بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية - غزة

عمادة الدراسات العليا

كلية التربية/ قسم علم النفس

أثر برنامج إرشادي نفسي جماعي في خفض مستوى التوتر النفسي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية

رسالة ماجستير

مقدمة من

الطالبة/ عائشة محمد عيسى مصلح

إشراف

الدكتورة/ سناء إبراهيم أبو دقة

رسالة مقدمة لقسم علم النفس بكلية التربية بالجامعة الإسلامية كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس

العام الجامعي

١٤٢٣هـ -٢٠٠٣م

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿إِنَّكَ لا تَهْدِي مَنْ أَحْبَبْتَ وَلَكِنَّ اللَّهَ يَهْدِي مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾

(القصص:٥٦)

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

إهداء

إلى من علموني أن الحياة

أمل...طموح...إصرار

إلى أمي وأبي وإخوتي وأخواتي

إلى ابن أخي محمد عيسى

عرفانا لهم بالفضل

أهدي ثمرة جهدي هذا

كما أهديها إلى الدكتورة الفاضلة: سناء إبراهيم أبو دقة

عائشة محمد مصلح

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أضاء بنوره السموات والأرض، الحمد لله ملء السموات وملء الأرض على ما أسبغ عليّ من نعمة لإتمام هذه الرسالة، وأصلي وأسلم على خاتم النبيين الذي كان قدوة لنا في طلب العلم والاستزادة منه، فصلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه والتابعين إلى يوم الدين وبعد...

انطلاقاً من هدي رسول الله ﷺ "من لا يشكر الناس لا يشكر الله" والاعتراف لكل ذي فضلٍ بفضله يشرفني أن أقدم شكري وامتناني للجامعة الأسلامية التي أتاحت لنا فرصة البحث العلمي، وأتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير لكل من أعانني على إتمام هذه الرسالة، وأخص بالذكر أمي وأبي وأخوتي وأخواتي الذين لم يألوا جهداً في توفير الجو المناسب للبحث والدراسة، كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان للأخت الفاضلة الدكتورة سناء أبو دقة التي تفضلت بالإشراف على هذه الرسالة وقدمت لي كل النصح والإرشاد والتوجيه فجزاها الله عني كل خير.

كما أقدم خالص الشكر والامتنان للدكتور سامي أبو اسحاق الذي شجعني على العمل في هذا المجال عندما كانت هذه الرسالة مجرد خاطرة في ذهني وكما أقدم له جزيل الشكر على قبوله مناقشة هذه الرسالة، كما أشكر الدكتور الفاضل سمير قوته لتفضله بقبول مناقشة هذه الرسالة.

كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان للأساتذة الذين قاموا بتحكيم البرنامج الإرشادي الذي طبق في هذه الرسالة، وأخص بذكر الدكتور نظمي أبو مصطفى لما قدمه لي من نصح وإرشاد، ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر للأستاذ أحمد الحواجري مشرف التوجيه والإرشاد في الوكالة لما قدمه لي من عون في تطبيق أداة الرسالة وبرنامجها في وكالة الغوث فبارك الله فيه.

كما أهدي أجمل باقة شكر وعرفان وتقدير لابن أخي العزيز محمد عيسى الذي أعانني في إنجاز وطباعة هذه الرسالة، وتحمّل عني الكثير في سبيل أن ترى هذه الرسالة النور، فجازاه الله عني كل خير وسدد خطاه في كل طريق، كما أشكر كل من أعانني في هذا البحث ولو بكلمة واحدة...

الباحثة

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قائمة الجداول	أ
قائمة الأشكال	ب
قائمة الملاحق	ج
الفصل الأول مشكلة الدراسة، أهدافها، أهميتها	
مقدمة	٢
مشكلة الدراسة وتساؤلاتها	٥
فرضيات الدراسة	٥
أهمية الدرسة	٦
أهداف الدراسة	٧
مصطلحات الدراسة	٧
حدود الدراسة	٨
أدوات الدراسة	٩
الفصل الثاني الإطار النظري	
المحور الأول: الإرشاد النفسي للمراهقين	١١
تعريف الإرشاد النفسي	١١
الحاجة إلى الإرشاد النفسي	١٢
مميزات الإرشاد النفسي	١٨
أهداف الإرشاد النفسي	١٩
نظريات الإرشاد النفسي	٢٣
تعقيب على نظريات الإرشاد النفسي	٣٦

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحور الثاني: أسلوب حل المشكلات	٣٩
الأسس النظرية لأسلوب حل المشكلات	٤٣
أسلوب حل المشكلات واستخداماته الإرشادية	٤٦
نماذج أسلوب حل المشكلات	٤٧
المحور الثالث: التوتر النفسي	٥٢
مفهوم التوتر النفسي	٥٢
مصادر التوتر النفسي	٥٨
الحاجة للتوتر النفسي	٦١
استجابة المواجهة للتوتر النفسي	٦١
الفصل الثالث الدراسات السابقة	
دراسات اهتمت بمشاكل المراهقين النفسية	٦٧
دراسات اهتمت ببناء برامج إرشادية للمراهقين	٧٥
دراسات اهتمت باستخدام أسلوب حل المشكلات	٨٥
الفصل الرابع إجراءات الدراسة	
منهج الدراسة	91
مجتمع الدراسة	٩١
عينة الدراسة	٩٢
الأساليب الإحصائية	٩٢
أدوات الدراسة	٩٣
خطوات إجراء الدراسة	١٠١
الفصل الخامس عرض النتائج	
نتائج الفرضية الأولى	١٠٨
نتائج الفرضية الثانية	١٠٩

