجع الدراسية المطلوبة بسبب العجز المادي لأسرتي				
٥٩	من الصعب الحصول على المراجع الدراسية المطلوبة في مكتبة المدرسة.				
٦٠	أجد نفسي مقبولة جداً لدى زميلاتي.				
٦١	ينفذ صبري بسهولة و أغضب.				
٦٢	أنفعل بسرعة في أغلب المواقف .				
٦٣	أشعر بزيادة وسرعة ضربات القلب من وقت لآخر.				
٦٤	أستطيع التعبير عن آرائي الشخصية داخل أسرتي.				
٦٥	أخاف من الإصابة بالمرض لصعوبة الإنفاق على العلاج.				
٦٦	أشعر برغبة قوية في ترك المدرسة من وقت لآخر.				
٦٧	صديقاتي يحترمن شخصيتي وآرائي الفكرية.				
٦٨	أفضل الوحدة والجلوس بمفردي بعيداً عن الآخرين.				
٦٩	ينتقدني غيري وينفرون من تصرفاتي.				
٧٠	أعاني من نقص الاهتمام بالرعاية الطبية المناسبة.				

انتهت أسئلة المقياس

وشكراً على تعاونكم معنا

ملحق (٤)

استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي القائم على إستراتيجية حل المشكلات في خفض
الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

جامعة البحرين

كلية التربية

قسم علم النفس

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة أستاذي الفاضل.....

المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أقوم حالياً بإجراء دراسة تجريبية للحصول على درجة الماجستير في علم النفس الإرشادي
بعنوان:

(فاعلية برنامج إرشادي قائم على إستراتيجية حل المشكلات في تخفيض الضغوط النفسية التي
تعاني منها طالبات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين)

ونظراً لكونكم من المختصين في هذا المجال، أمل من سعادتكم التكرم بتحكيم البرنامج
الإرشادي المرفق.

نرجو من حضرتكم التكرم بتحكيم البرنامج الإرشادي، والحكم على مدى ملائمته.
وسيكون لملاحظاتكم وتوجيهاتكم وآرائكم أكبر الأثر في الارتقاء بهذا البرنامج وهذه الدراسة
للوصول إلى الأهداف المرجوة بإذن الله تعالى.

ولسعادتكم مني جزيل الشكر والتقدير والعرفان

الباحثة

استمارة تحكيم برنامج إرشادي قائم على إستراتيجية حل المشكلات لتخفيض الضغوط النفسية
التي تُعاني منها طالبات المرحلة الثانوية

أولاً: تحكيم البرنامج الإرشادي:

م	الموضوع	الحُكم		الملاحظات
		مُناسب	غير مُناسب	
١	عنوان البرنامج			
٢	أهداف البرنامج			
٣	محتوى البرنامج			
٤	فنيات البرنامج			
٥	مدة البرنامج			
٦	ترتيب جلسات البرنامج			

الملاحظات والتوجيهات:

.....

.....

.....

.....

ثانياً: تحكيم الجلسات الإرشادية:

٢	الجلسة الإرشادية	عنوان الجلسة		أهداف الجلسة		إجراءات الجلسة		تنفيذ الجلسة		فنيات الجلسة		طريقة التقويم		الواجب البيئي	
		غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب
١	الأولى														
٢	الثانية														
٣	الثالثة														
٤	الرابعة														
٥	الخامسة														
٦	السادسة														
٧	السابعة														
٨	الثامنة														
٩	التاسعة														

الملاحظات والتوجيهات:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

لکم منا جزیل الشکر والتقدیر

ملحق (٥)

قائمة بأسماء السادة الأساتذة المحكمين للبرنامج الإرشادي

الرقم	الاسم	الجامعة
١	د. أحمد سعد جلال	قسم علم النفس - جامعة البحرين
٢	د. أمينة شلبي	قسم علم النفس - جامعة البحرين
٣	د. توفيق عبد المنعم توفيق	قسم علم النفس - جامعة البحرين
٤	د. جيهان عيسى أبو راشد العمران	قسم علم النفس - جامعة البحرين
٥	د. مایسة عبد الحمید شکري	قسم علم النفس - جامعة البحرين
٦	د. محمد المقداد	قسم علم النفس - جامعة البحرين

ملحق (٦)

البرنامج الإرشادي القائم على إستراتيجية حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

جلسات البرنامج الإرشادي :

الجلسة الأولى :

عنوان الجلسة : بناء العلاقة الإرشادية

الفترة الزمنية :

(٥٠) دقيقة، أي بواقع حصّة صفية

الأهداف :

١. أن يتمّ التعارف بين المرشدة والمسترشديات.
٢. أن تتعرّف المُسترشديات على تفاصيل البرنامج الإرشادي، الفنيات، والمهارات التي سوف تُستخدم في البرنامج.
٣. أن تكون المُسترشديات اتجاهًا إيجابيًا نحو البرنامج الإرشادي.
٤. أن تُبدي المُسترشديات الشعور بالألفة والانسجام .

الفنيات المستخدمة:

- المناقشة والحوار .
- إعطاء الواجبات المنزلية .

الإجراءات:

١. تعرّف العضوات على بعضهن البعض، وعلى المُرشدة.
٢. تقديم فكرة عن البرنامج من قِبَل المرشدة.
٣. معرفة توقعات المُسترشديات عن البرنامج.
٤. تحديد مواعيد اللقاء والالتزام بها.
٥. القيام بالواجبات داخل المجموعة وخارجها.

التنفيذ:

- إتاحة المجال للتعارف بين المرشدة وأفراد المجموعة (الطالبات)، حيث تُعرّف المرشدة نفسها وطبيعة عملها لطالباتها، وتُعطى فكرة حول طبيعة الخدمة الإرشادية المقدمة لهنّ، وتؤكد على دورها ودور المُسترشّدات الفاعل في عملية الإرشاد.
- تحدّد المرشدة مع المُسترشّدات كيفية التواصل ومواعيد اللقاءات بينهنّ وتتفق على ذلك معهنّ.
- يتم تحديد الحصة (.....) ليوم (.....) من كل أسبوع ولمدة ٥٠ دقيقة بمعدل جلستين أسبوعياً.
- تؤكد للمُسترشّدات على ضرورة الالتزام بالمواعيد والمواظبة على حضور الجلسات الإرشادية، وتنفيذ ما يطلب منهن من واجبات منزلية مُتعلّقة.
- تتحدث المرشدة عن أهداف البرنامج الإرشادي وما يُمكن أن يتحقّق من خلاله، وتبين ذلك للمُسترشّدات

(وهو تدريب الطالبات على إستراتيجية حل المشكلات للتخفيف من التوتر والضغط النفسى قدر الإمكان وتحسين مستوى التكيف النفسى).

- توضيح الأساليب المُستخدمة للتدريب عليها خلال الجلسات الإرشادية .
- تأكيد المرشدة مرة ثانية على أهمية الالتزام بحضور الجلسات الإرشادية في موعدها المحدد وتنفيذ المُسترشّدات للواجبات والتدريبات المطلوبة منهنّ أثناء الجلسات الإرشادية وتنفيذ الواجبات المنزلية.
- مناقشة توقعات المُسترشّدات من اللقاءات والبرنامج الإرشادي، وما يتوقع الاستفادة منه ليتم التعرف على التوقعات الخاطئة وتصحيحها، ومناقشة التوقعات الممكنة من البرنامج الإرشادي، وما هو متوقع منهن من تفاعل ونشاط داخل الجلسة مما له دور كبير في تحقيق الأهداف التي حضروا من أجلها.

التقويم:

تطلب المرشدة من المُسترشّدات تسجيل إجاباتهنّ حول مدى استفادتهن من الجلسة الإرشادية الأولى والانطباعات التي خرجن بها مع ذكر الإيجابيات والسلبيات في استمارة خاصة توزع عليهنّ من قِبل المرشدة.

الواجب المنزلي:

١. تكلف المرشدة المُسترشّدات بتعبئة نموذج المعلومات الشخصية

٢. تُكَلَّفُ المُرشِدة المُسترشِدات بتسجيل بعض المواقف التي تسبب لهن التوتر، وأفكارهن المصاحبة لها وإحضارها مكتوبة في الجلسة القادمة.
ثم تنهي المُرشِدة الجلسة وتشكر المسترشِدات على مشاركتهن وتؤكد على موعد الجلسة الثانية و أهمية الحضور في الوقت المحدد.

الجلسة الثانية :

عنوان الجلسة : الضغوط النفسية (تعريفها، مصادرها، آثارها)

الفترة الزمنية:

(٥٠) دقيقة، أي بواقع حصّة صفية

الأهداف:

١. أن يتمّ تعريف الضغوط النفسية.
٢. أن تُذكر وتُعدّد مثيرات الضغوط النفسية.
٣. أن تُعبّر المُسترشِدات عن مشاعرهنّ بحرية إزاء الضغوط النفسية التي يتعرضنّ لها.

الفنيات المستخدمة:

- المناقشة والحوار .
- إعطاء الواجبات المنزلية.
- التعزيز .

الإجراءات:

١. مناقشة الواجب المنزلي.
٢. توضيح ومناقشة مفهوم الضغوط النفسية.
٣. مناقشة مصادر الضغوط النفسية التي تتعرض لها الطالبات، والتي يشعرنّ بها هُنَّ أنفسهنّ.
٤. مناقشة مُثيرات الضغط النفسي وشرحها وتوضيحها .

التنفيذ:

- وتتمثل في ترحيب المُرشِدة بالطالبات وشكرهنّ على الحضور .
- مناقشة الطالبات في الواجب البيتي .

