الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج –
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس

==========

شعبة علم النفس رقم التسجيل: .....

تخصص علم النفس المدرسي الرقم التسلسلي: .....

فعالية برنامج إرشادي وفق إستراتيجية حل المشكلات للتخفيف من الضغوط النفسية لدى الطالب الجامعي

دراسة ميدانية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط

أطروحة مقدمة للمناقشة لأجل الحصول على شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل، م، د) في تخصص علم النفس المدرسي

إعداد:
– ط. د. امحمدي بريكي

إشراف:
– د. معوش عبد الحميد

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة	مؤسسة الانتماء
علي لفقير	أستاذ محاضر –أ–	رئيســـــــا	جامعة البشير الابراهيمي "برج بوعريريج"
عبد الحميد معوش	أستاذ محاضر –أ–	مشرفا ومقررا	جامعة البشير الابراهيمي "برج بوعريريج"
محمد الأزهر بلقاسمي	أستـــــــــاذ	عضو مناقــش	جامعة البشير الابراهيمي "برج بوعريريج"
العيد قرين	أستاذ محاضر –أ–	عضو مناقــش	جامعة البشير الابراهيمي "برج بوعريريج"
مزوز عبد الحليم	أستاذ محاضر –أ–	عضو مناقــش	جامعـــــــــة سطيـــــف –2–
أحمد رماضنية	أستاذ محاضر –أ–	عضو مناقــش	جامعة عمار ثليجـــي "الأغـــــــواط"

السنة الجامعية: 2022 / 2023

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج –
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس

==========

شعبة علم النفس رقم التسجيل: .....

تخصص علم النفس المدرسي الرقم التسلسلي: .....

فعالية برنامج إرشادي وفق إستراتيجية حل المشكلات للتخفيف من الضغوط النفسية لدى الطالب الجامعي

دراسة ميدانية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط

أطروحة مقدمة للمناقشة لأجل الحصول على شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل، م، د) في تخصص علم النفس المدرسي

إعداد:
– ط. د. امحمدي بريكي

إشراف:
– د. معوش عبد الحميد

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة	مؤسسة الانتماء
علي لفقير	أستاذ محاضر –أ–	رئيســـــــا	جامعة البشير الابراهيمي "برج بوعريريج"
عبد الحميد معوش	أستاذ محاضر –أ–	مشرفا ومقررا	جامعة البشير الابراهيمي "برج بوعريريج"
محمد الأزهر بلقاسمي	أستـــــــــاذ	عضو مناقــش	جامعة البشير الابراهيمي "برج بوعريريج"
العيد قرين	أستاذ محاضر –أ–	عضو مناقــش	جامعة البشير الابراهيمي "برج بوعريريج"
مزوز عبد الحليم	أستاذ محاضر –أ–	عضو مناقــش	جامـــــعة سطيـــــف –2–
أحمد رماضنية	أستاذ محاضر –أ–	عضو مناقــش	جامعة عمار ثليجـــي "الأغـــــواط"

السنة الجامعية: 2022 / 2023

﴿ ... يَرْفَعِ اللهُ الذِينَ آَمَنُوا مِنْكُمْ
وَالذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ..... ﴾

[المجادلة: 11]

كلمة شكر

الحمد لله الذي أنعم علينا بنعمة التوفيق، وجعل العلم لنا خير جليس ورفيق، وبسط لنا من فضله الخير الوفير، ويسر لنا كل عائق وعسير، فالشكر له عبادة، ولكل من أمد لنا يد العون خير شهادة. فجزيل الشكر لمشرفي الأستاذ عبد الحميد معوش وجازاه الله عني خير الجزاء، ومن فيض الشكر نصيب للأساتذة الكرام الذين لم يبخلوا عني في تقديم يد العون الدكتور تقي الدين احمد مرباح والأستاذ الدكتور علي عون والدكتور مبروك قسمية والدكتورة الفاضلة عائشة بدوي.

كما لا استثني من شكري زملائي في الدفعة وفريق التكوين في الدكتوراه وكل الأساتذة الافاضل بجامعة محمد البشير الابراهيمي ببرج بوعريريج.

ومن الشكر نصيب لأعضاء لجنة المناقشة الذين قبلوا مناقشة هذا العمل وأجادوا علي بملاحظاتهم القيمة.

الطالب الباحث: -امحمدي بريكي

الاهداء

أهدي غرة جهدي الى من حلما بنجاحي وسعيا لأفراحي ورفعا لله أكف الضراعة أن يمن علي بفيض عطاءه الوالدين الكريمين أمدهما الله بوافر الصحة والعافية.

إلى رفيقة الدرب وينبوع المودة والرحمة الزوجة الكريمة حفضها الله.

الى طيور جنتي. ردينة سيرين. إبراهيم عبد النور . محمد أيوب. سدد الله خطاهم

الى إخوتي وأخواتي وعائلة امحمدي وبن ميلود بالاغواط والجلفة.

الى كل الأصدقاء والأحباب وزملاء العمل.

الى وطني الغالي جزائري الحبيبة.

الى أمتي العربية والإسلامية.

أهدي ثمرة جهدي

الطالب الباحث: -امحمدي بريكي

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة فاعلية برنامج إرشـــادي وفـــق اســـتراتجية حـــل المشكلات لتخفيف الضغوط النفسية لدى الطالب الجامعي دراسة ميدانية على عينـــة مـــن طلبة جامعة عمار ثليجي بالاغواط، وقد إعتمد الطالب الباحث المنهج التجريبي، بتصـــميم مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة بقياس قبلي وبعدي، لمعرفة أثر المتغير التجريبـــي لهذه الدراسة (برنامج ارشادي وفق استراتجية حل المشكلات)، وتم التطبيق القبلي لمقياس الضغوط النفسية – لدخان وحجار– لمعرفة مستوى الضغوط النفسية على طلبة سنة ثالثة ليسانس علم النفس التربوي لسنة الجامعية 2022–2023 بجامعة عمار ثليجي بالاغواط، والبالغ عددهم (85) طالبا وتم الحصول على عينة تتكون من (30) طالبا مـــن تحصـــلوا على درجات مرتفعة من الضغوط النفسية استنادا الى الوسط الفرضي للمقياس تم تقسيمهم بتوزيع اعتدالي الى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة تضم كل واحـــدة منهمـــا(15) طالبا ليطبق البرنامج الارشادي على المجموعة التجريبية لمعرفة فاعليته.

وقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس الضغوط النفسية قبل تطبيقه علـــى عينة الدراسة، وتحكيم البرنامج الارشادي، وتم تحليل النتائج احصائيا باســـتخدام اختبـــار (ت) لعينتين متكافئتين للمقارنة بين التطبيقـــين القبلـــي والبعـــدي، بالاســـتعانة ببرنـــامج (SPSS) النسخة 22.

وتم التوصل الى:

– مستوى الضغوط النفسية لدى افراد عينة الدراسة المجموعة التجريبية والضابطة مرتفع.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفـــراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط النفسية بعد التطبيق القبلي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات الضـــغوط النفسية بعد التطبيقين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات الضغوط النفسية بعد التطبيق البعدي للمقياس على المجموعتين التجريبية والضابطة.

وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالإرشاد الأكاديمي وتطبيق مختلف البرامج الارشادية التي تلبي حاجات الطالب الجامعي.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الارشادي، استراتجية حل المشكلات، الضغوط النفسية.

Summary:

The current study aimed to find out the effectiveness of a counseling program according to the problem-solving strategy to relieve psychological stress among the university student a field study on a sample of students of Ammar theliji University in Laghouat, the student researcher adopted the experimental method, by designing two experimental and controlled groups with pre-and post-measurement, to find out the impact of the experimental variable of this study (a counseling program according to the problem-solving strategy), and the perior application has been done To measure psychological stress(dokhan and hadjar)To find out the level of psychological pressure on the third-year students of The Bachelor of educational psychology for the academic year 2022-2023 at Ammar theliji University in Laghouat, numbering (85) students, a sample was obtained consisting of(30) students who received high degrees of psychological pressure based on the hypothetical medium of the scale .they were divided in a moderate distribution into two equal experimental and control groups, each of which includes (15) students to apply the guidance program to the experimental group to find out its effectiveness.

The psychometric characteristics of the psychological stress scale were confirmed before applying it to the study sample, and the guidance program was judged, and the results were statistically analyzed using the Test (t) for two Equivalent Samples to compare the tribal and remote applications, using the SPSS program version 22.

It was concluded that:

- The level of psychological stress among the members of the study sample, the experimental and control group is high.

- The absence of significant differences ($\alpha > 0, 05$) between the averages of the scores of the members of the experimental and control groups on the psychometric scale after the tribal application.

- There are significant differences ($\alpha > 0, 05$) between the averages of psychological stress scores after the pre-and post-application in the experimental group members.

- There are significant differences ($\alpha > 0, 05$) between the averages of the psychological stress scores after the dimensional application of the scale to the experimental and control groups.

The study recommended the need to pay attention to academic guidance and the application of various guidance programs that meet the needs of the university student.

Keywords: Guidance Program, problem-solving strategy, psychological pressure.

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	الآية.....	أ
02	كلمة شكر.....	ب
03	الإهداء.....	ت
04	الملخص بالعربية.....	ث
05	الملخص بالإنجليزية.....	ح
06	فهرس المحتويات.....	خ
07	قائمة الجداول.....	ز
09	قائمة الملاحق.....	س
مقدمة.....		01
الجانب النظري		
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة		
01	إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.	07
02	فرضيات الدراسة.	10
03	أهداف الدراسة.	10
04	أهمية الدراسة.....	11
05	دواعي اختيار الموضوع.....	11
06	تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا.....	12
07	الدراسات السابقة والتعليق عليها.....	12
خلاصة:		21
الفصل الثاني: الإرشاد النفسي والبرامج الإرشادية		
تمهيد.....		23
أولا: الإرشاد النفسي.....		23

1.1.	تاريخ الإرشاد النفسي.....	23
2.1.	تعريف الإرشاد النفسي.....	25
3.1.	أهداف الإرشاد النفسي.....	28
4.1.	أهمية الإرشاد النفسي.....	30
5.1.	طرق الإرشاد النفسي.....	31
6.1.	الأسس التي يقوم عليها الإرشاد.....	33
7.1.	نظريات الإرشاد النفسي.....	38
8.1.	الارشاد في الوسط الجامعي.....	44
ثانيا: البرنامج الإرشادي.....		45
1.2.	مفهوم البرنامج الإرشادي.....	45
2.2.	مبادئ بناء البرنامج الإرشادي.....	46
3.2.	الخصائص العامة للبرنامج الإرشادي	47
4.2.	مراحل بناء البرنامج الإرشادي.....	47
5.2.	خدمات البرنامج الإرشادي.....	48
6.2.	مناهج البرنامج الإرشادي.....	49
7.2.	صعوبات تطبيق البرامج الإرشادية.....	50
خلاصة.....		51
الفصل الثالث: إستراتيجية حل المشكلات		
تمهيد.....		53
01	تعريف المشكلة.....	54
02	أنواع المشكلات.	55
03	خصائص المشكلة.	55
04	عناصر المشكلة.	56
05	تعريف إستراتيجية حل المشكلات.....	56

06	عناصر إستراتيجية حل المشكلات.....	58
07	أنواع وانماط إستراتيجية حل المشكلات.....	59
08	أهداف إستراتيجية حل المشكلات.....	62
09	العوامل المؤثرة في إستراتيجية حل المشكلات.....	63
10	الأسس النظرية لإستراتيجية حل المشكلات.....	64
11	علاقة بعض العمليات العقلية باستراتجية حل المشكلات.....	67
12	الأهمية الإرشادية والعلاجية لإستراتيجية حل المشكلات.....	67
13	معوقات إستراتيجية حل المشكلات.....	70
خلاصة.....		71
الفصل الرابع: الضغوط النفسية		
تمهيد.....		73
01	مفهوم الضغوط النفسية.....	73
02	مصادر الضغوط النفسية.....	77
03	أنواع الضغوط النفسية.....	78
04	محددات الضغوط النفسية.....	80
05	أثار الضغوط النفسية.....	80
06	النظريات والنماذج المفسرة للضغوط النفسية.....	84
07	الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة.....	91
08	استراتيجيات وطرق مواجهة الضغوط النفسية لدى الطالب الجامعي.....	94
خلاصة.....		98
الجانب الميداني		
الفصل الخامس: الإجراءات التطبيقية للدراسة.		
تمهيد.....		101
01	**الدراسة الاستطلاعية**.....	101

.1.1	أهداف الدراسة الاستطلاعية.....	101
.2.1	نتائج الدراسة الاستطلاعية.....	102
02	الدراسة الأساسية.....	102
.1.2	منهج الدراسة.....	102
.2.2	مجتمع الدراسة وعينتها.....	102
.3.2	حدود الدراسة.....	103
.4.2	وصف شامل لأداة الدراسة	103
.5.2	الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.....	108
.6.2	إجراءات التطبيق	114
.7.2	تقنيات المعالجة الإحصائية المستعملة.....	115
	خلاصة.....	116
	الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	
تمهيد	.....	118
01	عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.....	118
1.1	عرض نتائج الدراسة وتحليلها.....	118
2.1	مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها.....	120
02	الخلاصة.....	126
03	مقترحات الدراسة.....	127
	قائمة المراجع.....	129
	قائمة الملاحق.....	I

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول رقم (01) توزيع طلبة سنة ثالثة ليسانس علم النفس التربوي حسب الجنس والفوج	102
02	جدول رقم (02) توزيع المجموعة التجريبية والضابطة حسب الجنس والفوج	103
03	جدول رقم (03) يوضح تقييم افراد المجموعة التجريبية للبرنامج الارشادي	106
04	جدول رقم (04) يوضح تقييم الباحث لسير جلسات البرنامج	106
05	جدول رقم (05): ملخص محتوى البرنامج الارشادي ومحتوى سير الجلسات	107
06	جدول رقم (06): نتائج اختبار"ت" للفرق بين متوسط المجموعة العليا ومتوسط المجموعة الدنيا	109
07	جدول رقم (07) يبين مدى ارتباط البند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي اليه	109
08	جدول رقم (08) يبين مدى ارتباط البعد بالدرجة الكلية للاستبيان ككل	112
09	جدول رقم (09) الثبات بطريقة ألفا كرونباخ(Alpha-Cronbach)	113
10	جدول رقم (10): التجزئة النصفية لمقياس الضغوط النفسية	113
11	جدول رقم (11): اختبار اعتدالية التوزيع كلموغروف سميرنوف(Kolmogorov-Smirnov)	114
12	جدول رقم (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لـ	118
13	جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت)	119
14	جدول رقم (14): يبين الفروق في الدرجات لدى افراد المجموعة التجريبية بين القبلي والبعدي	119
15	جدول رقم (15): يبين الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد التطبيق البعدي.	120

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	الملحق رقم (01): أداة الدراسة (01)	I
02	الملحق رقم (02): أداة الدراسة(02)	IV
03	لملحق رقم (03): قائمة محكمي (الخبراء) أداة الدراسة	XX
04	الملحق رقم (04): ترخيص الاستعانة بمقياس الضغوط النفسية	XXI
05	الملحق رقم (05): ترخيص الاستعانة بالبرنامج الارشادي	XXII
06	الملحق رقم (06): مخرجات برنامج (SPSS)	XXIII
07	الملحق رقم (07): البطاقة التقييمية الخاصة بالباحث	XXVII

مقـــــدمة

مقدمة:

منذ أن خلق الله سبحانه وتعالي الإنسان على وجه البسيطة، وهو في حركة دؤوبة وتفاعل مستمر مع ما يحيط به من كائنات لأجل أن يحقق مآربه ويشبع حاجياته، ويثبت خلافته فيها، لكن تحقيق هذه الأهداف ليس بالأمر البسيط فقد تعتريه موافق معيقة وصعوبات مختلفة، قد تكون مصادرها خارجية من البيئة والمحيط أو داخلية من ذات الإنسان نفسه، وهذا ما يشكل لديه الضغوط النفسية، التي أصبحت من بين الهواجس العظيمة التي بعاني منها الإنسان المعاصر الذي أصبح عيش حياة معقدة على المستوى التكنولوجي والسياسي والاقتصادي والاجتماعي، وهنا يشير كاربي(Carpi.1996) إلى أن الضغوط النفسية لا تضع رأسك في الملزمة فقط، بل إنها تحدث خللا في أجهزة الجسم كله بما فيها الدماغ(بطرس،2008، ص373).

وبدت آثار الضغوط النفسية تتجلى ليس فقط على المستوى النفسي، فقد تعدى الأمر الى الجانب الجسمي الفيسيولوجي، فظهرت أمراض ذات المنشأ النفسي والألم العضوي والتي عبر عنها أصحاب التوجه التحليلي بأنها عبارة عن دفاعات لما يدور في النفس.

فيمكن أن تتسبب الضغوط النفسية في ضعف الذاكرة، وذلك لأن زيادة هذا الضغط واستمراره بشكل متكرر يؤدي إلى تلف خلايا المخ، كما أن التوتر والإجهاد النفسي يضران بمنطقة في الدماغ تسمى القشرة الجبهية (Préfrontal cortex)، وعندما يزداد الضغط على هذه المنطقة يمكن أن تحدث بعض الاضطرابات النفسية التي ينتج عنها ضعف في الذاكرة، وتسبب الضغوط النفسية ضعف التركيز وتشتت الانتباه وقلة النوم وفقدان الشهية وأحيان الشراهة والسمنة وكثير من الامراض التي تسمى بأمراض العصر.

وتشكل الضغوط النفسية السمة الغالبة في الثقافة النفسية للسواد الأعظم من الناس، كل حسب فهمه ومستواه العلمي ومكانته في المجتمع وهذا ما أكده كل من لاو وجلوفر (Law& glover.2000) أن الضغوط النفسية يكون اعتمادها بشكل مباشر على خبرات الأفراد الشخصية، فإذا كانت تلك الخبرات إيجابية تكون دافعا ومحفزا على العمل والإنجاز، وإذا كانت سلبية تكون عامل جلب للتوتر والقلق والانعزال الاجتماعي، فالشعور بالتوتر الشديد نتيجة مؤكدة للضغوط النفسية بالتالي هو استجابة حيوية لموقف تهديد.

إن الضغوط النفسية التي تسببها الحياة الاكاديمية على طلبة الجامعة تأخذ أشكالا مختلفة عن فئات المجتمع الاخرى، ذلك أن طلبة الجامعة هم في بداية مرحلة النضج وهي المرحلة التي تتضح

فيها معالم المستقبل لهم ويكون تأثرهم أشد بالمتغيرات المحيطة بهم وعليه تكون استجاباتهم اقوى من الفئات الإجتماعية الأخرى، وتعتبر الجامعة من الأوساط الأكثر تأثرا بظاهرة الضغوط النفسية، لما لها من وزن رسمي ومسؤولية مجتمعية، فالطالب الجامعي أصبح يعاني من مختلف الضغوط، وهو يمر بمرحلة عمرية حساسة، يصنفها علماء النفس من أخطر المراحل وأصعبها في حياة الإنسان وهي مرحلة المراهقة التي لها مخرجات نفسية وجسمية خاصة وتتطلب التوافق والتوازن النفسي والتي تتزامن ودخول الجامعة، وفي هذا الصدد يشير كيسكر(Kisker,1977) أن كل مرحلة عمرية لها خصائص مميزة، ومواقف ضاغطة، إن طلبة الجامعات يعانون من مواقف وأزمات عديدة تتمثل في مواجهة الامتحانات والعلاقات مع الزملاء والأساتذة، والمنافسة من أجل النجاح والمشكلات العاطفية، والتعامل مع مقتضيات البيئة الجامعية وأنظمتها وقوانينها، ومن الضغط مع الأسر والصراع على القيم بين ما هو وافد وما هو أصيل والتخطيط للمستقبل وتحقيق الذات.

كما تعتبر فترة الامتحانات بالنسبة للطلاب من أصعب الفترات فهي تزداد فيها حدة الضغوط النفسية ويمكن ان تلازم الطالب طيلة العام الدراسي وفي هذا الصدد يشير سري الدين (2017) أستاذ علم النفس في الجامعة اللبنانية الامريكية أن من أسباب الضغوط النفسية لدى الطلاب في فترة الامتحانات هو أن المنهج التعليمي مبني على العلامات وليس على كمية المعرفة التي يكتسيها الطالب، ويضيف بأن المجتمع يقيم الطالب على حسب العلامة لا على المكتسبات المعرفية بما في ذلك الاولياء.

كما أن مستوى الطموح لدى الطالب الجامعي يزيد من حجم الضغوط النفسية لأنه كلما اتسعت دائرة اهتمامات الطالب بتحقيق الأفضل وضع نفسه في مجال المنافسة والتي تزيد من الضغوط النفسية.

لذا فأن الطالب الجامعي بحاجة الى مرافقة نفسية وتوجيه سليم حتى يتجاوز هذه المرحلة بسلاسة، ويحقق طموحاته وأهدافه، وقد تكون هذه المرافقة على المستوى الرسمي الأكاديمي من مختصين في الارشاد النفسي والبيداغوجي، أو تكون على مستوى غير رسمي من قبل الأولياء والزملاء والاهل والاقارب.

والحاجات الارشادية للطالب الجامعي ذات أهمية كبيرة، والتعرف عليها من قبل المختصين ومحاولة تلبيتها ذات أهمية أكبر وقد أثبتت ذلك العديد من الدراسات مثل دراسة مارثا (Martha.1996) بالولايات المتحدة الامريكية ودراسة الضامن وسلمان(2007) بجامعة قابوس

بسلطنة عمان، ودراسة اتيك ويلسن (Atik &yalcin.1996) بجامعة أنقرة بتركيا وكلها دراسات توصلت الى أن هناك حاجات إرشادية أكاديمية ونفسية ومادية للطلبة الجامعيين تتطلب التدخل.

والبرامج الارشادية لها الأهمية البالغة في مساعدة الطلاب على تجاوز الصعوبات وتخفيف الاضطرابات لديهم والوقوف على ما يحتاجه الطالب من خلال ربط المعرفة النظرية بالواقع، وجعل الطالب الجامعي يؤمن بذاته ويثق في قدراته ويستعمل مختلف الاستراتجيات التي يستطيع من خلالها أن يتجاوز الضغوط النفسية وخاصة استراتجية حل المشكلات التي تعتمد على القدرات العقلية التي تناسبه كصاحب منهج علمي وأساليب تفكير.

وقد ارتأينا في هذه الدراسة المعنونة بفاعلية برنامج ارشادي وفق استراتيجية حل المشكلات لتخفيف الضغوط النفسية لدى الطالب الجامعي.

والتي تشكلت من جانبين:

جانب نظري تضمن أربعة فصول، أولها الفصل المنهجي وفيه تطرقنا الى إشكالية الدراسة وفرضياتها وأهدافها واهميتها، ودواعي اختيار الموضوع، وتحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا، والتطرق الى الدراسات السابقة والتعقيب عليها. وفصل ثاني حول الإرشاد النفسي والبرامج الإرشادية وتكلمنا فيه عن الإرشاد النفسي تطوره التاريخي ومفهومه وأهدافه وأهميته وطرق تطبيقه، والأسس التي يقوم عليها والنظريات المفسرة له.

أيضا تطرقنا الى البرنامج الإرشادي ومفهومه، ومبادئ بنائه، والخصائص العامة له، ومراحل بنائه، والخدمات التي يقدمها، ومناهجه، والصعوبات التي تعيق تطبيقه.

وفي الفصل الثالث كان حول إستراتيجية حل المشكلات انطلقنا فيه من تعريف المشكلة فأنواعها وخصائصها والعناصر المشكلة لها، وتعريف استرتيجية حل المشكلات، وعناصرها، وأنواعها وانماطها، وأهدافها، والعوامل المؤثرة فيها، والاسس النظرية المبينة لها، والأهمية الإرشادية والعلاجية والتعلمية، ومعوقات تطبيقها.

في الفصل الرابع الذي كان حول الضغوط النفسية وضحنا فيه مفهوم الضغوط النفسية، ومصادر وجودها، وأنواعها، والآثار المترتبة عنها، والنظريات والنماذج المفسرة لها، والضغوط النفسية لدى الطالب الجامعي واستراتيجية المواجهة التي يتبناها الطالب الجامعي لتخفيف الضغوط النفسية.

اما الجانب الميداني فتشكل من فصلين:

الفصل الخامس حول الإجراءات التطبيقية للدراسة بداية بالدراسة الاستطلاعية وأهدافها، وإجراءات بناء أداة الدراسة، مع خصائص العينة الاستطلاعية، والخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، ونتائج الدراسة الاستطلاعية، وصعوبات إنجازها، ثم الدراسة الأساسية والمنهج المستخدم فيها، ومجتمع الدراسة وعينتها، وخصائصها، وحدود الدراسة مع وصف شامل لأداة الدراسة، وإجراءات التطبيق، وتقنيات المعالجة الإحصائية المستعملة.

في الفصل السادس عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها وصولا الى الاستنتاج العام والخلاصة مع والخروج ببعض المقترحات.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.
2. فرضيات الدراسة.
3. أهداف الدراسة.
4. أهمية الدراسة.
5. دواعي اختيار الموضوع.
6. تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا.
7. الدراسات السابقة والتعليق عليها.

1. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

تشهد حياتنا اليومية الكثير من المخاطر والصعاب، وتعتريها المخاوف والانتكاسات، وما يصحب ذلك من إجهاد في شتى المجالات وخاصة على المستوى النفسي، حيث تؤكد العديد من الدراسات أن أكثر من ثلثي المترددين على المصحات النفسية والعيادات الطبية يعانون من أمراض لها علاقة بالضغوط النفسية مثل دراسة رانشور وساندرمان (Ranchor & Sanderman,1991) بالمانيا، ودراسة تشانج وآخرون (2014) في الصين، ودراسة سعود (2014) بدمشق في سوريا، وأشار عسكر(2009) الى تقرير للولايات المتحدة الأمريكية جاء فيه أن 85 ٪ من المشكلات الصحية لها علاقة مباشرة بالضغوط النفسية، ويحدث هذا كله في زمن التقنية وتطور العلوم الذي يظهر لنا أنه قد أنهى الكثير من مشاق الحياة وأتاح للفرد سبل الراحة والانسجام.

قد أصبحت – الضغوط النفسية–سمة العصر ورفيقة الأفراد والجماعات في المعامل والمدارس والحياة اليومية وليس من السهل تفاديها وتجاهلها وغض الطرف عنها لأنها موضوع يفرض نفسه للبحث والدراسة لما له من أهمية في المجال الصحي والاجتماعي والاقتصادي على المستوى العام والخاص.

قد أشار عبد الستار (2002) أن الضغط النفسي وأن لم يكن مرضا فإنه يمهد للإصابة بكثير من الأمراض الجسمية والبدنية، وأن هناك مجموعة من الأمراض النفسية لها دور كبير في إحداث الضغوط النفسية وتفاقم أعراضها، كما أن هناك أيضا أمراضا عضوية يلعب الضغط النفسي الدور المهم نفسه فيها **(بومجان، 2016، ص07).**

حيث يرى سيلي (Selye,1983)، كما ورد في الحمد (2012) "الضغط النفسي عامل أساسي في اضطرابات القلب ومشكلات الرئة والانتحار، كما يسهم في زيادة الحوادث المؤدية إلى إصابات جسدية حادة، إذ اعتبرت مصادر الضغط النفسي من أهم العوامل التي تضفي صفة السلبية على ردود فعل الأفراد على في المواقف المختلفة، كما أنها تعد سببا مهما لإصابتهم بالاضطرابات الجسمية والنفسية على اختلاف درجاتها وتنوعها، وأن استمرار تعرض الفرد للضغط النفسي يؤدي إلى إعاقة نشاطاته الطبيعية العقلية والجسدية" **(الحمد، 2012، ص 154).**

يقصد بالضغوط النفسية الدرجة التي يستجيب بها الإنسان للأحداث والمتغيرات التي تحيط به في حياته اليومية، وقد تكون هذه الأحداث مؤلمة تترك بعض الآثار الفسيولوجية، ودرجة التأثير تختلف من فرد إلى آخر حسب التكوين الشخصي والخصائص النفسية التي تميزه عن الآخرين، وهي فروق فردية بين الأفراد.

ويعرفه شيخاني(2003) بأنه هو التمزق الذي تعانيه عقولنا وأجسامنا ونحن نحاول النجاح في محيطنا المتغير باستمرار.

يعرفها جبريل (1992) كما ورد في الغرير وأبو أسعد (2009) بأنها "تلك الحالة الوجدانية التي يخبرها الفرد الناتجة عن أحداث وأمور تتضمن تهديدا لإحساسه بالحياة الهانئة، وتشعره بالقلق فيما يتعلق بمواجهتها" **(الغرير؛ وأبو أسعد، 2009، ص 25).**

إذن فهي شعور الفرد باللاأمن في سلامته الجسدية والنفسية وما ينشأ عن ذلك من آثار سلبية كعدم القدرة على التكيف مع المواقف الحياتية وانخفاض مستوى الدافعية والشعور بالإحباط والفشل، وهذه الضغوط تمس كل شرائح المجتمع وخاصة فئة الشباب لما لهذه المرحلة من خصوصية نفسية وجسدية واجتماعية لها حساسية مفرطة كل المثيرات والأسباب الداخلية والخارجية التي تبعث على زيادة حدة الضغوط النفسية.

الطالب الجامعي في الجامعة الجزائرية وفي ظل ما تشهده هذه الأخيرة من تحولات أكثر عرضة للضغوط النفسية فهو بين برنامج دراسي ملزم بمتابعته وامتحانات رسمية مجبر باجتيازها وأعمال بحثية من صميم مهامه، فهو بذلك في دوامة لا متناهية من التفكير في مستقبله العلمي والمهني وهو مقبل على التخرج يحمل شهادة قد يكون عاجزا بواسطتها عن وولوج عالم الشغل ليصطدم بواقع يستشرفه ممن سبقه من الدفعات المتخرجة ليصبح يعاني من الضغوط النفسية.

كما أنه لبعض الازمات المحلية والعالمية الأثر البارز في زيادة حدة الضغوط النفسية مثل جائحة كورونا التي خلفت انفعالات سلبية لدى الطلبة الجامعيين كالشعور بالخوف والاغتراب النفسي الاجتماعي كما ذهبت الى ذلك دراسة (عنو وبادي) 2022 حول الضغوط وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة جامعة الجزائر في ظل جائحة كورونا.

يشير حسين والزيود (1999) كما ورد في الزيود (2006) "إن طلبة الجامعات ليسوا في منأى عن هذه الظروف والمواقف الحياتية والصراعات المختلفة، فهم يتعرضون إلى تغييرات نمائية ونفسية واجتماعية وفسيولوجية تنتج عنها مطالب وحاجات تستدعي إشباعا، وطموحات وأهداف تستدعي تحقيقا، ورغبة ملحة لتحقيق الاستقلالية والتفرد والبحث عن الذات ككيان مستقل ومتميز"

(الزيود، 2006، ص 03).

إن موضوع الضغوط النفسية في الوسط الجامعي تناولته العديد من الدراسات سواء على مستوى الأحداث الضاغطة أو على مستوى أساليب المواجهة والتخفيف من حدة هذه الضغوط ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة دخان والحجار (2005) حول الضغط النفسي ومصادره لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، وأيضا دراسة البيرقدار (2011) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الضغط النفسي

ومصادره لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل، كما أجرى النادر وآخرون (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على مصادر الضغط النفسي وبعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية الرياضية، ودراسة يونغ (Young,2002) الامريكية أن واحد من كل ستة طلبة يعاني من حالة الضغط أثناء الدراسة الجامعية.

لمواجهة الضغوط النفسية لجأ المختصون في مجال الإرشاد والعلاج النفسي إلى أساليب متعددة من بينها بناء البرامج الإرشادية حيث يعتبر البرنامج الإرشادي جزءا مهما في العملية الإرشادية، التي تحتوي على عدة مراحل في تقديم الخدمات الإرشادية وهي بناء العلاقة الإرشادية، والتشخيص، والتخطيط للبرنامج الإرشادي وتنفيذه، والتقويم.

البرنامج الإرشادي عبارة عن سلسلة من الخطوات المنظمة والمترابطة والمتتابعة بحيث تؤثر كل خطوة بالتي تسبقها وتؤثر في التي تليها **(الحمادي، والهجين، 2009، ص9).**

يعرفه عبد العظيم (2013) بأنه: "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 منظمة في إطار علاقة متبادلة متفهمة بين المرشد والمسترشد" **(عبد العظيم، 2013، ص48).**

ويبنى البرنامج الإرشادي وفق نظرية أو إستراتجية معينة مثل إستراتجية حل المشكلات والتي هي إحدى أساليب التفكير المركب، وتختلف عن مهارة اتخاذ القرار، وتهتم بثلاث عناصر أساسية وهي: المعرفة السابقة، البعد الانفعالي، الحداثة أو الجدة **(ركزة؛ وذيب، 2017، ص07).**

قد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على إستراتيجية حل المشكلات كطريقة لبرنامج إرشادي للتخفيف من الضغوط النفسية لدى أفراد العينة موضوع البحث وعليه جاءت التساؤلات كما يلي:

- ما مستوى الضغوط النفسية لدى أفراد عينة الدراسة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط النفسية بعد التطبيق القبلي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات الضغوط النفسية بعد التطبيقين القبلي والبعدي لدى أفراد العينة التجريبية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات الضغوط النفسية بعد التطبيق البعدي للمقياس على المجموعتين التجريبية والضابطة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات الضغوط النفسية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟

2. فرضيات الدراسة:

في ضوء ما يتم التطرق اليه في الإطار النظري والدراسات السابقة ومن خلال التساؤلات المطروحة سابقًا يمكن صياغة الفروض على النحو الآتي:

– مستوى الضغوط النفسية لدى أفراد عينة الدراسة المجموعة التجريبية والضابطة مرتفع.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط النفسية بعد التطبيق القبلي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات الضغوط النفسية بعد التطبيقين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات الضغوط النفسية بعد التطبيق البعدي للمقياس على المجموعتين التجريبية والضابطة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات الضغوط النفسية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

3. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التحقق من الفرضيات التي تم وضعها كما هو مبين أدناه.

– معرفة مستوى الضغوط النفسية لدى الطالب الجامعي وفق مقياس الضغوط النفسية للطلبة.

- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط النفسية بعد التطبيق القبلي.

- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الضغوط النفسية بعد التطبيقين القبلي والبعدي لدى أفراد العينة التجريبية.

- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الضغوط النفسية بعد التطبيق البعدي للمقياس على المجموعتين التجريبية و الضابطة.

- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الضغوط النفسية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

–الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الضغوط النفسية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

– التحقق من فعالية برنامج إرشادي وفق استراتيجية حل المشكلات للتخفيف من الضغوط النفسية.

4. أهمية الدراسة:

تعد المرحلة الجامعية مرحلة مهمة في حياة الطالب لأنها هي التي تحدد مساره الدراسي والمهني لذا يتوجب أن تكون خالية من كل أشكال الضغوط النفسية، ويعد الإرشاد النفسي طريقة ذات مردودية ملموسة في التخفيف من هذه الضغوط بمختلف البرامج الإرشادية المبنية على مختلف الاستراتيجيات.

يمكن تحديد أهمية البحث الحالي في الآتي:

– إن هذا البحث يفتح المجال أمام دراسات أخرى تهتم بالضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها وبالبرامج الإرشادية للتخفيف منها.

– هذا البحث الحالي يحاول سد النقص في ميدان البحث العلمي في مجال البرامج الإرشادية المساعدة في التقليل من حدة الضغوط النفسية.

– تستمد الدراسة الحالية أهميتها من خلال استهدافها لشريحة مهمة من المجتمع ألا وهي طلبة الجامعة لتشجيعهم على الاهتمام بأنفسهم وتقدير ذواتهم لتحقيق السواء والابتعاد عن الضغوط النفسية.

– إن ما سيسفر عنه البحث الحالي من نتائج ومقترحات قد يساعد في توفير حلول ناجعة هادفة تؤدي إلى تبنيها والأخذ بها وتنفيذها على أرض الواقع. وقد تسهم في زيادة الوعي والإدراك لدى المجتمع والمتعلمين والأساتذة بأهمية البرامج الإرشادية.

إضافة أهميات أخرى.

5. دواعي اختيار الموضوع:

تم اختيارنا لهذا الموضوع للأسباب التالية:

– عدم وجود دراسات بهذه الصيغة على المستوى المحلي، والحجم الهائل الذي يعانيه الطالب الجامعي في الجامعة الجزائرية من الضغوط النفسية المتعددة المصادر والتي تحتاج إلى وجود برامج إرشادية لها فعالية في التخفيف من حدة هذه الضغوط ومساعدة القائمين على مراكز الارشاد في تقديم خدمات ارشادية ذات تأصيل علمي.

– تبين وتوضيح أهمية الاستراتجيات الحديثة في مساعدة الطلبة على التكيف الدراسي من خلال تحقيق السلامة النفسية في الوسط الجامعي.

– إبراز دور البرامج الارشادية والإرشاد النفسي الأكاديمي في المرافقة النفسية والبيداغوجية للطالب الجامعي.

6. تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا

1.6. الضغط النفسي: يقصد بالضغط النفسي في حدود هذه الدراسة الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس الضغوط النفسية التي تتجلى من خلال ردود الفعل التي يبديها طلبة الجامعة في البيئة الجامعية من خلال إشباع مختلف الحاجات التي قد تجد عوائق تحد دون تحقيقها فيحدث الضغط النفسي.

2.6. البرنامج الإرشادي: هو بروتوكول عمل منظم ومخطط يهدف إلى مساعدة طلبة الجامعة على التخلص من حدة الضغوط النفسية مبني على استراتيجية حل المشكلات.

3.6. استراتيجية حل المشكلات: هي الموقف الذي يتفاعل به الطالب الجامعي بمكتسباته القبلية مع مسببات الضغط النفسي لتجاوز التأثير السلبي.

4.5. الطالب الجامعي: كل فرد متحصل على شهادة الباكالوريا ويزاول دراسته الجامعية بالجامعة الجزائرية وفق نظام LMD، وهو محل دراسة في هذا البحث.

7. الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع من زوايا مختلفة، وقد تنوعت بين الدراسات العربية والأجنبية، وقد ارتأينا توظيف ما توصلت إليه هذه الدراسات كخلفية علمية للانطلاق في دراستنا كما هو موضح في الآتي.

هدفت دراسة **السرحاني وآخرون(2021)** إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي لتنمية مهارة الذات لتخفيف حدة الضغوط النفسية وأثره على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة قوام كل منهما (10) طالبات وقامت الباحثات بإعداد أدوات البحث المتمثلة في مقياس إدارة الذات، ومقياس الضغوط النفسية، والبرنامج الإرشادي. واعتمدت الباحثات في التحليل الاحصائي على اختبار مان وتني وقيمةZ لاختبار دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين في مهارة إدارة الذات، وانخفاض في الشعور بالضغوط النفسية زيادة على التحسن في درجات التحصيل الأكاديمي لدى طالبات المجموعة التجريبية، كما استمرت فعالية البرنامج الإرشادي بعد القياس التتبعي.

ودراسة **الأسود وفخار(2019)** هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تخفيف الضغط النفسي لدى عينة من طالبات جامعة الوادي الموظفات، وقد تكوّنت عينة الدراسة من(18) طالبة، تم اختيارهن بطريقة قصدية، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين، مجموعة تجريبية(09) أفراد، تلقت البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، ومجموعة ضابطة(09)

افراد، وتم استخدام مقياس الضغط النفسي للقدومي وخليل(2011)، والبرنامج الإرشادي المعد من طرف العتيبي(2014)، وتم توظيف الإحصاء اللابارامتري من خلال اختباري مان ويتني وويلكوكسن للعينات المترابطة، ومنه تم التوصّل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.

وفي دراسة ل**زهران (2018)** هدفت الدراسة الى التحقق من فعالية برنامج إرشادي قائم على بعض أساليب مواجهة الضغوط لتنمية الطاقة النفسية والرضا الدراسي لدى طلبة الجامعة المجبرين على التخصص. وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبا وطالبة من طلبة الفرقة الثانية المجبرين على التخصص بكلية التربية جامعة دمياط، منهم (11) ذكرا، و(19) انثى وتراوحت أعمارهم ما بين 18-20 سنة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة (15) طالبا وتجريبه (15) طالبا. وتم اعتماد مقياس الطاقة النفسية لطلبة الجامعة، ومقياس الرضا الدراسي لطلبة الجامعة، وبرنامج إرشادي قائم على بعض أساليب مواجهة الضغوط لتنمية الطاقة النفسية والرضا الدراسي لدى طلبة الجامعة المجبرين على التخصص. واعتمدت الباحثة الأساليب الإحصائية المتمثلة في اختبار ويلكوكس لدلالة الفروق، وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادي.

هدفت الدراسة **القعدان (2018)** الى التعرف على أثر برنامج إرشادي تدريبي في خفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى التكيف الأكاديمي لدى طلبه السنة التحضيرية في جامعة حائل، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الذكور المسجلين في الفصل الصيفي لعام 2016، والبالغ عددهم (300) طالب موزعين على ثلاث تخصصات (إنساني، صحي، علمي)، بينما تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا ممن حصلوا على أعلى درجات على مقياس الضغوط النفسية لابي سليمان وبلعاوي(2014) ومقياس هنري للتكيف الاكاديمي(2001)، وهم ضمن مجموعتين ضابطة (30) طالباً وتجريبية (30) طالباً ممن تلقوا برنامج إرشادي تدريبي لخفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى التكيف الأكاديمي، تكون البرنامج الإرشادي التدريبي من(12) جلسة بمعدل جلستين اسبوعياً لمدة (60 – 90) دقيقة، بينما أفراد المجموعة الضابطة لم يتلقوا أي برنامج إرشادي تدريبي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى التكيف الأكاديمي للطلاب مقارنةً مع المجموعة الضابطة.

هدفت دراسة **المالكي (2013)** للتحقق من فعالية برنامج إرشادي جماعي مقترح قائم على استراتيجيات السيكودراما للتخفيف من الضغوط النفسية لدى طالبات جامعة أم القرى وتكونت عينة

الدراسة من (189) طالبة من المستوى الأول والمستوى الثامن من كلية الآداب والعلوم الإدارية بجامعة أم القرى، وقد تم اختيار (33) طالبة من الحاصلات على أدنى الدرجات على استبانة الشعور بالضغط النفسي من إعداد الباحثة ليطبق عليهن البرنامج الإرشادي الذي أعدته أيضا الباحثة واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي باعتماد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، واعتمدت على الأساليب الإحصائية المتمثلة في اختبار "ت" للعينات المستقلة، ومن بين النتائج التي تم التوصل اليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على استبانة الشعور بالضغط النفسي في الاختبار القبلي والبعدي لصالح درجات الاختبار البعدي، مما يعني فعالية البرنامج الإرشادي في التخفيف من الضغوط النفسية.

كما توصلت دراسة **الصاوي** و**عبد القوي**(**2013**) الى بناء برنامج إرشادي جمعي لخفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك استنادا على فنيات العلاج العقلاني الانفعالي واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة بلغت (30)طالبة من جامعة تبوك قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تراوحت أعمارهن بين (18-21) سنة، طبق عليهن مقياس مواقف الحياة الضاغطة، مقياس الأفكار اللاعقلانية، مقياس تحسين مستوى الرضا عن الحياة، البرنامج الإرشادي إعداد الباحثة، وخلصت النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الذي اعتمد على فنيات العلاج العقلاني الانفعالي في خفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك، كما امتد اثر البرنامج لبعد تطبيقه بشهرين حيث لم توجد فروق دالة إحصائيا بين التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي، وتمت مناقشة النتائج وسرد عدد من التوصيات في ضوء الإطار النظري للدراسة.

وفي دراسة ل**يوسفي** (**2012**) بعنوان فاعلية برنامج ارشادي(معرفي- سلوكي) في تنمية بعض المتغيرات الواقية من الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبا وطالبة شعبة علم النفس، تم تقسيمهم بالتساوي الى مجموعتين تجريبية(10) افراد، وضابطة (10) افراد، واستخدمت الباحثة مقياس الضغوط النفسية (اعداد الباحثة)، والبرنامج الارشادي المعرفي السلوكي (اعداد الباحثة، واسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج الارشادي في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى افراد العينة التجريبية، واستمرار فاعلية البرنامج بعد شهرين من انتهاء الجلسات الارشادية.

وكذلك دراسة **الخياط و السليحات**(**2012**) التي هدفت إلى التأكد من فاعلية برنامج سلوكي معرفي في خفض الضغوط النفسية، وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة كلية

الأميرة رحمة الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية، تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً، تم توزيعهم عشوائيا على مجموعتين تجريبية وضابطة، (20) طالباً لكل مجموعة، وقد أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بمتغير الضغط النفسي، بينما لم يكن هناك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين فيما يتعلق بمتغير التحصيل الدراسي. وأوصى الباحثان بإجراء دراسات أخرى حول العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي بعد تدريب الطلبة على أسلوب حل المشكلات وأساليب خفض الضغط النفسي.

وحاولت دراسة **عبد الرحمن (2011)** الكشف عن فعالية برنامج إرشادي لتنمية بعض مهارات إدارة الذات وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية (10) أفراد، وضابطة(10) أفراد، تم استخدام مقياس حل المشكلات للأكاسدي ولونج(1993)، ومقياس مهارة إدارة الوقت لراضي(2002)، ومقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية لمحمود(2002)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى نجاح البرنامج في تنمية مهارة الذات والتخفيف من حدة الضغوط النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم.

قام **المنكوش(2011)** بدراسة فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض حدة الاحداث الضاغطة لدى شباب الجامعة في محافظات قطاع غزة، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبا، من الجامعة الإسلامية بغزة، تم اختيار أعلى مستوى الضغوط النفسية للطلبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين العينة التجريبية (10) افراد، والضابطة(10) افراد، واستخدم الباحث استبانة الاحداث الضاغطة، وبرنامج معرفي سلوكي وكلاهما من اعداد الباحث، خلصت النتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض حدة الاحداث الضاغطة.

وفي دراسة **الرمادي(2006)** تم إختبار فعالية برنامج إرشادي يعتمد على التدريب الذاتي في خفض الضغوط النفسية لدى (36) طالبا وطالبة بجامعة الفيوم، ممن يعانون من ضغط نفسي مرتفع بعد تطبيق مقياس الضغوط النفسية، صنفوا الى مجموعتين تجريبية وضابطة، تلقت التجريبية تدريبات على الضبط الذاتي لمدة عشر جلسات، واظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في مستوى الضغط النفسي وابعاده لصالح المجموعة التجريبية، حيث انخفض مستوى الضغوط النفسية لديهم.

قد أشار **عربيات (2005)** في دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج توجيه وإرشاد جمعي قائم على استراتيجية حل المشكلات في التخفيف من الضغوط النفسية التي يعاني منها طلبة

مستوى الثانوي. تألفت عينة الدراسة من (415) طالبا وتم تطبيق مقياس الضغوط النفسية المعد لغرض هذه الدراسة (قياس قبلي)، ثم طبق برنامج التوجيه والإرشاد الجمعي حول التدريب على استراتيجية حل المشكلات على أفراد المجموعة التجريبية، ثم أعيد تطبيق مقياس الضغوط النفسية (قياس بعدي) وبعد المعالجات الإحصائية تم التوصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط النفسية في جميع المدارس.

وأكدت دراسة **العوري(2003)** من فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف العاشر في المدرسة الثانوية للبنين بمدينة الزرقاء، إذ اعتمدت الدراسة مقياس الضغط النفسي المطور من قبل زواوي (1992)، وقد تكونت عينة الدراسة من (20) طالبا تبين أن لديهم مستويات مرتفعة من الضغوط النفسية تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة (10) افراد في كل مجموعة، حيث تعرضت المجموعة التجريبية إلى برنامج إرشادي معرفي سلوكي باستخدام التدريب على حل المشكلات. وقد دامت فترة التطبيق حوالي خمس أسابيع بمعدل جلستين في كل أسبوع وقد اظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة فيما يخص متغير الضغوط النفسية وأن البرنامج فعال، أما بالنسبة لمتغير التحصيل الدراسي فلم تكن هناك فروق دالة.

كما أشار **هيل وتوريس** (Hill & touris.2002) في دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي جماعي للتخفيف من الضغوط النفسية لدى المراهقين، حيث تألفت عينة الدراسة من (14) مراهق تراوحت أعمارهم بين 16 – 20 عاما واستخدمت الدراسة لتحقيق أهدافها مقياس الضغط النفسي ومقياس الاكتئاب ومقياس تقدير الذات، كما استخدمت الدراسة برنامجاً إرشادياً يعتمد في بنائه على الاستراتيجيات المعرفية العقلية، استراتيجية حل المشكلات، والاسترخاء، واستراتيجية إدارة الضغوط، وقد جاءت نتائج الدارسة لتؤكد على فعالية البرنامج الإرشادي الجماعي في تخفيف الضغوط النفسية لدى المراهق.

وهدفت دراسة **الأميري(2001)** إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي جماعي للتخفيف من الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية في اليمن، وقد تألفت عينة الدراسة من (24) طالبا قسموا الى ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وقد استخدمت الباحثة مقياس الضغوط النفسية، وتطبيق برنامج إرشادي على العينتين التجريبيتين حيث توصلت إلى أن البرنامج الإرشادي فعال في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى الطلبة.

وقد قام **ديفنباكر وآخرون(Deffenbacher & al,2000)** بدراسة هدفت الى معرفة فعالية برنامج ارشادي وفق العلاج المعرفي في خفض التوتر لدى طلبة الكلية، اشتملت عينة الدراسة

على(69) طالبا جامعيا متوسط أعمارهم (19سنة) ممن حصلوا على درجات عالية على مقياس التوتر والراغبين في تلقي برنامج ارشادي للتعامل مع التوتر تم توزيع عينة الدراسة عشوائيا على مجموعتين تجريبية (33) طالبا و ضابطة (36) طالبا، استمرت فترة التلقي تسعة أسابيع بواقع جلسة واحدة أسبوعيا، وبينت النتائج نجاح العلاج المعرفي في خفض التوتر لدرجة متوسطة الى عالية وتم خفض التوتر والاكتئاب لدى افراد العينة.