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نتائج الفرضية الثالثة	١١٠
الفصل السادس مناقشة النتائج والتوصيات والمقترحات	
توصيات الدراسة	١١٨
مقترحات الدراسة	١١٨
ملخص باللغة العربية	١١٩
ملخص باللغة الإنجليزية	١٢٠
المراجع العربية	١٢٢
المراجع الأجنبية	١٣٦
الملاحق	١٤١

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول رقم (١)	مجتمع الدراسة الخاص بطالبات منطقة المعسكرات الوسطى	٩١
جدول رقم (٢)	أبعاد أداة التوتر النفسي والفقرات التي تقيس كل بعد	٩٣
جدول رقم (٣)	ثبات أداة التوتر النفسي للعينة الاستطلاعية	٩٦
جدول رقم (٤)	جلسات البرنامج الإرشادي	١٠٠
جدول رقم (٥)	إحصاءات وصفية لدرجة التوتر النفسي	١٠٢
جدول رقم (٦)	المتوسطات والانحراف المعياري للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي والبعدي والمتابعة	١٠٦
جدول رقم (٧)	نتائج تحليل التغاير لدرجات الطالبات في المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس التوتر النفسي للاختبار القبلي والبعدي الأول	١٠٨
جدول رقم (٨)	نتائج تحليل التغاير لدرجات الطالبات في المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس التوتر النفسي للاختبار البعدي الأول والبعدي الثاني	١٠٩
جدول رقم (٩)	نتائج الفرق بين متوسطي القياس البعدي الأول والبعدي الثاني للمجموعة التجريبية	١١٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
شكل رقم (١)	نموذج Dixon and Glover	٥١
شكل رقم (٢)	أعراض التوافق العام G.A.S	٦٤
شكل رقم (٣)	رسم بياني لمتوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التوتر النفسي للاختبار القبلي والبعدي الأول والمتابعة (البعدي الثاني)	١٠٧

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

رقم الملحق	موضوع الملحق	الصفحة
١	أسماء أعضاء هيئة التحكيم للبرنامج	١٤١
٢	مقياس التوتر النفسي	١٤٢
٣	جلسات البرنامج الإرشادي	١٤٥
٤	فعاليات جلسات البرنامج الإرشادي	١٨٢
٥	نماذج من أنشطة الطالبات التي تم تنفيذها خلال جلسات البرنامج	١٩٢

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

المقدمة

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

فرضيات الدراسة

أهمية الدراسة

أهداف الدراسة

مصطلحات الدراسة

حدود الدراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها

المقدمة:

الإرشاد النفس فرع هام من فروع علم النفس التطبيقي، وقد تطور هذا الفرع من فروع علم النفس تطورا سريعا منذ بداية القرن العشرين، ووضعت له النظريات وتشعبت مجالاته لتغطي حياة الإنسان في كافة مراحلها من الطفولة حتى الشيخوخة وفي كافة ظروفها في الصحة والمرض ومع كافة جوانبها في العمل وفي المدرسة وفي الزواج ولقد ظهر الإرشاد النفسي بداية هذا القرن كعلم وخدمة منظمة رسمية ومهنة لها مكانتها وشخصيتها كنتيجة حتمية لتطور الحياة اليومية وأصبح الاهتمام بها أكثر لتعقد الحياة الاجتماعية وتشعب مجالاتها والتغيرات السريعة الحاصلة في جوانب الحياة المختلفة.

إن الفرد والجماعة يحتاجون إلى التوجيه والإرشاد، فالفرد خلال مراحل نموه يمر بمشكلات عادية وفترات حرجة يحتاج فيها إلى إرشاد، فالتغيرات الأسرية والتي تعتبر من أهم ملامح التغير الاجتماعي، وإضافة إلى التقدم العلمي والتكنولوجي، والتطوير في مفهوم التعليم ومناهجه، وزيادة أعداد التلاميذ والتغيرات التي حصلت في العمل والمهنة أدت إلى الاهتمام بالتوجيه والإرشاد، فالفرد عندما ينتقل من المترل إلى المدرسة ومن المدرسة إلى العمل وانتقاله من حياة العزوبة إلي الزواج ومن الطفولة إلى المراهقة يحتاج معها إلى نوع من التوجيه والإرشاد حتى يستطيع التوافق والتكيف مع الخبرات الجديدة، وذلك بإمداده بالمعلومات الكافية (الزبادي والخطيب،٢٠٠١:١٤-١٥).

وإذا نظرنا نظرة واقعية لما يدور حولنا في فلسطين نجد أننا نواجه حياة مليئة بالمتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، فحياتنا المليئة بالرعب والقتل والقصف، بالإضافة إلى شعورنا بالظلم والاضطهاد والكيل بمكيالين من قبل العالم من حولنا، تلك المواقف التي نواجهها ولا نجد لها حلولاً فعالة قد لا تضايقنا فحسب وإنما قد يكون لها نواتج سلبية، وزيادة في نسبة رصيدنا من الاضطرابات النفسية، فلقد وجد (قوته، ٢٠٠١) ارتفاع معدل الاضطرابات النفسية عند الطفل والأم الفلسطينية نتيجة للعنف الاسرئيلي، وكذلك وجد (ثابت، فوستانيس، ١٩٩٨) مستوى من القلق ٢١،٥% عند الأطفال الفلسطينيين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي دراسة (يونامكي، قوته، السراج، ١٩٩٧) تبين وجود علاقة بين الاضطرابات النفسية والمواقف الصادمة عند الأطفال الفلسطينيين.

ويعتبر التوتر النفسي أحد الظواهر النفسية التي تشكل تهديداً لحياة الأفراد والجماعات في العصر الحديث وخاصة المراهقين حيث يترتب على التوتر النفسي أضرار نفسية وجسمية وتدني في مستوى الأداء وضعف التركيز، وقد أصبح التوتر النفسي مرض هذا العصر حتى سمي العصر الحالي بعصر التوتر، حيث تشير الإحصائيات في العالم إلى أن ٨٠% من الأمراض الحديثة ناتجة أساساً عن التوتر النفسي، وأن ٥٠% من الأفراد الذين يراجعون الأطباء هم يعانون بالدرجة الأولى من التوتر، وأن ٢٥% من أفراد المجتمع يعانون من أحد أشكال التوتر (Smith, 1993, p.3).