- ثم تطلب المرشدة من الطالبات التوزيع على مجموعات، ومناقشتهم في حقيقة الحياة الإنسانية، حيث إنها لا تسير على وتيرة واحدة، كما إنها لا تخلو من المشاكل والمُنغصات والأزمات التي لا ينجو أو يخلو منها أحد .

- تطلب المرشدة منهن أن يُعرّفن الضغط النفسي بلغتهن الخاصة ، ثم تناقش المرشدة تعريفاتهن.
- تطلب المرشدة من الطالبات أن يذكرن بعض الأحداث والمواقف أو الأزمات التي تعرّضت لها كل منهن، وتقصها على الطالبات، وبعد انتهاء الطالبات من سرد تجاربهن، تبدأ المرشدة في الحديث عن الضغوط النفسية وتعريفها باعتبارها نوعاً من الانزعاج والألم والشعور بالاضطراب الذي ينبع من مصادر عاطفية، اجتماعية، جسمية، أسرية، دراسية، وينتج عنها الحاجة إلى التحرر والتخلص من الضيق والألم، ثم تستعرض المرشدة مصادر الضغوط النفسية الآتية :

١. المصادر البيئية : مثل (الضوضاء، وارتفاع درجات الحرارة، وسوء الإضاءة).
٢. المصادر الاجتماعية : مثل (سوء العلاقات الأسرية، الافتقار إلى حب وتقدير الزميلات والمدرسات).
٣. المصادر الشخصية : مثل (الشعور بالذنب، والحاجة إلى الحب، والقلق حول المستقبل الدراسي).
٤. المصادر الدراسية : مثل (صعوبة بعض المواد الدراسية، زيادة عدد الطالبات في الشعبة الصفية الواحدة، الانتقال من شعبة إلى أخرى).
٥. المصادر الاقتصادية : مثل (قلة المصروف اليومي، ضعف القدرة على شراء الحاجات الضرورية).

- وبعدها تطلب المرشدة من الطالبات ذكر أهم الأحداث والتجارب المؤلمة التي واجهنها وما ترتب عليها من نتائج وآثار نفسية تعرّضن لها وما علاقتها بالضغوط النفسية .
- ثم توضح المرشدة للطالبات أن الضغوط النفسية تترك آثارها على جوانب الشخصية المختلفة مبينة الآثار الآتية :

١. الآثار النفسية : مثل (التوتر المستمر، القلق، الإحباط، الانسحاب، الهروب، الإحساس بالتعب والإنهاك).
٢. الآثار الفسيولوجية : مثل (ارتفاع ضغط الدم، اختلال التوازن الهرموني)
٣. الآثار الصحية : مثل (مثل القُرحة المعدية، أمراض القلب، الأمراض النفسية، ضعف مقاومة الجسم للأمراض) .

- ثم تلخص المرشدة ما دار خلال الجلسة، ثم تستمع إلى الطالبات وتناقشن.

التقويم:

تقوم المرشدة بتوجيه سؤال عن مدى استفادة كل مُسترشدة من الجلسة مع ذكر الإيجابيات، والسلبيات، والمقترحات، على أن تدوّن المُسترشدات ذلك في استمارة خاصة توزع عليهنّ من قِبَل المرشدة.

الواجب المنزلي:

تكلف المرشدة الطالبات بتسجيل بعض المواقف التي مررن بها خلال الأسبوع وسببت لهن التوتر مع ذكر الأسباب والأعراض الناجمة عن هذه المواقف وكيف كان تعاملهن معها. ثم تنتهي المرشدة الجلسة وتشكر المُسترشدات على مشاركتهنّ وتؤكد على موعد الجلسة الثالثة و أهمية الحضور في الوقت المحدد.

الجلسة الثالثة:

عنوان الجلسة : التعرف على كيفية تعامل المُسترشدات مع الضغوط النفسية

الفترة الزمنية:

(٥٠) دقيقة، أي بواقع حصة صفية

الأهداف:

١. أن تحدد المُسترشدات الطرق والأساليب التي يستخدمنها في مواجهة الضغوط .
٢. أن تتعرف المُسترشدات على طرق التعامل مع الضغوط وكيفية مواجهتها.

الفنيات المستخدمة:

- المناقشة والحوار.
- إعطاء الواجبات المنزلية.
- التعزيز.
- التغذية الراجعة.
- التعلم والتدريب.

الإجراءات:

١. مناقشة الواجب البيتي.
٢. عرض أساليب التعامل مع الضغط النفسية مع الأمثلة والشرح.

التنفيذ:

- تبدأ المرشدة بالترحيب بالمُسترشِدات وتشكرهنَّ على حضورهنَّ والتزامهنَّ بالمواعيد المحددة.
- مناقشة الطالبات في الواجب البيتي الخاص بالجلسة السابقة والثناء على المُسترشِدات اللَّاتي قمن بأداء الواجب البيتي.
- تقوم المرشدة بتغذية راجعة لما تم تناولته في الجلسة السابقة.
- ثم تطلب المرشدة من الطالبات التوزُّع على مجموعات، وتطلب من كل مجموعة كتابة الأساليب التي استخدمنها في التعامل مع الضغوط النفسية، ثم تناقشن فيها .
- تستمع المرشدة إلى استجابات المُسترشِدات ومن ثم التعليق، ومناقشتها.
- توضح المرشدة للمُسترشِدات ضرورة التدخل لمواجهة الآثار السلبية للضغوط وكيف أنَّ الاستسلام أمامها يُؤدِّي إلى تفاقم الضغوط على الفرد في صورة بُكاء أو عُزلة أو تجاهلٍ للمشكلة.

وهناك أساليب تكيفية إيجابية مثل :

- ❖ المواجهة العقلانية الواقعية.
- ❖ استخدام الدعابة والفكاهة لتخفيف التوتر.
- ❖ النظر للجوانب الإيجابية للمشكلات والضواغط.
- ❖ الاسترخاء العضلي.
- ❖ أسلوب حل المشكلات.
- ❖ أسلوب الاستسلام وتعلم العجز.
- ❖ العدوان.
- ❖ لوم الذات.
- ❖ اللجوء إلى الحيل الدفاعية مثل: التبرير، والإنكار، والإزاحة، والتسامي، والنكوص، والتعويض.
- على أن يتمَّ عرض المشاكل والمواقف التي تسبب التوتر للطالبات والتي قمن بتسجيلها ضمن الواجب البيتي للجلسة السابقة ومقارنة الحلول، والطرق التي استخدمنها لمواجهة هذه المشكلات، وتصنيفها إلى طرق إيجابية، وطرق سلبية، ومن ثم التأكيد على التعامل الإيجابي مع المواقف الضاغطة، والاستعاضة بالأساليب والطرق الإيجابية عن الأساليب والطرق السلبية.

التقويم:

- من خلال مناقشة المُسترشِدات حول مدى استفادتهن من الجلسة.
- من خلال كتابة المُسترشِدات نبذة مختصرة عن الأشياء التي تعلَّمْنَها في الجلسة الإرشادية مع ذكر الإيجابيات والسلبيات من وجهة نظرهن.

الواجب البيتي:

اكتبي أسلوبًا وجدته مناسبًا لكِ لخفض حدة التوتر لديك.
ثم تُنتهي المرشدة الجلسة وتشكر المُسترشِدات على مشاركتهن وتؤكد على موعد الجلسة الرابعة و أهمية الحضور في الوقت المحدد.

الجلسة الرابعة

عنوان الجلسة : مهارة أسلوب حل المشكلات

الفترة الزمنية:

(٥٠) دقيقة، أي بواقع حصة صفية

الأهداف:

١. أن تتعرف الطالبات على أسلوب حل المشكلات وماهيته.
٢. أن تعي الطالبات أهمية الأسلوب العلمي في حل المشكلات كأسلوب فعال لمواجهة الضغوط النفسية.
٣. أن تذكر الطالبات خطوات هذا الأسلوب.

الفنيات المستخدمة:

- المناقشة والحوار.
- إعطاء الواجبات المنزلية.
- التعزيز.
- التغذية الراجعة.
- التعلُّم والتدريب.

الإجراءات:

١. مناقشة الجلسة السابقة والواجب البيتي.
٢. استنتاج ماهية مفهوم أسلوب حل المشكلات من خلال طرح الأسئلة والمناقشة.
٣. عرض المفهوم والتعريف العلمي لأسلوب حل المشكلات ومناقشته مع المسترشدين.
٤. استخلاص خطوات حل المشكلات من خلال المناقشة ومن ثم عرضها بنقاط رئيسة.

التنفيذ:

- حيث تبدأ المرشدة بالترحيب بالطالبات (أفراد المجموعة) وتشكرهن على حضورهن والتزامهن بالمواعيد المحددة
- مناقشة الطالبات في الواجب البيتي الخاص بالجلسة السابقة والثناء على المسترشدين اللاتي قمن بأداء الواجب البيتي.
- تقوم المرشدة بتغذية راجعة لما تم تناوله في الجلسة السابقة.
- تقدم المرشدة إحدى استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية وهي إستراتيجية حل المشكلات والتي تمكن الأفراد من اكتساب مهارات وطرق لحل المشكلات التي يواجهونها حالياً أو مستقبلاً.
- تقسم المرشدة الطالبات إلى مجموعات وتطلب منهن تعريف أسلوب حل المشكلات.
- تستمع المرشدة إلى إجابات الطالبات، وتعزز المناسب منها، ثم تزودهن بتغذية راجعة.
- توضح المرشدة أسلوب حل المشكلات بأنه أسلوب علمي معرفي يتضمن عدة مهارات يمكن تعلمها وتعديلها وتحسينها لديهن، بحيث تهدف في النهاية إلى مساعدة الفرد على اتخاذ قرار معين من خلال مجموعة من الخيارات والبدائل.
- تسأل المرشدة عن خطوات أسلوب حل المشكلات، ثم تستمع إلى إجابات الطالبات، وتعزز المناسب منها.