كما تناول **حداد وباسم (1998)** في دراسة لهما هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي جماعي في حل المشكلات وبرنامج جمعي في الاسترخاء العضلي على ضبط التوتر النفسي. وتألفت عينة الدراسة من (30) طالبا من الذين يعانون من التوتر النفسي، وقسموا إلى ثلاثة مجموعات: تجريبية أولى تلقى أفرادها التدريب على حل المشكلات، وتجريبية ثانية تلقى أفرادها تدريبا على الاسترخاء العضلي، والمجموعة الثالثة مجموعة ضابطة تم تدريب افراد المجموعتين التجريبيتين لمدة عشر جلسات لكل مجموعة تم تطبيق القياس المباشر على المجموعات الثلاث ثم بعد أسبوعين تم تطبيق القياس الآجل وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05=a) بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة على اختبار كروسكال وأليس (Kruskal & Wallis) في القياس المباشر والقياس الآجل ولصالح المجموعتين التجريبيتين، كما اضطرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في القياس المباشر والآجل فيما يتعلق بانخفاض مستوى التوتر النفسي.

هدفت دراسة **دحادحة (1995)** إلى استكشاف مدى فاعلية برنامج إرشادي جماعي في حل المشكلات وبرنامج جمعي في الاسترخاء العضلي على ضبط التوتر، تألفت عينة الدراسة من (20) طالبا من الذين يعانون من التوتر النفسي من طلبة الصفين السابع والثامن الأساسي في محافظة أربد بعمان. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة لصالح المجموعتين التجريبيتين، والى عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبيتين، بما يدل على فعالية البرنامج. وتوصلت 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 يدل على انخفاض مستوى التوتر النفسي.

1.7. التعليق على الدراسات السابقة:

بعد تناول مجموعة من الدراسات السابقة التي تتشابه مع الدراسة الحالية يمكننا ملاحظة ما يلي:

1.1.7. نقاط الالتقاء مع الدراسة الحالية:

ا-من حيث الهدف:

اتفقت كل الدراسات السابقة من حيث الهدف، فقد كانت دراسة كل من السرحاني وآخرون (2021)، ودراسة الأسود وفخار(2019)، ودراسة لزهران (2018)، ودراسة القعدان (2018)، ودراسة المالكي (2013)، ودراسة الصاوي وعبد القوي(2013)، ودراسة يوسفي (2012)،ودراسة الخياط والسليحات(2012) ودراسة عبد الرحمن (2011)، ودراسة المنكوش(2011) ودراسة الرمادي(2006) ودراسة عربيات(2005)، ودراسة العوري (2003)، ودراسة هيل وتوريس (2002)، ودراسة الأميري (2001) ودراسة ديفنباكروآخرون (2000)، ودراسة حداد وباسم (1998) ودراسة دحادحة (1995) هدفت الى معرفة فعالية برنامج ارشادي في خفض الضغوط النفسية واختلفت في نوع الاستراتيجية المعتمدة في البرنامج مثل دراسة المالكي (2013) وفق استراتيجيات السيكودراما، ودراسة الصاوي وعبد القوي(2013) الى (1998) وفق استراتيجية حل المشكلات، ودراسة الأميري(2001) وفق استراتيجية التدريب الذاتي، وفي هذه الدراسة يسعى الطالب الباحث الى معرفة فاعلية برنامج ارشادي وفق استراتجية حل المشكلات لتخفيف الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة عينة الدراسة.

ب-من حيث العينة:

أما فيما يتعلق بالعينات التي أعتمدت في الدراسات السابقة، معظمها من الطلبة الجامعيين ماعدا دراسة عربيات(2005)، ودراسة العوري(2003)، ودراسة الأميري(2001) فقد كانت العينة من الطلبة الثانويين وفي دراسة هيل وتوريس(2002) ذكر صفة المراهقين ولم يحدد المستوى الدراسي وفي دراسة الأميري(2001) كانت العينة من طلبة الصفين السابع والثامن الأساسي ولكن معظمهم يمثل نفس المرحلة العمرية، أما من حيث حجم العينة فكان معظمه لا يتجاوز (30) فردا ما عدا في دراسة ديفنباكر وآخرون(2000) فقد كان حجم العينة (69) طالبا وفي دراسة عربيات (2005) كان حجم العينة (415) طالبا وفي دراسة المالكي (2013) كان حجم العينة (189) طالبة، ودراسة القعدان (2018) كان حجم العينة (60) طالبا، كما لاحظنا أن بعض الدراسات اقتصرت على جنس الاناث فقط في عينتها مثل دراسة المالكي (2013) ودراسة الصاوي وعبد القوي(2013)، ودراسة السرحاني وآخرون(2021) ودراسة الأسود وفخار(2019)، والسبب يرجع الى مجتمع الدراسة الذي يمثل

الطالبات فقط كما حددت دراسة الأسود وفخار(2019) الطالبات الموظفات. وفي دراستنا هذه كانت عينة الدراسة من مجتمع الطلبة الجامعيين وحجم عينة الدراسة (30) فردا.

ت-من حيث المنهج:

يتضح أن أغلب الدراسات استخدمت المنهج التجريبي وذلك باعتمادها على عينتين تجريبية وضابطة، وتطبيق قبلي لمقياس الضغوط النفسية على العينتين، ثم تطبيق البرنامج على العينة التجريبية ثم التطبيق البعدي.

وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التجريبي لأنه منهج مناسب لمعرفة فاعلية المتغير المستقل (البرنامج الارشادي وفق استراتجية حل المشكلات) على المتغير التابع (الضغوط النفسية لدى الطلبة الجامعيين).

ج-من حيث الأدوات:

يتبين من الدراسات السابقة، أن عددا من الباحثين قام بإعداد أدوات لقياس مستوى الضغوط النفسية مثل دراسة السرحاني وآخرون(2021))، ودراسة المالكي (2013)، ودراسة ويوسفي (2012)، ودراسة الخياط والسليحات(2012) والمنكوش(2011)، أما الباقي فاستخدموا مقاييس جاهزة من إعداد باحثين آخرين، كما في دراسة الأسود وفخار (2019) حيث اعتمدت مقياس الضغط النفسي للقدومي وخليل(2011) ودراسة (العوري 2003) حيث اعتمد على مقياس زواوي (1992)، وكذلك بقية الدراسات اعتمد على مقاييس جاهزة.

اما الدراسة الحالية فاعتمدت على مقياس الضغوط النفسية للطلبة الجامعيين لدخان وحجار وبناء برنامج إرشادي وفق استراتجية حل المشكلات من طرف الطالب الباحث.

ر- من حيث النتائج:

كل الدراسات السابقة التي تم التطرق اليها دراسات تجريبية مبنية وفق برامج إرشادية توصلت الى أن هذه البرامج فعالة ولها إثر في خفض مستوى الضغوط النفسية على عينة الدراسة، وهذا ما يسعى اليه الطالب الباحث من خلال هذه الدراسة.

2.7. نقاط الاختلاف مع الدراسة الحالية:

ما يلاحظ على متغيرات الدراسات السابقة اختلاف في بعض المصطلحات المستخدمة للدلالة على نفس المفهوم مثل الضغوط النفسية حيث أن الاختلاف نجده في الدراسات العربية فقط بخلاف

الدراسات الأجنبية، فالبعض استخدمه بمصطلح التوتر مثل دراسة ديفنباكر وآخرون(2000)، وحداد وباسم (1998)، والباقي استخدمه بمصطلح الضغوط النفسية.

3.7. الاستفادة من الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة يمكن الاستفادة منها في أهم محطات البحث وركائزه الأساسية والمتمثلة في الآتي:

- من حيث الشكل (الأقسام والفصول).

الدراسات السابقة التي تم التطرق اليها تناولت الدراسة في قسمين نظري وتطبيقي، وقد تم الاستفادة منها في الجانب النظري في فصل الضغوط النفسية الذي تناولته كل الدراسات، أما الجانب التطبيقي فتمت الاستفادة منه في تحليل النتائج التي تم التوصل اليها.

- من حيث صياغة التساؤلات والفرضيات.

الدراسات اعتمدت على مجموعة من التساؤلات تمثلت في سؤال عام وأسئلة فرعية أما الفرضيات فأغلبها فرضيات إحصائية موجهة.

فجاءت تساؤلات هذه الدراسة عبارة عن تساؤلات فرعية لتساؤل عام حول تحقيق البرنامج الارشادي وفق استراتجية حل المشكلات للهدف الموضوع لأجله وهو تخفيف الضغوط النفسية لدى الطالب الجامعي.

- من حيث اختيار العينة:

الدراسات السابقة التي تم التطرق اليها اعتمدت على الاختيار العشوائي للعينات ماعدا دراسة الأسود وفخار(2019) فكانت العينة قصدية بتوزيع عشوائي وهو ما تم الاعتماد عليه في هذه الدراسة وهو المعاينة القصدية العشوائية.

- من حيث المنهج:

كل الدراسات السابقة اعتمدت على المنهج التجريبي ما عدا دراسة يوسفي (2012) اعتمدت على المنهج شبه تجريبي، وفي الدراسة الحالية تم الاعتماد على المنهج التجريبي.

- من حيث اختيار التصميم التجريبي:

الدراسات السابقة اعتمدت على التصميم التجريبي لمجموعتين متكافئتين – تجريبية وضابطة– بقياس قبلي وبعدي، وهذا ما اعتمدنا عليه في الدراسة الحالية.

- من حيث الأداة:

الدراسات السابقة اعتمدت على مقاييس مختلفة للضغوط النفسية، وبرامج ارشادية تم الاستعانة بها في بناء البرنامج الارشادي الخاص بهذه الدراسات، وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على مقياس

الضغوط النفسية للطلبة من اعداد دخان وحجار، وقمنا ببناء برنامج ارشادي مستعينين بالبرنامج الارشادي وفق استراتجية حل المشكلات لتخفيف الضغوط النفسية الذي وضعه عربيات.

- من حيث الأساليب الإحصائية:

تباينت دراسات الدراسات السابقة من حيث الأساليب الإحصائية المستعملة فمنها من اعتمد الاختبارات اللامعلمية مثل مان وتني وويلكوكسون مثل دراسة السرحاني وآخرون(2021) ودراسة الأسود وفخار(2019)، وويلكوكسون في دراسة زهران(2018) وهذا راجع لحجم العينة الذي لم يتجاوز (30) فردا وعينة الدراسة الحالية (30) فردا الامر الذي جعلنا نعتمد الأسلوب الاحصائي ويلكوكسون.

- من حيث النتائج:

كل النتائج أكدت أثر البرنامج المعتمد في الدراسة وقد استفادت الدراسة الحالية من ذلك في مقارنة النتائج المتوصل اليها بما توصلت اليه الدراسات السابقة.

خلاصة: حاولنا من خلال هذا الفصل البحث والتقصي عن مجموعة من الدراسات السابقة المشابهة للدراسة الحالية العربية منها والأجنبية وتناولناها وفق التسلسل الزمني من الاحدث الى الاقدم وفق متغيراتها، وقد زودت الباحث بخلفية نظرية وساعدته على التحكم في متغيرات البحث الحالي والأدوات والأساليب التي تم استخدامها في مختلف الدراسات.

الفصل الثاني: الإرشاد النفسي والبرامج الإرشادية

تمهيد.

أولا: الإرشاد النفسي.

1.1 تاريخ الإرشاد النفسي.

2.1. تعريف الإرشاد النفسي.

3.1. أهداف الإرشاد النفسي.

4.1. أهمية الإرشاد النفسي.

5.1. طرق الإرشاد النفسي.

6.1. الأسس التي يقوم عليها الإرشاد.

7.1. نظريات الإرشاد النفسي.

8.1. الارشاد في الوسط الجامعي

ثانيا: البرنامج الإرشادي.

1.2. مفهوم البرنامج الإرشادي.

2.2. مبادئ بناء البرنامج الإرشادي.

3.2. الخصائص العامة للبرنامج الإرشادي.

4.2. مراحل بناء البرنامج الإرشادي.

5.2. خدمات البرنامج الإرشادي.

6.2. مناهج البرنامج الإرشادي.

7.2. صعوبات تطبيق البرامج الإرشادية.

خلاصة.

تمهيد: عند استعراضنا لمفهوم المعاناة النفسية التي يعيشها الانسان المعاصر، تستوقفنا الأساليب والوسائل التي يجب أن نمتلكها للتخفيف من هذه المعاناة، وربما لا نجد أكثر من المساندة والمساعدة في إطار الارشاد والتوجيه وهذا الذي حاول المختصون في الحقل النفسي والتربوي العمل عليه والبحث فيه والتنظير له. **و**يعتبر الإرشاد من المفاهيم ذات الدلالة الشاملة والتي تعني المساعدة وتقديم يد العون، وهذا المفهوم قديم قدم الإنسان، فالطبيعة الاجتماعية للفرد تقتضي منه الحاجة للآخرين وطلب المساعدة والنصح في شكل جلسات أو برامج إرشادية.

أولا: الإرشاد النفسي:

1.1. تاريخ الإرشاد النفسي:

يعتبر الإرشاد من المفاهيم ذات الدلالة الشاملة والتي تعني المساعدة وتقديم يد العون، وهذا المفهوم قديم قدم الإنسان، فالطبيعة الاجتماعية للفرد تقتضي منه الحاجة للآخرين وطلب المساعدة والنصح. والمتتبع لتاريخ ظهور هذا العلم، يجده مرتبطا ارتباطا وثيقا بحركتي القياس والتقويم والتوجيه المهني، فلقد ذكر صالح الخطيب (2003) أن بداية الإرشاد النفسي كعلم مستقل تأخر حتى عام 1898 حينما استقل الإرشاد النفسي عن التوجيه المهني والقياس النفسي، لكنه لم يقطع صلته بهذه العلوم، لذلك عند قراءة تاريخ هذا العلم لابد من المرور على تاريخ العلوم ذات الصلة به.

هي السنة التي بدأت فيها حركة التوجيه والإرشاد على يد جيسي باتريك ديفس (Jesse Buttrick Davis) الذي عمل كمرشد في مدرسة ثانوية دتروين (Datrouine) المركزية في ولاية ميشيغان (Michigan) لمدة عشر سنوات كان خلالها يساعد الطلاب على حل مشاكلهم التعليمية والنفسية والمهنية **(العبيدي؛ والعبيدي، 2010، ص 18).**

في ظل التطورات الاقتصادية التي شهدتها أوروبا والولايات المتحدة وما ترتب على ذلك من ردود أفعال اجتماعية وإنسانية على المستوى الفردي وعلى المستوى الاجتماعي والتربوي، والتي اتخذت معا فيما أطلق عليه روكول (Rockwell)، الكاليدوسكوب (Kaleidoscope). والذي نسميه اليوم الإرشاد النفسي **(عبده، 2000، ص 19).**

كانت الفترة لها من بالغ الضرورة، أن تكون ميدان خصب لوجود خدمات نفسية تزيل أثار ما ترتب من مخلفات الثورة الصناعية من مشكلات اجتماعية ونفسية. وقد ساعد التوجه الخاص بإخضاع المشكلات الإنسانية والاجتماعية للدراسة العلمية على تدعيم خدمات الإرشاد النفسي، وكان **ويتمر** (Witmer) قد افتتح العيادة النفسية الأولى في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1896، وأنشأ تخصص علم النفس الإكلينيكي، وباتت الأذهان متقبلة للخدمة النفسية ومقتنعة بها **(التميمي، 2016، ص 49).**

أثار كليفورد بيرس (Clifford Beers) ضجة كبرى عندما نشر مذكراته التي تمثل خبرته مع المرض النفسي في كتابه "العقل الذي وجد نفسه" عام 1908ن وقد وصف في الكتاب المعاملة السيئة والخشنة والعلاج غير الكفء الذي يلقاه المرضى في مستشفيات الأمراض النفسية، وقد كان الكتاب بمثابة الشرارة الأولى لتطور حركة الصحة النفسية، والتي أثارت العديد من الدراسات حول الأشخاص الذين لديهم مشكلات سلوكية، وكانت هذه بداية إرشاد الصحة النفسية **(برزان، 2016، ص 36).**

أصبح القياس النفسي حاضرا بشكل واضح وأساسي في تصنيف المشغلين في المجال الصناعي، وفي المجال التربوي، وفي مكاتب الإرشاد النفسي، وأصبحت معرفة هذه المقاييس وإتقان استخدامها والاستفادة منها جزءا أساسيا من تعليم وتدريب المرشدين النفسيين.

صدرت أول مجلة للتوجيه المهني في عام 1910، وأسست أول جمعية للإرشاد النفسي عام 1913 وفي الثلاثينيات من القرن العشرين يتميز عن الإرشاد المهني والإرشاد التربوي، حيث أصبح يركز على المشكلات الشخصية وأصبح يعرف بالإرشاد الشخصي **(اوراغي، 2017، ص 18).**

مما لا شك فيه أن "كارل روجرز" (Carl Rogers) يعتبر أحد المعالم البارزة في مسيرة الإرشاد النفسي، وقد أثر روجرز بأفكاره ونظامه وممارسته في الإرشاد تأثيرا لا ينكر. وفكرة روجرز الأساسية والتي أتى بها إلى المجال وأكدها ووجدت أنصار كثيرين لها هي أن الأفراد لديهم القدرة على اكتشاف ذواتهم، وعلى وضع قراراتهم بدون أحكام سلطوية من المرشد.

من تأثيرات روجرز أنه أدخل التسجيلات الصوتية والمرئية إلى جلسات الإرشاد، الأمر الذي لم يكن معروفا من قبل، وقد نشر روجرز أفكاره الأساسية في كتابيه "الإرشاد والعلاج النفسي–مفاهيم أحدث في الممارسة عام 1942، والعلاج المتمركز حول العميل عام 1951 **(عبده، 2000، ص22).**

في سنة 1951 أنشأت جمعية الاتحاد الأمريكي للخدمات الشخصية والتوجيه والتي بفضلها توسعت البرامج الإرشادية.

في سنة 1958 وضع الإرشاد تحت ضغط مواجهة احتياجات القوة البشرية القومية وذلك عن طريق إصدار قانون التربية للدفاع القومي (NDEA) ويهدف هذا القانون إلى مساعدة المسترشدين وتدريب المرشدين **(الفحل،2014، ص23).**

في الستينيات من هذا القرن كانت مهنة الإرشاد تبحث عن هوية. وقد أدت «أزمة الهوية» إلى بروز الإرشاد النفسي كميدان خاص يهدف إلى مساعدة الفرد (أو الجماعة) على أن يفهم نفسه وينمي قدراته، ويكشف البيئات الملائمة التي تيسر سلوكه وأداءه لأدواره بطريقة فعالة. وفي السبعينيات برزت الاتجاهات المستقبلية والنمائية في مهنة الإرشاد **(سليمان، 2020).**

نشأ الإرشاد النفسي نتيجة لالتقاء عدة تيارات فكرية أهمها التوجيه التربوي والمهني والعلاج النفسي والصحة النفسية والخدمة الاجتماعية. وتشترك هذه التيارات جميعها في أنها تهتم اهتماماً واضحاً بالفرد من ناحية تكيفه للحياة المهنية أو المدرسية أو الاجتماعية أو الشخصية. وقد أدى ذلك إلى ظهور ميدان جديد في علم النفس التطبيقي هو ميدان "الاستشارة النفسية" أو "الإرشاد النفسي" وهو يهتم بالفرد السوي لمساعدته للتغلب على المشكلات التي تواجهه والتي لا يستطيع أن يتغلب عليها بمفرده. ويهتم الإرشاد النفسي بالفرد وليس بالمشكلة التي يعاني منها، باعتبار أنه يستطيع أن يعالج مشكلاته إذا لم يكن يعاني من اضطرابات، باعتبار أنه يستطيع أن يعالج مشكلاته إذا لم يكن مضطرباً انفعالياً. وهناك تلازم بين الارشاد والتعلم، باعتبار أن مقابلة الاستشارة والإرشاد ينبغي أن تكون موقفاً تعليمياً بحيث يستطيع الفرد القيام بحل مشكلاته في الحاضر والمستقبل نتيجة النمو الذي يحدث له أثناء عملية الإرشاد وما يتضمنه هذا النمو من تعديل في اتجاهاته وقيمه **(بيبي، 2012، ص 45)**.

مع حلول الألفية الثالثة والقرن الحادي والعشرين ربما كان التنبؤ بما سيكون عليه الإرشاد النفسي في القرن القادم أحد الأعمال الصعبة نسبيا لأن القرن القادم أصبح وشيكاً وامرا واقعا، حتى أن مقدماته أصبحت جزءا من الحاضر. بل أننا قد أصبحنا نعيش في القرن الحادي والعشرين بمتغيراته، ومن المعروف أن الذين يحاولون التنبؤ ويعلنون تنبؤاتهم يغامرون بأن يقعوا في الخطأ، لأنه من السهل بالطبع أن نتحدث عما حدث قياسا إلى التحدث عما سوف يحدث في ظل تغيرات تسير بوتيرة متسارعة في جوانب عديدة كل منها يؤثر على الآخر **(عبده، 200، ص23)**.

2.1. مفهوم الإرشاد النفسي:

عند تطرقنا لمفهوم الإرشاد النفسي ندرك مدى الأهمية التي يحظى بها، وكيف له أن يكون مجال خصب للبحث والدراسة شغل اهتمام العلماء والمختصين في ميدان علم النفس وعلوم التربية في مختلف مراحل تطوره والميادين التي يتدخل فيها، كما أنه يعتبر عملية تتسم بالاستمرارية عبر كامل مراحل العمر.

جاءت كلمة إرشاد في اللغة العربية من الفعل أرشد، يرشد، إرشاد، رشدا والرشد هو الصلاح ويقال أرشده أي هداه ودله. واسترشد فلان أي طلب منه أن يرشده. والترشيد هو حسن القيام على الشيء وتوجيهه في خير سبيل والراشد هو المستقيم على الطريق لا يحيد عنه

(المعجم الوجيز، 1989، ص 265).

مصطلح إرشاد (Counseling) في اللغة الإنجليزية، والفعل منه يرشد أو ينصح (Conseil) مشتق من الكلمة اللاتينية (Consilium)، وتعني "أن نكون مع" أو "أن نتكلم مع"، وهذا المصطلح في

أصله اللاتيني صار تاريخيا يتضمن معنى التبادلية (Mutuality) وهو المعنى الذي سيتضح تجسيده في تعريف الإرشاد من حيث التأكيد أن المرشد والمسترشد يتفاعلان معا **(عيد، 2005، ص 14).**

هو حسب الجمعية الأمريكية لعلم النفس (1980) الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة ويقدمون خدمات لهم لتأكيد الجانب الايجابي بشخصية المسترشد واستغلاله لتحقيق التوافق لدى المسترشد، وبهدف اكتساب مهارات جيدة تساعد على تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة، واكتساب قدرة اتخاذ القرار، ويقدم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة وفي المجالات المختلفة، الأسرة والمدرسة والعمل **(الفسفوس، 2007، ص07).**

إن تعدد مفاهيم وتعاريف الإرشاد النفسي يرجع إلى تعدد النظريات المفسرة له والمبادئ التي تنطلق منها كل نظرية وفيما يلي نورد أهم التعاريف التي تواترها الباحثون:

يقصد جود (Good1945) بالإرشاد النفسي تلك المعاونة القائمة على أساس فردي وشخصي فيما يتعلق بالمشكلات الشخصية، والتعليمية، والمهنية والتي تدرس فيها جميع الحقائق المتعلقة بهذه المشكلات، ويبحث عن حلول لها، وذلك بمساعدة المتخصصين وبالاستفادة من إمكانيات المدرسة والمجتمع، ومن خلال المقابلات الإرشادية التي يتعلم المسترشد فيها أن يتخذ قراراته الشخصية

يعرف رين (Wrenn1951): الإرشاد النفسي هو علاقة دينامية وهادفة بين شخصين، تتنوع فيها الأساليب باختلال طبيعة حاجة الطالب، ولكن في كل الحالات يكون هناك إسهام متبادل من جانب كل من المرشد والطالب، مع التركيز على فهم الطالب لذاته **(الفسفوس، 2007، ص06).**

كذالك روجرز (Rogers1952) يرى بأن الإرشاد النفسي هو العملية التي يحدث فيها استرخاء لبنية الذات للمسترشد في إطار الأمن الذي توفره العلاقة مع المسترشد، والتي يتم فيها إدراك الخبرات المستبعدة في ذات جديدة **(النوايسة، 2013، ص 20).**

تعريف بيبنسكي وبيبنسكي (Pepinksy&Pepinksy1954) الإرشاد النفسي عملية تشتمل على تفاعل بين مرشد ومسترشد في موقف خاص بهدف مساعدة المسترشد على تغيير سلوكه بحيث يمكنه الوصول إلى حل مناسب لحاجاته **(ماهر، 1987، ص 46).**

يشير تولبيرت (Tolbert1959) بأن الإرشاد النفسي هو علاقة شخصية وجها لوجه بين شخصين أولهما وهو (المرشد) من خلال مهاراته وباستخدام العلاقة الإرشادية، يوفر موقفا تعليميا للشخص الثاني، (المسترشد) وهو نوع عادي من الأشخاص، حيث يساعده على تفهم نفسه وظروفه الراهنة والمقبلة، وعلى حل مشكلاته وتنمية إمكانياته بما يحقق اشباعاته وكذلك مصلحة المجتمع في الحاضر وفي المستقبل **(النوايسة، 2013، ص 20).**

قال كرمبولتز (Krumboltz1965): يتكون الإرشاد النفسي من أي أنشطة قائمة على أساس أخلاقي، يتخذها المرشد في محاولة لمساعدة المسترشد للانخراط في تلك الأنواع من السلوك التي تؤدي إلى حل مشكلاته (النوايسة، 2013، ص 20).

ذهب بلوتشر (Blotcher1966) إلى أن الإرشاد النفسي عملية يتم فيها التفاعل بهدف أن يتضح مفهوم الذات والبيئة، وبهدف بناء وتوضيح أهداف أو قيم تتعلق بمستقبل الفرد المسترشد (الفحل، 2014، ص 27).

تعرف ليونا تيلور (Tyler Leona 1969) الإرشاد النفسي ليس هو مجرد إعطاء نصائح، ولا ينجم عن الحلول التي يقترحها المرشد، بل انه أكثر من تقديم حل لمشكلة آنية، وهو تمكين الفرد من التخلص من متاعبه ومشاكله الحالية، وتكوين اتجاهات عقلية محضة تساعد الفرد المسترشد على التخلص من الاتجاهات الانفعالية التي تعوق من تفكيره (النوايسة، 2013، ص 20).

بيّن نوردبيري (Nordbery1970) أن الإرشاد النفسي عبارة عن عملية تقوم مباشرة بني شخص وآخر، فيها يساعد أحد الطرفين الآخر على زيادة فهمه لمشكلاته وقدرته على حلها (برزان، 2016، ص 13).

أوضح باترسون (Petterson1974) أن الإرشاد النفسي يتضمن المقابلة في مكان خاص يستمع فيه المرشد ويحاول فهم المسترشد، ومعرفة ما يمكنه تغييره في سلوكه بطريقة أو أخرى، يختارها ويقرها المسترشد، ويجب أن يكون المسترشد يعاني من مشكلة ويكون لدى المرشد المهارة والخبرة للعمل مع المسترشد للوصول إلى حل المشكلة (برزان، 2016، ص 13).

أشار بيركس وستيفلر (Stefflre & Burks1979) أن مصطلح الإرشاد النفسي إلى علاقة مهنية بين مرشد مدرب ومسترشد، وهذه العلاقة تتم في إطار "شخص لشخص" رغم أنها قد تشتمل أحيانا على أكثر من شخصين، وهي معدة لمساعدة المسترشدين على تفهم واستجلاء نظرتهم في حياتهم وأن يتعلموا أن يصلوا إلى أهدافهم المحددة ذاتيا من خلال اختيارات ذات معنى وقائمة على معلومات جيدة، ومن خلال حل مشكلات ذات طبيعة انفعالية أو خاصة بالعلاقات مع الآخرين (علي؛ وعباس، 2014، ص 21).

تعريف الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA1980) هو الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة ويقدمون خدمات لهم لتأكيد الجانب الايجابي بشخصية المسترشد واستغلاله لتحقيق التوافق لدى المسترشد، وبهدف اكتساب مهارات جيدة تساعد على تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة،

واكتساب قدرة اتخاذ القرار، ويقدم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة وفي المجالات المختلفة، الأسرة والمدرسة والعمل **(بدر، 2000، ص09)**.

عرفه حامد زهران (1980) بأنه عملية مساعدة الفرد في أن يفهم نفسه ويحقق ذاته في ضوء فرص الحياة المتاحة أمامه **(زهران، 1980، ص 12)**.

قال كفافي (1990) أن الإرشاد النفسي هو أحد قنوات الخدمة النفسية التي تقدم للأفراد والجماعات الأسوياء بهدف التغلب على بعض الصعوبات التي تعوق توافقهم وإنتاجهم **(التميمي، 2016، ص 16)**.

عرفه بار والسليماني (1991): الإرشاد النفسي عملية إنسانية تهدف إلى مساعدة المسترشد لفهم نفسه وإدراك المشكلات التي يعاني منها، ومساعدته للارتفاع بقدراته واستعداداته للتغلب على المشكلات التي تواجهه بغية تحقيق التوافق بينه وبين البيئة التي يعيش فيها، لكي ينمو النمو المتكامل في شخصيته **(عبد العظيم، 2013، ص 48)**.

كما أن العملية الإرشادية هي علاقة تواصل بين المرشد والمسترشد تقوم على الثقة والاحترام بهدف إحداث تغير في شخصية المسترشد حتى يتسنى له التوافق مع البيئة الاجتماعية والطبيعية.

يمكن تعريفها أيضا حسب الشناوي (1996) بأنها تلك الخطوات أو المراحل المتتابعة التي يعمل فيها الموجه أو المرشد مع المسترشد أو الموجه ابتداء من إحالة المسترشد إليه حتى إقفال الحالة والتحقق من الوصول إلى أهداف الإرشاد **(الشناوي، 1996، ص 18)**.

يرى الباحث بأن الإرشاد النفسي هو عملية واعية هادفة يقوم بها المرشد لتقديم خدمات للمسترشدين، حتى يتمكنوا من فهم سلوكاتهم، ويستطيعون حل مشكلاتهم لأجل إحداث التوافق النفسي، والتخلص من الاضطرابات.

3.1. أهداف الإرشاد النفسي:

يهدف الإرشاد النفسي إلى تحقيق جملة من الغايات على مستوى الممارسة الفعلية للعملية الإرشادية، يشير الشناوي (1996) أن اهداف الإرشاد تقع في ثلاث مستويات رئيسة:

أ. المستوى

ب. الأول: يهدف الإرشاد إلى إحداث مجموعة من التغييرات في حياة المسترشد، وهذا ما أطلق عليه الأهداف العامة للإرشاد، وتتمثل في النهوض بعملية اتخاذ القرار، تسهيل عملية تغيير السلوك وزيادة مهارات المواجهة والتعامل مع المواقف المختلفة للضغوط النفسية، وتحسين العلاقات الشخصية، والمساعدة على تنمية طاقات المسترشد، وتتمثل في الاتجاه النظري للمرشد واستخدامه لطرائق العلاج المختلفة كالعلاج المتمركز حول الشخص، أو العلاج بالواقع، أو العلاج الجشتالتي

وغير ذلك من طرائق العلاج النفسي المختلفة. فإيمانه بمبدأ العلاج بالواقع يسعى أساسا إلى تكوين المسؤولية لدى المسترشد ومساعدته على الاحساس بالواقع، والتحلي بالموضوعية.

ب. المستوى الثاني: الأهداف التي يتبناها المرشد تعتمد على التوجهه النظري وهذا ما أطلق عليه الأهداف الموجهة للمرشد.

ت. المستوى الثالث: فيه الأهداف تتأثر بالمسترشد والمشكلة التي يعاني منها وهذه الأهداف هي التي توجه المرشد لاختيار الأساليب والفنيات التي تساعده على تحقيق تلك الأهداف وهذا ما أطلق عليه الأهداف الخاصة أو أهداف النتائج وهي المرتبطة بمشكلة المسترشد وتعتبر الأهداف الواقعية الخاصة والتي يمكن للمرشد أن يستخدمها في تقويم العمل الإرشادي وتحديد مدى نجاحه أو فشله **(أبو عباءة، نيازي، 2000، ص ص 30 -31).**

يشير السهل (1999) إلى" أن للإرشاد النفسي ثلاثة أنواع من الأهداف هي على التوالي: نمائية، وقائية وعلاجية، فالنمائية تعمل على توفير أفضل السبل لتحقيق النمو المتكامل، والوقائية تعمل على منع ظهور المشكلات، والعلاجية تتضمن تقديم استشارات نفسية أو اجتماعية أو دراسية وتقديم المساعدة لحل المشكلات وتحسين الصحة النفسية" **(عبد العظيم، 2013، ص 69).**

يمكن أن نوجزها في النقاط التالية:

– التحقق من حاجات الفرد التي تحتاج إلى إشباع بطريقة تشخيصية وفق أسس علمية موضوعية.

– دراسة المشكلات الناتجة عن إشباع هذه الحاجات والمتابعة المستمرة للأعراض التي تنجم عن عملية الإشباع.

– مساعدة الفرد في تعلم كيفية استخدام الإمكانات المتاحة لإشباع هذه الحاجات، وبالتالي حل المشكلات عند عدم إشباعها وتحسين قدرته على مواجهة ما يعانيه من مشكلات والتصدي لعلاجها على أساس واقعي.

– استخدام الأساليب الفنية التي تساعد الفرد في حل مشكلاته بطريقة واقعية بحيث تمكنه من الاعتماد علي نفسه بالتغلب على الصعوبات التي تقابله في المستقبل.

– أن يكون المنتج النهائي في عملية الإرشاد النفسي تحقيق سلوك الأفراد نحو الأفضل في اتجاه المثل والقيم والمبادئ القيمة وتحقيق الشخصية السوية.

ويهدف الارشاد النفسي بصفة عامة الى مساعدة الفرد على تحقيق الصحة النفسية بمفرده، والتمتع بمستوى جيد من التوافق الاجتماعي في بناء العلاقات مع الآخرين، والشعور بالرضا الداخلي، وهذا ما سنوضحه في أهمية الارشاد النفسي.

4.1. أهمية الإرشاد النفسي:

يحتاج الناس في كل مراحل حياتهم إلى خدمات إرشادية نظرا لما يعترضونه من مشكلات في حياتهم اليومية سواء على مستوى الأفراد أو الجماعات وفي كل أماكن تواجدهم، الأمر الذي يعطي للإرشاد النفسي أهميته البالغة التي تظهر فيما يلي:

1.4.1. تحقيق الصحة النفسية: إذا كان مفهوم الصحة النفسية مفهوم إيجابي يرتبط بالتكوين الاجتماعي والانفعالي والوجداني للفرد فإن الإرشاد النفسي يهدف إلى تبصير الفرد بالمشكلات التي يواجهها والإمكانيات المتوافرة لحلها، وهذا يساعده على إيجاد الحل الملائم الذي يفضي إلى التمتع بهذه الإيجابية، والإرشاد النفسي يمثل الجانب العملي من الصحة النفسية كما أشار الى ذلك الداهري(2010) أنه لما جاء الارشاد النفسي أخذ المعلومات التي أسفرت عنها دراسات الصحة النفسية وعمل على توظيفها بصورة عملية وعمل اشتقاق إجراءات علاجية عمل على توضيحها لخدمة الانسان وتحصينه بعوامل الوقاية والمقاومة وتحسين مستوى التفاعل **(الداهري،2010، ص31).**

2.4.1. الدمج الاجتماعي: يعمل الإرشاد النفسي على الأخذ بيد المسترشدين لتحقيق التواجد الإيجابي ضمن المجموعة والشعور بالانتماء. وخاصة مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، او الذين يعانون من امراض مزمنة أو امراض معدية.

3.4.1. الاستقلالية الذاتية: يضمن الإرشاد النفسي للفرد الشعور بالكيان الذاتي، وأنه إنسان له حيز انتماء مستقل يتصرف فيه بكل حرية وفق الأطر الاجتماعية التي ينتمي إليها والوصول إلى درجة مناسبة من التوافق الشخصي والاجتماعي مع ذاته ومع المجتمع كما أشار إلى ذلك **كارل روجرز** "إن للفرد دافع يوجه سلوكه وهو دافع تحقيق الذات" **(علي، وعباس، 2014، ص 29).**

4.4.1. التخلص من العادات غير سوية: يعمل الإرشاد على تزويد الأفراد بالطاقة الايجابية التي يدفعون بها كل السلوكيات والتصرفات غير سوية انطلاقا من الفهم والوعي والقرار.

5.4.1. اكتساب مهارات وعادات سوية: يمنح الإرشاد الأفراد مجال حيوي لنمو السلوك السوي في ظل وجود فراغ نظيف من السلوكيات السيئة.

6.4.1. الوقاية: يحد من مسببات الاضطرابات النفسية التي يتعرض لها الأفراد ومساعدتهم على تجاوز الوضعيات السيئة التي يمرون بها في حياتهم.

7.4.1. تعديل السلوك الإنساني: إن معظم النظريات تتفق على أن الهدف من الإرشاد هو الوصول إلى تعديل في السلوك مما يمكن المسترشد أن يحي حياة أكثر إنتاجية على النحو الذي يحدده المسترشد ويرتضيه المجتمع **(مصلح، 2003، ص 21)**. ولأن العملية الارشادية تقوم على زيادة

استبصار الفرد فإنها تؤكد بذالك عملية التعلم من حيث اهتمامها بتعديل أفكار الافراد ومشاعرهم وسلوكهم نحو ذواتهم ونحو الآخرين، ونحو العالم الذي يعيشون فيه. ومن هنا نقول إن الفرد أو الجماعة الذي يمر بخبرة إرشاد نفسي ناجحة فإنه يمر بخبرة نمو وارتقاء نفسي في نفس الوقت **(كفافي، 1999، ص11).**

8.4.1. التمكين من اتخاذ القرار: يساعد المرشد المسترشدين على كيفية اتخاذ القرار الصائب في الوقت المناسب مع الحفاظ على استقلاليته الشخصية.

وعليه فالإرشاد النفسي عملية تواصلية هادفة، تمكن المرشد من مساعدة المسترشد من خلال توجيه للحفاظ على سلامته النفسية والجسدية، وتكوين علاقات سليمة في المجتمع، ويحقق ذاته، ويتخلص من كل السلوكات السلبية، واكتساب مهارات إيجابية، ويحمي نفسه من المخاطر، ويتخذ قرارات صائبة في الوقت المناسب.

5.1. طرق الإرشاد النفسي:

تتباين طرق تقديم الخدمات الإرشادية الرسمية تبعا للخلفية النظرية التي تنطلق منها والمدارس التي يتبناها القائمين بالعملية الإرشادية ونوجزها فيما يلي:

1.5.1. الإرشاد الفردي: ويقصد به إرشاد عميل واحد وجها لوجه في كل مرة وتعتمد فعاليته على العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد والعميل، أي أنه تكون العلاقة مخططة بين الطرفين تتم في إطار الواقع وفي ضوء الأعراض وفي حدود الشخصية ومظاهر النمو ومن وظائف الإرشاد الفردي تبادل المعلومات وإثارة الدافعية وحل المشكلات **(حواشين وحواشين، 2009، ص ص 162 -163).**

ويعرف أيضا على انه علاقة متبادلة بين شخصين أحدهما المرشد المتخصص في الارشاد النفسي، والثاني المسترشد الذي يعاني من مشكلة ولا يستطيع أن يجد لها حل من تلقاء نفسه، فيلجأ الى طلب المساعدة والعون للتخلص من هذه المشكلة **(ملحم، 2010، ص 274).**

فالإرشاد الفردي إذن هو علاقة ثنائية تجمع المسترشد كشخص محتاج مساعدة لحل مشكلته التي يعاني منها، والمرشد كشخص مختص مؤهل لتقديم خدمات ارشادية للمسترشد قصد مساعدته على التخلص من معاناته.

2.5.1. الإرشاد الجماعي: يعرف بأنه "علاقة دينامية مع عدد من الأفراد في نفس الوقت لتعديل اتجاهاتهم وقيمهم"، ويعرف أيضا بأنه "عبارة عن عملية مساعدة موجهة لمساعدة عدد من الأفراد على فهم سلوكهم وسلوك الآخرين بشكل أفضل "ويجدر بالذكر أن الإرشاد الجمعي يركز على المشكلات الشخصية للفرد التي تتعلق بحياته الخاصة **(عطية، 2013، ص 13).**

ويعرف على انه ارشاد مجموعة من العملاء الذين يحسن ان تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم في مجموعات صغيرة كما يحدث في جماعة ارشادية أو فصل **(زهران، 1980، ص 298).**

فالارشاد الجماعي إذن هو ارشاد مجموعة من المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم وتتقارب إحتياجاتهم الارشادية في شكل مجموعات صغيرة حتى يسهل التعامل معهم ومساعدتهم.

3.5.1. الإرشاد النفسي الديني: يعرفه زهران (1999) بأنه أسلوب توجيه وإرشاد وتربية وتعليم، يقوم على معرفة الفرد لنفسه ودينه ولربه والقيم الروحية والأخلاقية. وأنه علاج نفسي تدعيمي، يوفر نوعا من الإرشاد الدعوي **(سعدات، 2015، ص 9).**

ويعرفه متولي (2000) على انه مساعدة الفرد لاستخدام المعطيات الدينية للوصول لحالة من التوافق تسمح له بضبط انفعالاته الى الحد الذي يساعده على النجاح في الحياة **(فاضل، 2020، ص 749).**

4.5.1. الإرشاد المختصر: هو نوع من الإرشاد المصغر، المكثف، محدود الوقت" خلال بضع ساعات "يقتصر على المهم، ويستخدم فنيات التدريب المصغر، ويركز على مهارات مطلوبة لإتقانها، واحدة في كل مرة، لمساعدة العميل ليصبح سلوكه فعال، ويقول **ألين أيفي** (Aline&Ivey1990) وهو من رواد الإرشاد المصغر، إن من مميزات الإرشاد المختصر أن عدد الجلسات الإرشادية تتراوح بين ست إلى ثماني جلسات، كل جلسة لا يزيد زمنها عن 45 دقيقة، والمدة بين كل جلستين لا تزيد عن أسبوع **(زهران، 1999، ص 391).**

5.5.1. الإرشاد المباشر: يعتبر أسلوب علاجي تعليمي يستخدم مع الأفراد الذين يعانون من نقص المعلومات ولا يستطيعون حل مشكلاتهم ولذلك يستخدم المرشد في هذه الطريقة المقاييس النفسية لتحديد المشكلة وجمع الحقائق الموضوعية والدقيقة وبعدها يقوم باستشارة حالة العميل للمعلومات اللازمة له وكيف يستطيع أن يكسبه القدرة على حل مشكلاته **(سي بشير، 2016، ص 53).**

ويتضمن هذا الأسلوب قدرا كبيرا من التوجيه وتقديم المعلومات، حيث يتبع المرشد أسلوب التلقين للعميل لكيفية حل مشاكله، ويستخدم المقاييس والاختبارات النفسية بكثرة في عملية التشخيص، حيث يركز على الحقائق الموضوعية أكثر من المعنى الإنفعالي المرتبط بهذا العميل.

ويقوم على مجموعة من الخطوات وضحها وليامسون (Williamson 1950) كما يلي:

أ. التحليل: يقوم به المرشد بعد جمع المعلومات اللازمة عن العميل لغرض فهم المشكلة.

ب. التنسيق: وهي عملية تنظيم المعلومات المحصل عليها من مختلف المصادر.

ت. التشخيص: وفيه يتوصل المرشد الى معرفة خصائص المشكلة وأسبابها الرئيسية.

ث. التنبؤ: وهي عملية تكهن حول التطورات المستقبلية لمشكلة العميل هل حادة معقدة ام بسيطة.

ج. الارشاد: وهي مرحلة تقديم الخدمات الارشادية للعميل للتخلص من المشكلة وتعديل سلوكه.

ح. المتابعة: وهي خطوة للتأكد من مدى نجاح العملية الارشادية، وتعلم العميل كيفية حل مشكلاته في المستقبل **(التميمي، 2016، ص.ص.28.29)**.

مهما تنوعت وتباينت طرق الإرشاد النفسي من حيث الطريقة أو الهدف أو الفئة المستهدفة يبقى عملية فنية ذات أسس علمية يقوم بها ممارس مختص ومتكون.

6.1. الأسس التي يقوم عليها الإرشاد:

يقوم الإرشاد على جملة من الأسس التي يجب على القائم بالعملية الإرشادية أن يعطيها الاهتمام البالغ وأن يكون على دراية بها وهذه الأسس هي حسب **(الحريري؛ والأمامي، 2011)** و**(صالح، 2013)**:

1.6.1. الأسس والمبادئ العامة:

هي مجموعة من الأسس التي لابد أن يلم بها المرشد النفسي سواء أكان طالبا أو مهنيا مبتدئا أو خبيرا. وهذه الأسس تكاد تكون مشتركة مع جميع التخصصات السيكولوجية التطبيقية وهي:

– السلوك البشري ثابت نسبيا ويمكن التنبؤ به (الأفكار والاتجاهات والقيم والحاجات والميول والانفعالات).

– السلوك البشري مرن وقابل للتعديل يستطيع المرشد أن يحدث فيه الأثر الإيجابي.

– السلوك الإنساني (فردي جماعي): إن أحد أهم الأهداف الإرشادية هو تحقيق الذات وتحقيق التكيف مع الذات ومع الآخرين. إن سمات الفرد الشخصية المنفردة تميزه عن غيره من الأفراد وتجعل منه شخصا فريدا لا مثيل له بين الأفراد حتى في حالة التوأم المتطابقة، والتميز في السمات الشخصية هو الذي يجعل الفرد يتصرف ويفكر ويشعر بطريقة مختلفة ومتميزة عن الأخرى.

– استعداد الفرد ورغبته في الإرشاد: لا بد من توفر الاستعداد والدافعية والرغبة الحقيقية لدى الفرد لتقبل الإرشاد النفسي وان يدرك أن ذلك يعتبر شرطا أساسيا لنجاح العملية الإرشادية وبالتالي حل المشكلة.

– الإرشاد النفسي حق للفرد في جميع مراحل نموه: إن الحاجة إلى الإرشاد النفسي حاجة نفسية لا تقل أهميته عن الحاجات الإنسانية لذا لابد أن يتم إشباع هذه الحاجة بغية تحقيق الصحة النفسية والتكيف.

– التقبل الإيجابي غير المشروط للمسترشد: لا بد أن يتقبل المرشد المسترشد ويثق به حتى يتسنى له بناء علاقة إرشادية فعالة ودافئة وهي خطوة ضرورية في العملية الإرشادية وبدون تحقيق هذا الشرط –عدم تقبل المسترشد بسبب لونه أو دينه أو جنسه أو مستواه الثقافي أوالاجتماعي فإن المسترشد سيشعر بعدم التقبل وعندئذ لن يثق بالمرشد ومن ثم لن يتقبل منه المساعدة والتدخل الإرشادي.

– للمسترشد الحق في تقرير مصيره واختياراته: فلا يجوز للمرشد أن يتخذ قرارات نيابة عن المسترشد أو يقدم له الحلول الجاهزة أو النصائح أو الأوامر –اللهم إلا في حالات صغار الأطفال والاستثنائيين وضعاف العقول وإنما يساعده على حل مشكلاته بنفسه، لأن تقديم الحلول الجاهزة التي يكون المرشد قد جربها خلال ممارسته في الإرشاد أو جربها شخصيا وحققت نجاحا أكيدا قد لا تفلح في حل مشكلة المسترشد بسبب اختلاف الظروف والفروق الفردية بين الأفراد.

2.6.1. الأسس الفلسفية

لدى كل إنسان تصور معين عن الحياة والطبيعة البشرية وخصائصها ومميزاتها وهذه النظرة قد تكون واضحة لدى الاشخاص توصلوا لها عن طريق منهج إرادي من الملاحظة الدقيقة والدراسة المتبصرة والتحليل المنطقي، وقد تكون نظرة ذات ابعاد ضيقة تسربت مفاهيمها إلى الفرد دون إن يعشر بذالك ويعيه نتيجة لخبرات محدودة مع فئة معينة من الناس الذين يتعامل معهم، ومن ثم يبني على هذه النظرة بعض المفاهيم والتصورات الخاطئة حول الطبيعة البشرية. وأخيرا لعل أكثر التصورات قبولا للطبيعة البشرية أنها ذات إمكانيات متعددة قابله للتفتح والنمو إذا ما توفرت الظروف البيئية الملائمة وان النقطة الجوهرية التي ينبغي على المرشد الالتفات أليها هي اكتشاف هذه الإمكانيات أولا ثم تنميتها ثانيا.

يرى الكثير من أهل الاختصاص في مجال الإرشاد النفسي، أنه يتوجب على المرشد النفسي أن الفرق بين الإنسان ككيان له جوهر من جهة وبين السلوك من جهة أخرى فيما يخص مجال القيم، فقد يرى المرشد فيما يفعله العميل خطأ وشر حسب فهمه الشخصي، غير أنه من المهم ألا يعمم هذه النظرة على العميل نفسه فيراه انسانا شريرا، ويدخل هذا ضمن الأحكام المسبقة التي تفسد العلاقة الإرشادية.