وبما أن مرحلة المراهقة من أهم مراحل النمو وأكثرها تعرضاً للاضطرابات النفسية فعلى أساس تكيف الفرد في هذه المرحلة يكون تكيفه في باقي مراحل عمره، فالمشكلات والصعوبات التي يمر بها المراهق تترك أثراً عميقاً في شخصيته فيما بعد (العيسوي، ١٩٨٧:١٦).

وتظهر أهمية الأرشاد والتوجيه النفسي في مرحلة المراهقة لما تتخللها من تغييرات وتحولات بيولوجية وعقلية واجتماعية، ذلك لأنها المرحلة التي تتخطى الطفولة، والتي يتم فيها النضج بحيث يشمل جوانب متعددة من الشخصية، لى جانب أنها المرحلة التي يبدو فيها الفرد طفلاً، وهو في نفس الوقت يبدو رجلاً أو فتاة ناضجة، حيث تبدأ فيها خصائص الطفولة ومظاهر السلوك الصبياني في التخلي عن مكانها كمظاهر لاكتمال النضج، وهنا تكمن أهمية التوجيه والإرشاد النفسي، تلك التي تضع في اعتبارها هذه التحولات والتي لابد من اخضاعها إلى تقنيات الفهم والتعقل من المحيطين بالفرد.

ويمكن مساعدة هؤلاء المراهقين على مواجهة التغيرات الجديدة والمتوقعة، وذلك من خلال توفير المناخ المناسب لتحقيق ذواتهم وتطوير قدراتهم الشخصية وإمكاناتهم في كافة ميادين حياتهم العملية، مع الأخذ بالاعتبار محاولة تضييق الفجوة الكبيرة بين آمالهم وطموحاتهم وتوقعاتهم من جهة وبين واقعهم الحياتي المعايش من جهة أخرى (الخطيب، ١٩٨٩:٣٨).

وهذا يعني أن تقديم الخدمات الإرشادية يعد من الأشياء الضرورية لمساعدتهم في تفهم أنفسهم وتحقيق ذواتهم، فالإرشاد النفسي يهدف إلى مساعدة الأفراد على التكيف النفسي والاجتماعي، ومساعدة الفرد في مواجهة ما يعترضه من مشكلات ليتمكنوا من إعادة مسار

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حياتهم إلى الحالة التي تمكنهم من أن يعيشوا من خلالها بأمان حتى يتحقق لهم النمو المتكامل في النواحي النفسية والجسمية والمعرفية.

ومن المحاولات الجادة في البيئة الفلسطينية في هذا المجال دراسة (الخطيب، ١٩٨٩) حيث قام بوضع نموذج لتصميم برنامج إرشادي لتخفيف القلق لدى المراهقين الفلسطينيين، هناك بعض المحاولات في البيئة العربية مثل دراسة (الزواوي، ١٩٩٢) حول الإرشاد الجماعي للتدريب على حل المشكلات وأثره في خفض التوتر النفسي، ودراسة (الشبح، ١٩٩٤) حيث قام بدراسة مدى فاعلية برنامج إرشاد جمعي وبرنامج نشاط رياضي في خفض مستوى التوتر النفسي، وكذلك دراسة (الأخضر، ١٩٩٨) بعنوان أثر المشاركة في برنامج الإرشاد الجماعي وفي برنامج النشاط على تحسين مفهوم الذات، وتؤكد جميع هذه الدراسات على أهمية دراسة الاضطرابات النفسية بشكل عام والتوتر النفسي بشكل خاص، ووضع البرامج الإرشادية العلاجية لها.

ولما كان المجتمع الفلسطيني من أكثر المجتمعات حاجة إلى البرامج الإرشادية النفسية لما يواجه من تحديات وأزمات تضعه في محكات يصعب عليه التعامل معها، ولندرة البحوث في الإرشاد النفسي في قطاع غزة -في حدود علم الباحثة- حيث تركز معظم الدراسات على الجانب النظري في تشخيص الاضطرابات النفسية مما أدى إلى نشوء فكرة الدراسة باعتبارها مشكلة تحتاج إلى الدراسة والدراسة، وغذّى هذه الفكرة شعور الباحثة من خلال عملها كمعلمة مرشدة، أن ثم حاجة ماسة لتوفير البرامج الإرشادية لمساعدة الطلبة في حل مشاكلهم.

وتستند عملية الإرشاد النفسي بشكل عام إلى عدة نظريات منها نظرية التحليل النفسي، النظرية السلوكية، النظرية المعرفية، والنظرية السلوكية المعرفية، نظرية الذات، نظرية السمات والعوامل، وتستند هذه الدراسة إلى النظرية السلوكة المعرفية، حيث ترى هذه النظرية أنه إذا أردنا تغيير سلوك فرد ما لابد أن يتضمن ذلك معتقداته ومشاعره وأفكاره (العزه وعبد الهادي، ١٩٩٩:١٤٩)، وتهتم هذه النظرية بالطريقة التي يتناول بها الأفراد المشكلات التي يتعرضون لها في مواقف حياتهم اليومية والأساليب التي يستخدمونها في حل هذه المشكلات سواء كانت ذات طبيعة إدراكية معرفية أو انفعالية وجدانية (الشرقاوي، ١٩٩٢:٥٨).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن بين الأساليب المستخدمة في النظرية السلوكية المعرفية أسلوب حل المشكلات، حيث أنه يمثل استراتيجية لتدريب المسترشد على حل ما يواجهه من مشاكل في الوقت الحاضر وفيما قد يواجهه من مشاكل في الحياة مستقبلاً.