ثم توضح هذه الخطوات حسب الآتي:

تحديد المشكلة:

- من صاحب المشكلة ؟
- ما مدى تكرارها ؟
- هل توجد مشكلة حقيقية ؟
- ما سبب حدوث المشكلة ؟
- ما الذي قد ينتج عن المشكلة ؟

❖ توليد البدائل:

- ضعي أكبر عدد ممكن من البدائل .

❖ موازنة البدائل واتخاذ القرار:

- احذفي البدائل غير المناسبة.
- استخدمي طريقة موازنة البدائل وفرزها، بدائل إيجابية وبدائل سلبية.

❖ تخطيط الإستراتيجية وتنفيذها:

- ضعي خطة للتنفيذ.
- وزعي المهمات.
- ضعي جدولاً زمنياً.

❖ التقييم:

- قارني مشكلتك قبل الحل وبعده.
- لاحظي ظهور مشكلات فرعية نتجت عن المشكلة الأساسية.

التقويم:

سجلي انطباعاتك حول هذه الجلسة .

الواجب البيتي:

اكتبي أهم مشكلة واجهتها خلال الأسبوع وكيف تسنى لك مواجهتها .
ثم تنهي المرشدة الجلسة وتشكر المُسترشِدات على مشاركتهنّ وتؤكد على موعد الجلسة الخامسة و أهمية الحضور في الوقت المحدد.

الجلسة الخامسة:

عنوان الجلسة : (صياغة المشكلة وتحديد أسبابها وخصائصها)

الفترة الزمنية:

(٥٠) دقيقة، أي بواقع حصة صفية

الأهداف:

١. توضيح ومناقشة الخطوة الأولى لأسلوب حل المشكلات " تحديد المشكلة "
٢. تطبيق مثال على مشكلة واقعية عند إحدى الطالبات .

الفنيات المستخدمة:

- المناقشة والحوار .
- إعطاء الواجبات المنزلية.
- التعزيز .
- التغذية الراجعة.
- التعلم والتدريب .
- النشرات الإرشادية

الإجراءات:

١. مناقشة الجلسة السابقة والواجب البيئي.
٢. عرض الخطوة الأولى وهي " تحديد أو تعريف المشكلة " وتوضيح مفهومها ومناقشتها.
٣. عرض تمارين لتحديد المشكلة ومناقشتها.

التنفيذ:

- تبدأ المرشدة بالترحيب بالمُسترشِدات وتشكرهنَّ على الحضور .
- ثم تناقش المرشدة الواجب المنزلي مع طالباتها وتسجل أهم المشكلات التي واجهتهنَّ والأساليب التي اتبعنها واستخدمنها في مواجهة هذه المشكلات، وتشكرهنَّ على مجهوداتهنَّ وتبدي الملاحظات حول الأخطاء الشائعة في تحديد المشكلة وصياغتها .
- تقوم المرشدة بتغذية راجعة لما تم تناوله في الجلسة السابقة.
- ثم تطلب المرشدة من الطالبات التوزُّع على مجموعات ثم تطلب من كل مجموعة كتابة تعريف المشكلة ثم تناقشنَّ فيها .
- تستمع المرشدة إلى استجابات الطالبات (أفراد المجموعة) ثم تعلقُ عليها ، وتناقشها.

- توضح المرشدة تعريف المشكلة :

❖ سؤال أو موقف يتطلب إجابة أو تفسيراً أو معلومات أو حلاً، مثل: ماذا أفعل لكي أرفع معدلي في المدرسة ؟

❖ توجد المشكلة بالنسبة لل طالبة عندما يواجهها هدفٌ مُحدّدٌ ولكنها لا تستطيع بلوغه بالإمكانات المتوفرة لديها، مثل : كيف تتمكن من دراسة الطب في ألمانيا رغم عدم توفرُ الإمكانات المادية؟

(المشكلة وضع يحتوي على عائق يحول بين المرء وتحقيق غرضه المتصل بهذا الوضع ، مثال : تريد أن تحسلي على إجازة (رخصة) سياقة، إلا أن عمرك أقل من ١٨ سنة ؟

❖ موقف يحتاج إلى حل، حيث لا ترى الطالبة طريقاً واضحاً ومحددًا يصل بها إلى ما تريد، مثال : إذا أزعجك شخص بصوته العالي أثناء دراستك، فلا تعرفين أي الطرق أفضل لإسكاته أو تنبيهه لخطئه .

- ثم تذكر المرشدة لطالباتها المثال التطبيقي الآتي :

((سارة طالبة في الصف الثاني الثانوي من القسم العلمي، التحقت به نزولاً على رغبة أسرته وزميلاتها، والذي حدث أن سارة كانت تحصل على درجات منخفضة في المواد العلمية في حين تحصل على درجات جيدة في المواد الأدبية، مع العلم أن سارة تتمتع بصحة جيدة وكذلك تربطها بزميلاتها علاقات طيبة للغاية، فهي اجتماعية ونشيطة)).

- وهنا توجه المرشدة لطالباتها السؤال التالي :

س / كيف يمكن تحديد مشكلة سارة بدقة تامة ؟

- ثم تستمع المرشدة إلى إجابات أفراد الطالبات وتشكرهن عليها وتلخص إجابتهن في أن مشكلة سارة هي حصولها على درجات منخفضة في المواد العلمية مما يسبب لها ضغوطاً نفسية .

- ثم توجه المرشدة لأفراد مجموعتها سؤالاً آخر وهو :

س / ما أسباب المشكلة التي تعرضت لها سارة ؟

- تستمع المرشدة إلى إجابات الطالبات (أفراد المجموعة) وتشكرهن عليها وتؤكد لهن أنها توصلت من خلال إجابتهن إلى أن أهم أسباب المشكلة عند سارة هي :

١. الاعتماد في قراراتها على آراء الآخرين لا على نفسها .
٢. قلة الوقت اللازم للاستذكار .
٣. جهلها بطرق الاستذكار .

٤. تصرف وقتاً كبيراً من يومها في علاقاتها الاجتماعية .
٥. مقررات المنهج العلمي غير مناسبة لميولها وقدراتها .

التقويم:

سجلي انطباعاتك حول هذه الجلسة .

الواجب البيتي:

١. اشتقاق تعريف خاص بك للمشكلة من خلال هذه الجلسة.
 ٢. إعطاء أمثلة من حياة وواقع الطالبة عن مشكلات مشابهة.
- ثم تنهي المرشدة الجلسة وتشكر المسترشدات على مشاركتهن وتؤكد على موعد الجلسة السادسة و أهمية الحضور في الوقت المحدد.

الجلسة السادسة :

عنوان الجلسة : (توليد البدائل)

الفترة الزمنية:

(٥٠) دقيقة، أي بواقع حصة صفية

الأهداف:

١. توضيح ومناقشة الخطوة الثانية لأسلوب حل المشكلات " توليد البدائل "
٢. تطبيق مثال على مشكلة واقعية عند إحدى الطالبات .

الفنيات المستخدمة:

- المناقشة والحوار .
- إعطاء الواجبات المنزلية.
- التعزيز .
- التغذية الراجعة.
- عرض الأفلام

الإجراءات:

١. مناقشة الجلسة السابقة والواجب البيئي.
٢. عرض الخطوة الثانية وهي " توليد البدائل " وتوضيح مفهومها ومناقشتها.
٣. عرض تمارين لتوليد البدائل ومناقشتها.

التنفيذ:

- تبدأ المرشدة بالترحيب بالطالبات (أفراد المجموعة) وتشكرهن على حضورهن والتزامهن بالمواعيد المحددة .
- مناقشة الطالبات في الواجب البيئي الخاص بالجلسة السابقة والثناء على المُسترشِدات اللاتي قمن بأداء الواجب البيئي.
- تقوم المرشدة بتغذية راجعة لما تم تناوله في الجلسة السابقة.
- تعدد المرشدة خطوات تحديد المشكلة من خلال طرح المثال التالي الذي يتعلق بالضغط النفسي، فتوضح بأنَّ على الفرد أن يعرف:

- * سبب السعي لحل هذه المشكلة بالذات، ولماذا يريد جمع المعلومات عنها ؟
- * تحديد مدى المشكلة، وطرح جميع المشكلات الفرعية المتعلقة بالمشكلة الرئيسية .
- * فهم عناصر المشكلة : كالانفعالات والمزاج والأحاسيس الجسدية، والسلوك الظاهر، والاستجابات الحركية، والأفكار والحوار الداخلي، فماذا يقول الشخص الواقع تحت تأثير الضغط النفسي لذاته ؟ وما هي أفكاره حول نفسه ؟
- * الحالات التي تتبع الضغط كالتوتر وزيادة ضربات القلب والتعرق .
- * استكشاف الحلول والمحاولات السابقة التي قام بها لحل المشكلة، مثل مناقشة بعض زملائه وأصدقائه .
- * تحديد درجة تكرار المشكلة .

• ثم توضح المرشدة العوامل التي تُساعد على اختبار المشكلة :

١. البدء بحل المشكلة التي يعتبرها الفرد أساسية أو أكثر أهمية بالنسبة له.
٢. البدء بحل المشكلة التي يسهل حلها.
٣. البدء بحل المشكلة التي يترتب على حلها حلٌ غيرها من المشكلات.