3.6.1. الأسس النفسية والتربوية

أ. الإرشاد النفسي عملية تعليمية تعلمية: إن من أهم أهداف العملية الإرشادية صقل العملية التربوية والتعليمية وتحسينها نحو الأفضل، ويرى البعض أن العملية الإرشادية عملية فاعلة بحد ذاتها، وخبرة تعليمية يتعلم المسترشد من خلالها الكثير عن نفسه والعالم المحيط به، كما يتعلم عادات وأنماط

سلوكية ومعرفية جديدة. ومن هذا المنطلق لا بد أن يلم المرشد بطبيعة عملية التعلم ومبادئها والظروف التي تحدث بها، حتى يتسنى له أن يهيئ الخبرات التعليمية المناسبة التي تسمح للمسترشد تعليم المهارات المختلفة والمعلومات، وتساعده على حل مشكلاته الواقعية معتمدا على نفسه خارج إطار الجلسة الإرشادية.

هناك مجموعة من الحقائق التي أثبتتها الدراسات العلمية والممارسات التربوية حول عملية التعلم ينبغي أن يلم بها المرشد سواء أكان مبتدئا أو خبيرا أو طالبا يدرس الإرشاد وهي:

– إن العلاقة بين التعلم والتعليم متداخلة ومتشابكة ومتكاملة إذ يعتبر التعلم هدف للعملية التعليمية، التي تتمثل في الجهود المنظمة لمساعدة المتعلم لغاية تحقيق أهداف تربوية محددة وضمان انتقال أثر التدريب. ويحتاج التعليم الفعال إلى توافر مجموعة من العناصر لتحقيق التعلم الفعال وأهدافه الأخرى **مثل**:

– المعلم أو المرشد الفعال المؤهل.

– الطالب أو المسترشد الذي يرغب في التعليم ويمتلك الاستعداد والقدرات.

– موضوع التعليم (المنهاج) الذي يأخذ شكل معلومات أو مهارات أو اتجاهات.

– الطرق والوسائل التعليمية.

– الظروف البيئية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية المناسبة.

يتعلم الفرد الكثير من السلوكيات والمعارف والمهارات عن طريق المحاكاة بمعنى نقل الطالب الى العالم الواقعي أو تقريبه، ورؤية السلوك أو المهارة من خلال شخص ماهر يقوم به. ويعتمد هذا النوع من التعلم على دقة الملاحظة والانتباه والإدراك. فعندما يشاهد الفرد سلوكيات صحيحة وسوية أو خاطئة فانه يقلل من سلوكيات المحاولة والخطأ، بمعنى التجربة الجاهرة، وتكون عملية المشاهدة هذه بمثابة خبرة أولية ناجحة مع أنه يشاهد فقط. ويكتسب الفرد عن طريق هذا النوع من التعلم أنماط السلوك الاجتماعية والمهارات الاجتماعية بشكل خاص، كما يتعلم الامتثال للمبادئ والمعايير الدينية والأخلاقية، وكذلك الانفعالات الإيجابية والسلبية وطرق التعبير عنها والتحكم بها وذلك في إطار التفاعل الاجتماعي مع الأشخاص المهمين والمحيطين به.

يمكن للمسترشد أن يتعلم أسلوب حل المشكلات وذلك بالاعتماد على المهارات والخبرات والتجارب المكتسبة سابقا المتوفرة لديه من جهة، والمفاهيم والحقائق والرموز الخاصة بموضوع المشكلة من جهة أخرى. ويتطلب ذلك منه فهم هذه المفاهيم وتطبيقها وتقييمها والتعبير عنها، وهذا النوع من التعلم يساعد المسترشد على إدراك مشاكله بصورة جديدة وإدراك العلاقات من الأفكار والأشياء.

أن التعلم الذي يركز على المبدأ أو الفكرة الرئيسية والعامة التي تدور حولها التفاصيل في موضوع ما هو تعلم مقاوم للنسيان، في حين أن التعلم الذي يركز على الممارسة العابرة لمهارة أو القراءة العشوائية لمادة دراسية يعتبر تعلما ناقصا قد يضر أكثر مما ينفع.

على المرشد النفسي إن يستخدم إستراتيجية التعليم المبرمج عند قيامه بتدريب أو تعليم المسترشد مهارات وأنماط سلوكية أو معرفية معنية، وذلك يعني تقسيم هذه المهارات أو الأنماط السلوكية إلى خطوات بسيطة مرتبة ترتيبا متسلسلا ومنطقيا بحسب الأهداف السلوكية للمحتوى، وينتقل المرشد فيها انتقالا تدريجيا من الأسهل إلى الأصعب يستجيب لها المسترشد تدريجا بحيث يتبع كل استجابة تعزيزا مناسبا، وتقدم التغذية الراجعة الايجابية أو التصحيحية للمسترشد قبل الانتقال إلى الخطوة التالية. وتقوم على هذا المبدأ الكثير من الممارسات الإرشادية والعلاجية.

التعلم عملية تقوم على الاستبصار والتفكير والإدراك والتمييز بمعنى ربط العلاقات بين مختلف المثيرات وليس على الربط بين المثيرات والاستجابات فحسب. ويكتسب الفرد المعلومات والمعارف عن طريق طرح الأسئلة والاستفسارات من مصادر المعرفة.

يتعلم الفرد السلوك الخاطئ كما يتعلم السلوك الصحيح وفي كلتا الحالتين تقوم عملية التعلم على نفس المبادئ. وانه يمكن تصحيح السلوك الخاطئ وتعويضه بسلوك جديد وسليم وصحي باستخدام استراتجيات سلوكية ايجابية.

ب. العملية الإرشادية عملية عقلانية منطقية: تعتبر المعتقدات والأفكار المسبقة التي يحملها المسترشد أمرا مهما في تحديد وتوجيه سلوكياته وانفعالاته وغالبا ما يتعامل المرشد النفسي مع مثل هذه المعتقدات والأفكار التي قد تكون هي السبب الرئيسي وراء ما يعانيه من مشكلات، وهذا ما يعرف بالعوامل الداخلية. إضافة إلى ذلك فان الأفكار والمعتقدات الخاصة بالمرشد تحدد نوع العلاقة الإرشادية بينه وبين المسترشد. من أجل ذلك لابد أن يلم المرشد بقواعد التفكير السليم والتي ارساها علم المنطق لاسيما مبادئ الاستقراء والاستنتاج التي تساعده في إدارة الحوار والنقاش مع المسترشد وتحديد أسباب المشكلة المرتبطة بنظام المعتقدات اللاعقلانية، وبتالي تعديلها أو التخلص منها بالإقناع المنطقي.

ت. الفروق الفردية: يشير مفهوم الفروق الفردية إلى الاختلافات والانحرافات في كافة الصفات والمظاهر الشخصية بين الأفراد جسديا ومعرفيا وانفعاليا واجتماعيا عن المتوسط الطبيعي للبشر. وتختلف هذه الصفات والمظاهر لدى نفس الفرد الواحد من مرحلة نمائية إلى مرحلة نمائية أخرى ومن موقف إلى آخر وهذه الفروق هي التي تجعل الفرد شخصا متفردا بشخصيته، له مجاله الخاص وحاجاته المتميزة واسلوبه الخاص في التعامل المواقف المشكلة و الضغوط النفسية وهناك فروق فردية

بين الذكور والإناث لا سيما في الخصائص الفسيولوجية والسمات النفسية والاجتماعية لابد أن يضعها المرشد في حسبانه عند تقديمه للخدمات الإرشادية سواء اكانت مهنية أو أسرية أو زواجية خاصة أن مبدأ الفروق الفردية يعتبر عامل أساسي يساعد المرشد على اختيار الإستراتيجية والأسلوب الإرشادي المناسب لكل فرد على حدا. وتعود الفروق الفردية بين البشر إما لعوامل الوراثة التكوينية الجينية أو لتأثير العوامل البيئية ويمكن قياس الفروق الفردية بين الأفراد والتمييز بينهم وتصنيفهم عن طريق الاختبارات النفسية والتربوية. وتعتبر الفروق الفردية محك أساسي من محكات التعلم والتعليم الذي يقوم عليه تخطيط المناهج والبرامج وطرق التدريس.

ث. العملية الإرشادية عملية نمائية: تتجلى مظاهر النمو الإنساني في جوانب محددة ومتعددة مثل الجانب العضوي الجسدي كنمو الحواس والدماغ والعضلات والجهاز التناسلي ... إلخ. والنمو العقلي الذي يشمل نمو القدرات العقلية والملكات اللغوية والاستعدادات ... إلخ. وتعكس هذه الجوانب النمائية مستوى التكيف والنجاح لدى الفرد وتؤثر بدرجة كبيرة على مفهوم الذات لديه وفي نفس الوقت تعكس نمو الشخصية. وفيما يلي مجموعة من الحقائق حول النمو الإنساني لابد أن يعرفها المرشد النفسي:

– هناك متطلبات نمائية خاصة بكل مرحلة، ضروري أن يتعلمها الفرد في وقتها لأنها من أساسيات النمو النفسي السوي وتحقيق صحة نفسية سليمة، فإذا تعلمها الفرد في المرحلة الأنسب أدت إلى توازنه وتوافقه وخصوصا تعلم المطالب اللاحقة والعكس صحيح فإذا فشل الفرد في تعلمها فان ذلك يؤدي إلى انتكاسته وصعوبة تحقيق المهمات اللاحقة. وقد اقترح كل من هافجرست وإريكسون (Havighurst & Ericson) مجموعة من المطالب النمائية لكل مرحلة عمرية ومن الأمثلة على هذه المطالب في مرحلة الطفولة المبكرة: بدء الطفل فهم واستعمال اللغة وتعلم المشي والأكل وضبط الإخراج والتبول ... إلخ. في حين نجد أن هذه المطالب تختلف في مرحلة المراهقة فنجد أن تقبل الذات وتكوين الاتجاهات والمفاهيم الضرورية للحياة وتكوين العلاقات الناضجة وتحقيق الاستقلال الانفعالي واختيار التخصص والمهنة هي من المطالب الأساسية، وهكذا تختلف المطالب من مرحلة نمائية إلى أخرى.

4.6.1. الأسس العصبية والفسيولوجية:

تؤثر الحالة النفسية على النواحي الفسيولوجية والعصبية لدى الفرد والعكس صحيح تماماً. فمثلا تؤثر حالة القلق على جهاز الدوران حيث تتزايد سرعة دقات القلب ومعدل التنفس كما يزيد إفراز الغدد الصماء وهرمون الطوارئ (الأدرينالين). وفي المقابل عندما يعتل الإنسان جسديا فانه يشعر بالضيق والضجر وربما يعاني من حالة الاكتئاب. وقد أكد الأطباء النفسيون على تأثير بعض

الأمراض كالأنفلونزا الحادة وحالات النفاس على إصابة الفرد بالاكتئاب. ومن هنا لابد للمرشد النفسي أن يلم ببعض المعلومات الفسيولوجية والعصبية الأساسية المرتبطة بأجهزة الجسم، لاسيما الجهاز العصبي وجهاز الغدد الصماء والحواس الخمسة والتي تؤثر بدورها على العمليات المعرفية والانفعالية. وعليه لا يمكن للمرشد النفسي ممارسة مهامه ما لم يكن على دراية وعلم واسع بهذه الأسس، لأنها تعتبر بمثابة الميثاق الذي يتعهد به في مهنته كمرشد.

7.1. نظريات الإرشاد النفسي:

1.7.1. نظرية التحليل النفسي:

يعتقد سيجموند فرويد (Sigmund Freud 1856) مؤسس هذه النظرية، أن الشخصية تتكون من الهو والأنا والأنا الأعلى. أما الهو فهو منبع الطاقة الحيوية والنفسية ومستودع الغرائز والدوافع الفطرية التي تسعى إلى الإشباع في أي صورة وبأي ثمن وهو الصورة البدائية للشخصية قبل أن يتناولها المجتمع بالتهذيب، وأما الأنا الأعلى فهو مستودع المثاليات والأخلاقيات والضمير والمعايير والقيم الاجتماعية والقيم الدينية، ويعتبر بمثابة سلطة داخلية أو رقيب نفسي. وأما الأنا فهو مركز الشعور والإدراك الحسي الخارجي والداخلي والعمليات العقلية والمشرف على الحركة والإدارة والمتكفل بالدفاع عن الشخصية وتوافقها وحل الصراع بين مطالب الهو وبين مطالب الأنا الأعلى وبين الواقع، ولذلك فهو محرك منفذ للشخصية ويعمل في ضوء مبدأ الواقع من أجل حفظ وتحقيق الذات والتوافق الاجتماعي ويرى فرويد أن الجهاز النفسي لا بد أن يكون متوازنا حتى تسير الحياة سيرا سويا، ولذلك يحاول الأنا حل الصراع بين الهو والأنا الأعلى، فإذا نجح كان الشخص سويا، وإذا أخفق ظهرت أعراض العصاب **(زهران، 1998، ص 124).**

أضاف كارل يونج (Carl Jung1875) أهمية الذات كجهاز مركزي للشخصية يضفي عليها وحدتها وتوازنها وثباتها، وأنها تحرك وتنظم السلوك، وتكلم ألفريد آدلر (Alfred Adler1870) عن مفهوم الذات ومفهوم الآخرين والذات المبتكرة وهي العنصر الدينامي النشط في حياة الشخص وتبحث عن الخبرات التي تنتهي بتحديد أسلوب حياة الشخص **(داود، 2015، ص 116).**

قدمت كارين هورني (Karen Horney1885) في كتابها (صراعنا الداخلي): أن الهدف من العلاج هو القيام بعمل تعديلات وتغييرات في نفس المريض، ومساعدته على استرداد ذاته، ليصبح عارفا بمشاعره لرغباته وأهوائه ويصبح لديه شعور بانتماء نحو جماعته، وبذلك يحقق صراعه ويشفى عصابه **(فهمي، 1990، ص 398).**

يعتقد سوليفان (Sullivan) أن جهاز الذات ينمو بطريقة يحفظ بها نفسه ضد القلق الذي يعتبر نتاجا للتفاعل الاجتماعي. ويعتبر أن دينامية الذات تلعب دورا هاما في تنظيم السلوك وفي تحقيق الحاجة للقبول والتقبل **(زهران، 1998، ص 124).**

فالتحليل النفسي والإرشاد النفسي يشتركان في الاهتمام بإعادة التوازن إلى الشخصية، وحل الصراعات ومعرفة هدف حياة العميل وسيرورتها وتنمية مفهوم موجب عن الذات والتقليل من حدة القلق وتكوين الإرادة الإيجابية **(سي بشير، 2016، ص 49).**

2.7.1. النظرية السلوكية:

ترى هذه النظرية إن معظم السلوك متعلم وان الفرد يتعلم السلوك السوي كما يتعلم السلوك غير السوي ويتعلم التوافق وعدم التوافق مع البيئة ويعني ذلك إن السلوك المتعلم يمكن تعديله. وتعتقد المدرسة السلوكية بان السلوك الإنساني ما هو إلا مجموعة من العادات تعلمها الفرد أو اكتسبها في إثناء مراحل نموه المختلفة **(حسن، 2019، ص 311).**

يركز الإرشاد السلوكي على ما يأتي:

- تعزيز السلوك السوي المتوافق.

- مساعدة العميل في تعلم سلوك جديد مرغوب والتخلص من سلوك غير مرغوب، ومساعدته في تعلم أن الظروف الأصلية قد تغيرت أو يمكن تغييرها بحيث تصبح الاستجابات غير المرغوبة غير ضرورية لتجنب المواقف غير السارة التي سبق أن ارتبطت بها. فمثلا يمكن تخليص العميل من أفكار وسواسية أو سلوك قهري كان يقوم به لتجنب أفكار مثيرة للشعور بالذنب.

- تغيير السلوك غير السوي أو غير المتوافق وذلك بتحديد السلوك المراد تغييره والظروف والشروط التي يظهر فيها والعوامل التي تكتنفه وتخطيط مواقف يتم فيها تعلم ومحو تعلم لتحقيق التغير المنشود، ويتضمن ذلك إعادة تنظيم ظروف البيئة بما يؤدي إلى تكوين ارتباطات شرطية جديدة فيما يتعلق بمشكلات العميل وأغراضه، وهذا يتطلب فصل المشكلة وتخطيط مواقف تعلم تؤدي إلى إزالة الأغراض وتعديل السلوك وحل المشكلة

- الحيلولة بين العميل وبين تعميم قلقه على مثيرات جديدة.

- ضرب المثل الطيب والقدوة الحسنة سلوكيا أمام العميل عله يتعلم أنماطا مفيدة من السلوك عن طريق محاكاة المرشد خلال الجلسات الإرشادية المتكررة **(الحراحشة، 2015، ص 68).**

تبدأ عملية الإرشاد السلوكي بتحديد السلوك المطلوب تعديله، ثم تحديد الظروف التي يحدث فيها السلوك المضطرب، ثم تحديد العوامل المسئولة عن استمرار السلوك المضطرب، ثم اختيار مجموعة من الظروف التي يمكن تعديلها أو تغييرها، ثم إعداد جدول لإعادة التعلم.

يوجد عدد من أساليب الإرشاد السلوكي منها: التخلص من الحساسية أو التحصين التدريجي، والكف المتبادل، والإشراط التجنبي، والتعزيز الموجب "الثواب"، والتعزيز السالب، والخبرة المنفرة "العقاب"، والممارسة السالبة.

3.7.1. نظرية الجيشطلت:

ترتبط هذه النظرية باسم مجموعة من علماء النفس مثل كيرت ليفين وفيرتايمر وكوهلر وكوفكا (**Kurt Lewin1890 &Wertheimer1880 & kohler1887 &Koffka1886**) والفكرة الأساسية فيه أن إدراك موضوع ما يحدده المجال الإدراكي الكلي الذي يوجد فيه، وأن الكل ليس مجرد مجموع أجزاء، وأن الجزء يتحدد بطبيعة الكل، وأن الأجزاء تتكامل في وحدات كلية، وتعتمد هذه النظرية على المفاهيم التالية:

أ. الشخص: الشخص هو كيان محدد محدود داخل المجال الخارجي الأكبر منه، والشخص له خاصيتان هما "الفصل" عن المجال و"الوصل" مع المجال. وبمعنى آخر "التفاضل أو التمايز" و"التكامل" أي أن الشخص يكون منفصلا عن المجال الكلي الأكبر. ومندمجا في نفس الوقت داخل هذا المجال الكلي، وهذا هو واقع الشخص الذي يمثل جلده حدودا واضحة تفصله عن المجال الخارجي الذي يتحرك فيه والذي يكون في نفس الوقت جزءا منه، ويذهب ليفين إلى أن بناء الشخص بناء متفاضل متمايز أي ينقسم إلى أجزاء منفصلة ومتصلة في نفس الوقت **(زهران، 1999، ص 109).**

ب. المجال النفسي: يوجد الشخص في المجال نفسي أو بيئة نفسية خارج حدوده. ويحدث تفاعل بين الشخص ومجاله النفسي. وهما–أي الشخص والمجال النفسي–يعتمدان على بعضهما البعض داخل "حيز الحياة."

ت. حيز الحياة: حيز الحياة هو المجال النفسي الكلي الذي يحتوي على مجموع الوقائع الممكنة، التي تحدد سلوك الشخص في وقت محدد مثل حاجاته وخبراته وإمكانات سلوكه كما يدركه، أي أن السلوك هو وظيفة حيز الحياة، ويحيط بحيز الحياة "غلاف غريب" لا حدود **(زهران،1999، ص109).**

4.7.1. النظرية الإنسانية:

نظرية الذات لكارل روجرز (Carl Rogers1902) الذي يؤمن بأن مفهوم الذات هو حجر الأساس الذي ينظم السلوك، وتعتمد على أسلوب الإرشاد غير المباشر وقد سميت بالإرشاد المتمركز حول المسترشد، لأنها تركز على صفات الفرد الذاتية وقدراته ومفاهيمه نحو ذاته، ونحو الآخرين في بيئته الاجتماعية التي يعيش فيها **(حواشين؛ وحواشين، 2009، ص 39).**

هناك مكونات رئيسية في نظرية الذات لكارل روجرز. وهذه المكونات هي: الذات، مفهوم الذات، الخبرة، الفرد، والسلوك، المجال الظاهري.

أ. الذات: تمثل الذات قلب نظرية روجرز. وعرف روجرز الذات هي كينونة الفرد أو الشخص. وتنمو الذات وتنفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي، وتتكون بنية الذات نتيجة للتفاعل مع البيئة، وتشمل الذات المدركة، والذات الاجتماعية، والذات المثالية، وقد تمتص قيم الآخرين، وتسعى إلى التوافق والاتزان والثبات وتنمو نتيجة للنضج والتعلم، وتصبح المركز الذي تنظم حوله كل الخبرات **(تيم والفرخ، 1999، ص54).**

ب. مفهوم الذات: منذ أن بدأ روجرز في بلورة نظرية الذات أصبح "مفهوم الذات" من أهم موضوعات البحث في علم النفس، وأصبح ذات أهمية خاصة في الإرشاد والعلاج الممركز حول العميل، ومفهوم الذات هو تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية، وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو "مفهوم الذات المدرك"، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين "مفهوم الذات الاجتماعي" والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون "مفهوم الذات المثالي **(المعروف، 2012، ص 15).**

يعني هذا المفهوم بشكل عام النزعة الكامنة لدى الفرد أو العميل لتنمية كل قدراته بطرائق تحقق له المحافظة على تقدمه وتوافقه في حياته اليومية وهي الدافع الوحيد المفترض في نظرية روجرز والذي يظهر لدى الكائن الحي. والذات هنا ليست إلا تعبيرا عن النزعة العامة لدى الفرد إلى السلوك بطرق تحافظ عليه وتحقق تقدمه نحو أهدافه **(العاسمي، 2015، ص 41).**

ت. الخبرة: يمر الإنسان في حياته اليومية بكثير من الخبرات التي تتشكل في ذهنه كمدركات حسية يتعايش وفقها مع الواقع. والخبرات التي تتفق وتتطابق مع مفهوم الذات ومع المعايير الاجتماعية تؤدي إلى الراحة والخلو من التوتر وإلى التوافق النفسي والخبرات التي لا تتفق مع الذات ومفهوم الذات والتي تتعرض مع المعايير الاجتماعية يدركها الفرد على أنها تهديد ويضفي عليها قيمة سالبة، وعندما يدرك الخبرة على هذا النحو تؤدي إلى تهديد وإحباط مركز الذات والتوتر والقلق وسوء التوافق النفسي وتنشيط وسائل الدفاع النفسي التي تعمل على تشويه المدركات والإدراك غير الدقيق للواقع **(العاسمي، 2015، ص 43).**

ث. الفرد: الفرد لديه دافع أساسي لتأكيد وتحقيق وتعزيز ذاته، ويتفاعل الفرد مع "واقعه" في إطار ميله لتحقيق ذاته، ولديه حاجة أساسية "رغم أنها متعلمة" للتقدير الموجب "ويشمل الحب

والاحترام والتعاطف والقبول من جانب الآخرين". وهذا التقدير الموجب للذات متبادل مع الآخرين المهمين في حياته، وتحدد الفرد ودوافعه كما يدركها أو كما يخبرها جانبا من سلوكه (زهران، 2005، ص 70).

ج. السلوك: السلوك هو نشاط موجه نحو هدف من جانب الفرد لتحقيق وإشباع حاجاته كما يخبرها في المجال الظاهري كما يدركه. ويمكن تغيير السلوك وتعديله "تبني السلوك أو إنكاره" ويصحبه الانفعال ويسهله. وقد يحدث السلوك نتيجة للخبرات أو الحاجات العضوية التي لم تأخذ صورة رمزية لكونها غير مقبولة ومثل هذا السلوك قد يكون مطابق مع بنية الذات ومفهوم الذات، وفي هذه الحالة قد يتصل الفرد منه، وهذا يؤدي إلى التوتر وسوء التوافق النفسي. وأحسن فهم لسلوك الفرد يكون من وجهة نظر الفرد نفسه ومن داخل إطاره المرجعي، أي من داخل مجاله الإدراكي. ويعبر روجرز عن ثقته في التقارير الذاتية عن السلوك بدرجة أكبر من المعلومات التي تنتجها الاختبارات والمقاييس من إطار مرجعي خارجي (زهران، 2005، ص ص 70 -71).

يعتقد معظم الباحثين أن الإرشاد النفسي هو علاقة بين المرشد والعميل، يضع فيها العميل مفهومه عن ذاته كموضوع رئيسي للمناقشة بحيث تؤدي عملية الإرشاد إلي فهم واقعي للذات المثالي، وأن السلوك نشاط موجه نحو هدف من جانب الفرد لتحقيق وإشباع حاجاته كما يخبرها في المجال الظاهري وكما يدركه، ويتفق السلوك مع مفهوم الذات ومع المعايير الاجتماعية، عندما يحدث تعارض هنا يحدث عدم التوافق النفسي وأحسن فهم لسلوك الفرد يكون من وجهة نظر الفرد نفسه ومن داخل إطاره المرجعي أي من داخل مجاله الإدراكي، وأفيد طريقة لإحداث التغير في السلوك هي إحداث التغير في مفهوم الذات، وهذا ما يحاول المرشد إحداثه في طريقة الإرشاد الممركز حول العميل (جميل، 2005، ص ص 47 - 48).

5.7.1. النظرية المعرفية:

قامت النظرية على مجهودات ألبرت أليس (Albert Ellis,1913) وهو عالم إكلينيكي أهتم بالتوجيه والإرشاد المدرسي والزواجي والأسري. وترى هذه النظرية بأن الناس ينقسمون الى قسمين، واقعيون وغير واقعيين وتسلط هذه النظرية الضوء على الإنسان والنظر إليه على أنه مركز الوجود والانفعالات واعتباره المسؤول الوحيد عن صحته النفسية أو اضطرابه النفسي ومع أنها لا تهمل تأثير العوامل الوراثية والبيئية في التأثير عليه وبخاصة في مستهل حياته (النوايسة، 2013، ص 176).

ترى هذه النظرية أن العملية الإرشادية المتبعة ضمن الاتجاه السلوكي المعرفي هي عملية عقلية معرفية تنحصر في دائرة المعتقدات والأفكار اللاعقلانية التي يحملها الفرد أكثر ما تنحصر في

المشكلة الحياتية التي يتعرض لها الفرد قبل أن يأتي الإرشاد. ولابد أن تسير العملية الإرشادية في خطوات محددة وهي:

- تحديد الأفكار والقيم والاتجاهات اللاعقلانية التي يعتقد بها المسترشد.
- مساعدة المسترشد على الوعي والاستبصار بهذه الأفكار والقيم والاتجاهات اللاعقلانية.
- مساعدة المسترشد على التخلص من هذه الأفكار والقيم والاتجاهات اللاعقلانية.
- تدريبه على تغيير هذه الأفكار والقيم والاتجاهات اللاعقلانية وإستبدالها بأفكار عقلانية وعملية **(صالح، 2013، ص 38).**

- **أهم أوجه الشبه بين نظريات الإرشاد النفسي:** حسب حامد زهران (1999):

- كل النظريات تسعى نحو شيء واحد في الواقع، وكل طرق الإرشاد التي ترتبط بها تؤدي إلى نفس الهدف وهو تحقيق الذات.
- كل النظريات تحاول فهم: كيف ينشأ القلق وكيف تهب وسائل الدفاع النفسي وأساليب التوافق وكيف يمكن تعديل السلوك.
- الفرد لديه دوافع وحاجات وقوى حيوية تتحكم في سلوكه.
- البيئة والمجال النفسي أو عالم الخبرة الشخصية مهم جنبا إلى جنب مع البيئة الاجتماعية وعالم الواقع.
- الماضي يؤثر في الحاضر ويشير إلى المستقبل.
- التعلم خطوة أساسية من أجل تحقيق التوافق النفسي عن طريق تغيير السلوك.
- أهم ما في عملية الإرشاد هو العلاقة الإرشادية التي تتسم بالجو النفسي المتقبل الخالي من التهديد، الذي يحرر قوى النمو والتوافق لدى الفرد لتحقيق الصحة النفسية.

- **أوجه الاختلاف بين نظريات الإرشاد النفسي:**

- بعض النظريات نما في حجرات المعالجين وبعضها خرج من معامل علم النفس وبعضها نتج عن الدراسات الإحصائية.
- يوجد اختلافات حول الأهمية النسبية للمحددات الشعورية واللاشعورية للسلوك.
- تختلف النظريات حول أهمية الدور الذي يلعبه التعزيز وعضوية الجماعة وخبرات الحياة الماضية خاصة في الطفولة في تحديد السلوك.
- تتفاوت النظرة إلى أهمية الخبرات والذاتية، فالبعض يؤكد أهمية الموضوعية والسلوك الملاحظ، والبعض يؤكد أهمية الخبرات الداخلية.

8.1. الارشاد في الوسط الجامعي:

الطالب الجامعي كفرد له خصوصية نفسية واجتماعية ترتبط بالمرحلة العمرية التي يمر بها، وبالبيئة الأكاديمية التي ينتمي اليها، والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه يحتاج الى مرافقة نفسية واجتماعية وتربوية تتمثل في الخدمات الإرشادية التي تقدم له، وهو ما يصطلح عليه بالإرشاد الجامعي أو الارشاد الأكاديمي.

وهو عملية مستمرة ومنتظمة تبدأ من لحظة انضمام الطالب الى الجامعة، حيث يتم توزيع أعضاء هيئة التدريس بالكليات على الطلاب لتقديم الدعم المعرفي والتوعوي باللوائح المنظمة للدراسة الجامعية وتقديم المشورة والمقترحات في تنظيم المقررات الدراسية في أثناء المستويات الدراسية، وتقديم الحلول للمشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلاب والطالبات في مسيرتهم التعليمية.

وهو حسب الرابطة الوطنية للإرشاد الأكاديمي عبارة عن سلسلة من التفاعلات المتعمدة مع المناهج وطرق التدريس ومجموعة من نتائج تعلم الطلاب والاطر الزمنية ويعد الارشاد الأكاديمي جزء لا يتجزأ من التعليم الجامعي **(كاكي، 2020، ص390).**

تعرفه الأسود(2018) بأنه خدمة مهنية تهدف الى التعرف على المشكلات التي تعوق قدرة الطالب على التحصيل العلمي والتفاعل مع متطلبات الحياة الجامعية، ويتم تقديم المساعدة والدعم عن طريق زيادة وعي الطلبة بمسؤولياتهم الاكاديمية، وتشجيعهم على بذل مزيدا من الجهد في حل المشكلات الاكاديمية **(الأسود، 2018، ص02).**

1.8.1. أهدافه: يهدف الارشاد الجامعي الى تحقيق الأهداف التالية:

أ. إختيار التخصص المناسب والملائم والذي يرغب فيه الطالب ويسعى الى تحقيق طموحاته فيه وله القدرة على دراسته والمواصلة فيه.

ب. تجاوز المشكلات والعوائق والصعوبات التي تواجه الطالب في الوسط الجامعي، وتحقيق الصحة النفسية والشعور بالأمن والطمأنينة.

ت. مساعدة الطالب على تنمية وإبراز مواهبه، وتشجيعه على تحقيق التميز الفني والرياضي.

ث. تنمية الحس الاجتماعي والثقافي لدى الطالب من خلال الحث على العمل التطوعي والمبادرات، والمشاركة في الحملات ذات المنفعة العامة.

2.8.1. مهام المرشد الأكاديمي: يتوجب على المرشد الأكاديمي في الوسط الجامعي القيام بالمهام التالية حسب سعد(2021).

أ. بناء علاقة ودية مع الطالب تمس احتياجاته النفسية والاجتماعية والصحية.

ب. تقدير رأي الطالب واحترامه وتنمية ثقته بنفسه.

ت. مساعدة الطالب على تكوين شخصيته العلمية واكمال جوانب النقص لديه في معرفته بتخصصه.

ج. مساعدة الطالب على ابراز ملكة البحث العلمي لديه وكيفية الالتزام بالموضوعية العلمية.

د. إعطاء الصورة النموذجية للطالب من خلال التحلي بالخلق الحسن والطرح السليم والنقاش العلمي الهادف.

ثانيا-البرنامج الإرشادي:

1.2. مفهوم البرنامج الإرشادي:

تعددت تعاريف البرنامج الإرشادي وفق الهدف من العملية الإرشادية والمجال الذي يمارسه المرشد النفسي:

يعرف زهران (1980) البرنامج الإرشادي "بأنه مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا وجماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل وتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقييمه لجنة وفريق من المسؤولين المؤهلين" **(زهران، 1980، ص 439)**.

تعريف زكي (1989): هو الخطة التي تتضمن عدة أنشطة تهدف إلى مساعدة الفرد على الاستبصار بسلوكه والوعي بمشكلاته وتدريبه على حلها واتخاذ القرارات اللازمة بشأنها.

يرى بوردرز؛ ودرار **(Bordres & Drare, 1992)**: بأنه برنامج تم التخطيط له وفق أسس علمية، ويتكون من مجموعة خدمات إرشادية مباشرة وغير مباشرة ويتم تقديمها لجميع الأفراد **(العزاوي، 2020، ص105)**.

وتشير زايد (2004) إلى أن البرنامج الإرشادي إطار يتضمن مجموعة من الخبرات والتعليمات المصممة بطريقة متكاملة ومتتابعة تخضع لمدة زمنية محددة وفقا لتصميم وتخطيط هدف محدد يعمل على تنمية الوعي واكتساب مهارات لتأدية الأدوار بفاعلية **(فهمي، 2012)**.

يعرفه النحاس (2000): بأنه برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة فرديا وجماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة أو الجماعة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل لتحقيق التوافق النفسي داخل الجماعة وخارجها.

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

تعريف يحيى (2019):" البرنامج الإرشادي يضم مجموعة من الخطوات المدروسة والمنظمة في شكل خدمة إنسانية يقدمها شخص متخصص في الإرشاد النفسي إلى فرد أو أفراد يحتاجون المساعدة سواء بطرق مباشرة أو غير مباشرة، من أجل التغلب على المشكلات والصعوبات التي يعانون منها، وبالتالي الوصول إلى التوافق النفسي والصحة النفسية" **(يحي، 2019، ص 153).**

يرى الباحث بان البرنامج الإرشادي هو عبارة عن مجموعة من الخدمات المنظمة والمدروسة في إطار أسس علمية ووفق خطوات منتظمة يقوم بها شخص متخصص لأجل المساعدة والتوجيه.

2.2. مبادئ بناء البرنامج الإرشادي:

يبنى البرنامج الإرشادي وفق مبادئ معينة حتى يتلاءم مع التطبيق الميداني وهذه المبادئ هي:

- مبدأ الحاجات المحسوسة: التي يبنى على أساسها البرنامج الفعال.
- مبدأ المشاركة الجماعية: بين المسئولين عن تطوير البرامج والمسترشدين.
- مبدأ العملية: أي تكون عملية التخطيط غير معقدة ويتم التعامل مع المشكلات والمواقف بطريقة عملية أكثر.
- مبدأ الشمولية: تراعي كافة الشرائح الاجتماعية والاقتصادية للمسترشدين.
- مبدأ المرونة: أي القابلية والقدرة على تعديل الخطة وفقاً لما يطرأ من تغيرات.
- مبدأ البساطة: من خلال بساطة البرنامج وفهم المسترشدين واستيعابهم الكامل له.
- مبدأ التنسيق: بين كافة العاملين في الجهاز الإرشادي.
- مبدأ الاقتناع أو الرضا: لدى المسترشدين والقائمين بعملية التخطيط للبرنامج.
- مبدأ التقدمية: أي إجراء عمليات التخطيط من حيث انتهت الخطة القديمة.
- مبدأ الموازنة: أي الموازنة بين الموارد المتاحة والحاجات الفعلية.
- مبدأ التكامل بين الخطط في مستوياتها المختلفة.
- مبدأ مراعاة الظروف الداخلية والخارجية.

(السحدان، 2018، ص16).

3.2. الخصائص العامة للبرنامج الإرشادي:

يتميز البرنامج الإرشادي بمجموعة من الخصائص العامة أوجزها البطش (2018) في النقاط التالية:

أ. التنظيم والتخطيط: حيث أنه يجب أن يبنى البرنامج الإرشادي وفق خطة وإستراتيجية محكمة وواضحة من طرف خبراء مؤهلين في الإرشاد، في إطار منظم ووفق بروتوكول علمي عملي هادف.

ب. المرونة: ونعني بذلك أن البرنامج ليس ثابتا ثبات قطعي خلال مراحل عملية سير الجلسات، وإنما يجب أن تكون هناك مرونة في التعاطي مع المستجدات البيئية والاجتماعية خلال العملية.

ت. الشمولية والتكامل: ويقصد بها في أن البرنامج لا يجب أن يقتصر على جزئية معينة، ويهمل الباقي وإنما الأخذ من كل ما هو مفيد وقيم، بحيث يكون شاملا لكل الأبعاد النفسية والاجتماعية والانفعالية، ومتضمنا أدوات قياس وفنيات وطرق عرض مناسبة للفئة والظروف المحيطة ومتكاملا كوحدة واحدة.

ث. الموضوعية: يجب أن يكون البرنامج يتسم بالموضوعية من حيث المحتوى، ومن حيث أدوات القياس، وكذلك تجرد المرشد من الذاتية ونظرته إلى الظاهرة، ومن حيث كذلك الفنيات المستخدمة في الإرشاد والنتائج المتوصل إليها وتجنب التفاسير والتأويلات الذاتية.

ج. الدقة والسهولة في التطبيق: بمعنى أن البرنامج يجب أن يكون دقيق في تحديد الأهداف وواضح في سير العملية الإرشادية وتفسير النتائج، وأن يكون سهل التطبيق بالنسبة للمرشد والمسترشدين.

ح. إمكانية التعميم: بمعنى تعميم نفس البرنامج على مسترشدين يعانون من نفس المشكلة أذا توفرت نفس الشروط **(يحي، 2019، ص 154).**

4.2. مراحل بناء البرنامج الإرشادي:

بناء البرنامج الإرشادي كما يعرفه الطنوبي (1998) هو نشاط مستمر بين أجهزة الإرشاد ومستقبليه حيث تعرف من خلاله المشكلات وتحدد فيه الأهداف كما تتخذ فيه الإجراءات لبلوغ تلك الأهداف ويعني ذلك أن البناء هو الإجراء التطبيقي للتخطيط، ويهدف بناء البرنامج الارشادي الى تنمية مهارات مجموعة من الافراد وإكسابهم مهارات جديدة **(فهمي،2012).**

لأجل بناء برنامج إرشادي هادف ودقيق وواضح هناك مراحل يجب المرور عبرها من خلال التساؤلات التي يطرحها المرشد بخصوص البرنامج وهي ماذا؟ ولماذا؟ وكيف نقدم الخدمة؟ ولمن نقدمها؟ ولمن يصلح هذا البرنامج؟ ومتى نقدمها؟

أ. تحديد الأهداف العامة والفرعية: تحديد الأهداف العامة تتمثل في الإجابة على سؤال لماذا هذا البرنامج؟ أي ما الذي يسعى المرشد لتحقيقه لدى المسترشدين بصفة عامة أي أنه هدف واسع فضفاض ينقسم إلى أهداف فرعية وهي أهداف إجرائية تطبيقية يلمسها المرشد من خلال سير العملية الإرشادية.

ب. اختيار المحتوى: وهو مضمون البرنامج الإرشادي حسب الفئة المستهدفة من العملية، وخصائصها النفسية والاجتماعية والبيئية، وكذلك حسب ميول واهتمامات المسترشدين.

ت. اختيار وتخطيط الأنشطة والوسائل: ويقصد بها الجلسات الإرشادية التي يقوم بها المرشد مع المسترشدين والوسائل المستعملة في ذلك لأنه لكل برنامج وسائله الخاصة.

ث. التقييم: الوقوف بطريقة موضوعية على مدى فعالية البرنامج ومدى تحقيقه للهدف الذي وضع لأجله، وما هي نقاط القوة والضعف فيه.

ج. المتابعة: ويقصد بها التحقق من الأثر الفعلي للبرنامج على المسترشد، في إحداث تغير في السلوك، وذلك من خلال متابعة منظمة وهادفة.

5.2. خدمات البرنامج الإرشادي:

ترى **يوسفي (2017)** أن البرامج الإرشادية تسعى إلى تقديم مجموعة متنوعة من الخدمات في مجالات عدة وهي تعتبر قلب برنامج التوجيه والإرشاد وهي كما يلي:

- دراسة الحالات الفردية.
- خدمات الإرشاد الجماعي.
- تقديم خدمات الإرشاد العلاجي والتربوي والزواجي والأسري.
- الخدمات النفسية: وتتضمن إجراءات الفحوص والبحوث ودراسة الشخصية والتعرف على والتعرف المبكر على الحالات التي تحتاج إلى مساعدة مركزة وتقديم الخدمات الإرشادية. الاستعدادات والقدرات والاتجاهات والميول وتعريف الفرد بنفسه والتشخيص وحل المشكلات العامة والخاصة.
- الخدمات التربوية: خدمات التربية المهنية والزواجية والأسرية وحل المشكلات المرتبطة بالتأخر الدراسي والعمل على التوافق النفسي والاهتمام بالطلبة الجدد والخريجين والإسهام في تطوير وتحسين البرنامج.
- الخدمات الاجتماعية: وتتضمن إجراءات البحوث الاجتماعية والتعريف بالبيئة الاجتماعية وتنظيم العلاقات والتعاون بين الأسرة والمدرسة والاتصال بباقي المؤسسات الاجتماعية المحلية.

– الخدمات الصحية: ومنها إعداد وتنفيذ برنامج للصحة المدرسية، يهتم بالتربية الصحية والطب الوقائي والصحة النفسية والطب النفسي والوقائي.

– خدمات الإحالة: وذلك بتحديد جهات الإحالة والتعاون معها.

– خدمات المتابعة: حيث تجب المتابعة المنظمة للذين تلقوا الإرشاد النفسي.

– خدمات التدريب أثناء الخدمة: بحيث يتيح للمرشدين الجدد فرصة التدريب للعمل الإرشادي.

– خدمات البيئة الخارجية: وتمتد الخدمات لتشمل البيئة الخارجية مثل المؤسسات ذات الاتصال بالمدرسة مثل الأسرة والعيادات ومراكز الإرشاد والعيادات الاجتماعية ومراكز رعاية الطفولة ورعاية الشباب ورعاية المسنين. **(يوسفي، 2017، ص ص69 –70).**

6.2. مناهج البرنامج الإرشادي.

لأجل أن يؤدي الإرشاد دوره لابد من توفر ثلاث مناهج رئيسية في البرنامج الإرشادي، وهذه المناهج هي: المنهج الإنمائي والوقائي والعلاجي وهي على التوالي:

1.6.2. المنهج الإنمائي: يطلق عليه الإستراتجية الإنشائية أو التكوينية وتتضمن مجموع لإجراءات الصحيحة التي تؤدي إلى النمو السوي للأفراد، وتعديل السلوك السلبي إن وجد وتدعيم السلوك الإيجابي.

ويهدف هذا المنهج إلى:

– التعرف على مظاهر النمو المختلفة الجسمية والعقلية والانفعالية وتوجيهها في الاتجاه الإيجابي.

– التعرف على الحاجات في كل مرحلة نمائية وتوفير الإمكانيات والفرص المناسبة لإشباعها.

– التعرف على قدرات وإمكانيات الفرد في كل مرحلة نمائية والعمل على تنميتها.

– تنمية ميول واتجاهات الفرد لتكوين شخصية قوية ومنتجة.

– توفير الإمكانيات والوسائل والظروف وتقديمها في شكل برامج إرشادية لتحقيق الأهداف السابقة . **(السحدان وآخرون، 2018، ص 33).**

2.6.2. المنهج الوقائي: يطلق عليه التحصين النفسي ضد المشكلات والاضطرابات والإمراض، وهو الطريقة التي يسلكها الشخص كي يتجنب الوقوع في مشكلة ما، ويهدف إلى منع حدوث المشكلات أو الاضطرابات ومعرفتها إذا حدثت والتخفيف من أثارها **(زهران، 1980، ص 38).**

وهو منهج يعمل على جعل العميل يتجنب الوقوع في المشكلات التي تؤثر على جوانب حياته المختلفة لاسيما إذا كان طالبا لأنها ستنعكس سلبا على أدائه ونتائجه الدراسية.

يهتم المنهج الوقائي بالأسوياء والأصحاء قبل المرضى لوقايتهم من حدوث المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية.

3.6.2. المنهج العلاجي: يتضمن مجموعة الخدمات العلاجية التي تهدف إلى مساعدة الشخص لحل مشكلاته والعودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية، ويهتم هذا المنهج باستخدام الأساليب والطرائق والنظريات العلمية المتخصصة في التعامل مع المشكلات من حيث تشخيصها ودراسة أسبابها، وطرائق علاجها والتي يقوم بها المتخصصون في مجال التوجيه والإرشاد

(زهران، 1980، ص 39).

وهناك مجموعة من الخطوات التي يتبعها المرشد النفسي في تشخيص الحالات التي تتطلب علاجا وهي:

– لتصنيف المشكلة الخاصة بالعميل، ومن ثم تحديد مجالها، ويستخدم التشخيص لكي يعطى صورة شاملة عن العميل.

– إعداد فرض عملي لفهم العميل، حيث يكون المرشد تصورا للعميل من خلال نظرية فردية تتغير باستمرار، وعليه فإن هذا التصور هو الذي يقوم عليه برنامج العلاج الإرشادي للعميل.

– يقوم المرشد بعمل مقابلة للتشخيص حيث يجرى فحصا شاملا للأعراض النفسية للعميل والعوامل المسببة للسلوك، وذلك لتسهيل عملية اختيار العلاج.

– التشخيص يوفر الوضوح والترتيب داخل مجال العملية الإرشادية.

– التشخيص يساعد في اختيار العملاء للعلاج أو استمرار العلاج.

– التشخيص يساعد المرشد على تحديد ما يحتاج إليه العميل بشكل أكبر وأدق.

(عبدة،2010، ص58)

7.2. صعوبات تطبيق البرامج الإرشادية:

يواجه البرنامج الإرشادي كغيره من البرامج بعض الصعوبات التي قد تعوقه عن الهدف المسطر لأجله منها:

– نقص التكوين والتأطير للمرشدين المتخصصين الذين يقومون بعملية الارشاد وتطبيق البرامج الارشادية بمهنية واحترافية، مما لا شك فيه أن ضعف الاعداد وإعطاء المرشد جرعات نظرية وعملية كافية لابد ان ينتج عنها صعوبة تواجه هذا المرشد في المستقبل وتعوقه على أداء عمله

(أبو أسعد والأزايدة،2015، ص36).

– عدم تعاون المسترشدين وإحجامهم عن الإجابة أو إعطائهم إجابات غير حقيقية لأنه من المرجح ألا يكون المسترشد متأكدا ما إذا كان يستطيع أن يثق بالمرشد، وقد يتعمد المسترشد إلى اختبار مرشده في بداية العملية الإرشادية **(العاسمي،2015، ص 444).**

– صعوبة الالتزام بحضور كل الجلسات الإرشادية وخاصة في الارشاد الجماعي.

– عامل الفروق الفردية بين مجموعة المسترشدين في الإرشادي الجماعي، وهو ما يشكل عامل صعوبة للمرشد في التوزيع العادل للعملية الارشادية.

– هناك بعض البرامج الإرشادية تحتاج مدة زمنية طويلة وهو ما يسبب الملل للمسترشدين وهنا يشير روجرز أن طول العملية الإرشادية مرده إلى تعامل المسترشد ومهارة المرشد

(العاسمي، 2015، ص 453).

خلاصة: من خلال تطرقنا الى التغير الذي شهده الإرشاد النفسي عبر مراحل تطوره، والمفاهيم التي تنوعت وتباينت والتي اكتسبها من مختلف النظريات (نظرية التحليل النفسي والنظرية السلوكية والنظرية الجشطلتية والنظرية الإنسانية والنظرية المعرفية) والتي تطرقت إليه كعملية لها أسسها الفلسفية والنفسية والتربوية والاجتماعية والفيزيولوجية، تمارس وفق أطر وقوانين تبنى في شكل برامج وتستهدف الفئات التي تحتاج المساعدة.

الفصل الثالث: إستراتيجية حل المشكلات

تمهيد

1. تعريف المشكلة
2. أنواع المشكلات
3. خصائص المشكلة
4. عناصر المشكلة
5. تعريف إستراتيجية حل المشكلات
6. عناصر إستراتيجية حل المشكلات
7. أنواع وأنماط إستراتيجية حل المشكلات
8. أهداف إستراتيجية حل المشكلات
9. العوامل المؤثرة في إستراتيجية حل المشكلات
10. الأسس النظرية لإستراتيجية حل المشكلات
11. علاقة بعض العمليات العقلية باستراتجية حل المشكلات
12. الأهمية الإرشادية والعلاجية والتعلمية لإستراتيجية حل المشكلات
13. معوقات إستراتيجية حل المشكلات

خلاصة

تمهيد:

يمر الإنسان في حياته اليومية بكثير من المواقف والصعاب والعقبات التي تستدعي منه التوقف وتلزمه التروي والتريث لتجاوزها ومواجهة كل ما هو مبهم ولبس في فهمه والذي قد نصطلح عليه بالمشكلة. وتعتبر المشكلة مثير يبعث على القلق ويضع الفرد في موقف الحيرة والتساؤل ويتطلب الاهتمام به والتعامل معه وفق استراتيجيات معينة، كي يتسنى للفرد الحفاظ على توازنه النفسي والفكري وتعرف هذه الاستراتيجيات باستراتيجيات حل المشكلات والتي سنحاول التعرف على مفهومها وتفسيرها وفق الأطر النظرية التي تطرقت اليها، والعوامل المفسرة لها، والأهمية الإرشادية والعلاجية التي تحظى بها في ميدان علم النفس.

1. تعريف المشكلة:

تعتبر المشكلة نوع من أنواع الالتباس الذي يعتري سبيل الإنسان في أموره وقضاياه، والحل هو نشاط ذهني يقوم به الإنسان ويمارسه من أجل التوصل إلى ما يزيل هذا الالتباس.

(الحسون، 2003، ص 20).