وتأتي أهمية هذه الدراسة في أنها تعمل على إكساب المراهق الفلسطيني مهارة هامة كمهارة حل المشكلات لتسهم في توافقه بفعالية مع المشكلات اليومية التي يتعرض لها من قبل الاحتلال الاسرائيلي من قتل وتدمير وتهديد وتشريد ... إلخ، والتي تؤدي إلى ارتفاع مستوى التوتر لديه.

لذا كان الهدف الرئيسي لهذه الدراسة هو تطوير برنامج التدريب على حل المشكلات واستقصاء مدى فاعلية هذا البرنامج في خفض التوتر النفسي الذي يعاني منه الطلبة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

في ضوء ما تناولته الدراسة من إطار نظري ومن نتائج البحوث والدراسات السابقة، ولاتجاهات الدراسة موضع الدراسة تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤالين التالين:

١. ما مدى فاعلية برنامج إرشادي نفسي جماعي في خفض مستوى التوتر النفسي لدى طالبات الصف الثالث الإعدادي بوكالة الغوث الدولية؟
٢. هل يمكن أن يستمر تأثير البرنامج الإرشادي النفسي الجماعي في خفض مستوى التوتر النفسي لدى طالبات الصف الثالث الإعدادي بعد شهرين من المتابعة؟

فرضيات الدراسة:

انبثقت من الأسئلة السابقة الفرضيات التالية:

١. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى التوتر النفسي في القياس (البعدي الأول) بعد عزل أثر القياس (القبلي).
٢. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى التوتر النفسي في القياس (البعدي الثاني) بعد عزل أثر القياس (القبلي).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس (البعدي الأول والبعدي الثاني).

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من ناحيتين (النظرية والعملية) فمن **الناحية النظرية** تعتبر هذه الدراسة امتداداً لدراسات بعض الباحثين الذين قاموا بوضع بعض البرامج الإرشادية في هذا المجال مثل بونامكي ومنى واصف والخطيب في حدود علم الباحثة، ونظراً للظروف التي يمر بها الشعب الفلسطيني، وما يعانيه من ممارسات الاحتلال الإسرائيلي من قتل وتدمير وتهديد وتشريد ...إلخ، وما ينتج عن ذلك من مشكلات قد يكون من الصعب على الإنسان البالغ التوافق معها، ونظراً لما تعكسه هذه الظروف على المراهقين، نجد من الضروري فهم ودراسة أنسب الطرق الإرشادية لمساعدتهم في التفاعل مع هذه الظروف بفاعلية، وبما أن برامج الإرشاد النفسي هامة في حياة الأفراد بشكل عام فإن الدراسة الحالية لجأت إلى الاستعانة بالإرشاد النفسي الجماعي لقيامه أساساً على أسس نفسية وتربوية، وتستند فلسفة الإرشاد الجماعي إلى أن الفرد كائن اجتماعي يهتم بتكوين علاقات اجتماعية، كما يهتم بعملية التفاعل الاجتماعي ويقوم بتغيير سلوكه وفق المعايير المعينة في الجماعة أو المجتمع الذي يعيش فيه (Feldman, 1989, p.82).

ومن **الناحية العملية** قد تسهم هذه الدراسة في:

١. إكساب الطالبات مهارة حل المشكلات.
٢. تزويد المرشدين بأساليب إرشادية نوعية للتعامل مع مشكلات التوتر النفسي.
٣. إن نتائج هذه الدراسة قد تتيح المجال أمام دراسات لاحقة تقترح طرقاً وأساليب جديدة يمكن للمعلمين والمرشدين استخدامها لمساعدة الطلبة في حل مشاكلهم.
٤. يمكن لهذه الدراسة أن تفتح المجال لاستحداث برامج ذات فعالية في مجال خفض التوتر النفسي.
٥. قد يستفيد من هذه الدراسة القائمين على العملية التربوية في إعداد وتأهيل المعلمين لإكسابهم مهارات التعامل مع المواقف المسببة للتوتر النفسي للطلبة وأساليب مواجهتها للحد من آثارها على الطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية ومن خلال إجراء عملية قياس وتشخيص مستوى التوتر النفسي، ومن ثم تطبيق البرنامج الإرشادي إلى تحقيق جملة من الأهداف:

- § قياس وتشخيص مستوى التوتر النفسي لدى طالبات الصف الثالث الإعدادي.
- § تصميم وإعداد البرنامج الإرشادي الذي سيتم تطبيقه على عينة الدراسة.
- § استقصاء مدى فاعلية برنامج نفسي في خفض مستوى التوتر النفسي لدى عينة الدراسة.
- § معرفة مدى استمرارية تأثير البرنامج بعد شهرين من المتابعة.

مصطلحات الدراسة:

الإرشاد النفسي: Psychological counseling

هو عملية بناءة، تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً وزواجياً وأسرياً (زهران، ١٩٩٤:٢٩٧).

برنامج الإرشاد النفسي: Psychological counseling program

عرف زهران (١٩٩٨:٤٩٩) البرنامج الإرشادي بأنه "برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية، لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فردياً وجماعياً، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل ولتحقيق التوافق النفسي، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه لجنة وفريق من المسئولين المؤهلين".

وتعرف الباحثة البرنامج الإرشادي في هذه الدراسة بأنه: "برنامج مخطط ومنظم، يتكون من عدة جلسات إرشادية، يتم تدريب الطالبات خلالها على استخدام مهارة حل المشكلات لمواجهة مشكلات الحياة اليومية بفاعلية، بهدف تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للطالبات.