• تمرين:

اختاري مشكلة تعتقدين أنها تسبب لك صعوباتٍ أو ضيقاً وتوترًا ثم طبقي عليها الأسئلة التالية:

١. مَنْ صاحب المشكلة ؟ بم أشعر؟ وبم أفكر أو ماذا أفعل عندما تواجهني المشكلة ؟
 ٢. ما مدى تكرارها ؟
 ٣. هل توجد مشكلة فعلاً ؟
 ٤. ما الذي يؤدي إلى حدوث المشكلة ؟ أين حدثت المشكلة ومتى ؟
 ٥. ما الذي نتج عن المشكلة ؟
- توضح المرشدة أنه على الفرد أن يتمتع بالمرونة ولا يجمد تفكيره عند بدائل محددة، بل يمكنه أن يستخدم أسلوب العصف الذهني كطريقة لتوليد البدائل.
 - تسأل المرشدة : من منكن تعطي بدائل وحلولاً ممكنة للمثيرات التي تسبب الضغط النفسي؟
 - بعض الإجابات الممكنة : (الرياضة، الحديث مع الصديقة، الحديث مع الأسرة، المطالعة، الاسترخاء، أسلوب حل المشكلات، اليوغا، إلخ)
 - تُثير المرشدة الجميع للمشاركة في النقاش، وتوفّر الحرية الكاملة في طرح الأفكار دون انتقاء أو تقويم.
 - تسجيل المرشدة هذه الملاحظات على السبورة .
 - جدولة الأفكار المُتقاربة .

التقويم:

تقوم المرشدة بتوجيه سؤال للمسترشديات عما استفادته كل منهن من موضوع جلسة اليوم، ويجبن حول هذا السؤال بصورة شفوية، وكتابية في استمارة خاصة توزع عليهن .

الواجب البيتي:

تطلب المرشدة من العضوات اختيار مشكلة تواجهها الآن وتطبق عليها مهارة توليد البدائل بحيث تولد أكبر عدد ممكن من البدائل لحلها.

ثم تنتهي المرشدة الجلسة وتشكر المُسترشديات على مشاركتهنّ تؤكد على موعد الجلسة السابعة و أهمية الحضور في الوقت المحدد.

الجلسة السابعة :

عنوان الجلسة : (اختيار الإستراتيجية وتنفيذها)

الفترة الزمنية:

(٥٠) دقيقة، أي بواقع حصة صفية

الأهداف:

١. توضيح ومناقشة الخطوة الثالثة " اختيار الإستراتيجية وتنفيذها "
٢. إجراء تطبيق عملي على هذه الخطوة " اختيار الإستراتيجية "
٣. توضيح ومناقشة خطوة موازنة البدائل واتخاذ القرار .
٤. إجراء تطبيق عملي على هذه الخطوة.

الفنيات المستخدمة:

- المناقشة والحوار .
- إعطاء الواجبات المنزلية .
- التعزيز .
- التغذية الراجعة .
- التعلم والتدريب .
- النشرات الإرشادية .

الإجراءات :

١. مناقشة الجلسة السابقة والواجب البيتي.
٢. توضيح معنى كلمة إستراتيجية.
٣. توضيح وعرض الأمور التي يجب مراعاتها عند اختيار الإستراتيجية.
٤. عرض المشكلة واختيار الإستراتيجية المناسبة لحلها.
٥. توضيح معنى ومفهوم موازنة البدائل.
٦. توضيح بمثال كيفية الموازنة بين البدائل واستبعاد الضعيف منها.
٧. عرض مشكلة وموازنة البدائل لها واتخاذ القرار المناسب.

التنفيذ:

- تبدأ المرشدة بالترحيب بالطالبات (أفراد المجموعة) وتشكرهن على حضورهن والتزامهن بالمواعيد المحددة .
- مناقشة الطالبات في الواجب البيتي الخاص بالجلسة السابقة والثناء على المسترشدات اللاتي قمن بأداء الواجب البيتي، وتسجيل استجابات الطالبات (أفراد المجموعة)، وتناقشن فيها، وتصحح ما وقعن فيه من أخطاء، ثم تشكرهن على إجاباتهن وتفاعلهن .
- تقوم المرشدة بتغذية راجعة لما تم تناوله في الجلسة السابقة.
- توضح المرشدة مفهوم الاستراتيجيات بأنها خطط عمل لتحقيق الأهداف الخاصة لكل فرد، وبالتالي لابد أن تلائم صفاتها رغبات الفرد نفسه، وتطور مهارة الإدارة الذاتية لديه.
- مثال : طالبة تريد إلقاء كلمة أمام طالبات المدرسة، ويتملكها الشعور بالتوتر من جرّاء هذا الموقف، هنا يمكن تدريبها لتقول لنفسها " لقد تدربتُ جيداً على قراءة هذه الكلمة، وسأكون جيدةً عند قراءتها، كما ويمكن أن أقول لذاتي " كوني هادئة، لا ترتبكي، خذي نفساً عميقاً، وهكذا"
- ثم تطلب المرشدة من الطالبات (أفراد المجموعة) واحدة تلو الأخرى كتابة مشكلة وكتابة الحلول المقترحة أمام كل مشكلة، وتطلب من كل طالبة إضافة ما تراه مناسباً من حلول مجدية، ثم شكرهن على ذلك التفاعل.
- بعد ذلك تطلب المرشدة من الطالبات (أفراد المجموعة) اختيار البديل المناسب والأسس والمعايير التي تم بموجبها اختيار ذلك البديل.
- ثم تستمع المرشدة إلى استجابات الطالبات (أفراد المجموعة) وتشكرهن عليها وتوضح لهن عدداً من الشروط التي يجب توافرها عند اختيار البديل الأنسب وهي :

- ❖ النتائج الإيجابية لكل بديل .
- ❖ نسبة النجاح لكل بديل .
- ❖ النتائج السلبية لكل بديل .
- ❖ الجهد والوقت اللّازمان لتنفيذ كل بديل .
- ❖ الميل الشخصي نحو البديل .

ولابد من مراعاة التالي عند الاختيار:

- ألا تتطلب هذه البدائل من الفرد أكثر مما هو قادر عليه.
- ألا تشكل خطراً عليه.
- ألا تكون مبالغاً أو مغاليةً في توقع المكاسب المتوقعة والناجمة عنها.

- ثم توضح المرشدة لأفراد المجموعة المثال الآتي :
المشكلة : (غادة تعاني من مشكلة دراسية)

البدائل :

- ❖ الاستعانة بمدرّس .
 - ❖ زيادة ساعات المذاكرة .
 - ❖ ترك المدرسة .
 - ❖ مراجعة جوانب الضعف والعمل على تقويمها .
 - ❖ تحويل مُتطلّبات الدراسة لتناسب مع ميولها واهتماماتها.
- فإذا أخذنا زيادة ساعات المذاكرة كخيارٍ أو بديلٍ، فإنّ نواتجها الإيجابية القريبة تحسن التحصيل ككلّ، أما النواتج السلبية القريبة فهي انخفاض علاقتها بزميلاتها.
- أما النواتج السلبية البعيدة فربّما تُؤدّي إلى الشعور بالإحباط، ومن ثمّ انخفاض مفهوم الذات، ذلك عندما تفشل في تحسين تحصيلها الدّراسي.
- ثم تطلب المرشدة من الطالبات (أفراد المجموعة) عمل نموذج موازنة البدائل، ثم تناقشن فيه وتشكرهنّ على تعاونهنّ وتفاعلهنّ معها.

التقويم:

وفيه توجه المرشدة سؤالاً للمسترشدات عما استفادته كل منهن من موضوع جلسة اليوم، ويجب عن هذا السؤال بصورة شفوية، وكتابية في استمارة خاصة توزع عليهنّ.

الواجب البيتي:

اختاري مشكلة وقومي بتحديد الإستراتيجية المناسبة وضعي البدائل المقترحة لحل هذه المشكلة ثم قومي بالموازنة بين هذه الأبدال واكتبي القرارات المناسبة والمرجّحة لحل المشكلات.

ثم تنهي المرشدة الجلسة وتشكر المسترشدات على مشاركتهنّ تؤكد على موعد الجلسة الثامنة و أهمية الحضور في الوقت المحدد.

الجلسة الثامنة :

عنوان الجلسة : (أهمية الاسترخاء العضلي في تقليل الضغوط النفسية)

الفترة الزمنية:

(٥٠) دقيقة، أي بواقع حصة صفية

الأهداف:

١. التعرف على مهارة الاسترخاء العضلي.
٢. التعرف على أهمية مهارة الاسترخاء العضلي في تخفيض الضغوط النفسية.
٣. التدريب على مهارة الاسترخاء العضلي.

الفنيات المستخدمة:

- المناقشة والحوار .
- إعطاء الواجبات المنزلية .
- النمذجة .
- لعب الأدوار .
- التعزيز .
- التغذية الراجعة .
- التعلم والتدريب .
- عرض الأفلام .

الإجراءات:

١. مناقشة الجلسة السابقة والواجب البيتي.
٢. عرض فوائد تمرين الاسترخاء العضلي.
٣. تطبيق تمرين الاسترخاء العضلي من خلال النمذجة أمام العضوات.

التنفيذ:

- تبدأ المُرشدة بالترحيب بالطالبات (أفراد المجموعة) وتشكرهنَّ على حضورهنَّ والتزامهنَّ بالمواعيد المُحدَّدة .