في إطار المنهج الكلاسيكي أو التقليدي تعرف المشكلة على أنها إنحراف عن الوضع المعتاد أكثر من كونها مجرد صعاب أو أزمات ينبغي التخفيف من آثارها. **(هيجان، 1999، ص 80).**

ذكر **بولياي** (Polya, 1945) أن الفرد يكون في مشكلة اذا كان لديه هدف يريد الوصول اليه وفي إستطاعته ذالك ولديه من الدوافع ما يمكنه البحث الواعي للوصول إلى ذالك الهدف والإستمرار فيه، ولكن ولو مؤقتا توجد بعض العوائق التي تمنعه من الوصول إلى هدفه بسرعة يجب عليه التغلب عليها. **(سلامة، 2005، ص 266).**

يعرف ترافرز (Travers,1977) المشكلة بانها الحالة التي يشعر بها الفرد بعدم التوازن وبعدم توفر خبرة سابقة لديه تفيده في إعادة حالة التوازن. **(العدوان؛ وداود، 2016، ص 90).**

يعرف جاندي (Gundy, 1987) المشكلة بانها موقف يدركه الفرد على انه ينطوي على فجوة بين ما هو كائن، وما ينبغي ان يكون **(عامر، 2002، ص 22).**

يرى ديكسون وجلوفر (Dixon & Glover, 1984) أن المشكلة توجد في أي وقت يكون المرء عنده في موقف، ويريد أن يكون في موقف آخر، ولكنه لا يعرف كيف يفعل ذلك، والمشكلات تختلف فيما بينها اختلافا كبيرا، وتحدث في صور كثيرة **(الشناوي، 1996، ص 138).**

أما لي (Lee, 1992) فقد أوضح ان المشكلة عبارة عن موقف مثير يتعرض له الفرد ولم يكن قد تعرض له سابقا وبالتالي لا يوجد لديه استجابة جاهزة له **(العدوان؛ وداود، 2016، ص 90).**

يعرف هكس (Hicks, 1999) المشكلة على أنها" الموقف الذي يستدعي من متخذ القرار سواء أكان فردا أو جماعة أو منظمة النظر في هذا الموقف باعتباره خارجا عن المألوف، وبالتالي التفكير في بديل أو عدد من البدائل والحلول للتعامل مع الموقف وتنفيذها **(هيجان، 1999، ص 82).**

اما ارلين (Arlin, 1989) فيرى بان المواقف تصبح مشكلات عندما يجد المرأ صعوبة في اتخاذ القرار المناسب **(Jonssen, 2011, p30).**

إذن فالمشكلة هي حالة من اللاتوازن، وإنحراف عن المعتاد، وموقف مثير يستدعي التدخل النفسي والذهني بناءا على الخبرات السابقة للرجوع إلى حالة التوازن الطبيعي.

هي مجموع العمليات التي يقوم بها الفرد مستعملا المعلومات والمعارف التي تعلمها في السابق، والمهارات التي إكتسبها من خبراته الماضية لمجابهة المواقف المستعصية ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها في الأوقات يالمناسبة وإزالة اللبس.

2. أنواع المشكلات:

تم تصنيف المشكلات من قبل الباحثين وفق معايير مختلفة، وأشهر هذه التصنيفات تصنيف ريتمان (Reitman,1965) ويوضح بأن أنواع المشكلات هي خمسة أنواع، إستنادا إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف التي تشكلها وهي:

- مشكلات تكون فيها المعطيات والأهداف واضحة ومحددة جيدًا.
- مشكلات تكون فيها المعطيات واضحة جيدًا، بينما الأهداف غير محددة بصورة واضحة.
- مشكلات تكون معطياتها غير واضحة، بينما الأهداف واضحة ومحددة.
- مشكلات تكون المعطيات والأهداف فيها غير واضحة.
- مشكلات لها إجابة صحيحة، ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة **(البارودي، 2015، ص 113).**

هناك تصنيف آخر لأنواع المشكلات قدَّمه جرينو (Greeno,1978) في البداية، ثم وسَّعه مع سيمون (Simon & Greeno, 1988) ليضم أربعة أنواع وهي:

أ. مشكلات التحويل وتتصف بما يأتي:

- المعطيات واضحة جدًّا، والمطلوب محدد تمامًا.

– يتطلب حلها إيجاد سلسلة إجراءات أو عمليات متتابعة عن طريق البحث والاختيار من بين مجموعة بدائل أو إمكانيات للإجابة.

ب. مشكلات التنظيم وتتصف بما يأتي:

– جميع عناصر المشكلة موجودة، مع وصف عام للمطلوب.

– يتطلب حلها تنظيمَ العناصر بصورة مناسبة، عن طريق تقليص مجموعة البدائل أو الإمكانيات الواردة للإجابة. ومن الأمثلة عليها مشكلات الاستبصار وتشكيل أعواد الكبريت.

ت. مشكلات الاستقراء وتتصف بما يأتي:

– المعطيات عبارة عن عدة أمثلة أو شواهد، والمطلوب هو اكتشاف قاعدة عامة أو نمط منسجم مع المعلومات المعطاة.

– يتطلب حلها إيجاد مبدأ عام أو تركيبة عامة تدعمها الأمثلة. ومن الأمثلة عليها مشكلات المتتاليات والاستدلال العلمي التجريبي.

ث. مشكلات الاستنباط وتتصف بما يأتي:

– المعطيات عبارة عن مقدمات أو فروض، والمطلوب هو معرفة ما إذا كانت نتيجة معينة تترتب منطقيًّا أو لا تترتب على المقدمات **(زمزمي، 2007، ص 64).**

قدم ستيرنبرغ (2003) نوعين من المشكلات:

– مشكلات محددة التركيب: وتتميز هذه المشكلة بمسار واضح للحل بين نقطة الهدف ومنطقة الحل.

– مشكلات غير محددة التركيب: وهي المشكلة التي مسار حلها مبهم وغير واضح.

(الغريري؛ والعبادي، ص 16).

3. خصائص المشكلة:

كل إنسان مهما كان موقعه في المجتمع فهو عرضة للمشكلات، وتتميز المشكلة بجملة من الخصائص، وهي كالتالي حسب العتوم (2012):

أ. المشكلة فردية: لأنها تخص فردا معينا، وما يراه شخص مشكلة قد يراه آخر عكس ذالك وهذا يقع ضمن الفروق الفردية بين الأفراد.

ب. المشكلة لها جانب إدراكي: إن من خصائص المشكلة أن يكون لها جانب عقلي، فالمشكلة تتطلب الوعي والإدراك والتفكير.

ت. المشكلة لها جانب إنفعالي: يصاحب المشكلة الكثير من الإنفعالات كالخوف والقلق والإكتئاب.

ث. المشكلة لها أبعاد متعددة: أي مشكلة تواجه الفرد قد يكون لها بغد شخصي أوإقتصادي أو إجتماعي أو سياسي وتحل ضمن مشاركة الآخرين أوبصفة فردية.

ج. المشكلة لها أشكال متعددة: تأخذ المشكلة أشكال متعددة فقد تكون إنفعالية أو معرفية أو حركية أو أخلاقية أو لغوية أو حسابية **(العتوم، 2012، ص ص 265 – 266).**

4. عناصر المشكلة:

يتفق معظم علماء النفس على أن المشكلة عبارة عن موقف أو حالة تتحد بثلاثة عناصر أشار إليها **جروان (2002)** وهي:

أ. المعطيات: وهي الحالة الراهنة عند الشروع في العمل على حل المشكلة.

ب. الأهداف: وهي الحالة المنشودة المطلوب بلوغها والوصول إليها.

ت. العقبات: تشير إلى الصعوبات التي تفصل بين الحالة الراهنة والحالة المنشودة، وأن الحل والخطوات اللازمة لمواجهة هذه الصعوبات غير جاهز للوهلة الأولى

(الغريري؛ والعبادي، د س، ص 72).

5. تعريف إستراتيجية حل المشكلة:

تعتبر المواقف التي يعبر بها الفرد عن تفاعله مع الوضعيات المشكلة آلية تعامل واعية، ينتهجها الفرد مستعملا رصيده المعرفي والنفسي والوجداني لإيجاد حل لهذه المشكلة ويعبر عن ذالك بإستراتيجية حل المشكلات، وهي عملية معقدة وغالبا ما تكون شديدة التشابك على نحو يجعل من غير السهل تجزئتها الى مراحل واضحة، وتنسب الى العالم الروسي هنري التشلر(Henry Altshuller) وتعد من الاستراتجيات الحديثة ولها أهمية كبيرة في إثارة تفكير الطالب وتعويده على الأسلوب العلمي في حل المشكلات في مختلف المجالات وبثصد بها مجموع العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما خبراته ومهاراته في التغلب على الموقف المشكل بشكل جديد وغير مألوف والسيطرة عليه وحله .

(الحمد،2012، ص157).

وهي حسب نيتكو وبروكهارت (Nitko & braokhart.2007) عملية غير تلقائية لوضع الاستراتجيات اللازمة للوصول الى هدف **(سوزان و بروكهارت، 2012، ص17).**

واستراتيجية حل المشكلات في الإطار الإرشادي حسب الزريقي (2002) أحد أشكال أساليب الضبط الذاتي، وبالتالي فهي تتضمن فوائد بعيدة المدى لضبط الذات كالاستقلالية ومرونة السلوك،

والكفاية والتمكن، فالهدف الأول لمهارة حل المشكلات هو زيادة الوعي بالاستجابة الفعلية حتى يتمكن الفرد من التكيف مع مواقف الحياة الجديـــدة باستقلالية **(مصلح، 2003، ص 45).**

يعرفها بوسامينتيير (Posamentier, 2008) بأنها الوضع الذي يواجه الفرد ويتطلب حلا غيـــر واضح في الحياة اليومية **(Alfred & Stephen, 2008, p 01).**

يعرفها الورافي (2000) بأنها العملية أو العمليات التي يؤديها الفرد مستعملا خلالها المعلومات التي سبق له تعلمها والمهارات التي سبق له إكتسابها للتغلب على موقف مشكل غير مالوف من قبـــل، بحيث يختار من بين ما سبق له تعلمه من حقائق وما إكتسبه من مهارات في موقف ما ليطبقـــه فـــي آخر. **(الجميلي، 2009، ص 44).**

يرى عسكر (2000) أنها إجراءات منظمة يتمكن الفرد من خلالها حل المشكلة التي تواجهه بدءا وانتهاءا باختيار البديل الأفضل لحله **(جابر، 2008، ص 230).**

يرى الحارث (1999) بأنها نشاط حيوي يقوم به الإنسان ويمارسه على مستويات متنوعة مـــن التعقيد كلما كلف بأداء واجب أو طلب منه أن يتخذ قرارا في موضوع ما **(عريبات، 2005، ص 250).**

عرف أوزبل(Ozbel,1978) حل المشكلة بأنه: "نوع من النشاط العقلي يتفاعل فيـــه التمثيـــل المعرفي للخبرات السابقة مع مكونات الموقف المشكلة لإنتـــاج الحـــل المستهدف"

(الزيات، 2001، ص 91).

يعتبر يونس (1977) مهارة حل المشكلات من مهـــارات التفكيـــر العليـــا أو المركبـــة فهـــي تشمل أربع عمليات هي: حل المشكلات، اتخاذ القـــرار، التفكيـــر النقدي، والتفكير الإبداعي.

يرى جاني (Gagne,1977) أن حل المشكلات هو نوع من السلوك المحكوم بقواعد، يكون حل المشكلات عملية يستحضر فيها الأشخاص مفاهيم وقواعد من معرفتهم السابقة، ويســـتخرجون منهـــا قواعد من مستوى أعلى تساعدهم على حل المشكلات، وتعتبر هذه العملية أعلى صور التعلم دقة

(الشناوي، 1996، ص 441).

يعرفا الباحثان كروليك ورودنيك(Krulih& rudnick1980) مفهوم حل المشكلة بأنـــه عمليـــة تفكيرية يـــستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة ســـابقة ومهـــارات مـــن أجـــل الاســـتجابة لمتطلبـــات موقـــف ليس مألوفا له وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف، ومن خلال الإستجابة يحل التناقص ويزيل اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف، والتناقض هنا قد يعني إفتقار الترابط المنطقي بين أجزاء الموقف أو وجود خلل فـــي مكوناته **(ركزة؛ وذيب،2017، ص 08).**

وتعرفها بوليبا (polonya.1969) حل المشكل بأنه إيجاد طريقة للخروج من صعوبة والالتفاف حول عقبة، والوصول إلى هدف لم يكن مدركا أو مفهوما في البداية **(فالح،2011، ص10).**

فهي إذن نشاط ذهني سلوكي مؤسس يستند إلى المعارف السابقة والخبرات الماضية التي يستحضرها الفرد في المواقف المشابهة قصد إيجاد الحلول المناسبة.

6. عناصر إستراتيجية حل المشكلات.

تشير البارودي (2015) إلى أن نشاط حل المشكلات هونشاط ذهني معرفي يسير في خطوات معرفية ذهنية مرتبة ومنظمة في ذهن الفرد وتحددها في ما يلي:

1.6. الوعي بوجود المشكلة: في هذه الخطوة يعي الفرد المشكلات التي تثير إهتمامه وتسبب له القلق، وهي في الغالب مشكلات سيئة، تحول بينه وبين الوصول إلى الهدف.

2.6. تحديد المشكلة: في هذه الخطوة الهامة يتمثل الفرد المشكلة بطريقة خاصة، وهو ما يعني وصفها بدقة ورسم حدودها وتمييزها عن غيرها.

3.6. تحليل المشكلة: ونعني بها تحليل المشكلة إلى عناصرها الأساسية والتعرف على مكوناتها، وإستبعاد العناصر التي لا تتضمنها.

4.6. جمع البيانات المرتبطة بحل المشكلة: وتتمثل في مدى تحديد الفرد لافضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بحل المشكلة.

5.6. إقتراح الحلول: ويتمثل في مدى قدرة الفرد على التمييز بين مجموعة من الفروض المتاحة لحل المشكلة.

6.6. دراسة الحلول المقترحة دراسة شاملة: وهنا يكون الحل واضحا، ومألوفا فيتم إعتماده، وقد يكون هناك احتمال لعدة بدائل يمكن تطبيقها، ليتم المفاضلة بينها بناءا على معايير نحددها.

7.6. الحلول الإبداعية: لا تتوافر الحلول المألوفة أو ربما تكون غير ملائمة لحل المشكلة، لذا يتعين التفكير في حل جديد يخرج عن المألوف **(البارودي، 2015، ص 115).**

قد عرض هايس (Hayes,1981) بعض الخطوات لتعليم إستراتيجية حل المشكلات بصورة مباشرة على النحو الآتي:

أ. تحديد المشكلة: وتتضمن المهمات الآتية:

– التعرف على نص المشكلة، أو إيجاد موقع المشكلة في البيانات المعطاة أو في الموقف المطروح.

– تحديد عناصر الهدف أو الغاية المرغوبة، والحالة الراهنة، والعقبات الفاصلة بينهما.

- تحديد العناصر الجدلية أو العناصر المسبِّبة للعقبات.
- تحديد المشكلات الأساسية والثانوية.

ب. تمثيل المشكلة أو إيضاحها: وتتضمن المهمات الآتية:

- تعريف المصطلحات والشروط.
- تحديد العناصر الرئيسة من حيث الأهداف، عمليات الحل، المعطيات، المجاهيل.
- تحويل عناصر المشكلة بلغة مختلفة أو بالرموز عن طريق الصور والأشكال والأرقام وغير ذلك.

ت. اختيار خطة الحل: وتتضمَّن مهمتينِ، هما:

- إعادة صياغة المشكلة المطلوب حلها.
- اختيار خطة ملائمة لحل المشكلة من بين الخيارات الآتية :التجربة والخطأ، مصفوفات متعددة الأبعاد، وضع الفرضيات واختبارها، تطبيق معادلات معينة، تقسيم المشكلة إلى مشكلات فرعية أو ثانوية، العمل بالرجوع من الحلول المتخيَّلة إلى نقطة البداية، العمل بقياس المشكلة الحالية على مشكلات سابقة معروفة.
- توقع العقبات والتخطيط لمعالجتها.

ث. توضيح خطة الحل: وتتضمن المهمات الآتية:

- مراقبة عملية الحل.
- إزالة العقبات عند بروزها.
- تكييف الأساليب أو تعديلها حسب الحاجة.

ج. الاستنتاج: ويتضمن المهمات الآتية:

- إظهار النتائج وصياغتها.
- إعطاء أدلة داعمة وأسباب للنتائج.

ح. التقويم (التحقق): ويتضمن القيام بما يأتي:

- التحقق من النتائج في ضوء الأهداف والأساليب المستخدمة.
- التحقق من فاعلية الأساليب وخطة الحل بوجه عام. **(الحريري، 2016، ص 268).**

7. أنواع وأنماط إستراتيجية حل المشكلات:

توجد لإستراتيجية حل المشكلة أنواع متعددة حسب الاستعدادات الشخصية للفرد وحسب طبيعة المشكلة والموقف الذي تتواجد فيه وهي:

1.7. إستراتيجية الحل بالمحاولة والخطا:

تعتبر المحاولة والخطا من الإستراتجيات الأساسية في حل المشكلات فقد أجرى ثورنديك (Thorndike,1874)العديد من الأبحاث التجريبية مستخدما أسلوب حل المشكلات والمتاهات على العديد من الحيوانات بالإضافة إلى التجارب الأخرى التي أجراهاعلى البشر، فهو يرى أنالإنسان تواجهه أثناء تفاعلاته العديد من المواقف والمثيرات التي لابد له أن يسلك حيالها بطريقة ما، ويرى أن مثل هذه المواقف هي بمثابة مواقف إشكالية تدفع الفرد للتخلص منها بتعلم أو أداءاستجابة مناسبة **(الزغلول، 2010، ص 74).**

2.7. إستراتيجية الحل بالعصف الذهني: وهي إستراتيجية تعتمد على العصف الذهني في توليد الأفكار للوصول إلى حلول المشكلة. ويقصد بالعصف الذهني إستخدام العقل البشري في التصدي النشط لمشكلة ما وتوليد قائمة من الأفكار التي يمكن ان تؤدي إلى حل المشكلة موضوع البحث، وذالك من خلال جلسة قصيرة تسمح بظهور كل الأفكار في جو من الحرية والأمان **(البارودي، 2015، ص 39).**

3.7. إستراتيجية الحل بالإستبصار: حل المشكلة بالاستبصار يقوم على الفهم والإدراك الكلي للعلاقات القائمة بين عناصر الموقف، ويتجلى ذلك أن الوصول إلى الحل لا يكون هنا عن طريق ضم عناصر الموقف بعضها إلى بعض، وإنما عن طريق تنظيمها بحيث تتضح العلاقات بينها، وعندها فقط يمكن الوصول إلى الحل. فتنظيم المجال الإدراكي عنصر أساسي في حل المشكلة بالاستبصار.

يوضح كوهلر أنه عندما تكون عناصر الموقف واضحة للكائن الحي فإنه يتعلم حل مشكلته عن طريق إعادة ترتيب عناصر الموقف بحيث يسمح هذا بإيجاد علاقات جديدة بينها تؤدي إلى الحل الصحيح **(عبدة، 2010، ص 296).**

4.7. إستراتيجية الحل بالاستنتاج: في هذه الإستراتيجية يتم الانتقال من مقدمات أولية عامة للوصول إلى أجزاء المشكلة، بمعنى تطبيق المبدأ أو القاعدة العامة على الحالات الخاصة التي تنطبق عليها خصائص القاعدة.

5.7. إستراتيجية الحل بالإستقراء: فيه يتم تتبع جزئيات المشكلة للوصول إلى حكم كلي سواء كان التتبع لكل الجزئيات وهذا ما يعرف بالاستقراء التام أو لبعض الجزئيات والذي هو إستقراء ناقص.

منه إذا استطاع الفرد الوصول إلى حلول متفرقة على عينات من المشكلة يستطيع التعميم على كل الظاهرة المشكلة. توجد بعض الإستراتجيات الأخرى ذكرها **أبو جاموس** كما يلي:

أ. **إستراتيجية تخفيض الفروق:** وتصلح هذه الإستراتيجية في المشكلات غير المالوفة من خلال تقليل الفروق بين الوضع الحالي والهدف المنشود، وذالك بتحويل عناصر المشكلة إلى هيئة جديدة تقترب من الحل ولكن الإستراتيجية ليس بالضرورة توصل للحل النهائي المنشود.

ب. **إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات:** وتصلح هذه الإستراتيجية للمشكلات المعقدة وخاصة تلك التي تنطوي على عدد من الخطوات التي يتعين المرور بها للوصول إلى الحل، وذالك من خلال تحديد الأهداف والوسائل المتاحة للمشكلة، ثم العمل على تقليل الفروق بين ماهو متاح والغايات المستهدفة لتصبح هذه الفروق في حدها الأدنى الممكن.

ت. **إستراتيجية التجزئة:** لحل المشكلة من خلال هذه الإستراتيجية تجزا المشكلة إلى مشكلات فرعية وتحل كل مشكلة على حدا للوصول الى الحل الكلي وهذا ينطبق على المشكلات الأكثر تعقيدا أو نعجز عن حلها مباشرة فيستحسن تجزئتها الى أجزاء أي تجزئة الهدف النهائي الى مجموعة اهداف.

ث. **إستراتيجية الحذف:** تعمل هذه الإستراتيجية على إقتراح مجموعة من الحلول ثم حذف الحلول غير ممكنة وذالك بالإعتماد على المعلومات الواردة في المشكلة

(أبو جاموس، 2009، ص ص 96 -98).

وأضافت الدكتورة فيرونيكا الويسيو أن هناك بعض الاستراتجيات الحديثة مثل:

أ.استراتجية السيناريو وراء المشكلة: تسمح استراتجية السيناريو وراء المشكلة بتحديد جميع خصائص الوضع المثالي بعد إجراء التغيير الاستراتيجي، إنها طريقة للكشف بشكل ملموس عن خصائص "الواقع المثالي"، للهدف المراد تحقيقه، فهي تتيح لنا تحديد الأعمال الصغيرة التي يتعين القيام بها للتغلب على المشكلة، وتعزيز تحول انتباه الموضوع "من مشكلة الحاضر إلى مستقبل لا مشكلة."

ب.استراتجية المتسلق: إشتقت استراتجية المتسلق إسمها مما يفعله مرشدو الجبال من ذوي الخبرة للتخطيط لتسلق الجبل. بدلاً من البدء من قاعدة الجبل، في دراسة المسار الذي يجب اتباعه، يبدأون من القمة حتى يصلوا إلى الوراء إلى أصغر خطوة يجب اتخاذها، عندما تكون لديك مشكلة معقدة يجب حلها، من أجل بناء إستراتيجية فعالة وفاعلة، فمن المفيد أن نبدأ من الهدف للوصول إلى نقطة البداية، وتقسيم الهدف إلى سلسلة من الأهداف الدقيقة.

أوضح **دزوريلا وآخرون** (D'Zurilla & al,2004) أن إتجاهات ومساعي الأفراد لحل المشكلة عندما يواجهون مشكلات تكون مهمة بالنسبة للنتائج، وأن الناس يستخدمون ثلاثة أنماط لحل المشكلة عند التعامل معها:

أ. نمط حل المشكلة التجنبي: هو نمط غير فعال لا يهتم أصحابه بالمشكلة ويتعمدون إهمالها وعد الإكتراث لها ولا يبدون أي قلق بشانها ويظهرون سلوكا سلبيا تجاهها.

ب. نمط حل المشكل الإندفاعي المهمل: وهذا الصنف غير منظم وغير منضبط ومتهور وإندفاعي في حل المشكلات وغير متبين من إخطاءه ويرضى بأنصاف الحلول.

ت. نمط حل المشكلة العقلاني: هذا الصنف أكثر عقلانية وتنظيم له دراية بما يفعل، يعتمد في حلوله للمشكلات على الدقة والتصميم والتحقق في الوصول إلى الحل الامثل وهؤلاء عمليون في منهجهم ولهم ثقة في انفسهم.

8. أهداف استراتجيية حل المشكلات: تهدف إستراتيجية حل المشكلات الى تحقيق مجموعة من الأهداف نوضحها في النقاط التالية:

1.8. إثارة الدافعية: عندما يجد الفرد نفسه قادر على حل مشكلة معينة فذالك يثير الدافعية في نفسه ويدفعه للعمل اكثر لتحقيق مكاسب افضل، وهنا نجد أن الطالب الذي يستطيع حل مشكلة تعليمية أو مشكلة إجتماعية تخصه أو تخص أحد زملاؤه، يكتسب حافز أقوى للعمل أكثر.

يرى هبنر (Heppner,1983) أن أسلوب حل المشكلات متعة عقلية يزيد من فاعلية المتعلم ويدفعه الى تحسين قدراته التحليلية وتعلم الحقائق والمهارات ونقلها مواقف جديدة **(شبحة، 2022، ص72).**

2.8. تنمية المعلومات المعرفية: كلما إستطاع الفرد إيجاد حل لمشكلة معينة إستطاع بذالك إضافة لبنة معرفية في رصيده الفكري والمعرفي، لأن الفكرة أو المعلومة المكتشفة من طرف الطالب يكون رسوخها أفضل من المعلومة الجاهزة التي تلقن.

يشير عكاشة وضحا(2012) الى أن حل المشكلات يتطلب تعلم مهارات جديدة تساعد الفرد على مراقبة سلوكياته الذهنية والادائية، وممارسته لأساليب الضبط والتقييم الذاتيين لمراحل تقدمه أثناء حل المشكلة سعيا الى تحقيق مستوى أفضل من الأداء والوصول الى أنسب الحلول **(عكاشة وضحا، 2012، ص110).**

3.8. استخدام أساليب التفكير المختلفة: يدفع تنوع وتعقد المشكلة الفرد إلى المحاولة على إيجاد الحل المناسب وقد يعتمد على أكثر من أسلوب تفكير والذي قد يجدي نفعا مع هذه المشكلة، فنجد تارة يستعمل الأسلوب التحليلي وأخرى الأسلوب التركيبي وغيره، ويتنوع أسلوب حل المشكلة لدى الفرد حسب نمط تفكيره كما أشار الى ذالك الغندور(1999).

4.8. تعزيز الجانب الإيجابي الفعال اثناء حل المشكلات: وذالك بتحريك الفضول المعرفي للطالب وتعزيز الثقة في القدرات والمهارات وتمكينهم من الحل الإبداعي.

5.8. توظيف الخبرات السابقة: حل المشكلة ينمي الذاكرة ويعمل على أستدعاء الخبرات والمعارف السابقة لتوظيفها فيما يناسبها أثناء حل المشكلة. ويشير في ذالك جابر **(2007)** أن حل المشكلات عمليات معرفية تستند على تفكير منظم متحرر من الافتراضات الجامدة تستدعي فهم الخبرات السابقة **(جابر، 2008، ص 231).**

قد لخص كينجسل (Kingsle,1977) تعلم حل المشكلات تلخيصا جيدا حيث ذكر أن المشكلة الجيدة دافع جيد يدفع الفرد إلى التعلم، تساعده على الوثوق في قدراته على تصريف شؤونه بنفسه، ولهذا قيمة مؤكدة بالنسبة لصحة الفرد النفسية، وذالك لانه من المبادئ الأساسية للصحة النفسية وجوب النظر إلى الصعوبات بإعتبارها مشكلات يجب حلها، وليس باعتبارها مفاجآت يجب تجنبها **(عمران، 2014، ص 57).**

09. العوامل المؤثرة في إستراتيجية حل المشكلات.

تتأثر إستراتيجية حل المشكلات بعدة عوامل تتعلق بالمشكلة ومدى وضوحها وسهولتها والمعلومات المتوفرة حولها، وعوامل تتعلق بالفرد الذي الذي يقوم بحل هذه المشكلة كالخبرة والدافعية والمثابرة وأسلوب التفكير الذي ينتهجه **(العابد، 2015، ص 155).**

وهذه العوامل هي كالتالي حسب الزيات (2005):

أ. مدى قابلية المشكلة للحل: يجب ان تكون المشكلة قابلة للحل باستخدام إستراتيجية لا تتوقف على على محدودية السعة التجهيزية للمعلومات.

ب. محدودية السعة: يواجه الافراد عند حل المشكلات صعوبات متعددة ومتباينة بسبب محدودية السعة التي تتمثل في الفشل في إستخدام المعلومات المتعلقة بالموقف المشكل و نسيان المحاولات المبكرة للوصول إلى الحل.

ت. مستوى خبرة القائم بحل المشكلة وسعة إطلاعه: حيث إن الافردا ذوو الخبرة والمعرفة يكون إستعابهم للمشكلة أيسر بسبب أن مهاراتهم تسمح لهم بحل المشكل بدون ضغط على سعة وتجهيز ومعالجة المعلومات.

ث. الذاكرة العاملة: تتوقف فعالية النشاط العقلي في حل المشكلات إلى حد ما على السعة التذكرية المتاحة للذاكرة العاملة **(الزيات، 2005، ص 389).**

بينما ركزت دافيدوف (Davidauve,1976) على عاملين رئيسيين مؤثرين على حل المشكلات لخصهما فيما يلي:

– **التعلم السابق:** يطلق عليه علماء النفس مصطلح "الإنتقال الموجب" على أثر الخبرات السابقة في مساعدة الافراد على حل المشكلات، ففي بعض الأحيان تحسن وتنمي الخبرات السابقة القدرات

العامة لحل المشكلة لدى الفرد، وفي هذه الحالات يشير علماء السلوك أن الكائنات الحية قد إكتسبت تأهبا للتعلم أو أنها تعلمت ان تتعلم.

– **مستوى الإستثارة:** إن الإستثارة أو درجة اليقضة لها اثرها الهام في حل المشكلات، فكلما كان الموقف له أثر على سلوك الكائن الحي كلما سعى لأيجاد الحل الأسرع والأمثل لهذه المشكلة وقد دلت دراسات بيرش (Birch) على صغار الشمبانزي في مسألة حرمانهم من الطعام لفترة معينة كيف كان اهتمامهم بهذه المشكلة أكثر **(دافيدوف، 1997، ص ص 401 – 404).**

كما وضع العبود (2020) مهارات أساسية لحل المشكلات وفق ما يلي

أ. **المعرفة العلمية :** وهي الاطلاع الواسع على المعارف والتجارب العلمية للاستفادة منها وتوضيفها لافي حل المشكلات.

ب. مهارة التحليل والتركيب: وهي القدرة على تبسيط المشكلة ومحاولة فهم مكوناتها حتى يتسنى للفرد حل المشكلة بدون اجهاد فكري وتعب نفسي.

ج. المرونة في التفكير: وهي عدم التسرع في اصدار الاحكام والتعامل مع الموقف المشكل بكل تأني وثبات.

د. الموضوعية والواقعية: تجنب التوقعات الذاتية وعدم اقتراح الحلول المثالية او الافتراضية التي تتنافى مع الواقع.

ه. الخيال وروح المغامرة: وهي العمل على إيجاد الابداع في حل المشكلات والتفرد والتميز في الوصول للحل الأفضل.

و. تقبل النقد: طريق الوصول للحل السليم هو الاستماع الجيد وتقبل الآراء الأخرى بكل رحابة صدر.

10. الأسس النظرية لإستراتيجية حل المشكلات:

عندما ندرس إستراتيجية حل المشكلات ونحاول البحث في الأسس النظرية لهذا المفهوم نجد أنه يستمد ذالك من مجموعة من النظريات منها:

1.10. النظرية الإرتباطية: يرى اصحاب هذه النظرية أن أسلوب حل المشكلات يعتبر سلوك يمكن تعلمه من خلال تقسيم موقف المشكل إلى عدد من الخطوات التي يسير فيها الفرد بشكل تدريجي إلى غاية الوصول إلى حلول **(الزين، 2020، ص 210).**

يعتبر ثروندايك من بين الذين اهتموا بعملية حل المشكلات من خلال ما يعرف بالتعلم بالمحاولة والخطأ، فالفرد يواجه الوضع المشكل بمجموعة من العادات المختلفة من حيث القوة والترتيب الهرمي،

لذالك يحاول الوصول إلى الحل بإستخدام هذه العادات مراعيا قوتها وترتيبها أي يبدأ في البحث عن الحل بأستخدام الأضعف والابسط، وينتقل تدريجيا إلى استخدام العادات الأكثر قوة وتعقيداحت الوصول للحل المناسب **(النجدي، 2003، ص 456).**

يؤكد مايير (Mayer,1992) أن أسلوب حل المشكلات في النظرية الارتباطية يتضمن قانونين للتعلم وهما قانون التدريب والذي يؤكد على الإستجابات التي سبق ممارستها عدة مرات مع موقف ما فإنها تستخدم عندما يقبل هذا الموقف مرة أخرى، أما قانون الأثر فإنه ينص على أن الاستجابات التي تلقى نجاحا في حل المشكلة تزيد قوتها داخل البناء الهرمي وترتفع درجتها داخل هذا البناء إلى غاية أن يصل إلى قمةته والعكس صحيح **(الزين، 2020، ص 210).**

إلا أن أون (Owen,1981) يرى أن النظرة الارتباطية لحل المشكلات تنطوي على فهم خاطئ لعملية الوصول إلى الحل، والنظر إليه من جانب واحد على أنه خليط من الحركات العشوائية التي تنفصل عن الفهم المتعمق وبعد النظر، والتنبؤ **(شواشرة، 2004، ص 02).**

2.10. نظرية التحليل النفسي: يرى فرويد أن الفرد عندما تعترضه مشكلة ويعجز عن مواجهتها فأنه يلجا إلى بعض الحيل للتخلص من التوتر الذي سببته له هذه المشكلة وذالك بالاعتماد على بعض الآليات الدفاعية لحماية الذات، وهذا ما أشارت إليه آنا فرويد (Anna Freud,1895) في كتابها "الأنا وآليات الدفاع" سنة 1934 **(أبو خيران، 2018، ص 04).**

يؤدي الفشل في حل المشكلة إلى الشعور بالإحباط وعندما تزداد هذه الأمور سوءا فإن الفرد غالبا ما يلجأ إلى بعض التصرفات اللاشعورية في محاولة إعادة التوازن داخليا في نفسه لمواجهة الاحباطات **(هلال، 2011، ص 80).**

يشير **آدلر** (Adler,1870) أن الافراد سواء كانو صغارا أو كبارا يحلون المشكلات إنطلاقا من عقدتي النقص والتفوق. فعندما يشعر الفرد بالنقص يعمل على حل المشكلات لبلوغ عقدة التفوق **(آدلر، 2020، ص 61).**

3.10. النظرية الجشطالتية: ترى هذه النظرية أن حل المشكلة يتوقف على قدرة الفرد على تنظيم وإعادة تنظيم المجال الإدراكي المتعلق بالموقف المشكل، بحيث تمكنه من الإستبصار وإدراك العلاقات القائمة في الموقف، مما يساعده على إكتشاف الحل، بحيث يتكرر هذا الحل في المستقبل عندما يواجه الفرد هذا الموقف أو مواقف اخرى مشابهة له **(الزغلول، 2012، ص 290).**

يرى مايير (Mayer,1992) أن النظرية الجشطالتية تفسر حل المشكلات على أنه قدرة الفرد على فهم كيف تتوافق أجزاء المشكلة مع بعضها البعض كي تشبع متطلبات الهدف، أي أنها تسعى نحو ربط كل جزء من الموقف المشكل مع الأجزاء الاخرى **(الزين، 2020، ص 211).**

ويمر المشكل عند الجيشطالت بأربع مراحل وهي:

أ. مرحلة التحضير: وفيها يتعرف الشخص على وجود المشكل، ويسعى لفهم معطيات هذا المشكل، مع الوعي التام بالفرق بين الحالة الراهنة للوضعية و الحالة المرجوة، وهذه المرحلة حاسمة يمكن ان تكون لبعض الأشخاص متعلقة بالحالة النهائية المرجوة.

ب. مرحلة التحضين : فبعد التعرف على المشكل يقوم الشخص بمحاولات للحل وعند حالات الفشل الأولى ، يترك الفرد المشكل جانبا لبعض الوقت،أي يتوقف عن البحث على الأقل شعوريا على حل المشكل وفق جانب معين.

ت. مرحلة الاشراق العقلي: خلال فترة معينة يعود الفرد للبحث عن حل للمشكل بعد مرحلة التحضين يكتشف الشخص فجأة الحل"Insight" .

ث. مرحلة التحقق: وفي هذه المرحلة يتحقق الفرد من أن الحل الذي ظهر فجأة يتصل بحل المشكل فعلا، أي انه هو الهدف المرجو. **(ركزة وذيب، 2017، ص.ص، 56.55).**

4.10. نظرية معالجة المعلومات: ترى هذه النظرية ان هناك تشابها بين العمليات العقلية والنشاط المعرفي الإنساني وما بين عمل الحاسبات الإلكترونية ولذا يمكن حل المشكلات باستخدام بعض التصميمات المتبعة في برنامج الكمبيوتر وذالك بتحديد الخظوات في أي نشاط تفكيري ومن ثمة تجريب هذه الخطوات في كمبيوتر تمثيلي لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة النشاط التفكيري الإنساني **(ركزة؛ وذيب، 2017، ص 09).**

يشير نيويل وسيمون (Newel & Simon,1990) توجد بعض الافتراضات الأساسية التي يقوم عليها إتجاه معالجة المعلومات في تفسيره لحل المشكلات وهي: الانتباه والمثيرات البيئية والقدرة على الاختيار الانتقائي.مستوى الأداء عند حل أي مشكلة هو ناتج لعدد من العوامل أهمها البيانات المتاحة، وتنوع مصادر تجهيز أو إعداد المعلومات وكلا من المعلومات البينية الفورية المتاحة والمحتوى الكامن في الذاكرة قصيرة المدى التي تشكل جزءا من هذه المعلومات **(أسعد، 2017، ص 140).**

5.10. نظرية بياجيه: تؤكد نظرية بياجيه على أن عملية حل المشكلات التي يقوم الانسان لها علاقة مباشرة بالنمو المعرفي الذي يحدث من خلال المراحل الأربعة المتتالية وكل مرحلة تعد قفزة نوعية نحو الأمام في قدرات الفرد على حل مشكلاته **(الشيباني، 2000، ص76).**

واكد بياجيه على أن القدرة على حل المشكلات هي نوع من التكيف مع البيئة من خلال عمليتي التمثيل والمواءمة.

11.علاقة بعض العمليات العقلية باستراتجية حل المشكلات:

بما أن استراتجية حل المشكلات عبارة عن نشاط عقلي تتفاعل فيه الخبرة مع الموقف الراهن كما ذكر ذلك اوزبل فنلاحظ أن هناك مجموعة من العمليات العقلية تتداخل في هـذا النشـاط وهي:

أ. **التذكر:** الموقف المشكلة يتطلب حلا وهذا الحل يستلزم خبرة سابقة مخزنـة فـي الـذاكرة طويلة المدى لها الجاهزية للاسترجاع وقت الحاجة، وهذا ما يبين أنه كلما كان للفرد القدرة السـريعة على التذكر كلما كان مؤهلا أكثر لحل المشكلات. ويرى جانيه(Gagne, 1977) أن احتمـال قـدرة الفرد على حل المشكلات تزداد اذا توافر في ذاكرته عدد كبير من القواعد، وهذه القواعد يربط الفـرد بعضها ببعض بطريقة تتيح له أن يطبقها على موقف جديد وأن يحل المشكلة.

(الخلايلة، واللبابيدي، 1997، ص 93).

ب. الادراك: تتضمن عملية الادراك القدرة على حل المشكلات من خلال فهم الموقـف المثيـر والاحاطة به وتعتبر هذه الخطوة هي الأولى من خطوات حل المشكلة، والتي ركز عليهـا أصـحاب التوجه الجشطالتي أن المشكلة تحدث عندما ندرك الموقف بشكل خاطئ ، والحل يكمن في تغيير نمط الإدراك.

ج. التفكير: هناك علاقة وثيقة بين التفكير وحل المشكلات من خلال الاستناد على القواعد المنطقية التي تنطلق من الفرضيات والتحليل للوصول الى الحلول المناسبة للمشكلة، وتصنف طه(2006) ثلاثة أنماط من التفكير كل نمط يناسب مرحلة من مراحل حل المشكلة:

- المرحلة الأولى يناسبها نمط التفكير التحليلي التي يفكك عناصر المشكلة.
- المرحلة الثانية يناسبها نمط التفكير الإنتاجي لتوليد الأفكار واقتراح حلول مناسبة للمشكلة.
- المرحلة الثالثة يناسبها نمط التفكير النقدي للمفاضلة بين الحلول المقترحة واختيار الأنسب.

(طه، 2006، ص08).

ومن خلال ما سبق نلاحظ أن العمليات العقلية التي تم الإشارة إليها والمتمثلة في التذكر والادراك والتفكير هي الاعمليات الأكثر ملازمة لأستراتجية حل المشكلات.

12. الأهمية الإرشادية والعلاجية والتعليمية لإستراتيجية حل المشكلات:

تعتبر هذه الإستراتيجية ذات أهمية كبيرة في ميدان الإرشاد والعلاج النفسي وقد إستخدمت مـن قبل المختصين في هذا المجال كإحدى الإستراتجيات ذات المردود الفعال والجيد وخاصة في المجـال السلوكي والمعرفي.

أشار الشناوي إلى أنه مع إعداد البحث في مجال حل المشكلات أمكن إعداد هذه الإستراتيجية لمواجهة أحداث الحياة الضاغطة على هدى من فكرة حل المشكلات، واحتلت هذه الإستراتيجية أهمية خاصة لدى المهتمين بالإرشاد والعلاج النفسي، وذالك لأنها تساعد على حل المشكلات الآنية لدى الفرد وتزوده بالمهارات ليتمكن من تطبيقها على مختلف المشاكل **(عريبات، 2005، ص 250)**.

1.12. الأهمية الإرشادية: تحظى إستراتيجية حل المشكلات بأهمية كبيرة في مجال الإرشاد النفسي لأن هدف المرشد هو مساعدة المسترشدين على التدرب على حل مشكلاتهم وتجاوز العقبات التي تعترضهم.

يعتبر ديكسون ودافيد **(**Dixion & David,1984**)** أن إستراتيجية حل المشكلات من المهارات الأساسية في التفكير العقلي المنظم، وتشكل هذه المهارة المحور الأساسي في البرامج الإرشادية المختلفة **(مصلح، 2003، ص 44)**.

يمكن إعتبار حل المشكلة التي جاء بها العميل كنموذج أوعينة أو تدريب له لكي يستطيع حل مشكلاته بنفسه مستقلا مستقبلا مستفيدا بخبرة عملية الإرشاد **(زهران، 1980، ص 270)**.

مهارة حل المشكلات تتصف بانها مهارة تجعل المسترشد يمارس دورا جديدا يكون فيه فاعلا ومنظما لخبراته ومواضيع تعلمه لذالك يمكن ذكر عدد من المسوغات التي تبرر أهمية التدرب على مهارة حل المشكلات كأسلوب للتعلم وهي:

– إن المعرفة متنوعة لذالك لابد من تدريب الطلبة على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة.

– إن مهارة حل المشكلات من المهارات الضرورية لمجالات مختلفة سواء أكانت مجالات حياتية، أو المجالات الأكاديمية التكيفية.

– إن مهارة حل المشكلات مهارة تساعد المسترشد على تحصيل المعرفة بنفسه، وتزويدها بآليات الإستقلال.

– إن مهارة حل المشكلات تساعد المسترشد على إتخاذ قرارات هامة في حياته وتجعله يسيطر على الظروف والمواقف.

– إن أسلوب حل المشكلة هو أسلوب يضع المسترشد في موقف حقيقي بهدف الوصول إلى حالة إتزان معرفي **(أبو أسعد، 2009، ص ص 144 – 145)**.

يرى هالي (Haley,1977) أن حل المشكلات فيالإرشاد النفسي يعتبر نوعا من تحليل النظموفي تصوره أن عملية حل المشكلة ينبغي أن تأخذ في اعتبارها نظام التفاعل الاجتماعي للمسترشد بما في

ذلك الأشخاص الآخرون المشتركون في هذا النظام مع المسترشد" مثل: الإخوة، والآباء، والـزملاء، والمرشد نفسه **(الشناوي، 1996، ص 441)**.

يرى ديكسون وجلوفر (باللاتينية) (Dixon &Glover,1984) أن الإرشاد النفسي ماهو إلا عملية حل المشكلات، سواء كان الإرشاد النفسي الفردي، أو الإرشاد النفسي الجمعي، أو الإرشاد النفسي الزواجي، أو الإرشاد النفسي الأسري **(ميشال ، 2015، ص 93)**.

نوجز هذه الأهمية في النقاط التالية حسب ما تطرقت إليه الزين (2020):

– تزويد الافراد بمهارات التكيف لتمكنهم من التعامل مع المشكلات الشخصية والنفسية والاجتماعية.

– تحسين علاقة الفرد بالبيئة بطريقة غير مباشرة من خلال الإستجابة الإنفعالية والذي يؤدي إلى تقييم معرفي إيجابي.

– زيادة فعالية التعلم لدى المتعلم وتمكينه من تذليل الصعوبات الدراسية.

– تنمية التفكير الإبتكاري للافراد لأن الإبتكار هو نموذج لحل المشكلة وتمر بنفس خظواتها كما أشار إلى ذالك تورانس وجيلفورد **(الزين، 2020، ص 206)**.

2.12. الأهمية العلاجية: طلب العميل حلا لمشكلته يعتبر طريقا للعلاج الذي ينشده.

إن البدايات الأولى للعلاج والتدريب بأسلوب حل المشكلات كانت في سبعينيات القرن العشرين، ويهدف هذا الأسلوب الى تنمية السلوك التكيفي من أجل الوصول الى علاج فعال وممكن وتفادي الإنتكاسات **(غراب، 2015،ص15)**.

أوضح **دوبسون** (Dobson,2010) أن العلاج بحل المشكلات هو أسلوب إيجابي لتدخل عيادي يركز على التدريب لبناء توجهات ومهارات فعالة لحل المشكلة **(غراب، 2015، ص 03)**.

يقول **شريف (2000)** يعتبر أسلوب حل المشكلات وسيلة فعالة في مواجهة الضغوط حيث أن التخطيط والتنظيم والاستفادة من التجارب السابقة إضافة إلى التعامل العقلاني يؤدي إلى نتائج إيجابية في مواجهة الضغط النفسي كالتخفيف منه وإدارته بشكل إيجابي كما أن المواجهة الفعالة للمشكلة وعدم الانسحاب منها يؤثر بشكل إيجابي في التخفيف من الضغط النفسي **(آيت حمودة، 2018، ص 23)**.

أكد هاليي (Haley,1992) أن العلاج بأسلوب حل المشكلات لا يقتصر على الفرد فقط بل هو أسلوب علاجي للوضع الاجتماعي ككل لأن المشكلة قد تكون سلسلة من الأفعال بين مجموعة من الأفراد **(Haley, 1992, p 10)**.

قد أكدت بعض الدراسات الأهمية العلاجية لأسلوب حل المشكلات لبعض الإضطرابات النفسية كالقلق والإكتئاب مثل دراسة شيباندال وآخرون في زمبابوي **(Chibanda & al, 2011)**.

وأضاف جراند (Gerand.2014) في دراسة له أن العلاج بحل المشكلات كان تدخلا مهما وأدى الى إنخفاض في أعراض الإكتئاب بصورة دالة **(السعود، 2022،ص105)**.

منه نستنتج أن إستراتيجية حل المشكلات كأسلوب علاجي يستطيع الفرد من خلاله تجاوز الاضطراب الذي يعتبر من الناحية المعرفية مشكلة قابلة للحل في ذهن العميل.

3.12. الأهمية التعليمية: تعتبر استراتجية حل المشكلات أسلوب تعليمي تعلمي له نتائج إيجابية في التحصيل العلمي، حيث تتم عملية التعلم عن طريق إثارة المشكلة التي تدفع المتعلم الى التفكير والبحث والتقصي والتامل قصد إيجاد الحل المناسب والصحيح للمشكلة المثارة.

يقول سعادة (2011) تعد استراتجية حل المشكلات نمط من أعلى المستويات التعليمية في هرمية جانيه الذي يلزم المتعلم قيامه بعمليات داخلية تدعى التفكير ويفسر جانيه حل المشكلات بأنه القدرة على إستعمال المبادئ والقواعد التي تؤدي بالمتعلم الى الحل المطلوب فعندما يقوم الفرد بحل مشكلة ما فإنه قد تعلم مبدأ وأنه قام بأداء جديد أكثر تقدما من تعلم المبدأ السابق الذي أستعمل في حل تلك المشكلة وقد يتكون هذا المبدأ من إندماج مبدأين أو أكثر من المبادئ البسيطة السابقة **(الزاملي، 2018، ص940)**.

لذا فأن مبدأ التدرج في أكتساب المعارف والخبرات وحل المشكلات البسيطة، يقود الى حل مشكلات أكثر تعقيدا.

13. معوقات إستراتيجية حل المشكلات:

قد يجد الفرد صعوبة في حل مشكلة معينة ويرجع ذالك لعدة أسباب تعوق هذه العملية منها:

1.13. نقص الإدراك: هناك معوقات أوصعوبات قد تظهر عندما لا ندرك المشكلة أو المعلومات اللازمة لحلها بشكل صحيح أو ندرك الجزء الظاهر منها فقط وقد نتسرع في الحكم عليها بناء على ملاحظتنا السطحية، ولذالك يرى **جيلفورد** (Gilford,1908) أن إدراك المشكلة أمر أساسي في إمكانية توصل الفرد إلى حل صحيح لها، وأن بعض المشكلات يستعصي على الفرد حلها لأنه لم يدركها كما ينبغي وينجم عن ذالك تمسكه بحل خاطئ لها فالفهم الخاطئ يقود إلى الحل الخاطئ **(عطية، 2015، ص 322)**.

2.13. التخمين: يظهر بعض الأشخاص الضعفاء في حل المشكلات ميلا للقفز عن المقدمات والتسرع في إعطاء الاستنتاجات وتخمين الإجابات قبل استكمال جميع الخطوات اللازمة للوصول إلى إجابات دقيقة **(ركزة؛ وذيب، 2017، ص 37)**.