العلاج السلوكي المعرفي: Cognitive Behavior Therapy

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أسلوب علاجي يحاول تعديل السلوك والتحكم في الاضطرابات النفسية من خلال تعديل أسلوب تفكير المسترشد وإدراكاته لنفسه وبيئته (إبراهيم وآخرون، ١٩٩٣:٣٤٢).

طلاب المرحلة الأساسية العليا: Upper basic school students

تضم هذه المرحلة الطلاب من سن (١٣-١٥) سنة وتشمل هذه المرحلة على الصف السابع والثامن والتاسع الأساسي المسجلين بوكالة الغوث .

التوتر النفسي: Tension

في ضوء إطلاع الباحثة على تعريفات عدة أطلقاها بعض العلماء لتعريف التوتر النفسي أمثال (ليفين، ١٩٣٥) ولازروس (Lazarus,1966) وسيلي (Selye 1976) وتايلور (Taylor, 1986) وشويبل (Schwebel, 1990)، نجد أن للتوتر النفسي تعريفات متعددة تختلف حسب مناحي الباحثين والعلماء واتجاهاتهم الفكرية، وفي حدود هذه الدراسة يعني التوتر كل ما تقيسه أداة التوتر في هذه الدراسة.

أسلوب حل المشكلات: Problem solving

أسلوب حل المشكلات هو عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً لديه(بني جابر والعزة، ٢٠٠٢:٤٢٢)، وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه أسلوب علمي منظم يسير وفق أسس علمية، يستدعي الفرد ما لديه من خبرات سابقة في معالجة الموقف المشكل.

حدود الدراسة: يتحدد الدراسة بالعينة والأدوات التالية:

عينة الدراسة: تتحدد عينة الدراسة بأنها طبقت على الأناث فقط في مدارس وكالة الغوث في منطقة المعسكرات الوسطى، وكذلك تحددت عينة الدراسة بصغر حجم العينة حيث أجمعت معظم كتب الإرشاد النفسي أن المجموعة الإرشادية يجب أن لا تزيد عن ٢٠ فرداً، ويذكر لازروس (Lazarus, 1966, pp 215-202) أنه يجب أن يتراوح عدد الأفراد في المجموعة الارشادية في المدارس ما بين عشرة إلى عشرين فرداً (عوض، ٢٠٠١:٢٩-٣٠).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبالنسبة للدراسة الحالية فقد تم اختيار عينة قوامها ٤٠ طالبة (٢٠ تجريبية و٢٠ ضابطة) من طالبات الصف التاسع الأساسي من أصل ١٥٥٤ طالبة من طالبات مدرسة بنات البريج الإعدادية في منطقة المعسكرات الوسطى، من العام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢.

أدوات الدراسة: تضمن الدراسة الأدوات التالية:

- أداة التوتر النفسي (إعداد رنا الزواوي).
- البرنامج الإرشادي (إعداد ديكسون وجلوفر) وقد قامت الباحثة بتقنين البرنامج الإرشادي ليتناسب مع البيئة الفلسطينية، يستند البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية إلى أسلوب جل المشكلات وهو أسلوب يستمد إجراءاته الارشادية من النظرية السلوكية المعرفية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الإطار النظري

المحور الأول/ الإرشاد النفسي للمراهقين:

تعريف الإرشاد النفسي

الحاجة للإرشاد النفسي

مميزات الإرشاد النفسي الجماعي

أهداف الإرشاد النفسي

نظريات الإرشاد النفسي

تعقيب عام على نظريات الإرشاد

المحور الثاني/ أسلوب حل المشكلات:

تعريف أسلوب حل المشكلات

الأسس النظرية لأسلوب حل المشكلات

حل المشكلات واستخداماته الإرشادية

نماذج أسلوب حل المشكلات

المحور الثالث/ التوتر النفسي:

مفهوم التوتر النفسي

مصادر التوتر النفسي

الحاجة للتوتر النفسي

ردود أفعال التوتر النفسي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الإطار النظري

تتناول **الباحثة** في هذا الفصل عرضاً تحليلياً للمفاهيم الأساسية التي تركز عليها الدراسة الحالية فيما يتعلق بمفهوم الإرشاد النفسي مع استعراض لبعض النظريات التي تناولت السلوك الإنساني بالدراسة والتحليل مع التركيز على النظرية السلوكية المعرفية وأساليبها، والتي تتضمن أسلوب حل المشكلات الذي يستند إليه البرنامج الإرشادي في هذه الدراسة وتطرقت للحديث عن المراهقة وخصائصها النمائية وحاجاتها والمشاكل التي تواجهها وأخيراً تم التطرق إلى مفهوم التوتر النفسي ومصادره وردود الأفعال الناتجة عنه.

المحور الأول: الإرشاد النفسي للمراهقين

تعريف الإرشاد النفسي:

الإرشاد لغةً **من الرشد والرشاد ضد الغي نقول رشد، يرشد، وأرشده الله ﷻ، والطريق الأرشد، وأرشد يرشد إرشاداً، والرشد هو الصلاح ضد الغي والضلال أي تحقيق الصواب، والفاعل منه راشد ومرشد (العيسوي، ١٩٨٧:١٧٠).**

اصطلاحاً **للإرشاد النفسي تعريفات كثيرة تختلف باختلاف بؤرة اهتمام المرشد، وبعض هذه التعريفات يعطي دلالة نظرية وبعضها يعطي انطباعاً إجرائياً يحدد ملامح العملية الإرشادية، وسوف تقوم** الباحثة **بعرض مجموعة من تلك التعريفات.**