- مناقشة الطالبات في الواجب البيتي الخاص بالجلسة السابقة والثناء على المُسترشِدات اللَّاتي قمنَ بأداء الواجب البيتي، وتسجيل استجابات الطالبات، ومناقشتهن فيها، وتصحيح ما وقعنَ فيه من أخطاء وشكرهنَّ على إجابتهنَّ.
- تقوم المُرشِدة بتغذية راجعة لما تمَّ تناولته في الجلسة السابقة.
- **توضح المُرشِدة مفهوم الاسترخاء العضلي**، وأهميته في تخفيض الضغوط النفسية، وكيف أنَّ مُمارسة تمارين الاسترخاء العضلي تُقلِّل من التَّأثيرات السلبية للضغوط النفسية.
- إنَّ الاسترخاء وترك الحرية للخيال والإبداع عند التفكير باحتمالات الحلول والبدائل المُمكنة، هذا سوف يوفِّر للفرد قُدرة على توليد عددٍ كبيرٍ من البدائل والحلول المُمكنة حتى مع المشكلات الصعبة، والتي تُسبب عند البعض الضغط النفسي والتوتر.
- إن الاسترخاء العضلي يمنح الفرد الفرصة لاختيار أفضل الحلول والبدائل قبل أن يصدر استجاباته لمُثيرات الغضب، كما أنَّه يستبعد التَّغيُّرات الفسيولوجية السَّالبة المُصاحبة للإحساس بالضغوط النفسية، والتوتر، ويعيد تركيز الانتباه بعيداً عن المُثيرات الخارجية للضغوط .
- تقوم أساليب الاسترخاء الحديثة على جملة من التمارين، والتدريبات البسيطة التي تهدف إلى إراحة الجسم والنفس، وذلك عن طريق التنفس العميق الذي يزوِّد الجسم بكميَّات أكبر من الأكسجين في عملية الشَّهيق، ويخلِّص الجسم من كميات أكبر من ثاني أكسيد الكربون، وتمارين الجسم كله على الارتخاء وزوال الشد العضلي.
- يفضل عادةً أن يبدأ التدريب على استرخاء عضلات اليدين لسهولة ذلك، ثم الانتقال لمنطقة الرأس فعضلات الوجه ثم الكتفين ثم عضلات الصدر ثم القدمين، حيث يبدأ بالانقباض والشدُّ ثم ترك العضو في أكثر وضع راحة وتركيز التفكير في ذلك، هذا بعد أن يتمَّ تهيئة الطالبة للتدرب والتعود على الاسترخاء باعتبار أنه خبرة ومهارة جديدة لا تختلف عن أي مهارة كانت الطالبة قد تعلمتها في حياتها.
- **التدريب على الاسترخاء العضلي:** تستعين المُرشِدة بشريط فيديو يتضمن تدريبات عملية لكيفية الاسترخاء العضلي مصحوبة بالموسيقى الهادئة .
- **تمارين الاسترخاء العضلي:**
 ١. اختاري مكاناً مناسباً وتمدّدي على ظهرك، ويمكن بالطبع أن تكوني جالسةً .
 ٢. ابدئي بالعد ١-٢-٣-٤- ، ثم أغمضي عينيك ولاحظي حركات التنفس، والصدر، وركّزي انتباهك وتفكيرك على الهواء عندما يدخل إلى الصَّدْر، وعندما يخرج منه. ولاحظي أنَّ التنفُّس الهادئ، والعميق مُرتبط بالاسترخاء والراحة. يمكنك الآن أن تبدئي بأخذ نفسٍ عميقٍ وحُبسه في صدرك.
 - لاحظي التوتر العام والانزعاج، وعُدِّي إلى العشرة أو ابقِي هكذا عشر ثوان، ثم اتركي الهواء يخرج من الصَّدْر والرئتين ولاحظي المَـشاعر اللطيفة والمُريحة المُرفقة لذلك، ويمكنك مثلاً أن

تتصوّر ي غباراً وأوساخاً وأشياء مُزعجة قد خرجت من صدرك مع كلّ زفير عميق.. أعيدي ذلك حوالي ٥-١٠ مرات.

٣. اقبضي يدك اليمنى، ومُدّي السّاعد إلى أعلى مع شدّ جميع العضلات المُمكنة في هذه اليد، ولاحظي التوتر العضلي، والشد الحاصل في العضلات والألم المحسوس في الكفّ وانزعاج كل من اليد والسّاعد والعضد. استمرّي على هذا الشد مدة ١٠ ثوانٍ ، ثم اتركي يدك تستلقي إلى جانبك.. لاحظي المشاعر المُرتبطة بالاسترخاء والراحة المُنتشرة من الكفّ والأصابع إلى السّاعد الأعلى. ربما تحسّين تمهلاً أو نبضاً خفيفاً ولطيفاً ينتشر في اليد. طبعاً تلاحظين أنّ كل تركيزك وأفكارك في اليد اليمنى وأنت تراقبين ما يجري فيها ولها.

٤. استمرّي في استرخاء اليد اليمنى حوالي ٢٠ ثانية ثم أعيدي الحركة ٥ أو ٦ مرة أو مرتين (شد اليد اليمنى ثم استرخاؤها).

٥. طبقي نفس الخطوات التي اتبعتها مع اليد اليمنى على اليد اليسرى الآن.

٦. شدي رقبتك إلى الأعلى قليلاً وباتّجاه الخلف ولاحظي التّوتر المُزعج المُمتد حول الرقبة وإلى الأعلى باتجاه الرأس وإلى الأسفل باتجاه الكتفين، وذلك لمُدّة عشر ثوانٍ.

اتركي رقبتك تسترخي وحدها ولمدة ٢٠ ثانية واستمتعي بالأحاسيس اللّطيفة الناتجة عن الاسترخاء الذي يعقب الشد.

أعيدي الشدّ ثم الاسترخاء ثلاث مرات أو مرتين مع التركيز على الأحاسيس المُرافقة في كلّ حالة مع وتركيز الذهن في مجموعة العضلات المُستعملة .

٧. ركّزي انتباهك الآن على القدمين معاً (وليس على اليمين بمفردها أو اليسار بمفردها بل على الاثنين معاً) وشديهما إلى أعلى والسّاقان والرّجلان ممدودتان ووضعيتي الشد هذه تكون فيها أصابع القدمين بزاوية قائمة مع السّاقين، ثم شدي القدمين إلى أعلى قليلاً، وثبتيها في مُنتصف المسافة عن الأرض، وهذا يجعل عضلات السّاقين مشدودة، وأيضاً عضلات الفخذين، لاحظي التّوتر والانزعاج المُرافق في المنطقة كلّها، وبعد عشر ثوانٍ اتركي الرجلين، والقدمين تسترخي، وترتاح لمدة ٢٠ ثانية .

٨. تتم عملية التدريب هذه من خلال النّمذجة التي تقوم بها المُرشدة أمام المُسترشّدين أولاً وهنّ ينظرن إليها، ويلاحظنّها، ومن ثمّ تقوم بأداء هذه التّدريبات بصورة جماعية.

التقويم:

تتمّ عملية التقويم من خلال مُلاحظة المُرشدة لمدى إتقان المُسترشّدين لتمارين الاسترخاء العضلي بصورة عملية.

الواجب البيتي:

تطلب المرشدة من العضوات تطبيق تمرين الاسترخاء العضلي في المنزل.
ثم تنهي المرشدة الجلسة وتشكر المسترشدات على مشاركتهن وتؤكد على موعد الجلسة التاسعة و أهمية الحضور في الوقت المحدد.

الجلسة التاسعة

عنوان الجلسة : (التفكير الإبداعي في حل المشكلات)

الفترة الزمنية:

(٥٠) دقيقة، أي بواقع حصة صفية

الأهداف :

١. أن تفهم الطالبة طريقة التفكير الإبداعي لحل المشكلات .
٢. تطبيق مهارة التفكير الإبداعي لحل المشكلات .
٣. ممارسة حل المشكلات بطريقة التفكير الإبداعي وتمارين الاسترخاء.

الفنيات المستخدمة:

- لمناقشة والحوار .
- إعطاء الواجبات المنزلية .
- النمذجة .
- لعب الأدوار .
- التعزيز .
- التغذية الراجعة .
- التعلم والتدريب .

الإجراءات:

١. مناقشة الجلسة السابقة والواجب البيتي.
٢. توضيح مفهوم الإبداع ومناقشته مع المسترشدات .
٣. توضيح طريقة التفكير الإبداعي وكيف توظف في حل المشكلات.
٤. عرض مشكلة وتطبيق التفكير الإبداعي وتمارين الاسترخاء عليها.

التنفيذ:

- وفيها تبدأ المُرشِدة بالترحيب بأفراد المجموعة وتشكرهن على الاستمرار في الحضور، ثم تبدأ في مناقشتهن بالواجب المنزلي وتشكرهن على تنفيذه.
- تقوم المُرشِدة بتغذية راجعة لما تم تناولته في الجلسة السابقة.
- تشرح المُرشِدة مفهوم الإبداع وطريقة التفكير الإبداعي من خلال قولها: بأنَّ هناك طريقة مرتبطة بأسلوب حل المشكلات تسمى بالتفكير الإبداعي لحل المشكلات، وتعتمد هذه الطريقة على النقاط التالية:

- على الفرد أن يُعدّل من طريقته في النظر إلى المُشكلات التي تُواجهه.
- النظر إلى المُشكلات كفرص إبداعية للنمو والتحسين والتطور.
- النظر إلى المُشكلة كلغزٍ نريد حلّه، وتحدي نريد مواجهته.
- الفشل فرصة جديدة للوصول إلى حل أكثر إبداعية.
- الاسترخاء والهدوء عند التفكير بحل المشكلات.
- تغيير طريقة الفرد وإدراكه للمشكلة.
- مناقشة النقاط السابقة والاستماع إلى استفسار الطالبات والإجابة عليها.
- تطلب المُرشِدة من المُسترشِدات القيام بتمرين الاسترخاء وذلك بشدّ كافّة عضلات الجسم لمدة ١٠ ثوانٍ، ثم تركها تسترخي، وتقول لهنّ: حاولي أن تتأملي الراحة وإزالة التوتّر الآن.
- تطلب المُرشِدة تكرار تمرين الاسترخاء ثلاث مرات أو أكثر، إلى أن تصل الطالبات إلى حالة مُناسبة من الاسترخاء.