وأسلوب التخمين يفقد التفكير العلمي قيمته، ويبني الاستنتاجات على الحكم المسبق المنبثق من الذاتية، وقد يزيد المشكل تعقيدا عوض إيجاد الحل المناسب.

3.13. التهويل: إعطاء المشكلة حجما أكبر منها وتعقيدها أكثر من اللازم، والإعتقاد بأنها مشكلة ليس لها حل أو أنها حلها صعب للغاية، وهذا نابع من الشعور بالضعف او الخوف من المشكلة وهذا ما حدث مع مشكل جائحة كورونا.

4.13. التردد: وهو عدم القدرة على تحمل مسؤلية اتخاذ القرار بخصوص الإقدام على حل مشكلة معينة نتيجة عدم الثقة في النفس، عدم اتباع الطريقة الصحيحة للوصول إلى الحل، وعدم المحاولة للمرة الثانية خوفا من الفشل، وهو سلوك سلبي يتسم بالتذبذب وينم عن ضعف في شخصية الفرد، أو هو نتيجة خبرة سابقة مؤلمة في حياة الشخص.

5.13. نقص التدريب على حل المشكلات: لأنها عبارة عن مهارة يمكن تعلمها والتدريب عليها يشير في ذلك **ويمبي ولوكهيد** (Whimbey & Lochhead,1982) أن حل المشكلات ليس إلا عملية يمكن تعلمها وإجادتها بالمراس والتدريب **(الحريري، 2016، ص 268).**

وأن الشخص الذي لا يتدرب على حل المشكلات لا يستطيع أن يجد الحل المناسب ، أو أن يكون الحل المتوصل اليه خاطئ أو ناقص أو أنه لا يفي بالغرض المطلوب.

خلاصة:

يصادف الإنسان في حياته اليومية الكثير من المواقف، فمنها ما هو مقلق ويستوقفه ومنها ماهو عابر ولا يؤثر فيه، فالموقف المقلق بالنسبة للفرد هومشكلة تستوجب الحل وفق إستراتيجيات معينة والتي اسطلح عليها في علم النفس باستراتجية حل المشكلات، والحل يكون في إطاره الزماني والمكاني ووفق شروط وآليات معينة وبناء على خلفية معرفية ونطرية ورغم ذلك تبقى هناك بعض العوائق التي تعيق إستراتجية حل المشكلات.

الفصل الرابع: الضغوط النفسية

تمهيد.

1. مفهوم الضغوط النفسية.
2. مصادر الضغوط النفسية.
3. أنواع الضغوط النفسية.
4. أثار الضغوط النفسية.
5. محددات الضغوط النفسية.
6. النظريات والنماذج المفسرة للضغوط النفسية.
7. الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة.
8. استراتيجيات وطرق مواجهة الضغوط النفسية لدى الطالب الجامعي.

خلاصة.

تمهيد: يعتبر موضوع الضغوط النفسية من المواضيع الهامة التي نالت الحظ الوافر من البحث والدراسة، كونها موضوعا له علاقة مباشرة بحياة الأفراد، ويمس جميع شرائح المجتمع، والملاحظ أنها تزداد حدته مع هذا الكم الهائل من التطور السريع في شتى مجالات الحياة وعلى كافة الأصعدة.

وهو موضوع قديم قدم الانسان نفسه، أهتم به العلماء والفلاسفة وأعطوه القدر الجيد من البحث والدراسة، وتباينت وجهات نظرهم حول الأسباب والعوامل المؤدية لحدة الضغوط النفسية، والآثار والنتائج المنجرة عنها، وأساليب وطرق المواجهة للتخفيف من حدتها وفق خلفيات نظرية متباينة.

من خلال هذا الفصل سنحاول الإحاطة بقدر المستطاع بجوانب هذا الموضوع.

1. مفهوم الضغوط النفسية:

1.1. لمحة تاريخية عن تطور مفهوم الضغوط النفسية:

يعتبر مفهوم الضغوط النفسية من المفاهيم التي عمل العلماء والباحثين على التدقيق في تعريفها وفهمها منذ القدم، وقد مرت بعدة مسميات قبل أن تستقر على الصيغة التي عليها الآن (Stress)، وقبل أن تصل إلى هذه التسمية كانت تعرف باسم مصطلح الصلابة، العسر، الضراء، الكرب (عبد الرحيم، 2015، ص 11)، وفي القرن السابع عشر استخدم من قبل روبرت هوك (Robert Hooke,1635) ليصف به الشدة والصعوبات الهندسية، وفي أواخر القرن نفسه استخدمه في أعماله التصميمية في الجسور التي ينتج عن حمولتها ضغطا ليكون ذلك مماثلا كما يعانيه الكائن الحي من ضغط يقتضي المواجهة أو الهروب.

يشير ستورا (Stora,1997) أنه في القرن السابع عشر، استخدمت كلمة (Stress) للتعبير عن المعاناة، والحرمان، والصعوبات، والمصائب، والمحن وهي نتيجة قسوة الحياة يعبر عنها بكلمة واحدة **(ستورا، 1997، ص 08).**

في بداية القرن العشرين أطلقت عليه مسميات عدة، إذ تشير قواميس اللغة إلى أن المصطلح مرادف للشدة (Strain) وتعني الإجهاد أو التوتر، وتعني باللاتينية التعرض للضغوط، واستعمل في اللغة الإنجليزية لأول مرة (Distress)أي الكرب والضيق والشدة، وقد شاع استخدامه في علم النفس والطب النفسي **(الغرير؛ وأبو أسعد، 2009، ص 21).**

في عام 1929 جاء والتر كانون (Walter Cannon) واستفاد من أفكار برنارد، ويعتقد بان كانون هو أول من استخدم مفهوم الضغط النفسي على أساس انه ناتج عن الخبرات الإنسانية حيث قدم

مفهوم التوازن، والذي يقصد به استخدام الكائن الحي لمصادره، من اجل الوصول إلى التوازن والذي يحقق له البقاء **(السميران؛ والمساعيد، 2014، ص 15).**

بحلول عام 1936 كان سيلي (Selye)يستخدم مصطلح الضغوط بشكل خاص جدا، بمعنى تقني يعني مجموعة منسقة من الدفاعات الجسدية ضد أي شكل من أشكال المنبهات الضارة بما في ذلك النفسية وهو رد فعل أسماه متلازمة التكيف العامة (Lazarus & Folkman, 1984, p 02).

أيضا جرى استخدامه في الصحة النفسية والطب النفسي على يد سيلي (Selye, 1956) عندما درس أثر التغيرات الجسدية والانفعالية غير السارة الناتجة عن الضغط والإحباط والاجهاد **(رسلان، 2013، ص 26).**

اليوم تشيرمعظم تعريفات الضغوط إلى المصاعب أوالآلام التي تصيب الناس سواء في الحياة اليومية أو في أوقات المجاعة والفقر والحرب أوالكوارث الطبيعية **(Olive & al, 2007, p 02).**

2.1. تعريف الضغوط النفسية:

يعرف الضغط لغة كما ورد في المعجم الوسيط، ضغط ضغطا: أي غمزه الى شيء كحائط أو غيره، تشدد وضيق وقهره أو أكرهه **(مجمع اللغة العربية، 2004، ص 540).**

ورد ذكره في معجم المنجد في اللغة: ضغط / ضغطا/ أضغطه / عصره /زحمه/ضيق عليه/ ويقال أخذت فلانا ضغطة إذا ضيقت عليه لتكرهه على الشيء وتلجئه إليه/ الشدة والمشقة/ والضغطة تعني القهر والضيق **(لويس، 1956، ص 451).**

أما من الناحية الاصطلاحية فتباينت وجهات نظر الباحثين فيما يخص تعريف الضغوط لاسيما في ظل استخدام البعض لمصطلح الضغط بصورة متداخلة مع مصطلحات أخرى بديلة

هذا ما يؤكده ميكانيك (Mechanic) في إشارته إلى أن بعض الباحثين يستخدمونه بصورة متداخلة في معناه مع متغيرات أخرى كالشعور بالضيق، والقلق وغيرها، ولذا كان من الصعب تحديد تعريف شائع متفق عليه لهذا المصطلح" **(يوسفي، 2017، ص 55).**

هناك تعاريف متعددة ومختلفة للضغوط النفسية حسب ما أشار إلى ذلك مونات ولازاروس (Monat & Lazarus,1977) إلى وجود ارتباك وخلط بين وجهات النظر التي حاولت تعريف الضغوط النفسية، حيث اعتبرها البعض مثيرا بينما تناولها البعض كاستجابة، ونظر إليها فريق ثالث باعتبارها عملية تفاعلية بين المثير والاستجابة، على حين تناولها البعض بصورة شاملة تجمع مختلف وجهات النظر السابقة **(الرويشدي، 2002، ص 16).**

1.2.1. تعريف الضغوط النفسية على أساس مثير: يتوافق هذا التعريف مع المفاهيم السائدة في حقلي العلوم والفيزياء، والتي تعرف الضغوط على أساس المثيرات الخارجية.

ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى الضغوط كمثير، وهو كل حدث يدركه الفرد على أنه يمثل تهديدا له، ولهذا فهم ينظرون للضغط على أنه متغير مستقل وأن المثيرات قد تكون داخلية تنشأ من داخل الفرد، وقد تنشأ من الأحداث الخارجية الموجودة في البيئة المحيطة به **(عبيد، 2008، ص125).**

من التعاريف التي تقوم على هذا التوجه تعريف تولور (Tolor,1986) حيث يعرفه بأنه "أي تغير يلقي عبئا على القدرات التكيفية لدى الفرد" **(بومجان، 2016، ص 40).**

أما **قنديل** فيرى أن الضغط النفسي يشير إلى وجود عوامل خارجية ضاغطة على الفرد بكليته أو على جزء منه، وبدرجة توجد له إحساسا بالتوتر، أو تشويها في تكامل شخصيته، وحينما تزداد شدة هذه الضغوط فإن ذلك قد يفقد الفرد قدرته على التوازن ويغير نمط سلوكه عما هو عليه إلى نمط جديد **(طه؛ وآخرون، 1989، ص 256).**

بينما يرى لازاروس (Lazarus,2006) أن الضغوط النفسية قوة خارجية تؤثر على النظام الفيسيولوجي والنفسي والإجتماعي للفردوهي نتاج تقييم المواقف المهددة والتي يختلف تاثيرها من فرد إلى آخر **(القحطاني، 2017، ص 527).**

يعرفها عزت (1979) بأنها أي مثيرات أوتغيرات في البيئة الداخلية أو الخارجية فهذه الدرجة من الشدة والدوام كما يمثل القدرة التكيفية للفرد الى حده الأقصى والتي في ظروف معينة يمكن أن تؤدي إلى إختلال السلوك أو عدم التوافق، أو الإختلال الوظيفي الذي يؤدي الذي يؤدي إلى المرضويقدر إستمرار الضغوط بقدر ما يتبعها من إستجابات جسمية نفسية غير حية

(بخوش، 2019، ص 78).

هي بذالك كل مثير داخلي أو خارجي يتسبب في حالة اللاتوازن يعتبر تهديدا للبنية النفسية للفرد.

2.2.1. تعريف الضغوط النفسية على أساس إستجابة: ونعني بذالك أن الضغوط هي ردة فعل لمثيرات داخلية أو خارجية تتمثل في إستجابات نفسية أوجسمية. يعرفها أيشا و جايا (usha&jaya) بأنهااستجابة لمنبهات مزعجة وغير مرضية **(Usha. R & Jaya.K.2002, p. 18).**

يرى كانون (Cannon,1945) أن الضغوط النفسية هي حالة إنعدام التوازن للكائن الحي بشكل أكبر في الحدود الطبيعية، فعند إدراك الكائن الحي للتهديد يستثار الجسم ويحفز بواسطة الجهاز

العصبي السمبتاوي والغدد الصماء، حيث تحدث آثار فيزيولوجية وتكون الإستجابة التكيفية سريعة نحو التهديد وتحث الجسم على مهاجمة الموقف المسبب للضغط او الهرب

(الغرير؛ وأبو أسعد، 2009، ص 22).

يرى سيلي (Selye,1980) "أن الضغوط مجموعه أعراض تتزامن مع التعرض لموقف ضاغط وهي ايضاً أنها استجابة جسميه عامه و غير محدده ضد الموقف الضاغط"

(الطريري، 1994، ص 09).

يعرفه ماكجراث (Mcgrath,1970) "بأنه إدراك الفرد لعدم قدرته على إحداث إستجابة مناسبة لمهام أومطلب، ويصاحبه إنفعالات سلبية كالإكتئاب والقلق" **(غراب، 2015، ص 40).**

ينظر إليها جول وآخرون (Goll&al,1996) باعتبارها استجابات فيسيولوجية للمواقف والأحداث التي تفسد وتربك توازن الكائن الحي وهي تتولد من مصادر متعددة وتسبب إستجابات متنوعة بعضها سلبي والبعض الآخر إيجابي **(عبد الرحيم، 2016، ص 16).**

يعرفه السمادوني بأنه حالة نفسية تنعكس في ردود الفعل الداخلية الجسمية والنفسية والسلوكية الناشئة عن التهديد الذي يدركه الفرد، عندما يتعرض للمواقف أو االحداث الضاغطة في البيئة المحيطة **(يوسفي، 2016، ص 16).**

يعرفها كيريالو (Kyrialo ,1979) بأنها إستجابة فيسيولوجية ونفسية تنتج من محاولة الفرد في التوافق والتكيف مع كل الضغوط التي يتعرض لها **(بخوش، 2019، ص 79).**

3.2.1. تعريف الضغوط النفسية على أساس علاقة تفاعلية: هو نهج قائم على أساس نفسي ويتم تفسير الضغط على أنه ظاهرة فردية، عند مواجهة نفس الموقف يعاني بعض الأفراد من الضغط ولكن البعض الآخر لا يعاني (Rout & Rout, 2002, p. 21).

يركز هذا الإتجاه على أهمية التواصل بين العمليات الداخلية التي يقوم بها الفرد عند مواجهته للمثيرات الخارجية، وضمن هذا المجال.

يرى **تايلور** (Taylor, 2008) "أن الضغط خبرة انفعالية سلبية، يترافق ظهوره مع حدوث تغيرات بيوكيميائية، وفسيولوجية، ومعرفية، وسلوكية يمكن التنبؤ بها، ويمكن أن تؤدي إما إلى تغيير الحدث الضاغط، أو إلى التكيف مع آثاره" **(النادر؛ وآخرون، 2014، ص 193).**

يرى **سيزلاغي ووالاس** (Sizlagy&Wallace,1991) بأن الضغط النفسي هو تجربة ذاتية تحدث إختلالا نفسيا أو عضويا لدى الفرد وينتج عن عوامل في البيئة الخارجية أو المنظمة أو الفرد نفسه **(سيزلاغي ؛ والاس، 1991، ص 180).**

تشير **كيبل** (Keable,1997) بأن الضغوط تفاعل بين المثيرات والاستجابات ولكن السمات الشخصية للأفراد وقوة الضغوط تلعب دورا أساسيا في تحديد الإستجابة للضغوط والأثار تؤدي نفس الاعراض لكل الأفراد، فالحالة النفسية بالضرورة تؤدي نفس الاعراض لكل الأفراد، فالحالة النفسية وقوة الضغوط والحالة الصحية تحدد درجة تكيف الفرد مع الضغوط

(شلبي، 2015، ص ص، 14 – 15).

يستنتج الباحث أن الضغوط النفسية هي جميع المثيرات الداخلية والخارجية التي تؤثر على حياة الفرد الطبيعية، وتدفعه إلى البحث عن أساليب المواجهة والتصدي للحفاظ على توازنه العام في شتى مجالات الحياة.

2. مصادر الضغوط النفسية:

تقف وراء حدوث الضغوط النفسية أسباب عديدة تتعلق بالحياة النفسية والاجتماعية والاقتصادية للفرد، وتختلف هذه الأسباب حسب الفروق الفردية للأشخاص، فما يعتبر ضغطا لشخص معين ربما لا يؤثر على شخص ثان، وحياة الإنسان مليئة بمسببات الضغوط النفسية والمصادر التي تأتي منها، يؤكد دانزي (Danzi,1986) على أن الضغط النفسي ينشأ من عوامل جسمية مثل تلف في أحد أعضاء الجسم وعوامل عقلية وانفعالية مثل القلق والخوف ويرتبط الضغط النفسي بأفعال وانفعالات سلبية وايجابية فمثلا قد يصبح الفوز بجائزة ضاغطا الاحتمالية كسب الجائزة آو خسارتها

(الغرير؛ وأبو أسعد، 2009، ص 31).

يشير**ميلر** (Miller,1979) إلى مصدرين أساسين للضغوط النفسية وهما:

1.2. الضغوط الداخلية: وهي المفروضة على الذات والتي تنبع من داخل الفرد مثل الطموحات والأهداف، والآلام وغيرها، ويوضح دانزي(Danzi) ذالك بأن الضغوط النفسية تنشأ من عوامل جسمية مثل تلف في أحد أعضاء الجسم، وعوامل عقلية وانفعالية مثل القلق والخوف، وترتبط الضغوط النفسية بأفعال وانفعالات سلبية وإيجابية فمثلا قد يصبح الفوز بجائزة ضاغطا لاحتمالية الفوز او الخسارة **(ختاتنة، أبوسعد، 2010، ص161).**

2.2. الضغوط الخارجية: وهي الظرفية التي تأتي من البيئة الخارجية وهي كثيرة مثل الضوضاء والزلزال وضغوط القيم والمعتقدات والصراع بين العادات والتقاليد التي يتمسك بها الفرد وبين الواقع مما يسبب للفرد ضغوطاً مرتفعة **(Esther, 1985, p 40).**

بينما ميز فيجلي وماكوبين (Figley &Mccubbin1983) بين نوعين أساسين من مصادر الضغوط النفسية، أحدهما طبيعي ويشمل التغييرات أثناء دورة الحياة كتغيرات العلاقات الأسرية، والأخرى كارثة تصيبهم فجأة وغالبا ما تمنع قدراتهم على المواجهة، وقد تعرف فيجلي وماكوبين على بعض الخصائص التي تميز بواعث ضغوط الكارثة على الضغوط الطبيعية وهي: -ليس هناك وقت للاستعداد.

- ممارسة سابقة ضعيفة أو غير موجودة.
- منابع ضعيفة أو غير موجودة للإرشاد النفسي.
- نقص في السيطرة وإحساس بالعجز.
- إحساس بالضياع والخسارة والفقدان.
- تأثير عاطفي عال.
- وجود مشاكل طبية (السيد عبيد، 2008، ص ص 22- 23).

إذن فمنشأ الضغوط النفسية لايمكن فصله في جانب واحد فقط وإنما هناك تداخل بين العوامل الداخلية والعوامل الخارجية التي تتسبب في حدوث الضغوط النفسية.

3. أنواع الضغوط النفسية:

تتعدد أنواع الضغوط النفسية التي تصيب الأفراد حسب مدتها مؤقتة ودائمة وحسب شدتها شديدة وضعيفة وحسب طبيعتها سلبية وإيجابية وحسب مجالها بيئية ومهنية واجتماعية وأكاديمية ... إلخ.

1.3. ضغوط نفسية مؤقتة: وهي الضغوط المرتبطة بمواقف معينة كضغوط الامتحانات والشجارات والسفر والحمل ويمكن للفرد تجاوزها بسهولة لانها تزول بزوال مصدر الضغط .

2.3. ضغوط نفسية دائمة: وهي الضغوط الملازمة والمتكررة للأفراد كضغوط الأمراض المزمنة مثل الربو وداء السكري وغيرها وضغوط سلب الحرية لدى السجين مثل الاسرى والمعتقلين، وضغوط الاعمال الشاقة وضغوط الحالة الاجتماعية المزرية كالفقر والعوز.

3.3. ضغوط نفسية شديدة: هي الضغوط المفاجئة كضغوط الصدمات مثل فقدان عزيز والكوارث والأزمات مثل جائحة كورونا والحروب وهي تبعث في نفسية الأفراد الشك والريبة وفقدان الإحساس بالآمان ومقاطعة الحياة العادية والشعور بالخوف.

4.3. ضغوط نفسية ضعيفة: هي الضغوط اليومية التي تدخل ضمن الروتين العادي للفرد وربما تكون ضغوط وهمية من نسج خيال الفرد، وتسمى الضغوط العارضة.

5.3. ضغوط نفسية سلبية: هي الضغوط التي تؤثر على صحة الفرد النفسية والجسمية والعقلية، وتسبب له الإزعاج، وتؤثر على آداءه المهني والدراسي وتسبب له مشاكل إجتماعية.

6.3. ضغوط نفسية إيجابية: وهي الضغوط المفيدة والتي لها انعكاسات إيجابية، بحيث يشعر الفرد بالقدرة على الإنتاج والانجاز بسرعة وحسم كما أن لها آثار نفسية جيدة تتمثل في الشعور بالسعادة والسرور لديه **(إيبو، 2019، ص 77).**

7.3. ضغوط نفسية بيئية: وهي الضغوط التي مصدرها المحيط البئي للفرد كالضوضاء والتلوث والازدحام والبرودة الشديدة والحارة الشديدة.ولعل أبرز الأعراض النفسية السلبية التي يتم ملاحظتها عند التعرض المستمر للتلوث الضوضائي هي تغيرات في المزاج، والضغط النفسي والقلق.

يرى قديج (2001) أن هناك عوامل تؤثر في الانسان كالمناخ والهواء والأرض وهذه العوامل تجعل الانسان يقوم بإستجابات حتي يتوافق مع المحيط، وهذه العواملتتغير حسب الزمان والمكان من الفصول، فإستجابات الجسم في الشتاء تختلف عن الصيف وكثيرا ما تخلق حالة الحر الشديد أو البرد الشديد الأذى ببعض الأفراد الذين لا يستطيعون التوافق مع التغيرات المناخية، والتي تشكل عوامل ضغط تستدعي إستجابات تكيفية **(إيبو، 2019، ص 62).**

8.3. ضغوط نفسية مهنية: وهي مجموعة المثيرات التي تتواجد في بيئة عمل الأفراد ينتج عنها مجموعة من ردود الأفعال التي تظهر في سلوك الأفراد في العمل او في حالاتهم النفسية والجسمانية او في آدائهم لاعمالهم في بيئتهم التي تحتوي الضغوط **(باهي، 2009، ص 201).**

والوسط المهني بمختلف قطاعاته بيئة خصبة لظهور الضغوط النفسية لدى االعاملين، وقد تعزز من خطورتها عوامل ديموغرافية تتعلق بالفرد في حد ذاته.

9.3. ضغوط نفسية اجتماعية: هي الضغوط التي يكون مصدرها من الوسط الاجتماعي للفرد كالمشكلات الأسرية والعاطفية وقضايا الزواج والطلاق والخصومات العائلية.

يشير الخواجا (2001) أن الخروج عن المعايير الاجتماعية يعتبرمصدر تهديد للفرد وتصبح هذه المعايير حينها سببا للضغوط النفسية **(إيبو، 2019، ص 63).**

10.3. ضغوط نفسية أكاديمية:وهي الضغوط التي تتكون في الوسط التعليمي حيث يتعرض الطلاب للضغوط النفسية ذات العلاقة بالبرامج والمناهج والوتيرة المدرسية والاتصال البيداغوجي والإدارة التربوية.

4. محددات الضغوط النفسية: هناك مجموعة من العوامل تؤثر في حدة الضغوط النفسية منها:

أ.الجنس: هناك اختلاف بين الذكو والاناث في الكيفية التي يدرك كل منهما المواقف الضاغطة وكفية التعاطي معها حسب الطبيعة الجينية لكل منهما، والخصائص الشخصية والحالة الاجتماعية والثقافة السائدة والمعتقدات المتبعة.

ب. المستوى التعليمي: يعاني أصحاب الشهادات العليا والمؤهلات العلمية أكثر من غيرهم من الضغوط النفسية لأنهم أكثر وعيا وأكبر درجة في تحمل المسؤولية في المجتمع.

ج. السن: تتباين المراحل العمرية في التعامل مع الضغوط النفسية، فنلاحظ أن أكثر المراحل تعرضا للضغوط النفسية هي مرحلة المراهقة نظرا لطبيعتها النفسية والجسمية والاجتماعية.

د. الفروق الفردية: الافراد ليسو متساوون في كل شيء فهم ينحدرون من بيئات مختلفة، وكل فرد له ما يميزه عن غيره من سمات وخصائص ومؤهلات، وكل ذالك يجعله يختلف عن غيره في درجة الاستجابة للضغوط النفسية وفي كيفية المواجهة والتصدي لها.

5. آثار الضغوط النفسية:

تترك الضغوط النفسية جملة من الآثار في حياة الفرد على كل المستويات سواء الجسمية والنفسية والاجتماعية والتعليمية وقد تجمع بين اثنين أو أكثر من هذه الجوانب، وهذه الآثار قد تكون إيجابية في بعض الأحيان ولكنها سلبية في أغلبها.

تكون الضغوط النفسية إيجابية إذا كانت في حجم مناسب فإنها تكون عامل محفز تؤدي إلى السرعة في إنجاز الاعمال والابداع في التفكير والقدرة على اتخاذ القرارات، والتركيز على نتائج العمل والشعور بالسعادة والإثارة. فالضغوط تعتبر عنصرا مجددا للطاقة الإنسانية، وبدون ضغط تصبح الحياة بدون معنى **(السيد عثمان، 2001، ص 96).**

ويرى سيلي ان الضغوط النفسية ليست دائما سيئة، وعبر عن ذالك "بالاجهاد الجيد" فاضغوط النفسية تجربة ممتعة ومحفزة وضرورية للتطور وتحسين الآداء(Usha.R & Jaya.K.2002. P17).

لكن في الغالب ينظر إلى الضغوط النفسية من الجانب السلبي في كل الدراسات والأبحاث التي تناولت هذا الموضوع. والضغوط ليست بالشيء المرئي أو الملموس ولكن الذي يبدوا أمامنا هي الآثار التي تترتب عليها في الأشخاص الذين يتعرضون لها حيث تؤدي إلى الاضطرابات النفسية وعدم التوافق وعدم القدرة على الاستمتاع بالحياة **(الشربيني، 2018، ص 49).**

1.5. على المستوى الجسمي: كثيرة هي الأمراض والعلل الجسمية ذات المنشأ النفسي، وتعتبر الضغوط النفسية من أهم المسببات لهذه الامراض مثل القولون العصبي والقرحة المعدية والربو. وقد أثبتت الدراسات أن للانفعالات الشديدة آثاراً سيئة على الأعصاب المسؤولة عن الجهاز الهضمي، كما أن هذه الاضطرابات التي يتعرض لها بعض الأفراد تؤدي إلى عدم سير عمليات الهضم بشكل مناسب، مما يؤدي إلى سوء الهضم وسوء عملية امتصاص الطعام المهضوم بشكل مناسب (منسي، 2001، ص 57). وقد بينت دراسة أجراها فوكودو (Fukudo,2013) دراسة بعنوان الضغوط النفسية والألم الناتج عن القولون العصبي في اليابان على عينة قوامها (165) مريضا، أشارت نتائجها إلى أن الضغوط النفسية تسبب ألماً شديداً في الأمعاء نتيجة لتحفيز الهرمونات أثناء الضغوط النفسية، وأنهم يعانون أيضاً من اضطراب في حركة الأمعاء أثناء زيادة الضغوط النفسية (المومني؛ وعمارين، 2016، ص 291). كما أوضحت الدراسات والبحوث مدى إرتباط الإصابة بأمراض القلب والشرايين مع الضغوط النفسية، حيث أن الضغوط النفسية تؤدي إلى تفاعل داخلي في الجسم الذي بدوره يؤدي إلى إفراز هرمونات الغدة الكظرية (هرمونات الادرنالين والنور أدرينالين) وهرمونات الاستتيرويد في الدم والبول، وكذالك يتأثر جهاز المقاومة في الجسم وذالك يؤدي إلى سلبيات على الصحة (النوايسة، 2013، ص 73). والتعرض للضغوط الحادة الناتجة عن التغيرات المفاجئة وغير السارة ن فمن شأنها أن تضعف جهاز المناعة مما يرجح التعرض للإصابة بالأورام السرطانية (ابراهيم، 1998، ص 116). وتأثير الضغوط النفسية على صحة الفرد يكون بطريقة مباشرة كالحد من فعالية جهاز المناعة لدى الفرد وإضعافه او بطريقة غير مباشرة كدفع الفرد إلى سلوكات غير سوية كتعاطي الكحول أو التدخين **(Hartney, 2008, p 10).**

رأى أوسلر ان مرضى الشريان التاجي تكون أمراضهم ناتجة عن ضغط شديد يرزع تحته الشخص المريضن والعادة الموجودة عند هؤلاء المرضى تشغيل الآلة البدنية إلى أقصى مدى **(السميران؛ والمساعيد، 2014، ص 98).**

نستنتج أن جل الأمراض السيكوسوماتية التي تصيب الناس مردها إلى الضغوط النفسية والإضطرابات المصاحبة لها.

2.5. على المستوى النفسي: إن الحالة النفسية للأفراد من اهم المؤشرات التي تدل على تحديد نتائج أو آثار الضغوط النفسية، لأن لكل فرد حدا معينا وقدرة على تحمل الضغوط، إذا تجاوزها ظهرت عليه الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية والتي تتراوح بين سوء التوافق وحتى أشد

الاضطرابات النفسية وطأة كالاكتئاب **(يوسف، 2007، ص 35)**. وتؤدي الضغوط النفسية إلى ظهور بعض الاضطرابات النفسية مثل الغضب والخوف والانطواء وفي هذا الصدد يشير نوتس (Nots,2003) أنه إذا كانت الضغوط النفسية التي يعاني منها الفرد متوازنة، يعني ذالك أن مشاعر الغضب التي تصدر عنه ستكون ملائمة وذات نتائج فعالة **(نوتس، 2003، ص 29)**.

أبرز ما يظهر على الأشخاص الذين يتعرضون لضغوط نفسية من آثار نفسية تتمثل في التوتر النفسي والاستجابات الانفجارية والهواجس المتكررة حول موضوعات محددة، والهموم وشغل البال، الأرق وعدم الشعور بالطمأنينة وتوقع السوء والشعور بالضيق وفقدان الشعور بمتعة الحياة والكرب والاكتئاب والمخاوف والعدوانية وسرعة التهجم والإحساس بالعجز **(حجازي، 2015، ص 183)**.

يشير أوليف (Olive,2007) أن الأشخاص الذين يصابون بالاكتئاب هم أكثر توقعا أن المتسبب في ذالك ضغوط كبيرة في حياتهم أكثر من غيرهم **(Olive & al, 2007, p 22)**.

ولا يمكن أن ننشد صحة نفسية في ظل ضغوط نفسية مرتفعة.

3.5. على المستوى الاجتماعي: تتسبب الضغوط النفسية في شل العلاقات الاجتماعية للأفراد بحيث يلجا الكثير من الأشخاص إلى أسلوب التهرب والتجنب والعزلة وعدم مخالطة الناس ورفض تكوين علاقات مع الآخرين، لأنه ربما تتكون لديه بعض المشاعر السلبية نتيجة تعرضه لبعض المواقف التي تسبب له الضغوط النفسية فيلجأ إلى أسلوب التجنب وعدم المواجهة كأسلوب دفاعي داخلي للحفاظ على الاتزان الداخلي. وقد يلجأ البعض إلى تطبيق مبدأ الصمت الممتد وهو علامة نفسية تفيد رفض الذات ورفض الآخر وعدم التعامل معهما **(غانم، 2009، ص 19)**.

تعد التأثيرات الإجتماعية للضغوط نقطة البداية لكثير من المشكلات النفسية والإجتماعية خصوصا لفئة الشبابن يتصدرها العجز الذي يسببه ضعف الإمكانات، وقلة الفرص في تحقيق الذات، الأمر الذي يسبب اليأس والتشاؤم والخوف من الفشل، وتنامي مستويات القلق عندهم التي تنتهي بسوء التوافق وظهور الأمراض الإجتماعية **(جابر، عبد المحسن، 2018، ص280)**.

4.5. على المستوى الدراسي: الطلبة الذين يعانون من الضغوط النفسية يظهر ذالك جليا في مستوى تحصيلهم الدراسي ونقص الدافعية لديهم، وقد أكد الطبيب جوتليب (Gottlieb) أن الضغوط تتسبب في مشكلات بصرية تؤثر سلبا على التحصيل الدراسي وتقدير المتعلم لذاته، وهي أيضا تقلص عملية التنفس وتؤثر على تركيز الطالب **(النوايسة، 2013، ص 51)**.

أوضح دوبسون (Dobson,2012) أن البحوث المعاصرة أصبحت داعمة للآثار السلبية للقلق والضغوط على الأداء الأكاديمي لدى الطلاب من جميع الأعمار. كما أن الطلاب المتفوقين الذين يسعون إلى الكمال يعانون من مستويات عالية من القلق، ومع ذلك، فليس بالضرورة يؤدي السعي نحو الكمالية إلى التفوق. حتى إذا كان الطلاب الذين يسعون للكمال متفوقين فعلا، فإن الكمالية في هذه الحالة داع للخوف من الفشل الذي يسبب مستويات عالية من الضغوط (Dobson, 2007، p 07).

وذكر هيلمز(Helms ,1985) أن مصادر الضغط النفسي داخل الصف الدراسي متمثلة في التفاعل مع الأستاذ، والتفاعل مع الاقران، والضغوط الاكاديمية، وتتجلى في مظاهر انفعالية وسلوكية وفسيولوجية **(الموسوي، 2015، ص200).**

ترى شقير(2002) أن الضغوط الاكاديمية تعد من أهم مصادر الضغوط النفسية كصعوبة التعامل مع الزملاء والأستاذ، وصعوبة التحصيل الدراسي، وضعف القدرة على التركيز، وعدم القدرة على أداء الواجبات والفشل في الامتحانات **(الغراز، 2009، ص208).**

5.5. على المستوى المعرفي: تؤثر الضغوط النفسية بشكل مباشر على القدرات العقلية والمعرفية للأسنان مثل التفكير الذي يتعرض للتشويش جراء الضغوط النفسية التي تلازم صاحبها والتشوهات الإدراكية التي تحدث نتيجة ذالك والخلل الذي يصيب الذاكرة حيث أكدت دراسة روبرت سابولسكي **(**Rebert Sapolsky,1957**)** البروفيسور في علم الأعصاب بجامعة ستانفورد في كاليفورنيا أن للضغط النفسي تأثير على ذاكرتنا وخاصة إذا كان طويل الأمد فهو شيء سيئ بالتأكيد اذ يضع في الدورة الدموية كمية كبيرة من هرمون الكورتيزول وهذا ما يضر فعليا بالدماغ ومنه تم الربط ما بين ارتفاع معدل الكورتيزول وما بين ضعف الذاكرة **(هولفورد، 2009، ص 236).**

يضيف عثمان (2001) أن الضغوط تؤدي إلى استحواذ الفكرة الواحدة على الفرد، انخفاض في الدافعية للعمل، انجاز الأعمال بتحفظ، إصدار أحكام غير صائبة، تدهور في القدرة على التنظيم والتخطيط بعيد المدى، عدم تحري الدقة والحقيقة وتصبح الأفكار متداخلة وغير معقولة **(ابراهيمي، 2015، ص 93).**

نستنتج من خلال ذالك كله أن الاتزان المعرفي الذي ينشده الفرد، يكون في الابتعاد عن كل المؤثرات الداخلية والخارجية التي تسبب الضغوط النفسية.

6. النظريات والنماذج المفسرة للضغوط النفسية:

1.6. نظرية التحليل النفسي: يرى أصحاب التوجه التحليلي أن الضغوط النفسية مردها إلى الجانب اللاشعوري عند الفرد وهي عبارة عن صراعات داخلية تعود إلى عامل الرغبات الجنسية، وتتفاوت درجة هذه الصراعات من فرد إلى آخر. وأن أساليب مواجهة هذه الضغوط يكون عن طريق الكبت الذي اعتبره فرويد ميكانيكية الدفاع تجاه الضغوط، فالذكريات المؤلمة والمشاعر التي يرافقها الخجل تكبت في اللاشعور ويتم هذا في الطفولة المبكرة، يرافق ذالك الشعور بالذنب الأمر الذي يؤدي إلى معاناة الفرد من آثار هذه الضغوط التي تتشكل في هيئة اضطرابات نفسية، أو أمراض جسدية **(النوايسة، 2013، ص18).**

يعتبر فرويد الضغط لا يختلف كثيرا عن الحياة، والقلق هو الاستجابة لهذه الضغوط **(حجازي، 2015، ص 82).**

بينما يرى فرانز ألكسندر (Franz Alexander,1891) أن الصراعات التي يعاني منها المريض ترجع إلى صراعات لاشعورية رمزية، مرتبطة بمراحل مبكرة من النمو النفسي–الجنسي، وعندما لا تحل هذه الصراعات بطريقة مرضية تتدخل آليات الدفاع، وتؤدي إلى زيادة في التوتر الجسدي ثم تظهر على هيئة اضطرابات عضوية أي أن الانفعالات إن لم يتم التعبير عنها تعبيرا حرا فإنه تنشأ عن ذالك توترات مزمنة مما يؤدي إلى اضطرابات نفس جسمية متباينة ومزمنة

(أبو النيل، 2014، ص 145).

يؤكد يونغ أن الضغط النفسي كمسبب للاضطرابات والامراض النفسية ناتج عن الطاقة التي تولد مع الانسان بالفطرة وهذه الطاقة تنتج عن سلوكيات فطرية وتطورها خبرات الطفولة مما يكون شخصية الفرد المستقبلية وسلوكه المتوقع وإذا ما واجه الانسان أنواعا من الصراعات النفسية الداخلية نتيجة ضغوط حياتية مختلفة وتغيير السلوك المتوقع حدوثه وهوما يسمى بالمرض النفسي الناتج عن الضغوط التي تحتاج علاج نفسي طبي **(النوايسة، 2013، ص 19).**

يضيف **أدلر**أن مشاعر الفرد وأحاسيسه تنحو بإزاء الجهة التي يراها ملائمة لإستنجاز هدفه فنرى مثلا أن قلقه أومدى شجاعته أو بشاشته أو إبتئاسه كلها تتوائم وما إعتاد من أسلوب خاص في الحياة **(آدلر، 1996، ص 62).**

هنا نجد ان أصحاب هذا التوجه يرجعون مصدر الضغوط إلى الفرد ويتجاهلون العوامل البيئية والاجتماعية.

2.6. النظرية السلوكية: لقد فسر السلوكيون ان الضغوط النفسية تنطلق من عملية التعلم التي من خلالها يتم معالجة معلومات المواقف الخطرة التي يتعرض لها الفرد والمثيرة للضغط، وتكون هذه المثيرات مرتبطة شرطيا مع مثيرات حيادية أثناء الأزمة أو مرتبطة بخبرة سابقة حيث يصنفها الفرد على أنها مخيفة ومقلقة **(النوايسة، 2013، ص 19).**

يعتبر التفسير السلوكي أن الاضطرابات النفسية هي نتيجة التعلم الذي لا يشترط أن يكون شعورياً أو إرادياً، وأن العلاج ممكن عن طريق التأثير على ما تعلمه الشخص من تجاربه الحياتية. ويقصد بالتعلم في هذا السياق أي تبدل ثابت نسبيا في السلوك **(**بما فيه السلوك الاجتماعي، واللغة وبقية مهارات التواصل، والشعور والتعبير الانفعالي، والمعتقدات والمواقف**)** يحدث كنتيجة لما يحدث في بيئة المتعلم الاجتماعية والفيزيائية عن طريق التكييف التقليدي أو التكييف الفاعل أو التعلم بالمراقبة **(العسالي، 2016، ص 12).**

يركز أصحاب هذه النظرية على العوامل البيئية كمصدر خارجي للضغوط النفسية.

3.6. النظرية المعرفية: تنطلق هذه النظرية من أن سلوك الفرد هومسؤولية تفكيره، وأن كل ما يشكل إضطراب وخلل في حياتنا هو من نسيج تصوراتنا وفهمنا لهذا السلوك، لذالك يؤكد بيك (Beck,1921) "أن ردود الفعل الإنفعالية ناتجة عن النظام المعرفي الداخلي وان عدم الاتفاق بين الداخل والخارج يؤدي إلى الإضطرابات النفسية" **(الغرير؛ وأبو أسعد، 2009، ص 70).**

يرجع بيك الأمزجة النفسية والمشاعر السالبة إلى المعارف المحرفة وغير عقلانية، فالفرد المضطرب يشكل تصورا عن نفسه وعن العالم وعن الماضي والحاضر والمستقبل وعقله مملوء بالمعارف السالبة والمقدمات الخاطئة، والتشوهات المعرفية **(يوسفي، 2016، ص 171).**

يشير أليس إلى أن نسق الإعتقادات لدى الفرد يتكون من جزأين وهما الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية، وهذه الأخيرة هي المسؤولة عن الإضطرابات الإنفعالية للفرد والسبب في معظم الأعراض المرتبطة بالضغوط النفسية **(يوسفي، 2016، ص 191).**

يشير كل من بيك وأليس أن المعارف المشوهة هي قلب المشكلات السلوكية، لانها مدركات وتفسيرات خطا للمواقف والاحداث، كما انها لا تعكس الحقيقة بالإضافة إلى كونها لا تكيفية وتؤدي إلى التوتر والمشكلات السلوكية والإستثارة الجسمية **(هوفمان، 2012، ص 18).**

4.6. النظرية الإنسانية: ينظر رواد الاتجاه الإنساني إلى أن الإنسان ككائن فاعل يستطيع حل مشكلاته وتحقيق التوازن وأنه ليس عبدا للحتميات البيولوجية كالجنس والعدوان كما يرى فرويد أو للمثيرات الخارجية كما يرى السلوكيون **(عسيري، 2005، ص 38).**

يؤكد روجرز أن التوتر النفسي يتم انبعاثه لدى الفرد نتيجة لضغوط حاجات الذات مثل الحب، والدفء والعطف، والرعاية والاحترام، والتقبل من الأفراد الذين ينظر إليهم على أنهم ذو أهمية في حياته، تماماً مثلما يكون التوتر الفيزيولوجي ناجماً عن ضغوط حاجات العضوية للطعام وللراحة وللجنس. أما بالنسبة إلى القلق النفسي فإن روجرز يعتبره أعلى مراتب التوتر، فإن البداية الممهدة لنشأته وظهوره هو التناقض، وهذا التناقض يشير إلى عدم الانسجام والتناغم بين الذات والخبرة، أو التناقض بين الذات كما يدركها الفرد وبين الخبرة الواقعية له. وذلك التناقض المصحوب بالقلق والارتباك الداخلي والحزن والضيق الناتج عن صراع بين الواقع وبين دوافع أو رغبات تحقيق الذات **(باترسون، 1990، ص 388).**

فالإنهاك قد يكون ناتجاً من التناقضات بين المطالب البيئية وقدرات الفرد في مواجهة هذه المطالب أوبين الحاجات الفرد والإيفاء بالمطالب البيئية لمواجهة حاجات الفرد، فإذا حقق الإنسان حاجات وما يتطلع إليه في عمله فإنه سيكون بحسب رأي ماسلو **(**Maslw,1908) مستقرا نفسيا واجتماعيا.

لما كانت هذه الحاجات محددات مهمة للسلوك والإنهاك والإدراك والخبرة فإن اضطرابات نفسية واجتماعية وكل هذا يؤدي إلى الإنهاك النفسي.

أن الإنسان المتوافق في شخصيته متزن في سلوكه الذاتي وفي علاقته ببيئته الاجتماعية، ويتمتع بقبول الذات والرضا الاجتماعي.

5.6. نموذج "هانز سيلي (Hans Selye,1907): تعتبر نظرية سيلي من أهم النظريات التي اعتمدت على ردود الأفعال البيولوجية والفسيولوجية في تفسيرها لمسالة الضغوط النفسية، ويعتبر سيلي العالم الكندي أول من قدم مفهوم الضغوط الى الحياة العملية ووضع نموذجا للضغوط النفسية وعلاقتها بالأمراض إذ يرى أن المرض تعبير عن الإحداث النفسية والاجتماعية، قد أشار أن للضغوط دوراً مهماً في إحداث معدل عال من الإنهاك والانفعال الذي يصيب الجسم فحدوث أي إصابة جسمية أو انفعالية غير سارة أو الإصابة بالتعب والألم لها علاقة بتلك الضغوط.

ذكر هانز سيلي في تفسيره الفسيولوجي للضغط النفسي أنه متغير وغير مستقل بذاته وهو عبارة عن استجابة لعامل خارجي ضاغط وأن تلك الاستجابة تختلف من شخص لآخر بحسب الاختلافات الفردية وبحسب اختلاف البيئة الضاغطة. ويرى سيلي أن الاستجابة الفسيولوجية للضغط هدفها الحفاظ على الكيان والحياة وحدد ثلاث مراحل للدفاع ضد الضغط والتي تمثل التكيف العام وهي: الفزع أو الاستجابة الانذارية والمقاومة والإجهاد (السلام، 2019، ص 03). وهذه المراحل هي:

أ. **مرحلة الاستجابة الانذارية:** وفي هذه المرحلة الأولى يظهر على الجسم تغيرات واستجابات تتميز بها درجة التعرض المبدئي للضاغط وهذا الانتباه يولد تغيرات فيزيولوجية، حيث تبدأ استجابة الكائن الحي للحدث الضاغط، ويظهر ذلك بزيادة ضربات القلب، وسرعة جريان الدم، وسرعة التنفس وزياد إفراز العرق، واضطرابات معدية ومعوية، يقوم الفرد باستخدام أقصى ما لديه من طاقة، ما يؤدي إلى ضعف مقاومته للحدث الضاغط.

ب. مرحلة المقاومة: فتحدث نتيجة للتعرض المستمر للحدث الضاغط وتختفي الاشارات الجسدية المرتبطة مع ردود الأفعال التنبيهية وتزيد المقاومة ويبدو الجسم وكأنه عاد الى حالته الطبيعية نتيجة النشاط الزائد للغدة النخامية، وتشمل هذه المرحلة الأعراض الجسمية التي يحدثها التعرض المستمر للمنبهات والمواقف الضاغطة التي يكون الكائن الحي فيها قد اكتسب القدرة على التكيف معها وتعتبر هذه المرحلة هامه في نشأة أعراض التكيف أو ما يسمى بالأعراض السيكوسوماتية مثل (الربو، أمراض ضغط الدم) وتحدث هذه الأعراض عندما تعجز قدرة الإنسان على مواجهة المواقف عن طريق رد الفعل التكيفي ويؤدي التعرض المستمر الى ضغوط اضطراب التوازن الداخلي مما يحدث مزيداً من الإفرازات الهرمونية المسببة الى الاضطرابات العضوية وبالتالي فأن الفرد المتعرض للضغط ينتقل الى مرحلة الإجهاد.

ت. **مرحلة الإنهاك:** وتسمى بمرحلة الإجهاد أو الاستنزاف. فإذا طال تعرض الفرد لضغوط متعددة لفترة أطول، فأنه سوف يصل الى نقطه يعجز عن الاستمرار في المقاومة ويدخل بمرحلة الإنهاك ويصبح عاجزاً عن التكيف بشكل كامل في هذه المرحلة تنهار الدفعات الهرمونية وتنقص مقاومة الجسم وتصاب كثير من أجهزة بالعصب حيث يسير المريض نحو الموت بخطى سريعة.

6.6. نموذج المواجهة والهروب والتر كانون (Walter Cannon, 1932):

لقد شبّه كانون عملية الضغط النّفسي بعملية "الكر والفر" والتي هي مجموعة من التغيّرات الفيسيولوجية التي تحدث في الجسم، كموقف استعدادي للمواقف الخطرة، وتتضمن عدّة تغيّرات منها

زيادة في عدد ضربات القلب، ارتفاع ضغط الدّم، وزيادة معدّل التنفّس، زيادة الشّد العضلي، وزيادة في الأيض، كما يسبب زيادة في تقلصات الشريان التاجي وتشنجات الصفائح الدّموية، وتعتبر بعض هذه التغيرات لها قيمة معيشية للجسم .ان الإنسان يستخدم مصادره من أجل الوصول إلى التوازن الذي يحقق له البقاء، وإنه في حالة وجود خلل في ذلك التوازن فإن الفرد سيعاني من الضغوط، وقد افترض كانون أنه عندما يدرك الفرد وجود أي تهديد خارجي من البيئة المحيطة فإن الجسم يستثار، وتستثار تبعاً لذلك دافعية الجهاز العصبي السمبثاوي وجهاز الغدد الصماء بصورة تلقائية، ويظهر على الفرد مجموعة من التغيرات الفسيولوجية الداخلية، مما يؤدي به إلى الاستجابة لذلك التهديد إما بالمواجهة أو بالهرب (بخوش،2019، ص 98).