قدم (زهران، ١٩٩٩:٣) بتعريف شامل للإرشاد النفسي بأنه "عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته، ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه، لكي يصل إلى تحديد وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً وزوجياً وأسرياً، ويعرفه (الشناوي، ١٩٩٦:١٣) "بأنه عملية ذات طابع تعليمي تتم وجهاً لوجه بين مرشد مؤهل ومسترشد يبحث عن المساعدة ليحل مشكلاته ويتخذ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قراراته، حيث يساعده المرشد باستخدام مهاراته والعلاقة الإرشادية على فهم ذاته وظروفه والوصول إلى أنسب القرارات في الحاضر والمستقبل"، وقد أقرت الجمعية الأمريكية لعلم النفس تعريفاً للإرشاد النفسي عام (١٩٨١)، بأنه الخدمات التي يقدمها مختصون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة، ويقدمون خدماتهم لتأكيد الجانب الإيجابي في شخصية المسترشد واستقلاله في تحقيق التوافق لديه بهدف إكسابه مهارات جديدة تساعده على تحقيق مطالب نموه، وتوافقه مع الحياة بالاضافة إلى إكسابه القدرة على اتخاذ القرارات، ويقدم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة، وفي المجالات العديدة كالأسرة والمدرسة والعمل (أبو عيطة، ١٩٩٧:١٦)، وعرفه (أبو عباه ونيازي، ٢٠٠١:٤١) بأنه عملية ذات توجه تعليمي تجري في بيئته اجتماعية يسعى المرشد المؤهل بالمعرفة والمهارة والخبرة إلى مساعدة المسترشد باستخدام طرائق وأساليب ملائمة لحاجاته ومتفقة مع قدراته كي يتعلم أكثر بشأن ذاته ويعرفها على نحو أفضل، ويتعلم كيف يضع هذا الفهم موضع التنفيذ فيما يتعلق بأهداف يحددها بشكل واقعي ويدركها بوضوح أكثر وصولاً إلى الغاية كي يصبح أكثر سعادة وأكثر انتاجية، أما تيلر (Tayler, 1971) "فقد عرف الإرشاد بأنه عملية مساعدة الفرد في فهم حاضره وإعداده لمستقبله بهدف وضعه في مكانه المناسب له وللمجتمع ومساعدته في تحقيق التوافق الشخصي والتربوي والمهني لتحقيق حياة سعيدة (الداهري: ٢٠٠٠:٢٤)."

من خلال استعراض التعريفات السابقة ترى الباحثة أن الإرشاد النفسي عملية بناءة بين مرشد ومسترشد تهدف إلى مساعدة المسترشد لكي يفهم ذاته ويعرف خبراته وقدراته للتغلب على المشكلات التي تواجهه لكي يصل إلى تحقيق أهدافه وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والتربوي والمهني.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحاجة للإرشاد النفسي:

تعتبر مرحلة المراهقة من أهم مراحل النمو في حياة الفرد، إن لم تكن أهمها على الإطلاق، ومرحلة المراهقة هي من مراحل النمو التي تتأثر بما سبقها وتؤثر بما يتبعها من مراحل نمائية، وهي مرحلة تغير بيولوجي وسيكولوجي تتبلور أثنائها شخصية الفرد ومفهومه عن ذاته، ويخطو نحو النصح الانفعالي والفكري إلى جانب كونها مرحلة تحول اجتماعي ثقافي في حياة الأفراد، وتتميز مرحلة المراهقة بعدد من التغيرات في جوانب النمو منها:

النمو العقلي:

تتطور الحياة العقلية والمعرفية للمراهق تطورا ينمو نحو التمايز والتباين توطئه لإعداد الفرد للتكيف الصحيح لبيئته المتغيرة (السيد، ١٩٩٨:٤٦)، وينمو لديه التفكير المجرد وتزداد القدرة على الاستدلال واستنتاج العلاقات بين عناصر الموضوعات.

النمو الانفعالي:

يشكل النمو الانفعالي في المراهقة جانباً أساسياً في عملية النمو الشاملة وتعتبر دراسته هامة وضرورية ليس فقط لفهم الحياة الانفعالية للمراهق بل لتحديد وتوجيه المسار النمائي لشخصيته ككل والغوص إلى أعماق ذاته المتحولة بكل ما تحمله من العواطف والأفكار، فالنمو الانفعالي في هذه المرحلة يكاد يؤثر على سائر مظاهر النمو وفى كل جوانب الشخصية (أسعد، ١٩٩٨:٣٠٢)، وتتصف انفعالات المراهق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في هذه المرحلة بأنها عنيفة منطلقة متهورة (زهران، ١٩٩٩:٣٥٢)، وتمتاز انفعالات المراهق بميزة أخرى وهي التقلب وعدم الثبات.

وقد وضع هافجهرست عدة مطالب وحاجات تقتضيها طبيعة نمو المراهق ويرى هافجهرست أن النجاح في تحقيق هذه المطالب شرط ضروري للنجاح في المستقبل وهذه المطالب والحاجات هي:

١. الحاجات النفسية: للحاجات النفسية أهمية كبرى في تحقيق تكيف الفرد، وتمتعه بالصحة النفسية والعقلية، ومن بين هذه الحاجات والمطالب:

- الحاجة إلى الأمن: المراهق يعيش فترة حرجة يحكمها تغيرات سريعة ومتنوعة مما يؤثر على استقرار وطمأنينة المراهق، لذا يجب أن تسهم البيئة التربوية ببث الطمأنينة في نفس المراهق، ولقد كان الرسول ﷺ يخاطب الشباب في هذه المرحلة، ويتعامل معهم بما يشعرهم بالقيمة، والمسئولية، وبما يبث فيهم الثقة والطمأنينة، يكسبهم القوة والاعتبار، فعن أنس بن مالك رضي الله عنه ﴿أن رسول الله ﷺ مر على صبياناً، فسلم عليهم﴾ (النغميشي، ١٤١٥هـ :٤٥-٤٩).