- تذكر المُرشِدة مثال على هذه الطريقة لحلّ المُشكلات وهي طريقة التفكير الإبداعي:
- ((عادت نوف من مدرستها بعد إعلان نتائج الثانوية العامة مُتوتّرة ومُنزعجة، لقد كان معدلها التراكمي الذي حصلت عليه ٨٨%، لقد توقعت أن يكون معدلها ٩٠% لقد وعدّها والدها بجائزة مقدارها ١٠٠ دينار في حال حصولها على معدل ٩٠% لقد فكرت في دراسة الطب، وكانت حزينة لأنّ معدلها لن يحوّل لها دخول هذه الكلية، أغلقت باب الغرفة على نفسها ولم تكلم أحدًا وأخذت تبكي، حاولت والدتها تخفيف معاناتها قائلة " لا بأس"، النجاح شيء جميل، أنا مسرورة بنجاحك)).
- تطلب المُرشِدة من المُسترشِدات إلى تكوين عدد من المجموعات، ثم تطلب منهنّ مناقشة مُشكلة نوف من خلال الإجابة على هذه الأسئلة:

كيف تتحدثين مع نوف لكي تنظر إلى مشكلتها بأنها فرصة لها لأن تكون أكثر إبداعية، وأن تنظر إلى مشكلتها من خارجها وليس من داخلها ؟

ماذا تقولين لنوف كي تعبر عن مشاعرها وتتحدث عن إحساسها ؟

ماذا تعملين كي تغيّري من الحديث الذاتي السلبي الذي تُحاور به نواف نفسها، ثم تساعدنيها لتصبح أكثر ثقةً بنفسها وبخطواتها لتحقيق النجاح المتوقّر لحل المشكلة التي تُعاني منها ؟
تتأقش المُرشدة الطالبات كمجموعات في الإجابات التي تمّ التوصلُ إليها، وتعديل فيها من خلال الحوار.

• تمرين:

لديك مشكلة تشعرين أنها معقدة وغير قابلة للحلّ، وتشعرين بالإجهاا والتعب، تميلين إلى الجلوس مطأطة الرأس بعيدة عن الآخرين.

تقول المُرشدة : فكري بالأسئلة التالية :

تخيّلِي أن هذه المشكلة تعود إلى طالبة أخرى غيرك.

ما هي النصيحة التي يمكن أن أقدمها لها؟

بم تتصحينها لتفعله كخطوة أولى؟

كيف تساعدنيها لكي تصبح أكثر ثقةً بخطواتها لتحقيق النجاح لحل مشكلتها ؟

افتراضي أن المشكلة قد حُلّت بشكل تامّ.

فكري مرةً أخرى بالحلّ المناسب لمشكلتها.

تخيّلِي كم هو جميل شعورك عندما توصلت وإياها للحلّ المناسب.

التقويم:

وفيه توجه المُرشدة سؤالاً للمسترشداات عما استفادته كلٌ منهنّ من موضوع جلسة اليوم، ويُجبن عن هذا السؤال بصورة شفوية، وكتابية في استمارة خاصة توزع عليهنّ.

الواجب البيتي:

تطلب المُرشدة من العضوات التدريب على الاسترخاء العضلي في المنزل.

يعقبه كتابة تقرير مختصر عن نجاح طالبة في تطبيق إستراتيجية التفكير الإبداعي في حل المشكلة.

ثم تُتْهي المُرشدة الجلسة وتشكر المُسترشداات على مشاركتهنّ وتؤكد على موعد الجلسة العاشرة و أهمية الحضور في الوقت المُحدد.

الجلسة العاشرة

عنوان الجلسة : (تقويم خطوات ونتائج حل المشكلات)

الفترة الزمنية:

(٥٠) دقيقة، أي بواقع حصة صفية

الأهداف :

١. أن تُعبّر المُسترشِدات عن آرائهنَّ حول مدى استفادتهنَّ من الجلسات السابقة.
٢. إجراء القياس البَعدي للبرنامج الإرشادي.

الفنيات المستخدمة:

- المناقشة والحوار .
- التعزيز .
- التغذية الراجعة .

الإجراءات:

١. مناقشة إيجابيات وسلبيات جلسات البرنامج الإرشادي ومدى الاستفادة من وجهة نظر المُسترشِدات.
٢. تقديم الشكر والتَّناء لهنَّ من قِبَل المُرشِدة على المشاركة والتفاعل في البرنامج.
٣. التقويم البَعدي للبرنامج.

التنفيذ:

١. وفيها تبدأ المُرشِدة بالتَّرحيب بأفراد المجموعة وتشكرهنَّ على الاستمرار في الحضور، ثم تبدأ في مناقشتهنَّ بالواجب المنزلي وتشكرهنَّ على تنفيذه.
٢. تقوم المُرشِدة بتغذية راجعة لما تم تناولته في الجلسة السابقة.
٣. ثم تطلب المُرشِدة من الطالبات (أفراد المجموعة) شرح مُلخَص خطوات إستراتيجية حل المشكلات ثم تشكرهنَّ وتُثني عليهن.
٤. بعد ذلك تطلب المُرشِدة من كل طالبة في المجموعة اختيار إحدى فقرات مقياس الضغوط النفسية . لتطبق عليها إستراتيجية حل المشكلات بهدف معرفة مدى اكتساب كل منهنَّ لمهارات حل المُشكلات وانخفاض مستوى الضغوط النفسية لديهنَّ.

ثم تؤكد المرشدة لأفراد المجموعة أن الحل الذي يتم التوصل إليه يُؤدّي إلى :
١. زوال المشكلة.

٢. انخفاض تأثيرها ومعدل ظهورها.

• ثم تؤكد المرشدة لأفراد المجموعة أن ما تمّ اكتسابه من خلال جلسات البرنامج يتمثل في الآتي:
١. التعارف.

٢. العلاقة بين الطالبات (أفراد المجموعة).

٣. العلاقة بينهن وبين المرشدة.

• ثم تطرح المرشدة هذا السؤالين التاليين على الطالبات (أفراد المجموعة) :

س/ ما الفوائد التي استفدتها من خلال تطبيق هذا البرنامج ؟

س / ما أهم الإيجابيات والسلبيات في هذا البرنامج ؟

• ثم تستمع المرشدة إلى استجابات الطالبات (أفراد المجموعة) وتشكرهنّ عليها.

• تقوم المرشدة بتوزيع مقياس الضغوط النفسية التي تعاني منها طالبات المرحلة الثانوية (قياس بَعْدِي) لقياس مدى فعالية البرنامج الإرشادي القائم على إستراتيجية حل المشكلات في تخفيض الضغوط النفسية.

• ثم تقوم المرشدة بتقديم الشكر، والثناء للعضوات على موافقتهن على المشاركة في هذا البرنامج ، وعلى التزامهن بالحضور والتعاون وحل التمارين والواجبات المنزلية.

• وفي النهاية تعلن المرشدة انتهاء جلسات البرنامج الإرشادي متمنيةً للجميع أن يَكُنْ قد حققَ منه الاستفادة المنشودة.

ملحق رقم (٧)

الاستمارة والمقياس كما طبقت في الدراسة

استمارة البيانات الشخصية والاجتماعية

١. الاسم :

٢. العمر:

٣. المعدل التراكمي:

٤. وظيفة الأب:

٥. وظيفة الأم:

دراسات عليا	جامعي	ثانوي	إعدادي	ابتدائي	يقرأ ويكتب	أمي	٦. المستوى التعليمي
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	للأب
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	للأم

٧. عدد أفراد الأسرة بما فيها الأب والأم :

☐ أقل من ٣٠٠ د.ب ☐ من ٣٠٠ إلى أقل من ٦٠٠

٨. دخل الأسرة

☐ من ٦٠٠ الى أقل من ١٠٠٠ ☐ أكثر من ١٠٠٠ د.ب

الشهري:

((مقياس الضغوط النفسية التي تُعاني منها طالبات المرحلة الثانوية))

عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

سوف تقوم الباحثة بدراسة حول فاعلية برنامج إرشادي قائم على إستراتيجية حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين.

وإليك مجموعة من العبارات التي تهدف إلى قياس الضغوط النفسية التي تواجهك في حياتك اليومية، ونظراً لقيام الباحثة بهذه الدراسة فإنك ستجدين في عبارات هذا المقياس الآن خيارات قد تنطبق بعضها عليك أو لا تنطبق.

أرجو منك قراءة كل عبارة وفهمها جيداً، ووضع علامة (✓) أمام كل عبارة وتحت العمود المناسب تبعاً لاتفاق العبارة مع وجهة نظرك أو مع ظروفك وشخصيتك واليك المثال التالي:

الاستجابة			العبارة
تتطبق نادراً	تتطبق أحياناً	تتطبق غالباً	
		✓	أجد صعوبة في فهم بعض المناهج الدراسية .

ونقي تماماً بأن ما ستُدلي به من معلومات سيكون موضع السرية التامة ولن تستخدم إلّا لغرض الدراسة العلمية، مع العلم بأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة.

وأُملي بأن تجد منك هذه الاستبانة كل الاهتمام من خلال الإجابة على جميع الأسئلة، وعدم ترك أي عبارة دون إجابة نظراً لأن ذلك سيساعد الباحثة في استكمال دراستها.