7.6.نموذج الصلابة ومقاومة الضغط كوبازا(Kobassa, 1982)

بينت كوبازا الصلابة النفسية بأنها استعداد صحي في الشخصية ومتغيرا كميا يتضمن ثلاثة مكونات، هي: الالتزام، والتحكم، والتحدي. والشخص الصلب نفسيا هو الذي يرى الحدث الضاغط على أنه ذو معنى ومثير للاهتمام وهو القدرة على الإيمان بالحقيقة والأهمية وهذا ما نسميه بالالتزام، ويرى نفسه قادرة على تغيير الأحداث والميل إلى الاعتقاد والتصرف كما لوكان بإمكانه التأثير على مجرياتها وهذا ما يقصد به التحكم، كما يدرك التغيير على أنه أمر طبيعي وفرصة للنمو وهو النمط المعياري للحياة وهذا ما يصطلح عليه بالتحدي **(Hernández,2014,p. 207) .**

وأكدت كوبازا أن السمات المعرفية للصلابة تساعد الفرد على إدراك الأحداث الضاغطة وتفسيرها بطريقة أقل عديدة وأكثر تفاؤلا، وهذا ما يخفف من آثارها الخطيرة عليه. وتتمثل الآليات السلوكية للصلابة النفسية في تعزيز أساليب التعامل مع الضغوط، ومواجهتها بفعالية، والتفاعل معها تفاعل إيجابية بهدف تحويلها إلى فرص للتعلم والنمو **(هلكا،2016، ص20).**

بينما انطلق بارتون (Barton,1992) من مبدأ مفاده أن الأفراد في الوقت الحالي يعملون في بيئات معقدة ومتغيرة، وهذا ما يؤدي إلى مستويات متزايدة من الضغط النفسي، التي تؤدي بدورها إلى إصابة كثيرين بمشكلات صحية ومهنية وفي المقابل يبقى آخرون أسوياء وأقوياء وصامدين تحت الضغط النفسي **(هلكا، 2016، ص 24).**

8.6. نموذج التقدير المعرفي: قدم هذه النظرية لازاروس (Lazarous,1970)، وقد نشأت هذه النظرية نتيجة الاهتمام الكبير بعملية الإدراك والعلاج الحسيالإدراكي، والتقدير المعرفي هو مفهوم أساسي يعتمد على طبيعة الفرد، حيث أن تقدير كم التهديد ليس مجرد إدراك مبسط للعناصر المكونة

للموقف، ولكن رابطة بين البيئة المحيطة بالفرد وخبراته الشخصية مع الضغوط وبذالك يستطيع الفرد تفسير الموقف **(السيد عثمان، 2001، ص 100).**

انصب اهتمام لازا روس على التقييم ورد الفعل من جانب الفرد للمواقف الضاغطة، واتنفق مع كانون على ان الضغط نتيجة التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة وأكد بصورة خاصة التقييم الذهني من جانب الفرد، ومن ثم الحكم على الموقف الموجه وتصنيفه فيما يتعلق بالضغط. وذكر لازاروس وفولكمان (Lazarous& Folkman) أن الناس تقوم باستعمال ثلاثة أنواع من التقييم للوقف الضاغط:

– **التقييم الأول:** حيث يتم تقييم الموقف هو موقف ضاغط أم لا؟ وهل هو إيجابي؟ وهل له صلة ام لا؟ إذا قيم الموقف الضاغط يعني أن الوضع البيئي يمكن ان يؤذي أو يهدد أو يتحدى كلها تخلق انفعال ولكن لا تنتج ضغط لأن التقييم هو الذي ينتج الضغط.

– **التقييم الثانوي:** حيث يبدأ الفرد بتقييم قدراته مع الأذى والتهديد والتحدي ويبحث في الخيارات المتوفرة واستراتيجيات التعامل وهل هي قادرة على تخفيف الضغط أو إزالته؟ هذا التقييم يعتمد على معتقدات وأفكار وفعالية الشخص.

– **إعادة التقييم:** إن التقييم قابل للتغير بسبب ورود معلومات جديدة ويكون داخلي أو خارجي من البيئة المحيطة، إعادة التقييم يمكن أن يخفف الضغط ويمكن يكون له آثارا سلبية

(السميران و المساعيد، 2014، ص42).

يرى لازاروس أن الأفراد يميلون إلى إظهار أساليب تقييم ثابتة نسبيا، وان عملية التقييم المعرفي تمثل عاملا هاما في تحديد نوعية الاستجابة المعرفية والانفعالية التي يقوم بها الفرد اتجاه الضواغط **(بخوش، 2019، ص 70).**

9.6. نموذج هنري موراي (Henry Murray)**:** توصل موراي إلى مستوى عال من الديناميكية النفسية عندما تناول مفهوم الحاجة (Neod) ومفهوم الضغط (Stress) ويعتبرهما مفهومين مركزيين ومتكافئين في تفسير السلوك الإنساني ويعد الفصل بينهما تحريفا خطيرا، كما يلتقي كل من الضغط والحاجة في حوار دينامي يظهر في مفهوم الثيما (Thema) والذي يعني به موراي وحدة سلوكية كلية تفاعلية تتضمن الموقف الحافز(الضغط) والحاجة، وهكذا فإنه طبقا لوجهة نظره فإنه يصعب دراسة الضغوط على أنه خاصية لموضوع بيئي أو شخصي تسير أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين، وترتبط الضغوط بالأشخاص أو الموضوعات التي لها دلالة مباشرة تتعلق بمحاولات الفرد لإشباع متطلبات حاجته، وهكذا وطبقا لنظرية موراي تكون للحاجات النفسية قوى

دافعية لكنها لا تعمل بمفردها وإنما تتظافر مع القوى البيئية في ديناميت من أجل انبثاق السلوك الإنساني، وإذا كانت هذه القوى مسيرة وقادرة على الإشباع، استعاد الإنسان توازنه وانتظامه **(الرشيدي، 1999، ص 55).**

في حالة عدم إشباع الحاجات تتكون الضغوط في حالتين:

أ. ضغط بيتا: ويشير إلى دلالة الموضوعات البيئية والأشخاص كما يدركها الفرد.

ب. ضغط ألفا: ويشير إلى خصائص الموضوعات ودلالتها كما هي.

مع ذالك أشار موراي إلى أن تركيز الباحثين على الحالة النهائية المتصلة بخفض التوتر أعطى صورة غير مكتملة عن العمليات الدافعية للإنسان، ووفق لما ذكره لا توجد رغبة في الوصول على حالة من عدم التوتر، ولكن خفض التوتر هو الأمر الأكثر إرضاء، لذلك فإن الفرد يزيد التوتر كطريقة لتحقيق اللذة التي تصاحب خفض التوتر **(برافين، 2010، ص 267).**

10.6. نموذج الإدراك لسبيلبرجير (Spilberger,1979)**:** يعتبر سبيلبرجير من الذين وضعوا تفسيرا للضغوط النفسية إعتمادا على نظرية الدوافع، حيث يرى أن الضغوط تلعب دورا في إثارة الإختلافات على مستوى الدوافع في ضوء إدراك الفردلها، ويحدد نظريته في ثلاثة أبعاد رئيسية تتمثل في الضغط والقلق والتعليم وفي ضوء هذه الأبعاد يبرز مضمون النظرية فيما يلي:

- التعرف على طبيعة الضغوط وأهميتها في المواقف المختلفة.
- قياس مستوى القلق الناتج عن الضغوط في المواقف المختلفة.
- قياس الفروق الفردية في الميل إلى القلق.
- توفير السلوك المناسب للتغلب على القلق الناتج عن الضغوط.
- توضيح تأثير الدفاعات السيكولوجية لدى الأفراد المطبق عليهم برامج التعليم لخفض مستوى القلق.
- تحديد مستوى الاستجابة.
- قياس ذكاء الأشخاص الذين تجرى عليهم برامج التعليم ومعرفة قدراتهم على التعلم.

هذه النظرية ترتكز على المتغيرات المتعلقة بالمواقف الضاغطة وإدراك الفرد لها،حيث ان الضغط يبدا بمثير يهدد حياة الفرد وإدراك الفرد لهذا المثير أو التهديد ورد الفعل النفسي المرتبط بالمثير، وبذالك يرتبط برد الفعل على شدة المثير ومدى إدراك الفرد له

(الغرير؛ وأبو أسعد، 2009، ص 63).

من خلال إطلاعنا على مختلف النظريات والنماذج المفسرة للضغوط النفسية وتباين الرؤى فيما يخص الأسباب والنتائج وتاثير ذالك على الفرد، لاحظنا أن التوجه المعرفي في تفسير الضغوط هو الأقرب إلى دراستنا التي تركز على إستراتجية حل المشكلات كمحتوى لبناء برنامج ارشادي لتخفيف الضغوط النفسية لدى الطلبة الجامعيين.

7. الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة:

إن الأعباء والصعاب والعوائق التي يعيشها الطالب الجامعي لهي عوامل تبعث على سوء التوافق لديه، وتجعله عرضة للضغوط النفسية الأكاديمية، والتي عرفها راضي(2000) بأنها المتاعب التي يتعرض لها الطالب في مجال الدراسة في الكلية، والتي تتمحور حول كثرة الأعباء الدراسية، صعوبة الفهم واستذكار المقررات الدراسية، نقص الدافعية للتعلم، القلق بخصوص الامتحانات والحصول على العلامات والدرجات **(براهيمي وزندي، 2013، ص146).**

لذا يعتبر الوسط الجامعي من الأوساط التي تتشكل وتتكون فيها الضغوط النفسية بشكل يبعث على البحث والتقصي والتساؤل، فقد أوضحت دراسة إحصائية عن مخبر الوقاية والأرغنوميا بجامعة الجزائر أن 62.6 بالمئة من الطلبة الجامعيون يعانون ضغطا نفسيا وذلك لأسباب متعددة

(بوظريفة؛ وآخرون، 2009، ص 07).

وتوصلت دراسة استطلاعية للجمعية الامريكية لعلم النفس سنة 2008 ان حوالي 48% من الطلبة الأمريكيين أقرو بوجود ضغوط نفسية اكاديمية في حياتهم وأشارت النتائج ان الضغوط الاكاديمية ترتبط ارتباطا عكسيا بالأداء الأكاديمي **(عبد الله، 2015، ص 04).**

واظهرت دراسة أدجاه واخرون (Edjah& al.2019) في غانا أن إنتقال الطلبة من البيئة الثانوية الى البيئة الجامعية سبب لهم صدمة إجتماعية واكاديمية من خلال النظم التعليمية المختلفة إختلافا كبيرا، حيث يواجه الطلاب نوع جديد من العلاقات بين المد والجزر، وحتى العلاقات الجديدة بين الطلاب انفسهم، وطرق التدريس الجديدة (Edjah, & al.p38).

تعرف الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعات بأنها إدراك الطالب بأن الأحداث والمواقف الداخلية والخارجية التي تواجهه تفوق قدراته ومصادره الذاتية للمواجهة، مما يشعره التهديد والاضطراب بما ينتج عنها استجابات فسيولوجية ومعرفية وانفعالية سيئة **(يوسفي، 2016، ص 61).**

يحدث الضغط النفسي عند الطلبة نتيجة شعورهم بوجود حوادث تشكل خطرا عليهم أو تهدد حياتهم، أو تعيق إشباع حاجاتهم، أو تحقيق أهدافهم، أو وجود أعباء يجدون أنفسهم معها غير قادرين على تحملها، أو التغلب عليها لأنها تفوق قدرتهم بوصفهم أفراد يشعرون بحالة من عدم الإرتياح **(النوايسة، 2013، ص 49).**

في دراسة جيمس وهيتفي (James & hatife) هدفت الى معرفة العوامل التي تؤدي إلى الضغوط النفسية في المجال الأكاديمي وتوصلت الدراسة إلى أن أهم هذه العوامل هي الضغوط الوالدية والأقران والمدرسة والخوف من الفشل الدراسي، وأكدت أيضا نتائج الدراسة على أهمية مصادر الضغط النفسي ذات المنشأ الخارجي خارج نطاق المدرسة وتأثيرها على المجال الأكاديمي **(بن صالح، 2015، ص 88).**

تتشابك عدة عناصر في تشكيل الضغوط النفسية لدى الطالب الجامعي من أهمها:

أ. قلق المستقبل: يعاني الكثير من طلبة الجامعة من ظاهرة القلق وخاصة ما يسمى بقلق المستقبل، لأنه مقبل على التخرج ويحمل شهادة يسعى بواسطتها ولوج عالم الشغل تكوين مستقبله المهني وفي هذا الصدد يشير سعود (2005) إلى ارتفاع قلق المستقبل لدى الشباب الجامعي، وإلى أنه يشكل ظاهرة واضحة للمجتمعات المعاصرة المليئة بالمتغيرات والتي تؤدي تفاعلاتها الاقتصادية والاجتماعية والصحية والبيئية إلى نتائج قد تنعكس سلبا على سلوكيات الأفراد حيث تمس وجود الفرد والمجتمع ومن ثم أصبح عدم الوثوق بالمستقبل سمة نفسية تمر بالعنصر البشري وخصوصا شريحة الشباب منه **(أعجال، 2015، ص 144).**

ب. قلق الامتحان: أوضحت العديد من نتائج الدراسات أن بعض الطلاب ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغوط والتقويم كمواقف الاختبارات وأطلقوا على القلق في هذه المواقف قلق الاختبار باعتباره يشير إلى نوع من القلق العام الذي يظهر في مواقف معينة مرتبطة بمواقف الاختبارات والتقويم بصفة عامة حيث يشعر الطلاب في هذه المواقف بالتوتر والضيق **(خنيش، 2015، ص 107).**

يعتبر قلق الامتحان من المشكلات النفسية الشائعة ففيه يعاني الطالب من التوتر النفسي والاحساس بالخطر ويختلف الأشخاص في تعاملهم مع هذا القلق فبعضهم يتكيف معه بشكل إيجابي كأن ينظم وقته وينكب على دراسته ويسيطر على الأفكار السلبية التي تراوده حول اداءه في الامتحان وحول النتيجة والمستقبل **(النوايسة، 2013، ص 53).**

ت. الخوف من الفشل: يعاني الكثير من طلبة الجامعة من الخوف من الفشل الدراسي وعدم التمكن من النجاح وتحقيق نتائج إجابية. ويعتبر الخوف من الفشل بوجه عام وخاصة في المجال ألكاديمي من أهم المتغيرات الأساسية للصحة النفسية لما له من آثار سلبية قد تؤثر على التوافق النفسي للطالب وخاصة عند مواجهته للعقبات التي تعوق تحقيق أهدافه **(الشافعي، 2016، ص 443).** الشئ الذي يسبب له ضغوط نفسية تؤثر على سيرورته الدراسية بشكل سلبي.

ث. الملل الأكاديمي: يعتبر الملل الأكاديمي حالة نفسية مزعجة يعاني منها الطالب أثناء وجوده في الوسط الجامعي وتظهر في شكل أعراض معينة مثل الضجر والسخط والإحباط وتؤثر سلبا على حالته الدراسية، ويؤدي ذالك الى تشكل الضغوط النفسية لديه.

ج. سوء التوافق: يقصد بسوء التوافق مع الوسط الجامعي عدم قدرة الطالب على التأقلم إجتماعيا ونفسيا ودراسيا وإداريا مع البيئة الجامعية، فلا يستطيع تكوين علاقات إجتماعية مع زملاءه واساتذته، ولا يستطيع أن يندمج عاطفيا ويتقبل الإتجاهات والقيم الجامعية، ويعجز عن التحصيل الأكاديمي ويفقد الرغبة في التعلم وربما يتمرد عن النظم والقوانين في الجامعة الأمر الذي يسبب له الكثير من الضغوط النفسية.

إذن فالحياة الجامعية بكل مكوناتها المادية والبيداغوجية والإدارية تحتوي على الكثير من مصادر الضغوط النفسية التي يكابدها الطالب الجامعي، ويحاول إيجاد الآليات والصيغ الفعالة في مواجهتها.

د. الوضع المالي: يعتبر الوضع المالي للطالب الجامعي من بين اكثر الأسباب التي تزيد من حدة الضغوط النفسية نظرا للمتطلبات والاحتياجات التي يعيشها الطالب في الوسط الجامعي، وقد يلجأ الطالب الى العمل بالتزامن مع الدراسة.

أن المخاوف المالية كانت مصدرًا شائعًا للتوتر. ومع ذلك، يصعب على الطلاب العاملين ترك عملهم للالتحاق بالمدرسة لأن ذلك سيؤدي في النهاية إلى عزلهم عن مصدرهم المالي المستخدم في تعليمهم ورعايتهم ورعاية من يعولونهم. في ضوء ذلك، غالبًا ما يشعر الطلاب العاملون، أولئك الذين يشغلون وظائف بدوام جزئي أو بدوام كامل بالإرهاق أو التوتر بسبب ضيق الوقت المتاح لهم للقيام بكل ما هو مطلوب منهم كطلاب، تؤكدالأبحاث المتعلقة بمصادر الضغط الدور المؤثر الذي تلعبه المشاكل المالية في حياة طلاب الجامعات. غالبا ما يتم الاستشهاد بالصعوبات المالية، بين طلاب الجامعات كمصدر للضغوط **(Stuart, H., & al.2014. p 20).**

وتزداد حدة الضغوط النفسية الراجعة للوضع المالي خاصة في الجامعات التي تتطلب مصاريف مالية نظير تقديمها خدمات اكاديمية وتعليمية للطالب.

كما أن الطالب الجامعي يمثل فئة النخبة التي تحمل هموم الأمة والوطن، فهو يتاثر بالأوضاع السياسية والإقتصادية والإجتماعية للبلاد.

8. إستراتجيات وطرق مواجهة الضغوط النفسية لدى الطالب الجامعي:

بدأ الاهتمام بدراسة موضوع استراتجيات مواجهة الضغوط النفسية منذ الستينيات من القرن الماضي، وتعد الدراسة التي قام بها مورفي (Murphy) سنة 1962 من أوائل الدراسات التي تناولت هذا المفهوم وذالك للإشارة إلى الأساليب التي يستخدمها الفرد في تعامله مع المواقف المهددة بهدف السيطرة عليها، حيث وصفت عملية المواجهة بأنها تنظيم مرن للوسائل المختلفة للتعامل مع التحديات البيئية **(مشري، 2016، ص 12).**

يقصد باستراتجية المواجهة حسب فلوكمان ولازاروس (1986) على أنها الجهود السلوكية والمعرفية المتغيرة باستمرار، والتي يتخذها الفردفي إدارة مطالب المواقف الداخلية والخارجية، والتي يتم تقديرها من جانب الفرد على إنها مرهقة وشاقة وتتجاوز مصادر الشخص وإمكاناته **(Zyga, 2013, p 131).**

يعرفها أبونجيلة (2007) بأنها الجهود التي يبذلها الفرد للتغلب والسيطرة على الأحداث والمواقف الضاغطة، أوتحملها أو خفضها أو تقليلها سواء كانت إيجابية أو سلبية، أو إقدامية أو إحجامية وسواء كانت فعالة أو غير فعالة، وبصرف النظر عما إذا كانت نتائجها جيدة أو غير جيدة **(ارميا؛ وادهم، 2016، ص 348).**

يعرفها نيل وستون (Neal &Ston,1984) بأنها مصطلح يتضمن كل الجهود السلوكية والمعرفية التي يستخدمها الأفراد شعوريا لتحقيق أو خفض تأثيرات الموقف الضاغط **(العاتي، 2020، ص 40).**

يعرفها مقداد والمطوع (2004) بأنهاالاستجابات التي يظهرها الفرد، أو الجماعة نحو موقف ما تكون له آثار مزعجة، ومؤلمة **(خليفة، 2012، ص 181).**

تتضمن المواجهة شقين وهما:

1.8. المواجهة المركزة على المشكلة: وتتضمن االجراءات السلوكية والمعرفية التي يستعملها الفرد لمواجهة الضغوط والازمات. ومن هذه الاساليب المواجهة، طلب المساندة، التخطيط لحل المشكلة، قمع النشاطات المتعارضة **(دردير، 2010، ص 65).**

– طلب المساندة: يلجأ الكثير من الطلبة الذين يواجهون ضغوطا نفسية إلى طلب المساندة من الآخرين كالاصدقاء والآباء والأساتذة ويصطلح على ذالك بالمساندة الاجتماعية وتعرف حسب جينتري وجودون (Goodwin & Gentry,1995) "بأنها شبكة من العلاقات التي تقدم مساندة مستمرة للفرد بصرف النظر عن الضغوط النفسية الموجودة في حياته، وهي إما أن تكون موجودة أثناء حدوث الضغوط النفسية أو أن يكون لدى الفرد إدراك بأنها ستنشط في جالة وجود ضغوط نفسية"

(شويطر، 2017، ص 522).

يرى كوهين وآخرون(Cohen,1985) أن "الدعم النفسي الاجتماعي يعني متطلبات الفرد بمساندة ودعم البيئة المحيطة به، سواء أكان من أفراد أو جماعات تخفف من أحداث الحياة الضاغطة التي يتعرض لها، وتمكنه من المشاركة الاجتماعية الفاعلة في مواجهة الأحداث والتكيف معها"

(يوسف، 2018، ص 26).

لقد بينت الأبحاث والدراسات أن أولئك الذين يحافظون على علاقات إجتماعية قوية، خصوصا وسط التبدلات والشدائد التي قد تطرا على حياتهم، يختبرون صحة نفسية لا يعرفها أولئك الذين يبقون على الطرف الآخر من حيث الإنسجام الاجتماعي **(حجازي، 2011، ص 70).**

والطالب الجامعي وخاصة في المراحل الأولى من الدراسة يكون عرضة للضغوط النفسية المنبثقة عن عدم القدرة على التكيف والإنسجام مع هذا الوسط الجديد، وإذا لم يجد المساندة والدعم النفسي والاجتماعي من الأسرة والزملاء والأساتذة يكون مصيره الانسحاب.

– التخطيط لحل المشكل: يعتبر أسلوب حل المشكلات من الأساليب التي يعتمدها بعض الطلبة في مواجهة الضغوط النفسية ومنه يشير جيلرمان (Gillerman,1995) أن أسلوب حل المشكلات يتبعه الفرد عند تطوير الخطط للأستجابة لتحديات الحياة، وهو مهارة توافقية عملية ومفيدة من الناحية النفسية، والممارسة الجيدة لحل المشكلات تعد عاملا مساعدا في بناء الثقة، واحساس الفرد بالكفاءة والسيطرة، عندما يعرف بأنه يمتلك مهارة حل المشكلات، وقد أشارت الدراسات أن الذين يحلون مشكلاتهم جيدا يتقبلون حقيقة أن التغلب على تحديات الحياة يتطلب بذل جهود شخصية

(العبد الله، 2014، ص 34).

– قمع النشاطات المتعارضة: أي طرح كافة النشاطات المتداخلة مع مصدر الضغط، وذالك لتجنب التشتيت بعيدا عن الحدث، وكذالك لزيادة التركيز والإنتباه لمعالجة مصدر الضغط

(شويخ، 2007، ص 75).

2.8. المواجهة المركزة على الانفعال: وهي الاجراءات السلوكية والمعرفية التي تستهدف تنظيم الانفعال اتجاه الموقف الضاغط ومن هذه الاساليب التحكم الذاتي، إعادة التأويل الايجابي،تقبل المسؤولية، الهروب، التوجه للدين

(دردير، 2010، ص 65).

–التحكم الذاتي: ويقصد بها كل السلوكات والأفعال التي يصدرها الفرد قصد الحفاظ على توازنه النفسي والإنفعالي جراء تعرضه لموقف ضاغط. يرى ستيرلي أن أسلوب ضبط النفس يريح الفرد في حينه،وقد يكون لذالك فائدته في الصحة النفسية والجسمية، أما الفشل فإنه يؤدي إلى حالات مرضية خطيرة **(الغرير؛ وأبو أسعد، 2009، ص 147).**

– إعادة التاويل الإيجابي: وهومحاولة فهم طبيعة الموقف الضاغط وتفكيك عناصره وإعادة بناءه وفق أستراتجية مقبولة، وتخدم نفسية الفرد. وتعتبر إدارة الضغوط أسلوبا للحياة يتطلب من الفرد أن يكون إيجابيا بدلا من أن يكون رجعيا **(باريل، 2011، ص 25).**

–اليقضة الذهنية: إن لليقضة الذهنية دور مهم في تعاطي الطالب الجامعي مع المواقف الضاغطة، حيث تساعده على تبني استراتجيات إيجابية لادارة الضغوط النفسية والحد من اثارها السلبية للمواقف المستجدة وتحسن توافقه في ظل التهديدات الداخلية والخارجية

(شرقي وبلعياشي،2021،ص55).

وقد اكدت هذا العديد من الدراسات مثل دراسة دولاند واتكينز(Doland & Atkins.2016) التي أشارت الى أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من اليقضة الذهنية لديهم استراتجيات مواجهة تكيفية وإيجابية،وان اليقضة الذهنية ترتبط سلبا مع أساليب المواجهة التجنبية والانفعالية.

الطالب الجامعي كفرد واعي يستطيع بما يملكه من مكونات معرفية أن يواجه الضغوط النفسية بطريقة التأويل الإيجابي.

– تقبل المسؤولية: تحمل الفرد لحيثيات الموقف الضاغط والأستسلام لمجرياته مع محاولة التأقلم.

وقد دلت التجارب أن الفرد الذي يستعد للضغوط ويعتبرها قاعدة في الحياة، فإن الرضا سيجعل أجهزة جسمه تفرز مواد بناءة ومفيدة وإيجابية تعينه على تجاوز هذه الضغوط

(غانم، 2009، ص 103).

– الهروب: عندمالايجد الفرد الإمكانات المتوفرة لديه والكافية للتعامل مع الضغط السائد، فبإمكانه وفي بعض الأحيان تجنب التعامل لحين استجماع قواه ثانية، أوالتهيؤ له، ويحدث هذا على

مستوى الأفراد. أما إذا فشل فيتجنب الموقف الضاغط ولم يستطع مقاومته، فإنه يلجأ إلى العقاقير. والكثير من الذين يتعاطون العقاقير، يجدون فيها وسيلة للهروب من المواجهة، لذا يعتبر الانسحاب استجابة شائعة للتهديد عند بعض الناس. فقد يختار البعض هذاالأسلوب على وفق نمط شخصيته، فهم لايفعلون شيئاً، وغالبا مايصاحب هذاالسلوك شعور بالاكتئاب وعدم الاهتمام

(الجماعي، 2008، ص 33).

– التوجه الديني: يتجه الكثير من الطلبة لمواجهة الضغوط النفسية إلى التدين وملازمة المسجد وحلقات الدروس وقراءة القرءان ومصاحبة المتدينين، الأمر الذي يشعرهم بالراحة النفسية ويذهب عنهم التوتر والكرب وهموم النفس، والتدين يضفي على نفسية صاحبه الطمأنينة والسكينة والهدوء.

ومن خلال ذالك كله يشير فرانسيس إلى أن الوسيلة الأفضل للتعامل مع الضغوط النفسية والمشاكل اليومية هي أن تتعامل معها مباشرة أو أن تنتظر حتى تزول حالتك النفسية السيئة

(عرفة، 2020، ص 70).

ولخص بطرس(2000) أساليب مواجهة الضغوط النفسية في اربع نقاط

أ. وضع أهداف معقولة: الضغوط هي نتاج تصنعه المواقف الخارجية والبيئية والسعي لتحقيق أهداف غير واقعية، ويتطلب من المرأ محاولة تغيير الموقف وإن تعذر عليه يتعايش معه.

ب. تنظيم الوقت وعمل جدولة له: لتحقيق الأهداف المعقولة لابد من وضع رزنامة عمل محددة، والعمل على تحقيق هظه الأهداف الأول بالاول وهذا ما يجب على الطالب العمل عليه لتحقيق هدف النجاح

ج. تنمية المهارات الاجتماعية: في بناء العلاقات الاجتماعية مع الآخرين على الفرد أن يوازن بين حاجاته الشخصية ومتطلبات المحيطين به حتى لا يجحف حق نفسه ويستطيع تقديم المساعدة او الخدمة لمن هو في حاجة اليها.

د. ضبط المؤشرات والتوترات العضوية المرافقة للضغوط النفسية: هناك بعض المشكلات العضوية تصاحب الضغوط النفسية مثل تسارع دقات القلب وإرتفاع ضط الدم والتغير في معدل التنفس عند الفرد، وفي هذه الحالة يجب عليه أن يحاول من تبني بعض الاستراتيجيات مثل الاسترخاء وأخذ قسط من الراحة وتغيير الأمكنة ومحاولة ضبط الذات **(بطرس،2000، ص.ص،379.378).**

كما أشار ميلر (1982) في اقتراحه لطرق التعامل مع الضغوط النفسية إلى أن الاسترخاء، والتنفس، والدحض للأفكار غير منطقية أو غير عقلانية، الحزم، إدارة الوقت، الحفاظ على التغذية الجيدة، التمارين الرياضية، الترفيه.

خلاصة:

الضغوط النفسية كظاهرة ومشكلة تشمل كل الأبعاد النفسية والجسمية والعقلية والاجتماعية وتؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على حياة الفرد، وحظيت بتناول كبير من قبل الباحثين والعلماء في المجالات الإنسانية والاجتماعية، وتناولتها العديد من النظريات والنماذج لتفسيرها، ودراستها في العديد من الأوساط والميادين وخاصة في الوسط الجامعي، لمعرفة الأسباب والمصادر والآثار المترتبة عنها وطرق المواجهة وأساليب التصدي والتجنب.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات التطبيقية للدراسة

تمهيد:

01. الدراسة الاستطلاعية

1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية

2.1. نتائج الدراسة الاستطلاعية

2. الدراسة الأساسية

1.2 .منهج الدراسة الأساسية

2.2. مجتمع الدراسة وعينته

3.2. حدود الدراسة

4.2. وصف شامل لأدوات الدراسة

5. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

1.5. الصدق

2.5. الثبات

06. إجراءات التطبيق

07. تقنيات المعالجة الإحصائية المستعملة

خلاصة

تمهيد: من خلال تناولنا النظري لمتغيرات الدراسة التي شملت أربع فصول، وعرجنا من خلالها على مجموعة من الدراسات السابقة المشابهة للدراسة الحالية، نحاول في هذا الفصل التطبيقي الذي يعتبر حلقة وصل بين الجانب النظري و الجانب التطبيقي، حيث يوضح فيه الباحث المنهج المتبع و الدراسة الاستطلاعية إضافة إلى تحديد ميدان الدراسة والعينة المستهدفة فيها، و كذلك الأدوات المستخدمة في الدراسة، و خصائصها السيكومترية، ثم يستعرض الباحث مختلف الأساليب الإحصائية التي تتناسب و طبيعة الموضوع محل الدراسة، ثم يوضح إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

01. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة هامة في البحوث العلمية وهي أول خطوة يلجأ إليها الباحث للتعرف على ميدان دراسته، ولجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع البحث، إلى جانب التحقق من وجود العينة بجميع الخصائص المراد البحث فيها، والتحقق من سلامة وصلاحية أدوات جمع البيانات.

وقد عرفها مصطفى عشوي على أنها: "دراسة استكشافية، وهي مرحلة هامة في البحث العلمي نظرا لارتباطها المباشر بالميدان، مما يضفي صفة الموضوعية على البحث، كما تسمح بالتعرف على الظروف والإمكانات المتوفرة في الميدان، ومدى صلاحية أدوات المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث. **(عشوي، 1994، ص 133)**

وبناء على ذلك، فقبل المباشرة في إجراءات الدراسة الأساسية، قمنا بدراسة استطلاعية وذلك بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف.

1-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تكمن أهداف دراستنا الاستطلاعية فيما يلي:

- معرفة الظروف التي سيتم فيها إجراءات البحث.
- التعرف على بعض الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحث في البحث.
- التحقق من وضوح تعليمات المقياس، بالإضافة إلى وضوح العبارات وعدم وجود غموض فيها.
- التحقق من صدق وثبات المقياس على العينة الاستطلاعية، وذلك قبل استخدامها وتطبيقها على عينة الدراسة الاساسية.

– التأكد من ملائمة أدوات الدراسة التي تم اختيارها والمتمثلة في مقياس: الضغوط النفسية لدخان وحجار.

1-2-نتائج الدراسة الاستطلاعية: تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (50) طالبا من مجتمع الدراسة الكلي، وتم تطبيق مقياس الضغوط النفسية –دخان وحجار–وتم التحقق من صلاحية الأداة وذلك من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية المناسبة. لغرض ضبط التساؤلات والفرضيات بشكل نهائي.

02.الدراسة الأساسية: هي الدراسة الفعلية التي يتم من خلالها التوصل الى نتائج البحث التي تم التساؤل حولها.

1.2. منهج الدراسة الاساسية:

تم استخدام المنهج التجريبي الذي يعرف حسب جودت(2007) «تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحدد لحدث ما، مع ملاحظة التغيرات الواقعة في ذات الحدث وتفسيرها"(معمريه،2022، ص258). وهو منهج يتناسب وطبيعة هذه الدراسة، واعتمدنا على التصميم التجريبي لمجموعتين تجريبية وضابطة مع قياس قبلي وبعدي للتحقق من فاعلية البرنامج الارشادي.

2.2. مجتمع الدراسة وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة سنة ثالثة ليسانس علم النفس التربوي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط للعام الدراسي (2022–2023) حيث بلغ عددهم(84) طالبا وطالبة موزعين على ثلاثة أفواج، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبا وطالبة بعد تطبيق مقياس الضغوط النفسية، وتم توزيعهم بطريقة عشوائية الى مجموعتين تجريبية (15) فردا وضابطة (15) فردا.

جدول رقم (01) توزيع طلبة سنة ثالثة ليسانس علم النفس التربوي حسب الجنس والفوج

الفوج / الجنس	الفوج 01	الفوج 02	الفوج 03	المجموع
ذكور	06	08	05	19
اناث	24	21	20	65
المجموع	30	29	25	84

جدول رقم (02) توزيع المجموعة التجريبية والضابطة حسب الجنس والفوج

العينة / الافواج	الجنس	الفوج 01	الفوج 02	الفوج 03	المجموع
المجموعة التجريبية	ذكور	02	03	00	05
	اناث	04	03	03	10
المجموعة الضابطة	ذكور	03	01	01	05
	اناث	05	02	01	10
المجموع		14	09	05	30

3.2. حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة تبعا للمؤشرات الآتية:

1.4. الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على البحث في مشكلة الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة وكيفية التخفيف منها وفق برنامج ارشادي مبني على استراتجية حل المشكلات.

2.4. الحدود الزمانية: في مطلع السنة الدراسية 2022-2023.

3.4. الحدود المكانية: تم تطبيق جلسات البرنامج الارشادي في القاعة 23 بالمجمع البيداغوجي" بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي بالاغواط.

4.4. الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة من طلبة سنة ثالثة ليسانس علم النفس التربوي بجامعة عمار ثليجي بالاغواط للموسم الدراسي 2022-2023

4.2. وصف شامل لأدوات الدراسة:

1.4.2. مقياس الضغوط: مقياس الضغوط النفسية لدخان وحجار(2006) يتكون من (60) فقرة موزعة على ستة مجالات

- الضغوط الأسرية
- الضغوط المالية
- الضغوط الدراسية
- الضغوط الشخصية
- الضغوط الاجتماعية الجامعية

أعطيت لكل فقرة وزن وفق سلم متدرج ثلاثي (تنطبق دائما، تنطبق أحيانا، لا تنطبق). والذي يقابله (3، 2، 1) على التوالي وبالتالي تصبح أقل درجة يحصل عليها المستجيب(60) وأعلى درجة يحصل عليها(180) ويكون الوسط الفرضي للمقياس(120).

وتم الاستعانة به في العديد من الدراسات في البيئة الجزائرية مثل دراسة مرزوق (2016).

2.4.2. البرنامج الارشادي:

1.2.4.2. التعريف بالبرنامج الارشادي: هو مجموعة من الإجراءات المنظمة والتي تتضمن مهارات نفسية وفكرية واجتماعية يتم تناولها على مجموعة افراد من طلبة سنة ثالثة ليسانس علم النفس التربوي بجامعة عمار ثليجي بالاغواط لغرض التخفيف من حدة الضغوط النفسية التي يعانون منها وفق استراتجية معرفية هي استراتجية حل المشكلات.

حتى يحقق البرنامج الإرشادي الهدف المنتظر من إعداده فإنه يجب أن يبنى وفق فلسفة عامة له، وان تحدد العينة التي سيطبق عليها البرنامج الارشادي، وهناك العديد من النماذج ولكن تم اعتمادنا في بناء البرنامج الارشادي على نموذج (Borders&Sander,1992) نقلا عن **عربيات(2005).**

ويشمل البرنامج:

1. تقدير وتحديد احتياجات الطلبة.

-الاحتياجات النفسية: اكتساب بعض الأساليب التحصينية والدفاعية لمواجهة الضغوط النفسية.

- الاحتياجات المعرفية: التزود ببعض المعطيات والمفاهيم حول الضغوط النفسية ومصادرها وطرق مواجهتها.

- الاحتياجات الاجتماعية: الارشاد الجماعي ودوره في اكتساب الروح الجماعية وبناء العلاقات والنقاش والحوار.

2. ضبط واعداد اهداف البرنامج وغاياته والمتمثلة في الهدف العام وهو تخفيف الضغوط النفسية لدى افراد المجموعة التجريبية وفق استراتجية حل المشكلات، واهداف فرعية تتمثل في تمكين الطلبة المجموعة التجريبية من فهم والاطلاع على مشكلة الضغوط النفسية ومختلف الاستراتجيات التي تتبنى للتخفيف من حدتها وخاصة استراتجية حل المشكلات، كما يهدف البرنامج الى تمكين الطلبة من التدرب على مختلف الجلسات الارشادية لمواجهة مختلف المشكلات التي يمكن أن تواجههم.

3. تحديد الأولويات والتدرج في التدريب.
4. اختيار النشاطات التي يقوم عليها البرنامج الارشادي.
5. تقييم وتقدير كفاءة البرنامج الارشادي.

(عربيات،2005، ص ص، 263.264).

ويعتمد هذا البرنامج على استراتجية حل المشكلات التي تعتبر من الاستراتيجيات المعرفية التي استخدمت بكثرة في الميدان الارشادي.

وتهدف الى ما يلي:

أ. تحديد حاجات الطلبة من خلال مقابلة استطلاعية قام بها الباحث.

ب. صياغة الأهداف من البرنامج الارشادي والتي تتمثل في التخفيف من الضغوط النفسية لدى الطالب الجامعي من خلال الهدف من كل جلسة ارشادية.

ت. تحديد الأولويات: بناء على نتائج مقياس الضغوط النفسية للطالب الجامعي نأخذ من أعلى درجة إلى الأدنى حتى تكتمل عينة الدراسة.

ث. اختيار وتنفيذ البرنامج وفق استراتيجية حل المشكلات من خلال استخدام مجموعة من النشاطات:

– محاضرات: تقديم وشرح معلومات عامة حول استراتيجية حل المشكلات والضغوط النفسية

– مناقشة: أعتمد الباحث في تنفيذه لجلسات البرنامج الارشادي على الاتصال الفعلي بالفئة وطرح الأفكار للمناقشة وفتح باب الحوار وابداء الرأي.

– التعزيز الاجتماعي: أستخدم الباحث أسلوب الإطراء والثناء والمدح عند التمكن من إتقان مهارة ما أو إنجاز عمل مقدم.

– عرض بعض النماذج الواقعية للاستفادة من منها في طرق حل المشكلات.

– التغذية الراجعة: من خلال الرجوع للحصة السابقة وما تم تناوله للتأكد من تحقيق الجلسة لأهدافها.

– العمل الفردي المنزلي: لمعرفة مدى تحمل الفرد للمسؤولية والاهتمام الذي يوليه لموضوع الجلسة.

– تعديل الأفكار: تصحيح المفاهيم الخاطئة والتشوهات المعرفية.

– عرض النماذج: تقديم فيديوهات مصورة لنماذج حية.

ج. تقييم وتقدير كفاءة البرنامج بصفة مستمرة ومتواصلة للتأكد من مدى فعاليته لان تقييم البرنامج الارشادي عملية مهمة، تكشف عن مدى فاعلية البرنامج ومدى نجاحه أو فشله في تحقيق الأهداف وتكون هذه العملية جماعية مستمرة منذ البداية واثناء الجلسات وبعدها وحتى المتابعة (العاسمي، 2000، ص262).

وقد تم وضع بطاقات تقييمية في كل جلسة يبدي فيها الطالب رأيه حول سير الجلسة وماذا استفاد منها وماهي النقائص المسجلة.

جدول رقم (03) يوضح تقييم افراد المجموعة التجريبية للبرنامج الارشادي

ن	غير مفيدة	مفيدة	مفيدة جدا
01	0	4	4
02	0	2	6
03	0	0	8
04	0	0	8
05	0	1	7
06	0	0	8
07	0	2	6
08	0	1	7
09	0	0	8
10	0	0	8
11	0	0	8
12	0	1	7
13	0	0	8
14	0	0	8
15	0	0	8
المجموع	0	11	109

نلاحظ من خلال الجدول رقم (03) أنه عند جمع تقييم الجلسات الثمانية للبرنامج من طرف كل افراد المجموعة (15) كان عدد الملاحظات لعبارة مفيدة 11 ملاحظة و109 لعبارة مفيدة جدا ولا توجد ملاحظة لعبارة غير مفيدة وهذا يبين أن أفراد المجموعة التجريبية أبدو رضاهم عن سير جلسات البرنامج الارشادي ومحتوياته.

كما قام الباحث أيضا بوضع بطاقات تقييمية سجل فيها الحضور، الانضباط، العمل الجماعي.

جدول رقم (04) يوضح تقييم الباحث لسير جلسات البرنامج

الجلسات	الحضور	التأخر	طلب الخروج	الأسئلة والاستفسارات
01	15	00	01	08
02	15	02	00	10
03	15	01	00	05

04	15	00	00	08
05	15	01	00	12
06	15	02	00	10
07	15	00	00	04
08	15	00	00	12

من خلال الجدول رقم (04) نلاحظ ان حضور الطلبة افراد المجموعة التجريبية كان جيد، ولم تسجل أي حالة غياب، بينما سجل بعض التأخر من خمس طلبة في جلسات مختلفة لم يتجاوز العشر دقائق ولم يؤثر على سير الجلسات الارشادية، كما سجل استئذان طالبة واحدة للخروج بعد نصف ساعة من الجلسة الأولى، كما لاحظ الباحث تجاوب الطلبة مع محتوى الجلسات وطرح العديد من الأسئلة والاستفسارات طيلة كل الجلسات.

وللتأكد من صدق البرنامج تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المختصين في الارشاد النفسي لمعرفة مدى مناسبة البرنامج من حيث الأهداف والأنشطة والزمن المخصص لكل جلسة وعدد جلسات البرنامج، وقد تم الاخذ بكل الملاحظات والتعديلات التي ابداها المحكمون.

2.2.4.2. تنفيذ البرنامج الارشادي: في هذه المرحلة يتم اتخاذا لإجراءات اللازمة لتنفيذ كل ما تم التخطيط له من قبل مع المرونة في ذلك الاجراء التعديلات إذا استلزم الامر.

قام الباحث بوضع ملخص محتوى البرنامج الارشادي ومحتوى سير الجلسات كما هو موضح في الجدول رقم (05).

الجلسة رقم:	موضوع الجلسة	الهدف من الجلسة	الفنيات المستعملة
01	مفهوم الضغوط النفسية واستراتيجية حل المشكلات.	تعريف أفراد المجموعة بمفهومي الضغوط النفسية واستراتيجية حل المشكلات	الحوار والمناقشة وتعديل الأفكار وتصحيح المفاهيم.
02	مهارات أكاديمية وفنية لمواجهة الضغوط النفسية.	تزويد أفراد المجموعة ببعض المهارات الأكاديمية لمواجهة الضغوط النفسية	التغذية الراجعة والمناقشة والحوار.
03	عرض نماذج لأشخاص تغلبوا على الضغوط النفسية.	الاطلاع على بعض النماذج الإيجابية لتعزيز الثقة في نفس الطالب.	فيديوهات ومناقشة وحوار.
04	صياغة المشكلة وتحديد أسبابها	التدريب على حل	التغذية الراجعة

	وخصائصها	المشكلة.	المناقشة، التوضيح.
05	اكتساب مهارات جمع المعلومات.	التدرب على كيفية اكتساب مهارة جمع المعلومات	التغذية الراجعة المناقشة، تصحيح المفاهيم.
06	مهارات توليد البدائل.	التدرب على اكتساب مهارة توليد البدائل.	التغذية الراجعة المناقشة، التوضيح.
07	اختيار البدائل المناسبة لحل المشكلة.	تدريب أفراد المجموعة على اختيار البدائل المناسبة لحل المشكلة.	التغذية الراجعة المناقشة، بطاقة نشاط.
08	تقويم خطوات ونتائج حل المشكلات.	معرفة مدى تدرب أفراد المجموعة على خطوات حل المشكلة.	التغذية الراجعة، المناقشة.

5.2. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

1.5.2. الصدق: يعتبر الصدق من أهم الخصائص التي يجب على الباحث أن يتأكد منها، ويعمل على على ضبطها وفق معايير علمية محددة وبقصد به مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لأجله، وأنه فعلا يقيس تلك السمة أو الصفة ولا يقيس غيرها، وقد تم التأكد من صدق مقياس الضغوط النفسية للطلبة الجامعيين عن طريق:

1.5.2.الصدق التمييزي:

لتحقق من صدق استبيان باستخدام الصدق التمييزي، بأسلوب المقارنة الطرفية، و"تقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق، وهو قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها"**(معمريه، 2007، ص 158).**

فيها يقسم الاختبار إلى قسمين، ويقارن متوسط الثلث الأعلى بمتوسط الثلث الأدنى، وأحيانا يقارن 33 % من الأقوياء بمثلهم من الضعفاء، يسمى الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية. ومن أجل حساب الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية يتم بإتباع الخطوات التالية:

- رصد الدرجة الكلية على المقياس لكل فرد من أفراد العينة.
- ترتيب مجموع درجات العينة ترتيبا تنازليا.
- أخذ نسبة 33 % من الدرجات العليا و33 % من الدرجات الدنيا من العينة.

- حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعيار لكل مجموعة ثم حساب قيمة ت للمجموعتين بتطبيق (test-T).

جدول رقم (06): نتائج اختبار"ت" للفرق بين متوسط المجموعة العليا ومتوسط المجموعة الدنيا

العينة / المتغير	العينة العليا ن=16		العينة الدنيا ن=16		قيمة "ت"	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الضغوط النفسية	116,5625	6,51121	83,5625	6,78202	14,040	دالة عند مستوى الدلالة(α=0.05)

يتبين من الجدول رقم(06) أنّ قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) لدلالة الطرفين، مما يشير إلى أن استبيان له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على تمتع الاستبيان بدرجة عالية من الصدق.

2.1.5.2.الصدق البنائي للمقياس: في هذه الطريقة نوضح مؤشر الاتساق الداخلي للمقياس والمتمثل في معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي اليه.

جدول رقم (07) يبين مدى ارتباط البند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي اليه.

الأبعاد	الرقم	البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	ن
البعد الأول: الضغوط الأسرية	01	يزعجني عدم توافر المعامل وقاعات التدريب اللازمة للدراسة	0,480**	0,000	50
	02	أتضايق من سوء معاملة العاملين (النادي، المكتبة...الخ)	0,481**	0,000	50
	03	يحرمانني والداي أو أحدهما من التعبير عن رأي داخل الأسرة	0,491**	0,000	50
	04	أشعر بعدم الاستقرار والخوف من المستقبل بعد التخرج الجامعة	0,578**	0,000	50
	05	تؤثر الضوضاء والصراخ في البيت على مستوى تحصيلي	0,394**	0,005	50
	06	يضايقني عدم سماح والداي أو أحدهما بدعوة أصحابي لزيارتي في البيت	0,464**	0,001	50

	07	يقل وجود المياه الصحية الصالحة للشرب في طابق من طوابق الجامعة	0,458**	0,001	50
	08	أعاني من عدم الاحترام بين أفراد أسرتي	0,302*	0,033	50
	09	أعاني من عدم قدرة لجنة الطلبة على حل الكثير من مشكلات الطلبة	0,487**	0,000	50
	10	أعاني من تزمت بعض المحاضرين أثناء المحاضرة	0,459**	0,001	50
	11	أفكر بترك الدراسة الجامعية أو تأجيل فصول دراسية بسبب العبء المادي	0,455**	0,001	50
	12	أضطر للعمل أثناء الدراسة لأتمكن من الإنفاق على متطلباتي الدراسية	0,391**	0,005	50
البعد الثاني: الضغوط المالية	13	أعاني من عدم القدرة على شراء الكتاب الجامعي	0,727**	0,000	50
	14	أعزف عن مشاركة الزملاء في الكثير من المناسبات بسبب قلة المال	0,666**	0,000	50
	15	امتنع عن الذهاب للمقهى تجنبا للهدر المالي	0,462**	0,001	50
	16	أخجل من زيارة زملائي لبيتي لتواضع أثاثه	0,682**	0,000	50
	17	يؤدي ارتفاع تكلفة المواصلات اليومية إلى تغيبي عن الجامعة	0,651**	0,000	50
	18	أشعر بعدم تقدير الآخرين لي لتدني معدلي التراكمي	0, 658**	0,000	50
	19	أتضايق لعدم قدرة أسرتي على توفير مستلزماتها الضرورية	0,523**	0,000	50
	20	تزعجني ضآلة الخدمات الجامعية	0,719**	0,000	50
	21	يندر وجود مدرسين متخصصين في المواد المطلوبة في تخصصي	0,429**	0,002	50
	22	أجد صعوبة في إنجاز الواجبات الدراسية لكثرتها	0,504**	0,000	50
	23	يؤثر أداء بعض المحاضرين على مستواي التحصيلي سلبا	0,398**	0,004	50
	24	يؤثر الواقع السياسي على مذاكرتي وتحصيلي الدراسي ومواظبتي على	0,637**	0,000	50
البعد الثالث: الضغوط الدراسية	25	أعاني من تتابع محاضرات التخصص في الجدول الدراسي	0,	0,003	50
	26	يرهقني آدا أكثر من امتحان في يوم واحد	0,388**	0,005	50
	27	من الصعب الحصول على المراجع المطلوبة لبعض المواد	0,410**	0,003	50
	28	تسبب لي المواصلات اليومية الإرهاق وإضاعة الوقت	0,527**	0,000	50
	29	ينعكس عدم الانتظام في الدراسة سلبا على مستواي الأكاديمي	0,343*	0,015	50
	30	يمتنع بعض المدرسين عن توضيح بعض مفردات المادة في بداية الفصل	0,541**	0,000	50

	31	يضايقني عدم تقبل أسرتي لطبيعة دراستي	0,419**	0,002	50
	32	أعاني من عدم قدرتي على التوفيق بين دراستي وعلاقاتي الاجتماعية	0,462**	0,000	50
	33	أشعر بنقص المكانة والاحترام عند الزملاء والمدرسين	0,421**	0,002	50
	34	يميز والداي أو أحدهما بيني وبين أشقائي	0,470**	0,001	50
	35	أتضايق من أساليب التعامل الفئوي بين الطلبة	0,539**	0,000	50
	36	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالأصدقاء في الجامعة	0,569**	0,000	50
البعد الرابع: الضغوط الشخصية	37	يرفض بعض زملائي مساعدتي في فهم بعض المواد الدراسية الصعبة	0,446**	0,001	50
	38	يضايقني عدم التزام بعض المدرسين بنظم ولوائح الجامعة	0,532**	0,000	50
	39	تضيق مساحة منزلي ولا تتسع لأفراد اسرتي	0,510**	0,000	50
	40	يضايقني عدم احترام الطلبة لفلسفة ونظم الجامعة	0,525**	0,000	50
	41	تسبب لي المقاعد الدراسية المتاعب الجسمية والآلام	0,578**	0,000	50
	42	أعاني من بعض الإجراءات الإدارية الروتينية والمملة (قبول وتسجيل –	0,556**	0,000	50
	43	يعاملني والداي أو أحدهما بقسوة	0,362**	0,010	50
	44	يجهدني عدم تخصيص قاعات دراسية محددة لكل كلية	0,479**	0,000	50
	45	تكتظ القاعات بالمقاعد والطلبة	0,291*	0,040	50
	46	أعاني من كبر حجم الأسرة	0,384**	0,006	50
	47	أشعر بالضيق واليأس لعدم اهتمام الجامعة لشكاوى الطلبة	0,486**	0,000	50
	48	يؤثر عدم تجهيز القاعات علي سلبا (إضاءة، برد، حر، تشتت الصوت ... إلخ)	0, 298*	0,035	50
البعد الخامس: الضغوط الاجتماعية	49	أعاني من قلة المرافق الحيوية للأنشطة اللامنهجية والرياضية	0,577**	0,000	50
	50	يضايقني موقع الجامعة الجغرافي نظرا لمكان إقامتي	0, 587**	0,000	50
	51	اشعر بأن المواد المقررة لا تتناسب مع قدراتي وطموحاتي	0,344*	0,014	50
	52	أضطر للاقتراض لتغطية النفقات الجامعية المطلوبة	0,329*	0,020	50
	53	يضايقني إلحاح والداي أو أحدهما وحثهم لي على الدراسة	0,369**	0,008	50
	54	أشعر أني مهموم دائما	0,352*	0,012	50

	55	أشعر بالحرج وجرح مشاعري لأبسط نقد موجه لي	0,521**	0,000	50
	56	أعاني من عدم التعاون بين أفراد أسرتي	0,475**	0,000	50
	57	تكثر الخلافات بين أفراد أسرتي	0,464**	0,001	50
	58	أعاني كثرا من التشتت وعدم التركيز في الدراسة	0,525**	0,000	50
	59	أجد صعوبة في تحقيق طموحاتي الدراسية	0,401**	0,004	50
	60	أعاني من عدم القدرة على التعبير عن رأيي	0,376**	0,007	50

يوضح الجدول رقم (07) أن معاملات ارتباط المقياس في ابعاد الخمسة تفسر كما يلي:

1-بعد الضغوط الاسرية: معاملات الارتباط في هذا البند تراوحت ما بين (*0.302) (**0.572) وأن كل البنود من 1الى 12 دالة عند مستوى الدلالة (0.01) وهو بذلك صادق.