- الحاجة إلى القبول: يعد القبول مطلباً نفسياً واجتماعياً لا يستغني عنه الإنسان، فالفرد في وسط البيئة الأسرية والاجتماعية يسعى للحصول على الرضا والمحبة والتقدير من الآخرين ولتحقيق القبول للمراهق، لابد من معرفة التغيرات المختلفة التي تطرأ على المراهق والتعامل معه وفق هذه التغيرات (النغميشي، ١٤١٥هـ :٥٩).

٢. الحاجات الاجتماعية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الحاجة إلى الرفقة: **الإنسان اجتماعي بطبعه، والتعارف بين الناس وما يترتب عليه من مصالح عظيمة في تعاونهم وتزاوجهم وتآلفهم أمر قائم مشهود (النغميشي، ١٤١٥هـ :٦١).**

قال الله ﷻ: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾ (الحجرات، آية:١٣).

- الحاجة إلى المكانة الاجتماعية والنفسية: **فالفرد في حاجة إلى الشعور بالنجاح وإلى الشعور بأنه مطلوب ومرغوب فيه ومهم بالنسبة لغيره من الأفراد (العيسوي، ١٩٨٧:٣٠).**

٣. الحاجات الثقافية:

إن حب الإنسان للاستكشاف والاستطلاع يمثل دافعاً مستقلاً ولولا وجود هذا الدافع لما وسع الإنسان من إطار علومه ومعارفه بشيء.

قال الله ﷻ: ﴿ أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ مِنْ شَيْءٍ وَأَنْ عَسَى أَنْ يَكُونَ قَدِ اقْتَرَبَ أَجَلُهُمْ فَبِأَيِّ حَدِيثٍ بَعْدَهُ يُؤْمِنُونَ ﴾ (الأعراف، آية:١٨٥).

ومن المشكلات التي تستأثر بتفكير المراهق: **(الجسماني، ١٩٩٤:٢٣٧-٢٣٩)**

لكي تمر مرحلة المراهقة بأمن وسلام لابد من معرفة المشكلات التي يتعرض لها المراهق لمواجهتها قبل استفحالها، لأن التغيرات السريعة والمفاجئة التي يتعرض لها المراهق تهز كيانه النفسي، إذا لم يتم استيعاب هذه المشكلات ومعالجتها، وفيما يلي عرض موجز لأهم المشاكل التي تعترض المراهقين:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١. المشكلات الصحية المتعلقة بالنمو: **مثل عدم كفاية الرعاية الصحية، الشعور بالتعب بصورة سريعة، اضطرابات النوم، قضم الأظافر، عدم الاستقرار النفسي، عدم تناسق أعضاء الجسم، فهذه الأمور تكون مصدر قلق للمراهق.**

٢. المشكلات الأسرية: **عدم توفر مكان خاص به في البيت، وجود الحواجز بينه وبين والديه، التشاجر مع الأخوة، خصام الأبوين، عدم السماح له باختيار الأصدقاء.**

٣. المشكلات الاجتماعية: **الارتباك في المواقف الاجتماعية خشية الوقوع في الأخطاء، التهيب من مقابلة أفراد آخرين غير الأبوين، الشعور بالحاجة إلى الأصدقاء ولكنه لا يعلم كيف يكونهم، أو الشعور بأنه قد لا يكون محبباً للآخرين.**

٤. المشكلات المدرسية: **صعوبة تركيز الانتباه، عدم توفر النصائح لإتباع الأساليب السليمة في المدرسة، وتنظيم الوقت، تمييز المدرسين لبعض التلاميذ، الخوف من الفشل أو الرسوب والخوف من الامتحانات.**

٥. المشكلات الانفعالية: **القلق الدائم حول أتفه الأمور، نقص الثقة بالنفس، أحلام اليقظة، الأحلام المزعجة والكوابيس، المجادلة الكثيرة، الشعور بالخجل...إلخ.**

وهناك عوامل هامة تؤثر في حياة المراهق:

هناك بعض العوامل الحيوية التي تلعب دورا خطيرا في حياة المراهق وفي تشكيل شخصيته وتحديد مستقبله ومن بين هذه العوامل ما يلي:

المترل: **يعتبر المترل المؤسسة الأولى التي ينشأ فيها الطفل ويكتسب من خلال تفاعلاته اليومية مع من حوله من أفراد الأسرة أنماط السلوك المختلفة والعادات الاجتماعية والقيم والاتجاهات نحو الذات والآخرين، لذا فالمراهق يتأثر في سلوكه وفى خصائصه النفسية والاجتماعية بتجارب طفولته المبكرة وبأساليب التربية وبنوع العلاقات السائدة بين أفراد أسرته وبخاصة بين الأبوين، كما تتأثر معاملته**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للآخرين بنوع المعاملة التي يتلقاها في المترل كما يتأثر تكيفه في المدرسة وللأقران وللمجتمع بأسلوب التربية وبالمستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي للأسرة وبعدد الأطفال فيها ومترلته بينهما من اجل ذلك يجب أن تحرص الأسرة على:

- أن تسير حياة المراهق ومنذ طفولته بشكل طبيعي خال من الاحباطات والصراعات حتى تمر مراهقته بمسارها الطبيعي بدون قلق وتوتر وأزمات نفسية تؤدي به إلى صعوبة في التوافق مع نفسه أسرته ومجتمعه.
- أن يكون الوالدين على وعى بطبيعة هذه المرحلة وأن لا يتركوا للمراهق الحبل على الغارب فيما يريد وأن يكون هناك نوع من التوازن بين ما يريد وما هو مسموح به وفقاً للعقيدة الإسلامية وثقافة وعادات المجتمع.
- احترام شخصية المراهق في المترل.
- العمل على تنمية شخصيته والنظر إليها على أنها شخصية فريدة لها قدراتها وميولها واتجاهاتها، وأن تتاح له فرصة التنمية إلى أقصى حد ممكن (فهمي، ١٩٧٩:١١١).