مع شكري وتقديري لتعاونك

٢٧	أجد صعوبة في تحقيق طموحاتي في الحياة.		
٢٨	أعاني من آلام في ظهري عند قيامي بأي مجهود.		
٢٩	أجد صعوبة في إنجاز واجباتي الدراسية .		
٣٠	أخاف من المستقبل بسبب انخفاض دخل أسرتي		
٣١	مُعلّمتي يحرصنَ على مُساعدتي في التغلب على مشكلاتي الدراسية.		
٣٢	أعاني من نقص الاهتمام بالرعاية الطبية المناسبة.		
٣٣	تُرهِقني كثرة الامتحانات المستمرة طوال العام الدراسي.		
٣٤	يُعاملني والداي بقسوة.		
٣٥	أشعر بالتعب عندما أبذل أي مجهود.		
٣٦	أشعر بالخجل والحساسية الزائدة باستمرار حتى مع زميلاتي .		
٣٧	نقل طموحاتي بسبب نقص حاجاتي المادية.		
٣٨	أشعر بعدم الرغبة في مذاكرة بعض المقررات الدراسية.		
٣٩	توجد بعض العداوة بيني وبين زميلاتي.		
٤٠	مزاجي عرضة للتغير المفاجئ.		
٤١	أشعر بالاستقرار في حياتي الشخصية.		
٤٢	أشعر بنقص الشهية للطعام من وقت لآخر.		
٤٣	أحب المشاركة في الأنشطة المدرسية.		
٤٤	مظهري الخارجي أمام زميلاتي يشعرني بالضيق .		
٤٥	يُعاقبني والداي على أخطائي البسيطة.		
٤٦	أتعاون مع صديقاتي في حل المشكلات.		
٤٧	يوجد انسجام وتوافق بيني وبين زميلاتي.		
٤٨	أخشى الوقوع في أخطاء تُخل بالآداب أو القواعد الاجتماعية.		
٤٩	أعاني من مشكلات في السمع.		
٥٠	أجد صعوبة في الإجابة الشفوية على الأسئلة أثناء الحصص.		
٥١	أخجل من زميلاتي لأنني أسكن في منطقة مُتدنيّة الخدمات.		
٥٢	أتضايق من تدخل والدي في شؤوني الخاصة.		
٥٣	أتجنب المشاركة في الحفلات والمناسبات الاجتماعية.		
٥٤	إنني سريعة البكاء والتأثر .		
٥٥	أشعر جرح مشاعري لأبسط الأمور.		

٥٦	أتضايق من عدم التعبير عن رأيي داخل الأسرة.		
٥٧	أجد صعوبة في الحصول على المراجع والمصادر الخاصة بالمنهج الدراسي.		
٥٨	ألوم نفسي لأقل خطأ أقع فيه.		
٥٩	أشعر برغبة قوية في ترك المدرسة من وقت لآخر.		
٦٠	أشعر بصُداغ وآلام في الرأس من وقت لآخر.		
٦١	ينفذ صبري بسهولة.		
٦٢	يضايقني حب الشباب أو عدم نضارة بشرتي.		
٦٣	أشعر بزيادة وسرعة ضربات القلب من وقت لآخر.		
٦٤	أجد تقاربًا عاطفيا بيني وبين أفراد أسرتي.		
٦٥	أخاف من الإصابة بالمرض لصعوبة الإنفاق على العلاج.		
٦٦	أكره وجود أناس حولي.		
٦٧	أجد صعوبة في الحصول على المراجع والمصادر الخاصة بالمنهج الدراسي.		
٦٨	أنفعل بسرعة في أغلب المواقف.		
٦٩	يُفرّق والداي بيني وبين إخوتي في المعاملة.		
٧٠	ينتقدني غيري وينفرون من تصرفاتي .		

انتهت أسئلة المقياس

وشكرًا على تعاونكن معنا

مع تحيات
فريق البحث

ملحق رقم (٨)

Kingdom of Bahrain
Ministry of Education
Secretariat General of the Higher
Education Council
Scientific Research Directorate



مملكة البحرين
وزارة التربية والتعليم
الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي
إدارة البحث العلمي

تسهيل مهمة باحث
استمارة رقم (١)

رقم التسجيل: ١٠٨١/١٠٨١
تاريخ استلام الطلب: ١٠/١٠/١٤٣٠
(للاستخدام الرسمي)

اسم الباحث: د. نوال زهير الصير الجامعة: البحرين
الجنسية: بحريني () غير بحريني ()
جهة العمل: مركز البحوث والبحوث التطبيقية هاتف العمل/المنزل: ١٧٤٦٠٦١ النقال: ٢٩٤٦١٩٥٩
العنوان البريدي:
البريد الإلكتروني: (إن وجد) mal.sagor@yahoo.com
موضوع البحث: التحليل الجغرافي لتطبيق أدوات الدراسة أو البحث
أهداف البحث: الدراسة الجغرافية لتطبيق أدوات الدراسة أو البحث
النتائج المتوقعة من البحث: الدراسة الجغرافية لتطبيق أدوات الدراسة أو البحث
الغرض من البحث:
١- الحصول على درجة علمية : ماجستير () دكتوراه () ٢- الوفاء بمتطلبات مادة دراسية () ٣- الترقية ()
٤- غرض آخر () يذكر:
بعثة أم على النفقة الخاصة: لا
أداة / أدوات الدراسة أو البحث: استنباطه () اختبار / مقياس () تجربة () مقابلة () ملاحظة / مشاهدة ()
النطاق الجغرافي لتطبيق / أداة / أدوات الدراسة أو البحث: البحرين
الفترة الزمنية لتطبيق أداة / أدوات الدراسة أو البحث: ١٠ سنوات
أسماء محكمي / الأداة / الأدوات: د. نوال زهير الصير
فئة العينة: طلبة () معلمون () مديرو مدارس () إداريون () اختصاصيون () أخرى تذكر:
حجم العينة: (العدد التقريبي) ١٠٠

تعهد:

يتعهد الباحث بمايلي:

- ١- الالتزام عند التطبيق بأداة / أدوات البحث التي تمت الموافقة عليها دون إضافة أو حذف .
- ٢- المحافظة على المعلومات التي يحصل عليها وعدم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي.
- ٣- تزويد إدارة البحث العلمي بنسخة من البحث بعد الانتهاء منه .

التوقيع

هاتف : ١٧٦٨٠٠٨٣ (+٩٧٣) - فاكس : ١٧٦٨٠٠٩٤ (+٩٧٣) - ص. ب. ٤٣ - المنامة
Tel.: (+973) 17680083 - Fax (+973) 17685094 - P.O. Box: 43 - Manama
- E-mail: dir.scientific.research@moe.gov.bh www.education.gov.bh

ملحق رقم (٩)

Kingdom of Bahrain
Ministry of Education
Secretariat General of the Higher
Education Council
Scientific Research Directorate



مملكة البحرين
وزارة التربية والتعليم
الامانة العامة لمجلس التعليم العالي
إدارة البحث العلمي / مركز البحوث التربوية

تسهيل مهمة باحث / رأي الإدارة المعنية

باحث / رأي الإدارات المعنية
اسم الباحث:
موضوع البحث:

رأي إدارة البحث العلمي / مركز البحوث التربوية

مرفقات الطلب : مستكملة () غير مستكملة ()
أدوات البحث : محكمة () غير محكمة ()
موضوع البحث : مقبول () غير مقبول ()
أسباب عدم القبول :

مديرة إدارة البحث العلمي : د. معصومة عبد الصاحب
رئيس مركز البحوث التربوية والتطوير : د. عبد الرحيم علي شاهين
التاريخ: ٢٠/٩/٢٠١٠

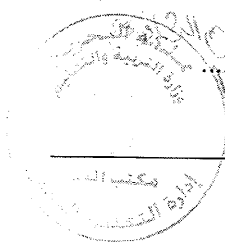
رأي الجهة المعنية :

موضوع البحث : مقبول () أسباب القبول :
غير مقبول ()
أسباب عدم القبول :
ملاحظات أخرى (تذكر) :

ختم الإدارة

اعتماد مدير الإدارة :

الاسم :
الوظيفة :
التاريخ : ٢٠/٩/٢٠١٠



649/2010

ملحق رقم (١٠)

UNIVERSITY OF BAHRAIN

College of Education
Department of Psychology



جَامِعَةُ الْبَحْرَيْنِ

كلية التربية
قسم علم النفس

2010/02/21

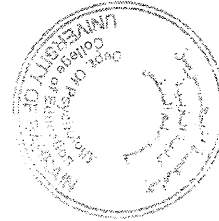
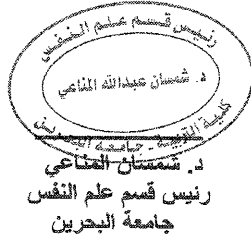
حضرة الفاضل الأستاذ / ناصر محمد الجبران المحترم
رئيس قسم الإحصاء التربوي بوزارة التربية والتعليم

تحية طيبة واحتراما وبعد ،،،

نفيدكم بأن الطالبة نوال زايد حمد الصقر الرقم الجامعي 19859613 من طلاب الماجستير للإرشاد النفسي بجامعة البحرين ومن متطلبات مشروع البحث الحصول على الإحصاءات لعدد الطلاب للمرحلة الثانوية للعام الدراسي 2010/2009 .

لذا نرجو التكرم بمساعدة الطالبة للحصول على الإحصاءات المطلوبة .