2-بعد الضغوط المالية: معاملات الارتباط في هذا البند تراوحت ما بين (**0.398) (**0.727) وأن كل البنود من 13الى 24 دالة عند مستوى الدلالة (0.01) وهو بذلك صادق.

3-بعد الضغوط الدراسية: معاملات الارتباط في هذا البند تراوحت ما بين (*0.343) (**0.569) وأن كل البنود من 25الى 36 دالة عند مستوى الدلالة (0.01) وهو بذلك صادق.

4-بعد الضغوط الشخصية: معاملات الارتباط في هذا البند تراوحت ما بين (**0.291) (**0.578) وأن كل البنود من 37الى 48 دالة عند مستوى الدلالة (0.01) ما عدا البندين رقم(45،48) دالين عند مستوى الدلالة (0.05) وهو بذلك صادق.

5-بعد الضغوط الجامعية الاجتماعية: معاملات الارتباط في هذا البند تراوحت ما بين (*0.329) و (**0.587) وأن كل البنود من 49الى 60 دالة عند مستوى الدلالة (0.1) وهو بذلك صادق.

3.1.5.2.الصدق التكويني للمقياس:

جدول رقم (08) يبين مدى ارتباط البعد بالدرجة الكلية للاستبيان ككل

الرقم	الابعاد	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	ن
01	الضغوط الاسرية	0,690**	0,000	50
02	الضغوط المالية	0,733**	0,000	50

03	الضغوط الدراسية	0,803**	0,000	50
04	الضغوط الشخصية	0,657**	0,000	50
05	الضغوط الجامعية الاجتماعية	0,763**	0,000	50
الضغوط		1		50

يوضح الجدول رقم (08) أن معاملات ارتباط ابعاد المقياس بالدرجة الكلية تراوحت ما بين(0.657**) و (0.803**) وجميعها قيم موجبة وبلغ معامل الدرجة الكلية للمقياس (1) وهي قيمة مرتفعة تدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق.

2.5.2.الثبات: ويقصد به أن تكون النتائج التي تظهرها الأداة ثابتة بمعنى تشير إلى نفس النتائج، لو أعيد تطبيقها على العينة نفسها في نفس الظروف بعد مدة زمنية ملائمة وفي هذه الدراسة تم حساب الثبات على عينة تجريبية مكونة من (50) فردا بطريقة:

جدول رقم (09) الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Alpha-Cronbach)

الاداة	عدد البنود	عدد الافراد	معامل الثبات
مقياس الضغوط النفسية	60	50	0,856

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (09) أن معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ(Alpha-Cronbach) بلغت (0,856) وهي درجة عالية تدل على ثباته ويمكن الوثوق بنتائجه وهو صالح للتطبيق في الدراسة الحالية.

1.2.5.2.طريقة التجزئة النصفية: يتم من خلال هذه الطريقة تجزئة المقياس الى نصفين، قسم يحمل البنود الفردية وقسم يحمل البنود الزوجية، وحساب معامل الارتباط بينهما بواسطة معادلة سبيرمان والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (10): التجزئة النصفية لمقياس الضغوط النفسية

طريقة التجزئة النصفية			
ألفا كرونباخ	جزء 1	القيمة	0.77
		عدد البنود	30
	جزء 2	القيمة	0.80
		عدد البنود	30

	العدد الإجمالي للبنود	60
الارتباط بين قسمي الأداة		0.80
معامل سبيرمان براون	حالة التساوي في طول الاختبار	0,893
	حالة اللاتساوي في طول الاختبار	0,893
معامل جوتمان		0,890

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (10) ان معامل ثبات التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) كان (0.893) ودل حسابه بمعادلة جوتمان (Gutmann) على نفس ما تم التوصل اليه بالطرق الأخرى على ان المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

جدول رقم (11): اختبار اعتدالية التوزيع: كلموغروف سميرنوف(Kolmogorov-Smirnov)

		المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ن		15	15
توزيع طبيعي	المتوسط الحسابي	136,80	134,46
	الانحراف المعياري	6,53	6,55
	موجب	-0,089	-0,136
	سالب	0,161	0,195
اختبار ك س		0,161	0,195
مستوى الدلالة المحسوبة .Sig		0.200	0.129

من خلال الجدول رقم (11) نلاحظ ان قيمة اختبار اعتدالية التوزيع كلموغروف سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) بلغت (0.161) في المجموعة التجريبية عند مستوى الدلالة المحسوبة (0.200)، وبلغت (0.195) في المجموعة الضابطة عند مستوى الدلالة المحسوبة (0.129)

6.2. إجراءات التطبيق: لتحقيق أهداف الدراسة الحالية قام الطالب الباحث باتباع مجموعة من المراحل أهمها:

– الحصول على مقياس الضغوط النفسية لدخان وحجار من بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت هذا المقياس كما تم التواصل مع أحد معدي هذا المقياس نبيل كامل دخان عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي واخذ الموافقة في الاستعانة بالمقياس وقد أبدى موافقته في ذلك. الملحق رقم (04).

– مقابلة طلبة السنة ثالثة ليسانس علم النفس التربوي في حصص الأعمال الموجهة بالتعاون مع الأساتذة الزملاء بحكم ان الطالب الباحث أستاذ متعاقد بجامعة عمار ثليجي بالاغواط، وتوزيع إستمارات مقياس الضغوط النفسية لدخان وحجار–**القياس القبلي**–على مراحل بعد إسداء التعليمات اللازمة، وتم إسترجاع (84) إستمارة من مجموع (85) إستمارة تم توزيعها.

– تفريغ إستمارات المقياس في جدول إكسل للوصول الى مجموع الدرجات لكل فرد إنطلاقا من الوسط الفرضي للمقياس(120)، والحصول على عينة الدراسة(30) فرد عن طريق الترتيب التنازلي للنتائج.

– تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية(15) فردا، وضابطة (15) فردا، مع وضع بروتكول عمل مع أفراد المجموعة التجريبية لتطبيق البرنامج الارشادي الذي يستند الى إستراتيجية حل المشكلات لتخفيف الضغوط النفسية، حيث تم تحديد أول جلسة بتاريخ 2022/10/15 مع الالتزام بتقديم جلسة واحدة في كل أسبوع لتكون آخر جلسة يوم 2022/12/03.

– تطبيق مقياس الضغوط النفسية لدخان وحجار–**القياس بعدي**–على المجموعتين التجريبية والضابطة بنفس الطريقة في الاختبار القبلي.

– معالجة نتائج المقياس إحصائيا عن طريق برنامج الحزم الإحصائية(SPSS) النسخة 22 من أجل التأكد من فرضيات الدراسة.

7.2. تقنيات المعالجة الإحصائية المستعملة: تعتبر الأساليب الإحصائية ذات أهمية بالغة، إذ لا يمكن لأي باحث إتمام بحثه بدون الاستعانة بها، لأنه بفضل هذه الأساليب يمكن معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرات الموضوع أو عدم وجودها.

– المتوسط الحسابي لمعرفة مستوى الضغوط النفسية لدى عينة الدراسة بالنسبة للإجابة عن السؤال الأول.

– معادلة سبيرمان براون للثبات وذلك لمعرفة ثبات المقياس.

– معادلة الفاكرونباخ لمعرفة ثبات فقرات المقياس.

– معامل الارتباط بيرسون لقياس صدق مقياس الضغوط النفسية.

-اختبار ويلكوكسون W للفروق بين متوسطات رتب المجموعات المرتبطة ذات العدد القليل.

-اختبار مان ويتني U للفروق بين متوسطات رتب المجموعات المستقلة ذات العدد القليل.

-اختبار (ت) T. Test للعينات غير المستقلة.

خلاصة: تم في هذا الفصل التطرق الى الدراسة الاستطلاعية وأهدافها ونتائجها والدراسة الأساسية والمنهج المستخدم ومجتمع الدراسة وعينته والخصائص السيكومترية للمقياس والإجراءات التطبيقية والتقنيات الإحصائية المعتمدة.

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد

01. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1.1. عرض نتائج الدراسة وتحليلها

1.1.1. عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها

2.1.1.عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها

3.1.1.عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها

4.1.1. عرض نتائج الفرضية الرابعة وتحليلها

1.2.1.مناقشة نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها

2.2.1.مناقشة نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها

3.2.1.مناقشة نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها

4.2.1.مناقشة نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها

02. الخلاصة

03. مقترحات الدراسة

تمهيد: يتناول الطالب الباحث في هذا الفصل فحص فرضيات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة على المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك في أدائهم على مقياس الضغوط النفسية قبل تطبيق البرنامج الارشادي وبعده.

01. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

1.1. عرض نتائج الدراسة وتحليلها:

1.1.1. عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها:

التي تنص بأنها: " **مستوى الضغوط النفسية لدى افراد عينة الدراسة المجموعة التجريبية والضابطة مرتفع** ". لأجل اختبار الفرضية تمت معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق مقياس **الضغوط النفسية** الذي أُستخدم أداةً في الدراسة الحالية، حيث تم تطبق هذا المقياس على العينة المؤلفة من (84) طالبا، حيث قام الطالب الباحث باستخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والترتيب لمقياس **الضغوط النفسية** والجدول رقم (11) يبين ذلك.

جدول رقم (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية

العينة	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	ت	الدلالة
الضغوط النفسية	الضابطة	15	134.46	6.55	120	8.55	دالة
	التجريبية	15	136,80	6,53		9.25	دالة

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) ان مستوى الضغوط النفسية لدى افراد عينة الدراسة المجموعة التجريبية والضابطة مرتفع حيث كانت متوسطات استجاباتهم (134.46-136.80) على مقياس الضغوط النفسية.

2.1.1.عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها:

تنص الفرضية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط النفسية بعد التطبيق القبلي.

ولاختبار صحة هذا الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية للمقياس، بعد التطبيق القبلي.

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت).

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية	درجة الحرية
التجريبية	15	136,80	6,53	0,97	دال	28
الضابطة	15	134,46	6,55	0,97	دال	

نلاحظ من الجدول (13) عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات افراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات افراد المجموعة الضابطة، على على مقياس الضغوط النفسية، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين (0.97)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). لذا فإننا نقبل الفرضية الأولى في البحث "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات افراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات افراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الضغوط النفسية

3.1.1.عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها:

تنص الفرضية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات الضغوط النفسية بعد التطبيقين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

لاختبار صحة هذه الفرضية قمنا باستخراج المتوسطات الحسابية واستخدام اختبار(ت) لمعرفة الفروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى درجات الضغوط النفسية لدى افراد المجموعة التجريبية.

جدول رقم (14): يبين الفروق في الدرجات لدى افراد المجموعة التجريبية بين القبلي والبعدي.

المتغير	المجموعة	القياس	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	الدلالة
مقياس الضغوط النفسية	التجريبية	القبلي	136,80	11,633	0,05
		البعدي	117,00		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم(14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى درجات المقياس بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية لصالح البعدي، حيث أن قيمة (ت) بلغت (11,63) عند مستوى الدلالة (0.05)، ويظهر لنا أيضا أن متوسط درجة الضغوط النفسية في القياس البعدي (117.00) أقل من متوسط درجة الضغوط النفسية في القياس القبلي (136.80)، الامر الذي يفسر بان هناك انخفاض في مستوى الضغوط النفسية لدى افراد المجموعة التجريبية.

4.1.1. عرض نتائج الفرضية الرابعة وتحليلها:

تنص الفرضية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$)بين متوسطات درجات الضغوط النفسية بعد التطبيق البعدي للمقياس على المجموعتين التجريبية والضابطة.

ولاختبار صحة هذا الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية للمقياس، بعد التطبيق البعدي.

جدول رقم (15): يبين الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد التطبيق البعدي.

المتغير	المجموعة	القياس	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	الدلالة
مقياس الضغوط النفسية	التجريبية	البعدي	117,00	-7,643	0,000
	الضابطة		133,93		

يتضح لنا من خلال الجدول رقم(15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى درجات المقياس بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يفسر بان البرنامج الارشادي وفق استراتجية حل المشكلات له تأثير في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى افراد المجموعة التجريبية من طلبة سنة ثالثة ليسانس علم النفس التربوي بجامعة عمار ثليجي بالاغواط.

1.2.1.مناقشة نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها:

– مستوى الضغوط النفسية لدى افراد عينة الدراسة المجموعة التجريبية والضابطة مرتفع.

تشير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى أن مستوى الضغوط النفسية لدى عينة الدراسة مرتفع حيث كانت متوسطات استجاباتهم ما بين (134.46–136.80) على مقياس الضغوط النفسية بالنسبة للمتوسط الفرضي (120)، وهذا ما يفسر أن الطالب الجامعي يعاني من ارتفاع الضغوط النفسية بمختلف أبعادها الشخصية والاجتماعية والدراسية والمالية تعززها طبيعة المرحلة العمرية والوضع العام للمجتمع ، مع أن الفئة المستهدفة من الدراسة مقبلون على التخرج وهم في مفترق طرق يوحي بكثير من التساؤلات والحيرة بين مواصلة الدراسة أو الخروج للحياة العملية والاستفادة من مختلف برامج وأجهزة التشغيل التي وضعتها الدولة مثل منحة البطالة وغيرها وهذا ما أكدته دراسة محدب

وسليماني(2021) بأن الطلبة المقبلون على التخرج يعانون من الضغوط النفسية ولا توجد فروق بين الجنسين في ذلك ومرد ذلك حسب نفس الدراسة طبيعة المرحلة العمرية، النظام التعليمي، مذكرات التخرج، والمشاكل العاطفية والاسرية.

كل الدراسات السابقة التي تم التطرق اليها وجدت أن العينات المستهدفة من الدراسة والتي تم تطبيق مقاييس الضغوط النفسية عليها، لديها مستويات مرتفعة من درجات الضغوط النفسية، والتي حاول الباحثون العمل على تخفيضها وتخفيفها اعتمادا على البرامج الارشادية المقترحة ووفق مختلف الاستراتجيات.

وقد أشار ذياب(2001) بأن هناك العديد من العوائق الشخصية والبيئية التي تجابه الطالب الجامعي وتدفعه الى إظهار سلوكيات سلبية والشعور بالقلق تجاه المستقبل بين الاحلام والواقع المرير ليجد نفسه فريسة للضغوط النفسية.

كما توصلت نصيرة(2011) في دراسة لها حول أثر ضغوط الحياة على الاتجاهات نحو الهجرة الى الخارج لدى الطلبة المقبلين على التخرج في جامعة تيزي وزو بالجزائر الى أن الضغوط النفسية لهذه الفئة مرتفعة كونت لديهم اتجاهات إيجابية نحو مغادرة البلاد والهجرة الى الخارج، وهذا ما لمسناه اثناء الجلسات الارشادية من خلال المناقشة.

أن الكثير من طلبة الجامعة يرهقهم التفكير في قيمة وأهمية الشهادة العلمية التي سيحصلون عليها وما محلها في سوق الشغل؟ وهل هناك فرص للعمل بها؟ وهل التكوين الذي تلقونه كاف للولوج عالم الوظيفة؟ وقد أكدت دراسة اندرو وبراون (Andrew & Brown.2014) أن العديد من الشباب الجامعي في الأردن يعاني من ضغوط نفسية وقلق نتيجة عدم التجانس بين المهارات الدراسية وسوق الشغل.

ويرى الباحث ومن خلال المناقشات في الجلسات الارشادية، كثيرا ما كان يطرح الطلبة مشكلة الشهادة وموقعها في المدونة الوطنية للمهن–ليسانس ال م د علم النفس التربوي–ماذا سأفعل بها؟

لان الطلبة ومن خلال المناقشات في الجلسات الارشادية بدى واضحا تخوفهم وقلقهم من مستقبلهم المهني والمدة التي سيقضونها في البطالة.

لأن قلق البطالة يعتبر حسب موفيز(Movies.2001) شعور مكدر يهدد الطالب وشيك التخرج نتيجة لتوقعاته شبة الاكيدة لشبح البطالة، وما يصاحبها من توترات ومخاوف، وعدم استقرار الحالة المزاجية وانشغال الفكر، واضطراب عام في الحالة الجسمية .

(موسى والعدوان،2001، ص563).

اذن فمرحلة الجامعة والشباب هي مرحلة تزداد فيها مطالب النمو، وتتبلور فيها أفكار الطموح، وتتراكم فيها الاضطرابات النفسية، والصراعات الاجتماعية، وتتحدد فيها الحاجات الارشادية، للتقدم نحو مستقبل مهني واضح.

2.2.1.مناقشة نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α > 0,05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط النفسية بعد التطبيق القبلي.

من خلال المقارنة بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة لمستوى الضغوط النفسية بعد القياس القبلي تبين عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعتين وهذا ما يؤكد خاصية التكافؤ، وأن توزيع أفراد المجموعتين كان توزيعا متجانسا نظرا لان المجموعتين لم تتلقيا أي برنامج إرشادي لخفض الضغوط النفسية، وأن الظروف مشابهة لأفراد المجموعتين ويمكننا أن نرجع أي تحسن لأفراد المجموعتين لأثر البرنامج فقط وليس الى عوامل أخرى دخيلة.

3.2.1.مناقشة نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ 0,05) بين متوسطات درجات الضغوط النفسية بعد التطبيقين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

تشير النتائج الخاصة بهذه الفرضية بأن المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج الارشادي قد أبدى افرادها استجابات مغايرة بعد التطبيق البعدي وأن هناك انخفاض في درجة الضغوط النفسية، والذي يؤكد مدى تأثير البرنامج الارشادي الذي يستند الى استراتيجية حل المشكلات والتي حاول الباحث تدريب افراد المجموعة عليها وتقديم نماذج محفزة على ذلك مثل عرض أشرطة فيديو عن شخصيات استطاعت ان تتجاوز حدة الضغوط النفسية وهذا ما يسمى بالإرشاد بالقدوة والنماذج حيث يؤكد ويبستر وآخرون (Webster &al.) أن الارشاد المسجل على شريط فيديو يؤثر تأثيرا فعالا في إرشاد الأفراد الذين لديهم سلوك غير مرغوب فيه(زهران،1999، ص403). وكذا الانتقال من المفاهيم النظرية الى الممارسة الواقعية من خلال العمل الفردي المنزلي الذي يكلف به

افراد المجموعة في كل جلسة لضمان استمرارية الفكرة في ذهن المسترشد خلال الأسبوع وقد يكون محل مناقشة خارجية قبل الجلسة بين افراد المجموعة، ويعزز المهارات والمعلومات لدى المتلقي حيث يؤكد عابدين(1990) أن الواجبات المنزلية هي شكلا من اشكال التعلم الذاتي التي يمكن أن تؤتي ثمارها إن أحسن استغلالها **(عابدين، 1990، ص22).**

ويرى فريدريك (Fredrik) أنه من بين اهداف الواجب المنزلي ممارسة المهارات واستيعابها والتمكن من ممارسة المستويات العليا من القدرات العقلية **(عبد الرحمن،2011، ص16).**

كما لاحظ الباحث ان بعض الفنيات المستخدمة في البرنامج الارشادي اكسبته الفاعلية في تحقيق أهدافه مثل أسلوب تعديل الأفكار الذي استعمله الباحث مع المسترشدين، حيث أنه وفي كل مرة كان يصحح بعض المفاهيم الخاطئة والمعتقدات المشوهة التي يحملها الطالب، ويتم ذلك وفق البناء المعرفي الإيجابي للطالب ليصبح قادرا على التجرد من التكيف السلبي مع المواقف الضاغطة وهذا ما اشارت اليه دراسة الصاوي وعبد القوي(2013) من خلال بناء برنامج إرشادي جمعي لخفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك استنادا على فنيات العلاج العقلاني الانفعالي.

وأكد عليه أليس(1997) في أن الشخصية تتألف من منظومة من المعتقدات وهي التي تحدد طبيعة علاقة الفرد بالمحيط فمتى كانت هذه المعتقدات خاطئة عاش صاحبها عرضة للضغوط النفسية والقلق **(أبو أسعد والأزايدة،2015، ص165).**

وكذلك استعمال أسلوب التغذية الراجعة خلال الجلسات الارشادية لتثبيت الأفكار وتزويد الطالب بالمعطيات الضرورية عن سير أدائه وهي خطوة ارشادية تزيد من فاعلية الأداء في المستقبل، وتزويد المسترشد بالتغذية الراجعة بعد الاستجابة الخاطئة يعد أكثر أهمية من عملية تأكيد الصواب

(عبدوني وآخرون،2021).

ويرى الباحث ومن خلال المناقشة والحوار المفتوح خلال الجلسات كان هناك نوع من الافصاح عن بعض المكبوتات لدى أفراد المجموعة التجريبية دون حواجز نفسية وتردد، وذلك من خلال مهارة طرح الأسئلة التي تعتبر أداة فعالة في تسهيل عملية التنفيس والافصاح وكذلك تتيح هذه المهارة لأفراد المجموعة الاطلاع على مشكلات بعضهم البعض والمشكلات المشتركة التي يتم طرحها في شكل نشاط جماعي، كما ظهر نوع من التفريغ الانفعالي لدى افراد المجموعة التجريبية او ما

يسمى بالتطهير الانفعالي، حيث يرى كاشدان (Cachdan) الى اعتبار التطهير الانفعالي المحاولة الأولى المنظمة لعلاج الاعراض عن طريق الوسائل النفسية **(بركات،2020، ص26)**.

واتفقت الدراسة مع دراسة السرحاني(2021) في معرفة فعالية برنامج إرشادي لتنمية مهارة الذات لتخفيف حدة الضغوط النفسية وأثره على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية حيث أن البرنامج الارشادي المستخدم في هذه الدراسة كان له دور في خفض الشعور بالضغوط النفسية لدى افراد المجموعة التجريبية، وأيضا مع دراسة زهران (2018) والتي هدفت الى التحقق من فعالية برنامج إرشادي قائم على بعض أساليب مواجهة الضغوط لتنمية الطاقة النفسية والرضا الدراسي لدى طلبة الجامعة المجبرين على التخصص، ومن بين الأساليب المستند عليها في بناء هذا البرنامج الارشادي في الدراسة استراتجية حل المشكلات، ومع دراسة المنكوش(2011) بدراسة فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض حدة الاحداث الضاغطة لدى شباب الجامعة في محافظات قطاع غزة، ومع دراسة العوري(2003) في معرفة فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف العاشر في المدرسة الثانوية للبنين بمدينة الزرقاء، وكذلك مع هيل وتوريس (Hill & touris.2002) في دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي جماعي للتخفيف من الضغوط النفسية لدى المراهقين، ودراسة دحادحة (1995) إلى استكشاف مدى فاعلية برنامج إرشادي جماعي في حل المشكلات وبرنامج جمعي في الاسترخاء العضلي على ضبط التوتر.

والملاحظ من خلال كل هذه الدراسات السابقة التي اتفقت معها الدراسة الحالية في أثر البرنامج الارشادي المبني على استراتجية حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية لدى افراد المجموعة التجريبية، استخدمت هذه الاستراتجية لوحدها مثل دراسة دحادحة (1995) وعربيات (2005) أو كإستراتيجية مساعدة مثل دراسة السرحاني(2021) ودراسة زهران (2018) ودراسة المنكوش(2011) ودراسة العوري(2003) ودراسة هيل وتوريس (Hill& touris.2002).

وهذا ما يؤكد حسب وجهة نظر الباحث أن هذه الاستراتجية ذات أهمية ارشادية جيدة وذات فعالية ملموسة في ميدان الارشاد النفسي لأنها تركز على الجوانب المعرفية للمسترشدين حيث يرى المنشاوي" أن المشكلات تتطلب من القائمين بحلها أن يتأملوها ويفكروا فيها قبل محاولة استخدام الحلول، وغالبا ما تستخدم طريقة المحاولة والخطأ للخروج من المأزق **(المنشاوي،1996، ص137)**.

ومن خلال المعطيات المعرفية المقدمة للمسترشدين افراد المجموعة التجريبية تبين أن إدراك مفهوم حل المشكلات وتبنيه كأسلوب مواجهة للضغوط النفسية قد أعطى نتائج جيدة وواضحة وهذا ما أشار اليه جيلهولي (Gilhooly.1989) أن استراتجية حل المشكلات هي عبارة عن نظام يتكون من قاعدة معرفية، تحتوي على معارف ومعلومات حول المشكلة، ثم تحويل هذه المعارف الى طرائق وأساليب ومن ثم خطة عمل لتقرير أنسب الطرق للوصول الى أيسر حل وتقييم هذه الاستراتجية في النهاية **(بن الزين، 2020، ص155).**

ويعتبرها بايل(Paille.1996) بأنها أحد العمليات العقلية المعرفية التي تنمو بنمو معارف الطالب وتقدمه في المسار الدراسي من خلال تناول المقررات المناسبة، كما أنها تعتبر قدرة عقلية مرتبطة بالذكاء الذي يعتبر نتاج التفاعل الاجتماعي بل لا يتم الا به **(فالح، 2011، ص103).**

4.2.1.مناقشة نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$)بين متوسطات درجات الضغوط النفسية بعد التطبيق البعدي للمقياس على المجموعتين التجريبية والضابطة.

تشير النتائج الخاصة بهذه الفرضية بأن هناك فروق جوهرية لصالح المجموعة التجريبية بعد التطبيق البعدي لمقياس الضغوط النفسية والذي يفسر بأن الأهمية الارشادية للبرنامج قد أعطت نتيجة ملموسة وواضحة، وأن أفراد المجموعة التجريبية قد استفادوا من محتوى الجلسات الارشادية، وأفراد المجموعة الضابطة بما أنهم لم يتلقوا أي شكل من أشكال الارشاد النفسي والمساندة فإن الضغوط النفسية لديهم لم تنخفض بشكل ملحوظ.

فكانت العلاقة الارشادية التي بناها الباحث مع المجموعة التجريبية مرنة وسلسة، ويسودها التقبل والثقة مما خلق مجالا للمسترشدين بأن لا يشعروا بأنهم محل دراسة وتجريب، فكانت التلقائية هي السائدة في الإطار المنظم للجلسات.

كما لاحظ الباحث أن روح الجماعة والمبادرة والثقة في النفس قد ساد بشكل ملفت للانتباه في الجلسات الأخيرة، وتمنى افراد المجموعة التجريبية استمرار هذا النوع من الدعم النفسي والمعنوي للتغلب على كل المشكلات التي تعترض حياتهم كطلبة جامعيين لديهم حاجات ارشادية.

وهذا ما توصلت اليه جميع الدراسات السابقة التي تم التطرق اليها ففي دراسة عبد الرحمن (2011) ودراسة للرمادي(2006) التي جعلت من إدارة الذات كمحتوى برنامج ارشادي كان له الأثر الواضح في تخفيف حدة الضغوط النفسية لدى الطالبات مجموعة الدراسة التجريبية.

وهذا يؤكد على ان البرامج الارشادية الموجهة للطلبة الجامعيين جد مهمة وضرورية، يوضح حيدر أن البرامج الارشادية تساعد الطلبة على تحقيق التوافق، وتنمية الميول والاتجاهات والتخفيف من القلق وفهم الذات بشكل أفضل **(حيدر،1998، ص97).**

حيث جاء في مقترح في دراسة زهران (2018) ضرورة التدخل الارشادي والعلاجي للحلات التي تشير الى وجود مشكلات لدى الطلاب، لتقديم المساعدة الارشادية في الوقت المناسب.

وفي دراسة يوسفي(2012) أشارت الى ضرورة استخدام البرامج الارشادية التي تعتمد على الارشاد المعرفي السلوكي من قبل المرشدين والاخصائيين في المدارس والجامعات لغايات وقائية وعلاجية.

وفي اللقاءات الارشادية كما يرى التل(1997) يجب على المرشد الأكاديمي استعمال الأسلوب العلمي في حل المشكلات، والأسلوب الديموقراطي في إدارة الحوار ليخلق جوا يشعر الطالب بالراحة والامن ويطرح مشاكله ومشاغله بدون خوف وتردد **(الرويلي، 2010، ص12).**

02. الخلاصة: هدفت هذه الدراسة الى معرفة فاعلية برنامج ارشادي وفق استراتجية حل المشكلات لتخفيف الضغوط النفسية لدى الطالب الجامعي دراسة ميدانية بجامعة عمار ثليجي بالاغواط وقد تم التوصل من خلال ذلك الى الإجابة عن التساؤلات المطروحة في الدراسة، بتأكيد أو تفنيد الفرضيات الموضوعة وفق الإجراءات المنهجية المتبعة والتي خلصت الى ما يلي:

– الضغوط النفسية لدى افراد عينة الدراسة المجموعة التجريبية والضابطة مرتفع على مقياس الضغوط النفسية، وهذا يؤكد صحة الفرضية الأولى.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط النفسية بعد التطبيق القبلي، ومنه نستنتج أن الفرضية الثانية صحيحة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات الضغوط النفسية بعد التطبيقين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية، الأمر الذي يثبت لنا صحة الفرضية الثالثة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات الضغوط النفسية بعد التطبيق البعدي للمقياس على المجموعتين التجريبية والضابطة، ومن خلال ذلك نستنتج ان الفرضية الرابعة صحيحة.

وهذه الدراسة مرتبطة بحدودها الزمانية والمكانية والموضوعية والأدوات المعتمدة فيها والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

كما يأمل الباحث ان تكون نتائج هذه الدراسة إضافة علمية للبحث الأكاديمي، من خلال البحث في بعض جوانب هذا الموضوع الواسع والمتشعب والمهم.

ومنه يحاول الباحث عرض بعض المقترحات.

03. مقترحات الدراسة: من خلال ما تم التوصل اليه نقترح ما يلي:

– تخصيص البحث في مشكلة الضغوط النفسية لدى الطالب الجامعي وربطها بالإصلاح الجامعي.

– اعداد برامج ارشادية جامعية متخصصة وموجهة وتثمين نتائجها.

– إقامة الملتقيات والندوات الدولية والوطنية للطلبة والباحثين حول أهمية ودور البرامج الارشادية الجامعية والعمل بالتوصيات المنبثقة عنها.

– انشاء مخابر وفرق بحث تعمل على انتاج البرامج الارشادية، وتكوين أكاديميين مختصين في المرافقة النفسية والبيداغوجية للطالب الجامعي.

قائمة المـــراجع

المصادر:

القرآن الكريم

المراجع:

- **المراجع باللغة العربية**

1 – إبراهيم، عبد الستار. (1998). **الاكتئاب**. ط1. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب

2 – ابراهيمي، اسماء. (2015). **الضغوط المهنية وعلاقتها بالتوافق الزواجي لدى المرأة العاملة**. دراسة ميدانية على عينة من الممرضات والمعلمات بمدينة طولقة. شهادة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

3 – أبو أسعد، احمد عبد اللطيف؛ والأزايدة، رياض عبد اللطيف. (2015). **الأساليب الحديثة في الارشاد النفسي والتربوي**، ج1. ط1.عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

4 – أبو جاموس، أسامة عبد الغني محمد. (2009). **الاضطرابات الانفعالية ومهارات حل المشكلات لدى المراهقين**، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة.

5 – أبو خيران، غيداء. (09 01, 2018). نون بوست. **آليات الدفاع النفسي: كيف نحتال على ذواتنا ونخدعها؟** تم الاطلاع عليه: بتاريخ 14 جانفي 2023على الساعة 22:05 مساءا hpps:/www.noonpost.com/content/21546

6 – أبو عباءة، صالح بن عبد الله ونيازي، عبد المجيد بن طاش. (2000). **الارشاد النفسي والاجتماعي**. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

7 – ادلر، الفرد. (1996). **سيكولوجيتك في الحياة**. (ترجمة عبد العلي الجسماني) بيروت: الدار العربية للعلوم.

8 – أرميا، ريموندا اشعيا؛ وأدهم خديدة اسماعيل. (2016). **اساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى تدريسيي جامعة دهوك. كوردستان**. مجلة العلوم الانسانية لجامعة، 04(02)، 360-346.

9 – أسعد، فرح. (2017). **إستراتجيات التعلم النشط**. عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

10 – الأسود، الزهرة. (2018). **تصور مقترح لتنظيم الارشاد الأكاديمي في الجامعة في ظل التوجهات العالمية**. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التعليم في الوطن العربي بالجامعة الأردنية المنعقد يوم 2018/04/25.

11 – أعجال، فتيحة سالم. (2015). **قلق المستقبل لدى الشباب الجامعي في ضوء بعض المتغيرات**. مجلة جامعة سبها –العلوم الإنسانية–، 4 (01)، 163-143.

12 – اوراغي، فوزية. (2017). **فاعلية برنامج ارشادي للتخفيض من مستوى الضغوط النفسية للتلميذ المريض الماكث بالمستشفى وأمه المرافقة له دراسات ميدانية بمستشفيات ولاية وهران**. شهادة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة وهران2.

13 – إيبو، نائف علي. (2019). **الضغوط النفسية**. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.

14 – آيت حمودة، حكيمة (2018). **استراتيجيات مواجهة ضغوط احداث الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية والجسدية**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

15 – باترسون، س. ه. (1990). **نظريات الارشاد والعلاج النفسي**. (ترجمة حامد عبد العزيز الفقي) الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

16 – البارودي، منال. (2015). **العصف الذهني وفن صناعة الأفكار**. ط1. القاهرة: دار الكتب المصرية.

17 – باريل، انتوني دي. (2011). **القوانين السبعة لإدارة الضغوط النفسية**. (ترجمة طلعت اسعد عبد الحميد) الرياض: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

18 – باهي، سلامي. (2009). **الآثار السلبية للضغوط المهنية على الفرد والمنظمة**. مجلة الباحث, 01(01) , 213-199.

19 – بخوش، اميمة مغزي. (2019). **استراتيجية مواجهة الزوجة العاملة لمواقف الحياة الضاغطة–دراسة ميدانية لعينة من السيدات العاملات بالقطاعات الحكومية الخدماتية. التعليم، الصحة، البريد، الضمان الاجتماعي–مدينة – بسكـــــرة**، شهادة دكتوراه الطور الثالث LMD غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

20 – بدر، اسماعيل إبراهيم محمد. (2000). **أسس التوجيه والارشاد النفسي**. القصيم: جامعة القصيم.

21 – براهيمي، براهيم؛ وزندي، وهيبة. (2013). **المساندة الاجتماعية ودورها في التخفيف من شدة الضغوط الدراسية لدى الطلاب الجامعيين – دراسة مقارنة بين الطلاب المقيمين مع أسرهم**

والطلاب المقيمين بالأحياء الجامعية. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية. 13 (01) . 411-431.

22 – برزان، جابر احمد. (2016). **الارشاد والتوجيه النفسي**. عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.

23 – بن الزين، نبيلة. (2020). **اسلوب حل المشكلات كتقنية إرشادية**. مجلة المداد، 10 (01)، 192-220.

24 – بن صالح، هداية. (2015). **الضغط النفسي وتأثريه على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس. دراسة ميدانية في المدرسة الثانوية**. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، (11)، 97-86.

25 – بطرس، حافظ بطرس. (2000). **التكيف والصحة النفسية للطفل**.ط1.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

26 – بوظريفة، حمو، وآخرون. (2007). **الضغط النفسي الناتج عن بعض العوامل البيداغوجية لدى طلبة جامعة الجزائر**. مجلة الوقاية والارغنوميا، (02)، 36-11.

27 – بومجان، نادية. (2016). **بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغط النفسي لدى الأستاذة الجامعية المتزوجة**. شهادة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة.

28 – بيبي، نبيل محمد. (2014). **دليلك لبرامج الارشاد النفسي من التصميم الى التطبيق في البحوث والإرشاد الطلابي**.ط1. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

29 – التميمي، محمود كاظم محمود. (2016). **إرشاد الأزمات**. ط1. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

30 – التميمي، محمود كاظم محمود. (2016). **الارشاد الجامعي**.ط1. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

31 – تيم، عبد الجابر والفرخ، كاملة. (1999). **مبادئ التوجيه والارشاد النفسي**. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

32 – جابر، صلاح كاظم؛ وعبد المحسن، نورس محمد. (2018). **تأثير الضغوط الاجتماعية بثقافة الانتماء**. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية 18(3) , 276-291.

33 – جابر، علي صكر. (2008). **محددات أداء مهام حل المشكلات لدى طلبة الجامعة من ذوي الانغلاق المعرفي (الدوجماتية)**. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية 7(1–2) , 256–227.

34 – الجماعي، صلاح الدين احمد. (2008). **التوحد الذاتي عند الأطفال**. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

35 – جميل، سمية طه. (2005). **الارشاد النفسي**. ط1. القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

36 – حجازي، احمد. (2011). **كيف تنجوا من الأفكار السلبية والضغوط النفسية؟**. عمان: دار الثقافة.

37 – حجازي، مصطفى. (2015). **الاسرة وصحتها النفسية –المقومات. الديناميات. العمليات**. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

38 – الحراحشة، سالم احمود. (2015). **التوجيه والارشاد. الدليل الارشادي العملي للمرشدين والعاملين مع الشباب**. عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

39 – الحريري، محمد سرور. (2016). **قواعد التحليل النفسي والمعالجة النفسية والسلوكية**. ط1.عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

40 – حسن، عبد الكريم خليفة. (2019). **فاعلية برنامج ارشادي في تعديل سلوك التنميط الجنسي غير التقليدي في المدارس المتوسطة**. مجلة جامعة كركوك. للدراســات الانسانية، 14(02)، 304- 336.

41 – الحسون، علاء. (2003). **تنمية الوعي. منهج في ارتقاء المستوى الفكري وتشييد العقلية الواعية**. قم: دار الغدير.

42 – الحمادي، حماد بن علي والهجين، عادل عبد الفتاح. (2009). **برامج التوجيه والإرشاد النفسي والأسري**. السعودية: مركز التنمية الاسرية.

43 – الحمد، نايف فدعوس علوان. (2012). **فاعلية برنامج ارشادي جماعي في مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الصف العاشر الاساسي بمحافظة المفرق في الاردن**. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 26(2)، 149-188

44 – حمدي، عبد الله عبد العظيم . (2013). **البرامج الإرشادية**. مصر: مكتبة اولاد الشيخ للتراث.

45 – حواشين، نجيب مفيد؛ وحواشين، زيدان نجيب. (2009). **ارشاد الطفل وتوجيهه**. ط4. عمان: دار الفكر.

46 – حيدر، أحمد سيف. (1998). **بناء برنامج ارشادي جمعي للمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة جامعة صنعاء**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

47 – ختاتنة، سامي محسن؛ وابوسعد، احمد عبد اللطيف. (2010). **علم النفس الإعلامي**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

48 – خليفة، محمد مقداد وفاعل عباس. (09 ديسمبر, 2012). **الضغوط النفسية واستراتجية مواجهتها لدى معلمي نظام الفصل بمملكة البحرين**. مجلة دراسات تربوية نفسية وتربوية، (09)، 175-209.

49 – خنيش، ليلى. (2015). **الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الانجاز وقلق الامتحان**. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، 03(03)، 113-100.

50 – دافيدوف، ليندا. (1997). **مدخل علم النفس**. (ترجمة سيد طواب، وآخرون،). ط3. القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

51 – الداهري، صالح حسن احمد. (2010). **مبادئ الصحة النفسية**. ط2.عمان: دار وائل للنشر.

52 – داود، شفيقة. (سبتمبر, 2015). **العوامل المؤثرة على مستوى الثقة بالنفس لدى المراهق المتمدرس**. (جامعة حمة لخضر الوادي) مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية(12)، 116.

53 – دردير، نشوة كرم عمار ابوبكر. (2010). **فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة. القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية**: شهادة دكتوراه غير منشورة في الإرشاد النفسي. جامعة القاهرة.

54 – ركزة، سميرة؛ وذيب، فهيمة. (2017). **الاسس المعرفية لحل المشكلات**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

55 – الرويشدي، سامي بن صالح. (2002). **الضغط النفسي كاستجابة لأحداث الحياة الضاغطة**. الرياض: اكاديمية نايف العربية للعلوم الامنية.

56 – الرويلي، فهد فرحان. (2010). **الحاجات الارشادية لطلاب الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

57 – الزاملي، صالح نهير. (2018). **أثر استراتجية (واجه، استنتج، أجب) في تحصيل مادة علم الاجتماع لدى طالبات الصف الرابع الأدبي**. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية. واسط،2(31)، 90-104.

58 – الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2010). **نظريات التعلم**. ط1.عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

59 – زمزمي، فضيلة احمد. (2007). **برنامج مقترح لتنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة بمدينة مكة المكرمة (كلية التربية للبنات مكة المكرمة)**، سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (01)، 55-88

60 – زهران، حامد عبد السلام. (1980). **التوجيه والارشاد النفسي**.ط2. القاهرة: عالم الكتب.

61 – زهران، حامد عبد السلام. (1999). **التوجيه والارشاد النفسي**. ط.4. القاهرة: عالم الكتب.

62 – زهران، حامد عبد السلام. (2005). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، ط4. القاهرة: عالم الكتب للطباعة وللنشر التوزيع.

63 – الزيات، فتحي مصطفى. (2001). **علم النفس المعرفي**. دراسات وبحوث.ط1. القاهرة: دار النشر للجامعات.

64 – الزيات، مصطفى فتحي. (2005). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي المعرفي وتجهيز المعلومات**. ط2. القاهرة: دار النشر للجامعات.

65 – الزيود، نادر فهمي. (2006). **استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض التغيرات**، مجلة رسالة الخليج العربي، (99)، 01-57

66 – ستورا، جان بنجامان. (1997). **الاجهاد اسبابه وعلاجه**. (ترجمة انطوان الهاشم) بيروت: منشورات عويدات.

67 – السحدان، عبد الله بن ناصرح؛ وآخرون. (2018). **تصميم البرامج الإرشادية في الإرشاد الأسري**. الرياض.

68 – سعد، يحي (2021/02/27). **الارشاد الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا**. دراسة. تم الاطلاع عليه يوم 2023/01/16 على الساعة 11:15 صباحا http://drasah.com/Description

69 – سعدات، محمود فتوح محمد. (2015). **الارشاد النفسي الديني**. ط. الرياض: شبكة الالوكة.

70 – السعود، أسماء محمود. (2022). **فاعلية أسلوب حل المشكلات لتخفيف الضغوط النفسية لدى عينة من المتزوجات المعنفات في المحافظة الوسطى بقطاع غزة**. مجلة العلوم التربوية والنفسية .6(54).96-121.

71 – سلامة، حسن علي. (2005). **اتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات**. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

72 – سليمان، عبد الله محمود. (12 10, 2020). **الارشاد النفسي تطور مفهومه وتميزه**، مجلة حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية. الكويت. تم الاطلاع عليه يوم 2023/01/15 على الساعة21:45 مساء http://pubcouncil.kuniv.edu.kw

73 – السميران، ثامر حسين علي؛ والمساعيد، عبد الكريم عبد الله. (2014). **سيكولوجية الضغوط النفسية واساليب التعامل معها**. ط1. عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

74 – سوزان، بروكهارت. (2012). **كيف تقوم مهارات التفكير في المستويات العليا في صفك**. (ترجمة مكتب العربي لدول الخليج). الرياض: مكتب العربي لدول الخليج.

75 – سي بشير، كريمة. (2016). **الارشاد النفسي الجماعي. التقنيات. الاستراتجيات. الجلسات**. الجزائر: كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.

76 – السيد عثمان، فاروق. (2001). **القلق وادارة الضغوط النفسية**. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والنشر.

77 – سيزلاغي، اندرو دي وولاس، مارك جي. 2014). **السلوك التنظيمي والأداء**. ترجمة: احمد أبو القاسم جعفر. ط1. الرياض: معهد الإدارة العامة.

78 – الشافعي، نهلة فرج علي. (2016). **الأبعاد النفسية للانتحال الأكاديمي في علاقتها بالخوف من الفشل الأكاديمي لدى عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس**–دراسة سيكو مترية كلينيكيه. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14(04)، 437 –471.

79 – شبحة، عائشة. (2022). **القدرة التنبؤية لمركز الضبط وأسلوب حل المشكلات بمستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بمتليلي ولاية غرداية**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح بورقلة.

80 – الشربيني، لطفي. (2018). **هموم الناس**. ط1. زرالدة: دار الجديد للنشر والتوزيع.

81 – شلبي، نعيم عبد الوهاب. (2015). **ادارة الضغوط الحياتية من منظور اجتماعي معاصر**. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

82 – الشناوي، محمد محروس. (1996). **كتاب العملية الإرشادية**. ط1.القاهرة ة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

83 – شواشرة، عاطف حسن. (2004). **اختبار نموذج سببي للقدرة على حل المشكلات**. رسالة ماجستير غير منشورة علم النفس التربوي. اربد. جامعة اليرموك.

84 – شويخ، هناء أحمد. (2007). **أساليب تخفيف الضغوط النفسية الناتجة عن الأورام السرطانية**. ط1. القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.

85 – شويطر، خيرة. (2017). **قدرة الأثر التفاعلي لكل من الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية في التنبؤ باستراتيجيات التعامل مع الضغوط لدى الأمهات. دراسة ميدانية على عينة من الأمهات العاملات بالتعليم. بوهران**. مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، (30)، 526–519.

86 – الشيباني، بدر إبراهيم. (200). **سيكولوجية النمو–تطور النمو من الاخصاب حتى المراهقة**. ط1. الكويت: منشورات مركز المخطوطات والتراث والوثائق.

87 – صالح، اسماعيل عبد الرحمان. (2013). **فنيات وأساليب العملية الإرشادية**. ط1. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

88 – الطريري، عبد الرحمان بن سلمان. (1998). **الضغط النفسي مفهومه. تشخيصه. طرق علاجه ومقاومته**. ط1. الرياض. مركز الإسكندرية للكتاب.

89 – طه، إيمان عبد الحليم. (2006). **التفكير الناقد وحل المشكلات**. جامعة تبوك.

90 – العابد، فاطمة. (2015). **العصف الذهني والتفكير المبدع**. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

91 – عابدين، محمود عباس. (1990). **التعلم الذاتي والادوار الجديدة للمعلم**. دراسة مقدمة الى المؤتمر الثاني لأعداد المعلم. كلية التربية بالإسماعلية جامعة قناة السويس.

92 – العاتي، سعاد. (2020). **أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بمستوى الصلابة النفسية لدى طلبة سنة أولى جامعي بورقلة**، رسالة الدكتوراه علوم في علم النفس العيادي غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

93 – العاسمي، رياض نايل. (2015). **الارشاد المتمركز حول الشخص بين الخبرة ومفهوم الذات**.ط1. دمشق: دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.

94 – عامر، أيمن محمد فتحي. (2002). **أثر الوعي بالعمليات الإبداعية والاسلوب الإبداعي في كفاءة حل المشكلات**. القاهرة، رسالة دكتوراه: جامعة القاهرة.

95 – عبد الله، أحمد عمرو. (2015). **الضغوط الاكاديمية وعلاقتها بكل من القلق وفعالية الذات الاكاديمية بين طلبة الجامعة**. مجلة دراسات نفسية. رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية. 25. (02). 187-211.

96 – العبد الله، فايزة غازي. (2014). **استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب المعاملة الوالدية لدى اليافعين في مدارس مدينة دمشق**، رسالة دكتوراه في الإرشاد النفسي غير منشورة، جامعة دمشق.

97 – عبد الرحمن، صفوت هشام حسني. (2011). **أثر استخدام الواجبات المنزلية في تحصيل الطلاب للمرحلة الأساسية في محافظة طولكرم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح. نابلس.

98 – عبدة، أشرف علي. (2010). **الإرشـــــاد النفسي بين النظريـــــة والتطبيــق**. أسيوط: كلية الآداب جامعة أسيوط.

99 – عبدو، كامل، وآخرون. (01.11.2021). **اهمية استخدام التغذية الراجعة في المواقف الصفية**. تم الاطلاع عليه يوم15.02.2023 على الساعة 22 ساو30 د.
http://al3loom.com

100 – عبود، عامر(26.05.2020). **خطوات حل المشكلات بطريقة إبداعية**. تم الاطلاع عليه يوم 26.01.2023 على الساعة العاشرة مساء.www.hellooha.com

101 – عبيد، ماجدة بهاء الدين السيد. (2008). **الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية**. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

102 – العبيدي، محمد جاسم؛ والعبيدي، آلاء محمد. (2010). **الارشاد والتوجيه النفسي.** ط1. عمان: ديبونو للطباعة والنشر.

103 – العتوم، عدنان يوسف. (2012). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق.** ط3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

104 – العدوان، زيد سلمان؛ وداود، احمد عيسى. (2016). **استراتجيات التدريس الحديثة.** ط1. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

105 – عربيات، احمد عبد الحليم. (2005). **فاعلية برنامج ارشادي يستند الى استراتجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.** مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، 7(2)، 290–246.

106 – عرفة، اسماعيل. (2020). **الهشاشة النفسية.** ط2. الرياض: دار وقف دلائل للنشر.

107 – العزاوي، نضال نجيب عارف احمد. (2020). **المفاضلة بين البرامج الارشادية من وجهة نظر المرشدين التربويين.** المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية والانسانية، (17)، 102–118.

108 – العسالي، محمد اديب. (2016). **العلاج في الطب النفسي.** مؤسسة العلوم النفسية العربية.

109 – عسيري، عبير بنت محمد حسن. (2005). **علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق "النفسي والاجتماعي والعام" لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. مكة،** رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي غير منشورة. قسم علم النفس: جامعة ام القرى.

110 – عشوي، مصطفى. (1994). **مدخل إلى علم النفس المعاصر.**ط1.الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

111 – عطية، عماد محمد محمد. (2013). **تقنيات الارشاد الجماعي.** ط1. الرياض: مكتبة الرشد. ناشرون.

112 – عطية، محسن عطية. (2015). **التفكير أنواعه ومهاراته واستراتحيات تعليمه.** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

113 – عكاشة، محمود فتحي؛ وضحا، ايمان صلاح محمد. (2012). **فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة على عينة من طلاب الصف الأول ثانوي،** المجلة العربية لتطوير التفوق، (05)، 108–150.

114 – علي، صالح سعيد ئاسو؛ وعباس، حسين وليد حسين. (2014). **الارشاد النفسي الاتجاه المعاصر لإدارة السلوك الانساني**. ط1.عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

115 – عيد، محمد ابراهيم. (2005). **مقدمة في الإرشاد النفسي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

116 – غانم، محمد محسن. (2009). **كيف تهزم الضغوط النفسية**. أحدث الطرق العلمية لعلاج التوتر. القاهرة: دار أخبار اليوم.

117 – غراب، اسماء عبد القادر. (2015). **فعالية العلاج المعرفي السلوكي بأسلوب حل المشكلات للتخفيف من الضغوط النفسية لدى زوجات مرضى الفصام العقلي**. ط1. القدس: دار الجندي للنشر والتوزيع.

118 – الغراز، أشرف إبراهيم محمد. (2009). **الضغوط الاكاديمية والتوجهات الدافعية وعلاقتها بمهارة إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة**. مجلة كلية التربية ببورسعيد. (06).206-243

119 – الغرير، احمد نايل؛ وأبو اسعد، احمد عبد اللطيف. (2009). **التعامل مع الضغوط النفسية**.ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

120 – الغريري، سعدي جاسم عطية؛ والعبادي، ايمان يونس ابراهيم. (بدون سنة). **مهارات تفكير حل المشكلات لدى طفل الروضة**. مركز الكتاب الأكاديمي.

121 – فاضل، نهى عبد الكريم. (2020). **فعالية برنامج نفسي ديني في تنمية بعض القيم لدى عينة من المراهقات الكفيفات**. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية. (05)، 744-775.

122 – فالح، يمينة. (2011). **فعالية برنامج إرشادي لتنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقي باستخدام التفكير المنطقي لدى طلبة علم النفس بالجزائر**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر.

123 – الفحل، هدى الحسيني. (2012). **كيف أصبح معلما مرشدا**.ط1. بيروت: دار النهضة العربية.

124 – الفسفوس، عدنان احمد. (2007). **الإرشاد التربوي –مفهومه، أسسه، قواعده الأخلاقية**. مصر: السلسلة الارشادية.

125 – فهمي، مصطفى. (1990). **الصحة النفسية ودراسات في سيكولوجية التكيف**. القاهرة: مطبعة الخاشجي.

126 – فهمي، نسرين نصر الدين محمد. (16افريل2012). الفرق بين البرامج الارشادية والتدريبية. تم الاطلاع عليه يوم 2023/01/16 على الساعة 10:00 صباحا http://kenanaonline.com/users/verjenia/posts

127 – كاكي، محمد. (2020). **الارشاد الأكاديمي الجامعي وسيلة لدعم الفكر والنهوض بالبحث في الجامعة الجزائرية «نماذج من الجامعات الرائدة في العالم". مجلة مفاهيم للدراسات الفلسفية والإنسانية المعمقة**. (07). جامعة زيان عاشور. الجلفة.

128 – كامل، احمد عبد بديع عبد الله. (2022). **حجم التأثير والفاعلية في البحوث التربوية**. المجلة الدولية لبحوث الاعلام والاتصالات. العدد (03) 02، 03-28.

129 – الكفافي، علاء الدين. (1999). **الارشاد والعلاج النفسي الاسري – المنظور النسقي الاتصالي**-. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والنشر.

130 – لورانس برافين. (2010). **علم الشخصية. (الترجمة عبد الحليم محمود السيد، أيمن محمد عامر، ومحمد يحى الرخاوي)**. ج1.ط1.القاهرة: المركز القومي للترجمة.

131 – ماهر، محمود عمر. (1987). **المقابلة في الارشاد والعلاج النفسي**. الكويت: دار المعرفة الجامعية.

132 – مجمع اللغة العربية. (2004). **المعجم الوسيط** (المجلد 04). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

133 – مشري، سلاف. (2016). **الضغط النفسي في المجال المدرسي**-المفهوم والمصادر واستراتجيات المواجهة. مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية، (29)، 03-16.

134 – مصلح، عائشة محمد عيسى. (2003). **أثر برنامج إرشادي نفسي جماعي في خفض مستوى التوتر النفسي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية**. غزة: الجامعة الاسلامية.

135 – المعروف، عبد اللطيف صبحي. (2012). **نظريات الارشاد النفسي والتوجيه التربوي**. ط 2. نابلس: جامعة النجاح.

136 – معمرية، بشير. (2022). **المرجع في مناهج البحث النفسي وإجراءاته الميدانية**.ط1.باتنة: طباعة وتجليد الاندلس للخدمات الجامعية.

137 – معمرية، بشير. (2007). **بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس**.ج3.الجزائر: منشورات الحبر

138 – ملحم، سامي محمد. (2007). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**.ط1.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

139 – منسي، حسن. (2001). **الصحة النفسية**. ط1.اربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.

140 – الموسوي، عباس نوح سليمان محمد. (2015). **ظواهر نفسية تربوية لدى طالبات الجامعة**.ط1. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

141 – موسى، فلسطين فايز؛ والعدوان، فاطمة عيد. (2001). **فاعلية برنامج ارشادي يستند الى التحصين ضد التوتر في تحسين مستوى التكيف لدى خريجي الجامعات العاطلين عن العمل في مدينة جنين**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات النفسية والتربوية، العدد(04)28، 562-587.

142 – المومني، فواز أيوب؛ وعمارين، سلام لافي. (2016). **الضغوط النفسية لدى مرضى القولون العصبي في ضوء بعض المتغيرات الطبية والديموغرافية**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 12(3)، 287-302.

143 – ميشال نيستيل. (2015). **الارشاد النفسي من منظور فني وعلمي**. (ترجمة: سعد، مرد علي، والشريفين، احمد عبد الله). ط1. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

144 – النادر، هيثم محمد؛ وآخرون. (2014). **مصادر الضغط النفسي لدى طلبة كلية التربية الرياضية وطلبة الكليات الاخرى في كل من جامعة مؤتة وجامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات: دراسة مقارنة**. دراسات، العلوم التربوية، العدد 41(01)، 192-203.

145 – النجدي، عبد الرحمان. (2003). **علم النفس التربوي**. ط4. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

146 – النوايسة، فاطمة عبد الرحيم. (2013). **الضغوط والأزمات النفسية وأساليب المستندة**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع

147 – نوتس، كويك. (2003). **كيف تتغلب على الضغوط النفسية في العمل؟** ط1. (ترجمة: اللجنة العلمية للتأليف والتحرير والنشر، وعماد الحداد) القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

148 – هلال، محمد عبد الغني حسن. (2011). **مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار**. القاهرة: مركز تطوير الآداء والتنمية للنشر والتوزيع.

149 – هلكا، عمر علاء الدين. (2016). **الصلابة النفسية وعلاقتها بكل من تحمل الضيق والابعاد الاساسية للشخصية لدى عينة من المراهقين اللبنانيين**. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة بيروت. لبنان.

150 – هوفمان، أي أس جي. (2012). **العلاج المعرفي السلوكي المعاصر**. (ترجمة مراد علي عيسى) القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

151 – هولفورد، باتريك. (2009). **العلاجات المعجزة للصحة النفسية**. (ترجمة امال الاتات) بيروت: شركة دار الفراشة للطباعة والنشر والتوزيع.

152 – هيجان، أحمد عبد الرحمان. (1999). **المدخل الإبداعي لحل المشكلات**. ط1. الرياض: اكاديمية نايف العربية للعلوم الامنية.

153 – ولاء رجب عبد الرحيم. (2016). **الضغوط النفسية للمتفوقين وكيفية مواجهتها**. ط1. القاهرة: در العلوم للنشر والتوزيع.

154 – يحيى، أحلام. (2019). **فاعلية برنامج قائم على الإرشاد النفسي الديني في التخفيف من قلق المستقبل لدى طلبة جامعة محمد بوضياف**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد بوضياف. المسيلة

155 – يوسف، سيد جمعة. (2007). **إدارة الضغوط**. القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث.

156 – يوسف، ولاء سهيل. (2018). **الدعم النفسي الاجتماعي وعلاقته بمهارات التواصل والجرأة الاجتماعية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق**، رسالة دكتوراه غير منشورة: جامعة دمشق. سوريا.

157 – يوسفي، حدة. (2016). **الاستراتجيات الارشادية لتخفيف الضغوط النفسية وتنمية الصحة النفسية**، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع: مكتبة الملك فهد الوطنية.

❖ المراجع باللغة الاجنبية

158 - Alfred, S. P., & Stephen, K. (2008). **Problem-Solving Strategies for Efficient and Elegant Solutions**, Grades 6-12 (Vol. Second edition). New York: Corwin

159 - Chibanda, a. (2011). **Problem-solving therapy for depression and common mental disorders in Zimbabwe: piloting task-shifting primary mental health car intervention in a population with a high prevalence of people living with HIV**. BMC Public Health, 1(11), 828.

160 - Dobson**,** C. (2012). **Effects of Academic Anxiety on the performance Of students with and without learning disabilities and how Students can cope with anxiety at School, A master's thesis Of Arts in education**, Northern Michigan University.

161 - Edjah, K, & al. (2020). **Stress and Its Impact on Academic and Social Life of Undergraduate University Students in Ghana**: A Structural Equation Modeling Approach. Open Education Studies (02), 37-4

162 - Esther, T. (1985). **On Coping with the Stresses' of Teaching. Singapore.** Journal of Education, 07, 40.

163 - Haley, J. (1992). **Problem-Solving Therapy. Son Francisco**: jossey-bass.

164 - Harney, E. (2008). **Stress management for teachers.** London: continuum international publishing group.

165 - Hernández. B. M. J. M. (2014). **Development and validation of the Occupational Hardiness Questionnaire**. Luis Manuel Blanco. Psicothema , 26(2), 214-207.

166 - Jonassen. David H, (2011). **Learning to solve problems**. New York: Routledge.

167 - Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). **Stress .Appraisal .and coping**. New York: springer-publishing company

168 - Olive, F., & al. (2007). **Child Abuse and Stress Disorders**. New York: Info base Publishing.

169 - Snyder, C. R. (2001). **Coping with Stress**: Effective People and Processes. Oxford University.

170 - Usha .R & Jaya .K. (2002). **Stress Management for primary health care professionals**. Now York: Kluwer academic publishers.

171 - Zyga, S. (Mai, 2013). **Theoretical Approaches to Coping**. International Journal of Caring Sciences, 6(2), 131.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01): أداة الدراسة (01).

مقياس الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة

إعداد

نبيل دخان وبشير حجار

عزيزي الطالب في إطار البحث العلمي ولإنجاز رسالة دكتوراه (ل م د) في علم النفس المدرسي تحت عنوان **فعالية برنامج إرشادي وفق استراتيجية حل المشكلات للتخفيف من الضغوط النفسية لدى الطالب الجامعي** دراسة ميدانية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط.

قمنا بطرح هذا المقياس أمامكم أتمنى لإجابة بإحدى البدائل الموجودة أمام كل فقرة من فقرات المقياس (تنطبق دائما-تنطبق أحيانا-لا تنطبق أبدا).

الاسم واللقب:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

رقم	العبارة	تنطبق دائما	تنطبق أحيانا	لا تنطبق أبدا
01	يزعجني عدم توافر المعامل وقاعات التدريب اللازمة للدراسة			
02	أتضايق من سوء معاملة العاملين (النادي، المكتبة...الخ)			
03	يحرمانني والداي أو أحدهما من التعبير عن رأي داخل الأسرة			
04	أشعر بعدم الاستقرار والخوف من المستقبل بعد التخرج الجامعة			
05	تؤثر الضوضاء والصراخ في البيت على مستوى تحصيلي			
06	يضايقني عدم سماح والداي أو أحدهما بدعوة أصحابي لزيارتي في البيت			
07	يقل وجود المياه الصحية الصالحة للشرب في طابق من طوابق الجامعة			
08	أعاني من عدم الاحترام بين أفراد أسرتي			
09	أعاني من عدم قدرة لجنة الطلبة على حل الكثير من مشكلات الطلبة			
10	أعاني من تزمت بعض المحاضرين أثناء المحاضرة			
11	أفكر بترك الدراسة الجامعية أو تأجيل فصول دراسية بسبب العبء المادي			
12	أضطر للعمل أثناء الدراسة لأتمكن من الإنفاق على متطلباتي الدراسية والشخصية			
13	أعاني من عدم القدرة على شراء الكتاب الجامعي			
14	أعزف عن مشاركة الزملاء في الكثير من المناسبات بسبب قلة المال			
15	امتنع عن الذهاب للمقهى تجنبا للهدر المالي			

16	أخجل من زيارة زملائي لبيتي لتواضع أثاثه			
17	يؤدي ارتفاع تكلفة المواصلات اليومية الى تغيبي عن الجامعة			
18	أشعر بعدم تقدير الآخرين لي لتدني معدلي التراكمي			
19	أتضايق لعدم قدرة أسرتي على توفير مستلزماتها الضرورية			
20	تزعجني ضآلة الخدمات الجامعية			
21	يندر وجود مدرسين متخصصين في المواد المطلوبة في تخصصي			
22	أجد صعوبة في إنجاز الواجبات الدراسية لكثرتها			
23	يؤثر أداء بعض المحاضرين على مستواي التحصيلي سلبا			
24	يؤثر الواقع السياسي على مذاكرتي وتحصيلي الدراسي ومواظبتي على المحاضرات			
25	أعاني من تتابع محاضرات التخصص في الجدول الدراسي			
26	يرهقني آدا أكثر من امتحان في يوم واحد			
27	من الصعب الحصول على المراجع المطلوبة لبعض المواد			
28	تسبب لي المواصلات اليومية الإرهاق وإضاعة الوقت			
29	ينعكس عدم الانتظام في الدراسة سلبا على مستواي الأكاديمي			
30	يمتنع بعض المدرسين عن توضيح بعض مفردات المادة في بداية الفصل الدراسي			
31	يضايقني عدم تقبل أسرتي لطبيعة دراستي			
32	أعاني من عدم قدرتي على التوفيق بين دراستي وعلاقاتي الاجتماعية			
33	أشعر بنقص المكانة والاحترام عند الزملاء والمدرسين			
34	يميز والداي أو أحدهما بيني وبين أشقائي			
35	أتضايق من أساليب التعامل الفئوي بين الطلبة			
36	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالأصدقاء في الجامعة			
37	يرفض بعض زملائي مساعدتي في فهم بعض المواد الدراسية الصعبة			
38	يضايقني عدم التزام بعض المدرسين بنظم ولوائح الجامعة			
39	تضيق مساحة منزلي ولا تتسع لأفراد اسرتي			
40	يضايقني عدم احترام الطلبة لفلسفة ونظم الجامعة			
41	تسبب لي المقاعد الدراسية المتاعب الجسمية والآلام			
42	أعاني من بعض الإجراءات الإدارية الروتينية والمملة (قبول وتسجيل–مالية. الخ)			
43	يعاملني والداي أو أحدهما بقسوة			
44	يجهدني عدم تخصيص قاعات دراسية محددة لكل كلية.			
45	تكتظ القاعات بالمقاعد والطلبة			
46	أعاني من كبر حجم الأسرة			
47	أشعر بالضيق واليأس لعدم اهتمام الجامعة لشكاوى الطلبة			
48	يؤثر عدم تجهيز القاعات علي سلبا (إضاءة، برد، حر، تشتت الصوت...الخ)			

49	أعاني من قلة المرافق الحيوية للأنشطة اللامنهجية والرياضية			
50	يضايقني موقع الجامعة الجغرافي نظرا لمكان إقامتي			
51	اشعر بأن المواد المقررة لا تتناسب مع قدراتي وطموحاتي			
52	أضطر للاقتراض لتغطية النفقات الجامعية المطلوبة			
53	يضايقني إلحاح والداي أو أحدهما وحثهم لي على الدراسة			
54	أشعر أني مهموم دائما			
55	أشعر بالحرج وجرح مشاعري لأبسط نقد موجه لي			
56	أعاني من عدم التعاون بين أفراد أسرتي			
57	تكثر الخلافات بين أفراد اسرتي			
58	أعاني كثرا من التشتت وعدم التركيز في الدراسة			
59	أجد صعوبة في تحقيق طموحاتي الدراسية			
60	أعاني من عدم القدرة على التعبير عن رأيي			

الملحق رقم (02): أداة الدراسة(02).

برنامج إرشادي وفق استراتيجية حل المشكلات للتخفيف من الضغوط النفسية لدى الطالب الجامعي

حتى يحقق البرنامج الإرشادي الهدف المنتظر من إعداده فإنه يجب أن يبنى وفق فلسفة عامـــة له، وأن تحدد العينة التي سيطبق عليها البرنامج الإرشادي، وهناك العديد من النماذج ولكن تم اعتمادنا في بناء البرنامج الإرشادي على نموذج (**Borders & Sander, 1992**) نقلا عن **عربيات (2005).**

يشمل البرنامج: **(عربيات،2005، ص ص 263 -264).**

1. تقدير وتحديد احتياجات الطلبة.
2. كتابة وإعداد أهداف البرنامج وغاياته.
3. تحديد الأولويات.
4. اختيار النشاطات التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي.
5. تقييم وتقدير كفاءة البرنامج الإرشادي.

يعتمد هذا البرنامج على استراتيجية حل المشكلات التي تعتبر من الاستراتيجيات المعرفية التي استخدمت بكثرة في الميدان الإرشادي.

تهدف إلى ما يلي:

1. تحديد حاجات الطلبة من خلال استبيان استطلاعي معد من قبل الباحث.

2. صياغة الأهداف من البرنامج الإرشادي والتي تتمثل في التخفيف من الضغوط النفسية لدى الطالب الجامعي من خلال الهدف من كل جلسة إرشادية.

3. تحديد الأولويات: بناء على نتائج مقياس الضغوط النفسية للطالب الجامعي نأخذ من أعلـــى درجة إلى الأدنى حتى تكتمل عينة الدراسة.

4. اختيار وتنفيذ البرنامج وفق استراتيجية حل المشكلات من خلال اســـتخدام مجموعـــة مـــن النشاطات. **محاضرات:** تقديم وشرح معلومات عامة حول اســـتراتيجية حـــل المشـــكلات والضـــغوط النفسية.

مناقشة: أعتمد الباحث في تنفيذه لجلسات البرنامج الإرشادي على الاتصال الفعلي بالفئة وطرح الأفكار للمناقشة وفتح باب الحوار وإبداء الرأي.

التعزيز الاجتماعي: استخدم الباحث أسلوب الإطراء والثناء والمدح عند التمكن من إتقان مهارة ما أو إنجاز عمل مقدم.

التغذية الراجعة: من خلال الرجوع للحصة السابقة وما تم تناوله للتأكد مـــن تحقيـــق الجلســـة لأهدافها.

العمل الفردي المنزلي: لمعرفة مدى تحمل الفرد للمسؤولية والاهتمام الـــذي يوليـــه لموضـــوع الجلسة.

5. تقييم وتقدير كفاءة البرنامج بصفة مستمرة ومتواصلة للتأكد من مدى فعاليته ولتحقيق ذلك تم توجيه مجموعة من الأسئلة لأفراد العينة بهدف التأكد من تحقيق الأهداف المرجوة.

للتأكد من صدق البرنامج تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المختصين في الإرشاد النفســـي لمعرفة مدى مناسبة البرنامج من حيث الأهداف والأنشطة والزمن المخصص لكل جلسة وعدد جلسات البرنامج، وقد تم الأخذ بكل الملاحظات والتعديلات التي أبداها المحكمون.

تكون البرنامج من ... جلسة إرشادية بمعدل جلسة كل أسبوع وبمدة زمنية بلغت ... أســـابيع، ومدة الجلسة الواحدة 45 دقيقة، وكانت الجلسات كما يلي:

الجلسة الأولى:

عنوان الجلسة: مفاهيمية الضغوط النفسية واستراتيجية حل المشكلات.

الهدف من الجلسة: تعريف أفراد المجموعة بمفهومي الضـــغوط النفســـية واســـتراتيجية حـــل المشكلات.

مدة الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: الحوار والمناقشة وتعديل الأفكار وتصحيح المفاهيم.

سير مراحل الجلسة:

– الترحيب بأفراد المجموعة وشكرهم على الحضور وتشجيعهم على المواصلة في الانضـــباط والحضور ويقوم بتقديم نفسه والمهمة التي من أجلها تم اختيارهم وتوضيح ذلك بأنها مهمة علمية هدفها التعاون مع أفراد المجموعة وتقديم لهم بعض الارشادات والنصائح التي تهمهم.

ثم يحاول الدخول معهم في:

– مناقشة عامة حول الحياة الإنسانية وما يعتريها من مشكلات، مع التطرق إلى وضع كفرد في المجموعة وما هي المشكلات التي صادفها في حياته وكيف تم مواجهتها.

– يتطرق الباحث إلى الضغوط النفسية ومفهومها ومصادرها وكيف يمكن مواجهتها مع ذكـــر بعض النماذج معرجا على الآثار النفسية والجسمية والاجتماعية والعقلية للضغوط النفسية موضحا أهم الاستراتيجيات التي يمكن أن يتبناها الفرد في مواجهته لهذه الضغوط مركزا على اســـتراتيجية حـــل المشكلات مع توضيح مفهومها والخطوات العملية لتنفيذها.

حتى يتمكن أفراد المجموعة تنفيذ هذه الاستراتيجية يجب اتباع الخطوات التالية:

– تحديد المشكلة.

– جمع المعلومات حول المشكلة.

– وضع وتقييم البدائل.

– اختيار أحد البدائل.

– يطلب الباحث من أفراد المجموعة استعراض توقعاتهم بخصوص البرنامج الإرشادي وبعـــد المناقشة تصحح التوقعات السلبية.

– يقوم الباحث بتوجيه الشكر لأفراد المجموعة على حضورهم الجلسة وتفاعلهم.

– يكلف الباحث أفراد المجموعة بعمل فردي خلال الأسبوع في انتظار الجلسة الثانية من خلال السؤال التالي:

السؤال: قم بتسجيل بعض المثيرات خلال الأسبوع والتي تؤدي إلى الضغوط النفسية مع ذكـــر كيف تم مواجهتها؟

– يختتم الباحث الجلسة بالشكر والثناء على أفراد المجموعة ويقوم بتقييم الجلســـة مـــن خـــلال النموذج التالي:

رأي الباحث حول سير الجلسة:

رأي أفراد المجموعة حول سير الجلسة:

الجلسة الثانية:

عنوان الجلسة: مهارات أكاديمية وفنية لمواجهة الضغوط النفسية.

الهدف من الجلسة: تزويد أفراد المجموعة ببعض المهارات الأكاديميـــة لمواجهـــة الضـــغوط النفسية.

مدة الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: التغذية الراجعة والمناقشة والحوار.

مراحل سير الجلسة:

- يبدأ الباحث بالترحيب بأفراد المجموعة مع الشكر على الالتزام والحضور.

– فتح باب المناقشة حول العمل الفردي والصعوبات التي واجهتم أثناء القيام به، مـــع تســـجيل الباحث لملاحظات بخصوص ذلك.

– يؤكد الباحث للمجموعة أنه ليس هناك إنسان في منأى عن الضغوط النفســـية، وأننـــا كلنـــا معرضون لذلك، فحتى الأنبياء والرسل امتحنوا في حياتهم وابتلوا وتعرضوا للمشكلات.

– يبين الباحث لأفراد المجموعة أن المواقف الضاغطة والمسببة للمشكلات والتي تعمل علـــى زيادة حدة الضغوط النفسية ليس بمقدور الفرد منعها ومنع حدوثها، كما أنه ليس بإمكانه السيطرة على جميع الموافق والأحداث.

يتساءل الباحث ما الذي يمكن عمله؟ ويستطرد متسائلا:

سؤال: ما هي النصيحة التي يمكن أن تقدموها لشخص يعايش خبرات وأحداث ضاغطة؟

1. استماع الباحث إلى نصائح أفراد المجموعة بخصوص الشخص الذي يعايش خبرات وأحداث ضاغطة.

2. يؤكد الباحث لأفراد المجموعة أن الوقوف عاجزا أمام الضغوط النفسية يزيـــد مـــن حـــدتها وتعقيدها.

3. يوضح الباحث لأفراد المجموعة أنه من خلال استماعه لعرضهم بخصوص النصائح التـــي قدموها لشخص يعايش خبرات وأحداث ضاغطة أن لديهم القـــدرة علـــى الوصـــول إلـــى أســـاليب واستراتيجيات لمواجهة الضغوط النفسية.

4. يبين الباحث لأفراد المجموعة أن أي قصور محتمل أو خيبة أمل لا يعني بالضرورة الفشل، وإنما يحتاج إلى تغذية راجعة لكي يبدأ بحل المشكلة من جديد كما يوضح لهم أن الفشـــل هـــو بدايـــة النجاح.

5. يؤكد الباحث لأفراد المجموعة أن لكل مشكلة حل، وباستطاعة كل فرد التوصل إلـــى ذلـــك الحل لكن يجب أن يمتلك الفرد مجموعة من المهارات لذلك وهي كالتالي:

– استبعاد الأفكار التي ليس لها علاقة بالمشكلة.

– تحديد المشكلة وصياغتها وتحليلها إلى عناصر محدودة.

– عدم التسرع في اصدار الأحكام عن المشكلة.

– يوجه الباحث شكره لأفراد المجموعة على حضورهم الجلسة وتفاعلهم الهـــادف، ويـــذكرهم بالأهداف التي حققتها الجلسة، ويجيب عن تساؤلاتهم.

– يكلف الباحث أفراد المجموعة بعمل فردي على النحو التالي:

. سجل انطباعك حول الجلسة.

رأي الباحث حول سير الجلسة:

رأي أفراد المجموعة حول سير الجلسة:

الجلسة الثالثة:

عنوان الجلسة: عرض نماذج لأشخاص تغلبوا على الضغوط النفسية.

الهدف من الجلسة: الاطلاع على بعض النماذج

مدة الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: فيديوهات

مراحل سير الجلسة:

– يبدأ الباحث بالترحيب بأفراد المجموعة مع الشكر على الالتزام والحضور.

يبدا الباحث في ذكر بعض النماذج الواقعية لمشاهير استطاعوا ان يتجاوزوا مشاكلهم ويتحـــدوا الصعاب والعقبات ويتغلبوا على الضغوط النفسية ليخلدهم التاريخ ويكتب عـــنهم المؤرخـــون مثـــل: الطبيب تيدي سيتوارد ونستون تشرشل والطفل ايشان.

يتم عرض شريط فيديو مدته عشر دقائق حول الطبيب تيدي

ثم فتح باب الحوار والمناقشة والتعليق على ما جاء في مضمون الفيديو

ثم عرض شريط فيديو ثان لمقتطفات من فيلم الطفل ايشان مدته 20 دقيقة.

فتح باب الحوار والمناقشة ثانية والاستماع الى اراء افراد المجموعة.

. اكتب أهم مشكلة واجهتها خلال الأسبوع، وكيف تمت مواجهتها؟

الجلسة الرابعة:

عنوان الجلسة: صياغة المشكلة وتحديد أسبابها وخصائصها.

الهدف من الجلسة: التدريب على حل المشكلة.

مدة الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: التغذية الراجعة المناقشة، التوضيح.

مراحل سير الجلسة:

– يبدأ الباحث بالترحيب بأفراد المجموعة مع الشكر على الالتزام والحضور.

– مناقشة العمل الفردي ويسجل أهم المشكلات التي واجهتهم وما الأساليب التي استخدموها في مواجهتها ويشكرهم المرشد ويبدي الملاحظات حول الأخطاء الشائعة في تحديد المشكلة وصياغتها.

– يقدم الباحث لأفراد المجموعة مثالا ويطلب منهم تحديد المشكلة بدقة في المثال المقدم، وبعـــد الاستماع إلى إجابات أفراد المجموعة التي تنوعت.

– يطلب الباحث من أفراد المجموعة أن تحديد المشكلة بدقة هو الوصول إلى تعريـــف محـــدد وواضح للمشكلة يكون الأقرب للواقع وأن المشكلة تظهر عندما يجد الناس أنفسهم في مواقف ويريدون أن يكونوا في غيرها ولكنهم لا يعرفون كيف يصلون إلى ذلك. ويؤكد الباحث لأفراد المجموعة بـــأن المشكلة موقف يتعرض له الفرد، حيث يتسم هذا الموقف بالغموض وتصاحبه ضغوط نفسية ويحتـــاج إلى حل وفق أسلوب معين، وحل أي مشكلة يتطلب من المسترشد فهم ماهية المشكلة وتحديده تحديـــدا دقيقا.

– يوضح الباحث لأفراد المجموعة خصائص كل مشكلة وهي:

1. شعور صاحب المشكلة بعدم الارتياح وتنتابه مخاوف لا يستطيع التخلص منها دون مساعدة.
2. أن يظهر صاحب المشكلة عيبا سلوكيا، كأن يبدي سلوكات غير مرغوب فيها.
3. أن يبدي صاحب المشكلة تصرفات يعاقب عليها القانون.

– يؤكد الباحث لأفراد المجموعة أن من شروط صياغة المشكلة بدقة تامة هو معرفـــة زمـــان ومكان حدوث المشكلة وما مدى تكرارها.

يقدم الباحث لافراد قائمة من المشكلات التي يمكن أن تصادف أي واحد منا في حياته اليوميـــة وتشمل القائمة ما يلي:

– مشكلات صحية مثل المرض، عدم النوم، زيادة الوزن.... الخ.
– مشكلات مادية مثل مصاريف الجامعة، مصاريف النقل، اقتناء الألبسة
– مشكلات دراسية مثل صعوبة المقررات، كثرة البحوث، اكتظاظ الحجم الساعي.
– مشكلة العلاقات الاجتماعية مثل الشعور بالوحدة، العلاقات غير المرضية.
– مشكلة الترفيه مثل نقص أماكن الترفيه، عدم وجود الوقت الكافي للتسلية.
– مشكلات الاسرة مثل الصراعات العائلية، التعنيف الوالدي، الإهمال الاسري.
– مشكلات أخلاقية مثل عدم الالتزام، التفريط في العبادات، العادات السيئة.

– يشكر الباحث أفراد المجموعة على حضورهم وتفاعلهم والتزامهم وانضباطهم في الجلسات. ويطلب رأي أفراد المجموعة في هذه الجلسة وماذا استفادوا منها.

– يقدم الباحث لأفراد المجموعة عمل فردي في المنزل في شكل السؤال التالي:

السؤال: من خلال القائمة المقدمة سجل اهم ثلاثة مشكلات تعترضك خلال هذا الاسبوع؟

رأي الباحث حول سير الجلسة:

رأي أفراد المجموعة حول سير الجلسة:

الجلسة الخامسة:

عنوان الجلسة: اكتساب مهارات جمع المعلومات.

الهدف من الجلسة: التدرب على كيفية اكتساب مهارة جمع المعلومات

مدة الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: التغذية الراجعة المناقشة، تصحيح المفاهيم.

مراحل سير الجلسة:

- يبدأ الباحث بالترحيب بأفراد المجموعة مع الشكر على الالتزام والحضور.
- مناقشة العمل الفردي المنزلي مع أفراد المجموعة وخلال المناقشة يسجل المرشـــد المشـــكلة وأسبابها، مع ابداء بعض الملاحظات حول بعض الأخطاء التي تم تسجيلها.
- يقوم الباحث بتوضيح مهارة جمع المعلومات وأنه كلما كان هناك مهارة في اقتناء المعلومات المناسبة وبشكل مكثف كلما زاد احتمال الوصول إلى الحل بشكل أسرع وأفضل.
- يذكر الباحث أفراد المجموعة بأهمية جمع المعلومات وهي:

1. تعتبر المعلومات ضرورية عندما يعرف الأفراد الفرص والاختيارات المتاحة لهم.
2. عندما يكون الأفراد غير واعين بالنتائج الممكنة لاختيارهم أي حل.
3. تساعد المعلومات على تصحيح المعلومات غير الصادقة.
4. تساعد المعلومات على فحص المشكلات.

- يطرح الباحث سؤالا على أفراد المجموعة وهو:

السؤال: أذكر أهمية جمع المعلومات؟

– يستمع الباحث إلى إجاباتهم ويصححها ويشكرهم عليها.

– يوضح الباحث مصادر جمع المعلومات المهمة ومنهـــا المقابلـــة الشخصـــية، والملاحظـــة، والاختبارات النفسية، دراسة الحالة، السيرة الشخصية، السجلات، ... إلخ.

– يوجه الباحث سؤالا لأفراد المجموعة للتأكد من مدى فهمهم وهو:

السؤال: اذكر مصادر جمع المعلومات؟

– يستمع الباحث إلى الإجابات ثم يصححها ويشكرهم عليها.

– يكلف الباحث أفراد المجموعة بالعمل الفردي المنزلي.

السؤال: ذكر أهمية جمع المعلومات؟

السؤال: ما هي مصادر جمع المعلومات؟

رأي الباحث حول سير الجلسة:

رأي أفراد المجموعة حول سير الجلسة:

الجلسة السادسة:

عنوان الجلسة: مهارات توليد البدائل.

الهدف من الجلسة: التدرب على اكتساب مهارة توليد البدائل.

مدة الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: التغذية الراجعة المناقشة، التوضيح.

مراحل سير الجلسة:

– يبدأ الباحث بمناقشة العمل الفردي المنزلي مع أفراد المجموعة ويستمع إلى إجاباتهم ويسجل الأخطاء التي وقعوا فيها ويصحح المعلومات ويشكرهم على القيام بالعمل المنزلي وعلى التزامهم بالحضور والانضباط.

– يشرع الباحث أهمية توظيف المعلومات والاستفادة منها في وضع أكبر عدد من الحلول للمشكلة الواحدة.

– يوضح الباحث أهمية التوصل إلى عدد أكبر من الحلول أو البدائل حول مشكلة واحدة، وتكمن تلك الأهمية في اختيار أفضل الحلول لحل المشكلة بناء على أنه أكثر إيجابية من غيره.

– يطرح الباحث مشكلة ويطلب من أفراد المجموعة توضيح أسبابها واستنباط الحل المناسب لها، ولتكن المشكلة وجود مشاكل بين الطالب وعائلته.

– يستمع الباحث إلى إجابات أفراد المجموعة ويناقشهم فيها، ويؤكد لهم قدرتهم على التعرف على أسباب المشكلة، وأن التعرف على أسباب المشكلة هو الخطوة الأولى على طريق الحل ويؤكد على الأسباب التالية:

1. الخلافات مع الوالدين بسبب بعض التصرفات الشخصية.
2. كثرة نقد أفراد العائلة للفرد.
3. اختلاف مواعد الدخول للبيت.
4. كثرة المتطلبات الأسرية الواجب القيام بها.
5. كثرة الاحتياجات من الفرد.

– يوضح الباحث لأفراد المجموعة أن تعدد أسباب المشكلة ظاهرة إيجابية، لكن هناك سبب رئيسي ومباشر لكل مشكلة لكل شخص ولتوضيح ذلك يطرح المرشد السؤال التالي:

السؤال: ما هو السبب الرئيس للمشكلة السابقة التي ذكرناها في نظرك؟

– يستمع الباحث إلى إجابات أفراد المجموعة ويسجل اسم الفرد والسبب الذي ذكره ووصـــفه، ويستخلص معهم إلى أنهم لن يتفقوا على سبب، مما يعني أن هناك معايير يجب مراعاتها قبل اختيـــار السبب الرئيس وهذه المعايير هي:

1. تجنب اختيار أول سبب قبل دراسة جميع الأسباب.
2. الامتناع عن التشبث بالأفكار والاستعداد للنظر إلى أفكار جديدة.
3. الحذر من التحيز لأي سبب.
4. تجنب التعميم وعدم قبول الآراء دون دليل كافي.
5. اختلاف الآراء مع الآخرين حقيقة موجودة.
6. الاقتناع بأن لكل مشكلة حل.

– يطلب الباحث من أفراد المجموعة ذكر مشكلة وأسبابها فضلا عن اختيار أنسب هذه الأسباب.

– يستمع الباحث إلى إجابات الأفراد ويناقشهم فيها حتى يطمـــئن ان بمقـــدورهم إتقـــان توليـــد مهارات البدائل.

– يكلف الباحث أفراد المجموعة بالعمل الفردي المنزلي الآتي:

السؤال (المطلـــب): اذكر أهم مشكلة واجهتك خلال الأسبوع. واذكر أسبابها واســـتنبط الســـبب الرئيس لها.

رأي الباحث حول سير الجلسة:

رأي أفراد المجموعة حول سير الجلسة:

الجلسة السابعة:

عنوان الجلسة: اختيار البدائل المناسبة لحل المشكلة.

الهدف من الجلسة: تدريب أفراد المجموعة على اختيار البدائل المناسبة لحل المشكلة.

مدة الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: التغذية الراجعة المناقشة، بطاقة نشاط.

مراحل سير الجلسة:

– يبدأ الباحث بمناقشة الواجب المنزلي وتسجيل إجابات أفراد المجموعـــة ومناقشـــتهم فيهـــا، وتصحيح ما وقعوا فيه من أخطاء وشكرهم على إجاباتهم.

– يطلب الباحث من أفراد المجموعة واحدا واحدا كتابة مشكلة وكتابة الحلول المقترحة أمام كل مشكلة، ويطلب من كل فرد إضافة ما يراه مناسبا من الحلول وشكرهم على ذلك.

– يطلب الباحث من أفراد المجموعة اختيار البديل المناسب والاسس التي تم بموجبها اختيار هذا البديل.

بطاقة نشاط رقم (01):

عنوان النشاط: كتابة مشكلة وكتابة الحلول المقترحة أمام كل مشكلة.

المشكلة الأولى: ..... الحل المقترح: .....

المشكلة الأولى: ..... الحل المقترح: .....

المشكلة الأولى: ..... الحل المقترح: .....

– يستمع الباحث إلى إجابات أفراد المجموعة ويشكرهم عليها ويوضح لهم عددا من الشـــروط التي يجب توافرها عند اختيار البديل الأنسب وهي:

1. النتائج الإيجابية لكل بديل.
2. نسبة النجاح لكل بديل.
3. النتائج السلبية لكل بديل.
4. الجهد والوقت اللازمين لتنفيذ كل بديل.
5. الميل الشخصي نحو البديل.

– يوضح الباحث لأفراد المجموعة المثال التالي:

– المشكلة (يونس يعاني من مشكلة دراسية).

البدائل:

1. الاستعانة بالمدرس.
2. زيادة ساعات المذاكرة.
3. ترك الدراسة.
4. مراجعة جوانب الضعف والعمل على تقويمها.
5. تحوير متطلبات الدراسة لتتناسب مع ميوله واهتماماته.

– إذا أخذنا زيادة ساعات المذاكرة، فإن نواتجها الإيجابية القريبة تحسن التحصيل ككـــل، أمـــا النواتج السلبية القريبة فهي انخفاض علاقته بزملائه.

– أما النواتج السلبية البعيدة فربما تؤدي إلى الشعور بالإحباط، ومن ثم انخفاض مفهوم الـــذات، وذلك عندما يفشل بتحسين تحصيله الدراسي.

– يطلب الباحث من أفراد المجموعة عمل نموذج موازنة البدائل، ومن ثم يناقشهم فيه ويشكرهم على تعاونهم.

– يكلف الباحث أفراد المجموعة بالعمل الفردي المنزلي الآتي:

السؤال (المطلب): ذكر أحد الحوادث الضاغطة التي تعرضت لها، ثم اجري عمليـــة اســـتنباط البدائل.

رأي الباحث حول سير الجلسة:

رأي أفراد المجموعة حول سير الجلسة:

الجلسة الثامنة:

عنوان الجلسة: تقويم خطوات ونتائج حل المشكلات.

الهدف من الجلسة: معرفة مدى تدرب أفراد المجموعة على خطوات حل المشكلة.

مدة الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: التغذية الراجعة، المناقشة.

مراحل سير الجلسة:

- يبدأ الباحث بالترحيب بأفراد المجموعة ويشكرهم على الاستمرار في الحضـــور، ثـــم يبـــدأ بمناقشتهم في العمل الفردي المنزلي وشكرهم على القيام به.

- يطلب الباحث من أفراد المجموعة ملخص خطوات استراتيجية حل المشكلات، ثم يشـــكرهم ويثني عليهم.

– يطلب الباحث من كل فرد في المجموعة اختيار إحدى فقرات مقياس الضغوط النفســية، وأن يطبق عليها استراتيجية حل المشكلات بهدف معرفة مدى اكتساب كل منهم لمهارات حل المشــكلات وانخفاض مستوى الضغوط النفسية لديهم.

– يؤكد الباحث لأفراد المجموعة أن الحل الذي يتم التوصل إليه يؤدي إلى:

1. زوال المشكلة.
2. انخفاض تأثيرها ومعدل ظهورها.

– يؤكد الباحث لأفراد المجموعة أن ما تم اكتسابه خلال جلسات البرنامج الإرشادي:

1. التعارف.
2. العلاقة بين أفراد المجموعة.
3. العلاقة بينهم وبين الباحث.

سؤال: ما هي الفوائد التي تم الحصول عليها من خلال جلسات البرنامج الإرشادي الثمانية؟ وما هي السلبيات والإيجابيات في هذا البرنامج؟

– يستمع الباحث إلى إجابات أفراد المجموعة ويشكرهم عليها.

– يعلن الباحث انتهاء جلسات البرنامج الإرشادي.

رأي الباحث حول سير الجلسة:

رأي أفراد المجموعة حول سير الجلسة:

الملحق رقم (03): قائمة محكمي (الخبراء) أداة الدراسة.

الرقم	اسم ولقب الخبير	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
01	مبروك قسمية	أستاذ محاضر	علم النفس التربوي	المدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان الاغواط
02	احمد تقي الدين مرباح	أستاذ محاضر	علوم التربية	زيان عاشور الجلفة
03	سليم حربي	أستاذ التعليم العالي	نشاط بدني رياضي مكيف وتربية علاجية	زيان عاشور الجلفة
04	خيرة داودي	أستاذ محاضر	علم النفس التربوي	زيان عاشور الجلفة
05	علي عون	أستاذ التعليم العالي	علم النفس التنظيم والعمل	عمار ثليجي الاغواط
06	عائشة بدوي	أستاذ محاضر	علوم التربية	عمار ثليجي الاغواط

الملحق رقم (04): ترخيص الاستعانة بمقياس الضغوط النفسية

الملحق رقم (05): ترخيص الاستعانة بالبرنامج الارشادي

طلب موافقة

رسائل 4

moh youns <younsimohamed1976@gmail.com> الاثنين، 14 فبراير 2022 في 12:18 م
إلى: aarabiat55@yahoo.com

استاذي الفاضل
انا طالب دكتوراه علم النفس المدرسي بجامعة برج بوعريريج بالجزائر
موضوع أطروحتي في الدكتوراه
فعالية برنامج إرشادي وفق استراتيجية حل المشكلات لتخفيف الضغوط النفسية لدى الطالب الجامعي
هو مشابه لرسالة الماجستير الخاصة بسيادتكم
لذا أتشرف أن أطلب من سيادتكم الموافقة على أن تسمحوا لي بالاستعانة بالبرنامج الإرشادي الذي استخدمتموه في دراستكم .
ولكم منا جزيل الشكر

Ahmad Arabiat <aarabiat55@yahoo.com> الاثنين، 14 فبراير 2022 في 12:23 م
إلى: moh youns <younsimohamed1976@gmail.com>

بسم الله الرحمن الرحيم
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته
لامانع من الاستعانة بالبرنامج
مع تمنياتي لك بالتوفيق

أرسل من بريد Yahoo لجهاز iPhone
[النص المقتبس مخفي]

---

moh youns <younsimohamed1976@gmail.com> الاثنين، 14 فبراير 2022 في 12:27 م
إلى: Ahmad Arabiat <aarabiat55@yahoo.com>

شكرا استاذي الفاضل

في الاثنين، 14 فبراير 2022 في 12:23 م تمت كتابة ما يلي بواسطة Ahmad Arabiat <aarabiat55@yahoo.com>:
[النص المقتبس مخفي]

الملحق رقم (06): مخرجات برنامج (SPSS).

نتائج الفرضية الأولى حسب مخرجات برنامج (SPSS):

مستوى الضغوط النفسية لدى افراد عينة الدراسة المجموع التجريبية والضابطة:

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الضابطة	15	134,4667	6,55599	1,69275
التجريبية	15	136,8000	6,53780	1,68805

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 120					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
الضابطة	8,546	14	,000	14,46667	10,8361	18,0973
التجريبية	9,952	14	,000	16,80000	13,1795	20,4205

مستوى الضغوط لدى افراد العينة

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00001	30	135,6333	6,54156	1,19432

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 120					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
VAR00001	13,090	29	,000	15,63333	13,1907	18,0760

نتائج الفرضية الثانية حسب مخرجات برنامج (SPSS):

الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد التطبيق القبلي:

Statistiques de groupe

	النجموعات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الضغوط	التجريبية	15	136,8000	6,53780	1,68805
	الضابطة	15	134,4667	6,55599	1,69275

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الضغوط	Hypothèse de variances égales	,060	,809	,976	28	,337	2,33333	2,39059	-2,56357	7,23023
	Hypothèse de variances inégales			,976	28,000	,337	2,33333	2,39059	-2,56357	7,23024

نتائج الفرضية الثالثة حسب مخرجات برنامج (SPSS):

الفروق بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية:

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	قبلي	136,8000	15	6,53780	1,68805
	بعدي	117,0000	15	5,00000	1,29099

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	بعدي & قبلي	15	,671	,000

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur			
Paire 1	بعدي - قبلي	19,80000	6,59220	1,70210	16,14936	23,45064	11,633	14	,000

نتائج الفرضية الثالثة حسب مخرجات برنامج (SPSS):

الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد التطبيق البعدي:

Statistiques de groupe

	النجموعات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00004	التجريبية	15	117,0000	5,00000	1,29099
	الضابطة	15	133,9333	6,97410	1,80071

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
VAR00004	Hypothèse de variances égales	,798	,379	-7,643	28	,000	-16,93333	2,21567	-21,47193	-12,39473
	Hypothèse de variances inégales			-7,643	25,384	,000	-16,93333	2,21567	-21,49310	-12,37357

الملحق رقم (07): البطاقة التقييمية الخاصة بالباحث

التاريخ: .....

الجلسة رقم: .....

الحضور: .....

المتأخرون: .....

الذين استأذنوا الخروج: .....

الأسئلة المطروحة والاستفسارات: .....

الملحق رقم (08): البطاقة التقييمية الخاصة بأفراد المجموعة

الاسم واللقب:

الجلسة رقم:

موضوع الجلسة: مهم ☐ غير مهم ☐ مهم جدا ☐

الاستفادة من الجلسة: .....

.....