هذا وتفضلوا بقبول فائق الشكر و الاحترام



P.O.Box : 32038 - Kingdom of Bahrain
Tele: (+973) 17437176/17437167
Fax : (+973) 17449037

صندوق بريد : ٣٢٠٣٨ - مملكة البحرين
هاتف : ١٧٤٣٧١٧٦ / ١٧٤٣٧١٦٧ (+٩٧٣)
فاكس : ١٧٤٤٩٠٣٧ (+٩٧٣)

ملحق رقم (١١)

UNIVERSITY OF BAHRAIN

College of Education
Department of Psychology



جامعة البحرين

كلية التربية
قسم علم النفس

2010/02/21

حضرة الفاضل الدكتور / عبدالرحيم شاهين المحترم
رئيس مركز البحوث والتطوير

تحية طيبة واحتراما وبعد ،،،

نفيدكم بأن الطالبة نوال زايد حمد الصقر الرقم الجامعي 19859613 من طلاب الماجستير
للإرشاد النفسي بجامعة البحرين ومن متطلبات مشروع البحث القيام بتطبيق بعض المقاييس
النفسية في المدارس .

لذا نرجو التكرم بمساعدة الطالبة وإتاحة الفرصة لها للقيام بالتطبيق .

هذا وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

المشرف على الرسالة



P.O.Box : 32038 - Kingdom of Bahrain
Tele: (+973) 17437176/17437167
Fax : (+973) 17449037

صندوق بريد : ٣٢٠٣٨ - مملكة البحرين
هاتف : ١٧٤٣٧١٧٦/١٧٤٣٧١٦٧ (+٩٧٣)
فاكس : ١٧٤٤٩٠٣٧ (+٩٧٣)

ملحق رقم (١٢)

Kingdom of Bahrain
Ministry of Education
Secretariat General of the Higher
Education Council
Scientific Research Directorate



مملكة البحرين
وزارة التربية والتعليم
الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي
إدارة البحث العلمي

التاريخ : ١٤ مارس ٢٠١٠ م

الرقم : ١١٧ / ١ / م ب ت

حضرة الفاضلة نوال زايد حمد الصقر المحترمة

تحية طيبة وبعد

الموضوع

الموافقة على تطبيق أدوات بحث بوزارة التربية والتعليم ومدارسها

- بالإشارة إلى طلبكم المقدم بتاريخ ٢٢ / ٢ / ٢٠١٠ م بشأن تطبيق أدوات البحث:
"فاعلية برنامج حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية"
يسرني إعلامكم بموافقة الإدارة / الإدارات المعنية على تطبيق أدوات البحث وفق
التعليمات والشروط التالية:
١. الالتزام عند التطبيق بأداة / أدوات البحث التي تمت الموافقة عليها دون إضافة أو حذف .
 ٢. المحافظة على المعلومات التي يحصل عليها وعدم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي.
 ٣. تزويد إدارة البحث العلمي بنسخة من البحث بعد الانتهاء منه .
- مع تمنياتنا لكم بالتوفيق

التوقيع

د. معصومة عبد الصاحب
مديرة إدارة البحث العلمي

UNIVERSITY OF BAHRAIN

College of Arts
Department of Psychology



جامعة البحرين

كلية الآداب
قسم علم النفس

2010/03/21

حضرة الفاضل الدكتور / ابراهيم جمعان المحترم
مدير إدارة التعليم الثانوي

تحية طيبة واحتراما وبعد ،،،

نفيدكم بأن الطالبة نوال زايد الصقر الرقم الجامعي 19869613 من طلاب الماجستير للإرشاد النفسي بجامعة البحرين وسيكون عنوان مشروع البحث العلمي (فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على إستراتيجية حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين) .

هذا وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

د. شمسان المناعي
رئيس قسم علم النفس



P.O. Box: 32038 Kingdom of Bahrain
Tel.: (+973) 17437176 / 17437167
Fax: (+973) 17449037

صندوق بريد: ٣٢٠٣٨ مملكة البحرين
هاتف: ١٧٤٣٧١٦٧ / ١٧٤٣٧١٦٦ (+٩٧٣)
فاكس: ١٧٤٤٩٠٣٧ (+٩٧٣)

ملحق رقم (١٤)

قائمة التدريب على الاسترخاء العضلي

Muscle Relaxation practices inventory

إعداد/ استرهاوس Osterhouse

تعليمات:

التدريبات التالية سوف تساعدك على أن تتعلمي الاسترخاء الكامل، ولكي تتمكني من تحقيق أقصى استفادة اتبعي التعليمات التالية:

ابدئي بعمل التمرينات المدونة وبعد أن تشعرى بالتوتر المصاحب لكل حركة تقومين بها، استمري على هذا الوضع لمدة خمس ثوانٍ بشرط أن تظلي على وعي كامل بمشاعر التوتر والقلق ثم استرخي تمامًا بأن تجعلى عضلاتك مُسترخيةً ولا حظي مشاعر السعادة المصاحبة للاسترخاء، كرري كل تمرين مرتين.

١. اقبضي اليد اليمنى - لاحظي الشد في اليد والذراع. استرخي
٢. اقبضي اليد اليسرى - لاحظي الشد في اليد والذراع. استرخي
٣. اثني اليد اليمنى عند مفصل اليد لتشير الأصابع لأعلى - لاحظي الشد في ظهر اليد والذراع. استرخي
٤. اثني اليد اليسرى عند مفصل اليد لتشير الأصابع لأعلى - لاحظي الشد في ظهر اليد والذراع. استرخي
٥. امسكي الكتفين بأصابع اليدين مع رفع الذراعين - لاحظي الشد في عضلات الذراعين والجزء العلوي من لذرار. استرخي
٦. ارفعي الكفين لأعلى وضع ممكن - لاحظي الشد في الكتفين. استرخي
٧. كَشِّري الجبهة Wrinkle - لاحظي القلق مع إغلاق العينين. استرخي
٨. اقلبي العينين بشدة ، اشعري بالتوتر مع بقاء العينين مُعلقتين بخفة. استرخي
٩. ارفعي اللسان لأعلى التحويف الفمي مع الضغط - لاحظي التوتر. استرخي
١٠. اضغطي الشفتين معاً بشدة - لاحظي التوتر في الفم والذقن. استرخي
١١. اضغطي رأسك للخلف بشدة - لاحظي التوتر في الظهر والأكتاف والرقبة. استرخي
١٢. ادفعي الرأس للأمام ولأسفل، اضغطي الذقن على الصدر - لاحظي التوتر في الرقبة والأكتاف. استرخي
١٣. قوَّسي الظهر - أبعديه عن الكرسي مع دفع اليد للخلف - لاحظي الشد في الظهر والأكتاف. استرخي
١٤. خُذِي نفساً عميقاً واحتفظي به لأطول فترة - لاحظي الشد في الصدر والظهر - زفير استرخي
١٥. خُذِي نفسين عميقين واحبسهما ثم زفيراً - لاحظي أن التَّنَفُّس أصبح أبطأ والاسترخاء أكثر. استرخي
١٦. اضغطي جدار البطن (اشفطي البطن) حتى تشعرى أنَّها تلمس العمود الفقري - لاحظي مشاعر التوتر في المعدة - لاحظي أن التنفس أصبح الآن أكثر انتظاماً. استرخي
١٧. شدي عضلات البطن - لاحظي مشاعر التوتر في البطن والمعدة. استرخي
١٨. شدي عضلات الأرداف واضغطي على المقعد - لاحظي الشد في الأرداف. استرخي
١٩. شدي عضلات الفخذين مع فرد الأرجل للأمام - لاحظي مشاعر الشد في الفخذين ارجعي للوضع العادي. استرخي
٢٠. ارفعي أصابع القدمين لأعلى تجاه الجسم - لاحظي الشد في القدمين وسماتة الرجل. استرخي

Abstract

The Effectiveness of a Group Counseling Program Based on the Problem-solving Strategy in the Reduction of Psychological Stress Among a Sample of High School Students in Bahrain.

This study aimed at identifying the effectiveness of a group counseling program based on the problem-solving strategy in the reduction of psychological stress among a sample of high school female students in Bahrain. The researcher used the quasi-experimental method. The study sample consisted of (60) female students from the students of the first secondary class in one of the secondary schools in the Muharraq governorate, (30) students in each group. According to their responses on the scale of the Psychological Stress, these (14-16 year-old) students suffered from psychological stress. The researcher used the following tools: – The scale of the Psychological Stress for high school students which was designed by the researcher, – Raven's Progressive Matrices Test and – the group counseling program based on the problem-solving strategy prepared by the researcher. The researcher tested the psychological properties (the reliability and validity) of the tools used in the study before the actual application.

The results of the present study highlighted that there were significant differences between the mean scores of the students in the experimental group on the pre-test and their mean scores on the post-test in favor of the post test for all the dimensions of Psychological Stress Scale and the total score and there were significant differences between the mean scores of students in the experimental group and the mean scores of students in the control group on Psychological Stress Scale in favor of the experimental group in which the level of psychological stress had decreased after the application of the counseling program. Moreover, the results revealed that There were significant differences between the mean scores of the experimental group after applying the program and their mean scores on the follow up measurement for all the dimensions of Psychological Stress scale and the total score, which reflects the program's impact in the development of the ability of students to apply the skills they have acquired in the program to cope with psychological stress, and therefore that the counseling program has a long-term and sustainable impact.



University of Bahrain

College of Education

Department of Psychology

Masters in Counseling Psychology Program

**The Effectiveness of Group Counseling Program Based
on the Problem-Solving Strategy in the Reduction of
Psychological Stress For a Sample of High School
Students in Bahrain.**

**A Thesis Submitted to Complete the Requirements for Obtaining a
Master's Degree in Psychological Counseling**

Submitted by:

Nawal Zayed Hamad Al-Saqer

Supervised by:

Dr Jihan I. A. Al-Umran

Education Psychology Associate Professor of

2011 – 2012