المدرسة: المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة التي تلعب دورا هاماً في حياة أبناؤنا حيث تستطيع المدرسة من خلال المواقف التعليمية، وأسلوب المعاملة والعلاقات الإنسانية السائدة، وكذلك عن طريق الأنشطة المختلفة أن تساعد المراهقين على تحقيق مطالب النمو وان تبنى في نفس المراهق القيم الخلقية والمبادئ الضرورية لتكيف المراهق ولسلامة المجتمع (الفقي، ١٩٩٩:٣٨٧)، ومن خلال التعاون بين البيت والمدرسة يمكن أن نجنب أبناؤنا الكثير من الصراعات التي تحفل بها هذه المرحلة وأن نسهم في حل مشاكلهم حتى نعد جيل قادر على مواجهة الواقع وتحدياته.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدرس: يمتد أثر المدرس الحقيقي إلى ما وراء النواحي المعرفية والثقافية، وهو يعمل على إحداث التغيير في اتجاهات وميول تلاميذه فالمربي الناجح في الوقت الحاضر لا يقتصر همه على تزويد تلاميذه بالمعارف والمعلومات بل يعد نفسه مسئول كل المسؤولية ليحقق لتلاميذه التوافق النفسي والاجتماعي بالإضافة إلى عنايته بجانب التحصيل العلمي (زيدان وحسين، ١٩٨٢: ١٧١)، تلعب العلاقة بين المدرس والطلاب دوراً هاماً في بناء شخصياتهم بدرجة أنه يمكن اعتبارها مفتاح الوصول إلى نجاح الموقف التعليمي أو فشله (فهمي، ١٩٧٩: ٣٤٧) وهذا يتطلب من المدرس:

- **أن يكون ملماً بشكل جيد بخصائص المرحلة النمائية التي يمر بها تلاميذه.**
- **وألا يهون من شأن القلق والتوتر والانفعالات التي تترتب على طبيعة المرحلة التي يمرون بها بالإضافة إلى ظروفهم السياسية والاقتصادية الصعبة.**
- **وعلى المدرس أن يشعر المراهق بأنه عند حسن ظنه وأنه موجود في المدرسة ليكون له مرشدا ودليلا في الحياة.**
- **أن يناقش مع طلابه القضايا التي تسبب لهم تأزم نفسي ويرشدهم إلى الوسائل التي تساعدهم على حلها.**

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة **ضرورة أن يكون هناك تعاون وثيق ما بين البيت والمدرسة، وأن يعمل كلاً من الطرفين على تفهم التغيرات السريعة والمفاجئة التي يشعر بها المراهق، وأن يتفهموا مشاعر أبنائهم وطلابهم ومراعاتها، وتقديم التوجيه والإرشاد لهم حتى تمر هذه المرحلة بأمن وسلام.**

دور جماعة الأقران في حياة المراهق: **تلعب جماعة الأقران دوراً مهماً في تكيف المراهق وإعداده للحياة المستقبلية، إذ من طبيعة المرحلة أن يحاول المراهق الاستقلال عن البيت والأسرة وعدم الاعتماد على الوالدين، وخلال ذلك الصراع بين الحاجة إلى الاستقلال والحاجة إلى الأمان، يجد المراهق من يوفر له الأمان المفقود ويشجعه على الاستقلال وذلك عن طريق جماعة الأقران تستهويه وتخضعه لولائها. وتحاول بعض هذه الجماعات أن تحقق ذاتها عن طريق اختيار أسلوب معين في المظهر أو السلوك (الفقي، ٣٩١-٣٩٢).**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وسائل الإعلام في حياة المراهقين: **لوسائل الإعلام أثر واسع الانتشار في تكوين فكر الإنسان ومعتقداته، لذا يجب أن تتظافر جهود جميع مؤسسات المجتمع لإعداد البرامج الإعلامية الهادفة التي تعمل على إكساب أفراد المجتمع ثقافة وحضارة مجتمعهم، واطلاعه على ثقافة وحضارة المجتمعات الأخرى وخلاصة ما توصل إليه العلم.**

مميزات الإرشاد النفسي الجماعي:

الإنسان بطبعه كائن اجتماعي يستمد طاقته من الجماعة كما أن له حاجاته البيولوجية والنفسية والاجتماعية فهو في حاجة إلى أن يعيش مع جماعة يتبادل معهم العلاقات ويشترك معهم في كثير من الخصائص والأنماط، ويأكد ذلك قوله تعالى:

﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا﴾(الحجرات، آية:١٣)، والمسترشد لم يأتي من فراغ ولا يعود إلى فراغ فقد جاء من جماعة ويعود إلى جماعة، وخبرات المسترشد معظمها في مواقف اجتماعية (محمود، ١٩٩٨:١٣٠)، ومن مميزات الإرشاد النفسي الجماعي:

١. **أنه يهيئ مجالاً اجتماعياً تعالج فيه المشاكل الخاصة، فهو بذلك أكثر واقعية من التوجيه الفردي.**
٢. **يهيئ الفرصة للفرد لأن يجد في المجموعة غيره من ذوي المشاكل المشابهة لمشاكله فيجد في ذلك تعضيداً له وقد يقارن نفسه بغيره فيجد أنه أحسن حالاً منه فيسترد بعض الثقة في نفسه، وقد يتوصل بذلك إلى الاستبصار في أسباب مشكلته.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣. يهيئ الإرشاد الجماعي للفرد فرصة للتنفيس عن انفعالاته في جو اجتماعي، فيجرب طرق التعبير المختلفة عنها ويكشف الطرق التي تتقبلها الجماعة والطرق التي لا تتقبلها الجماعة فيعدل بذلك من نفسه.

٤. قد يجد الفرد في المجموعة مجالاً يشجعه على التحدث عن مشاكله إذا ما وجد غيره كذلك فيخفف بذلك من شعوره بالذنب والقلق.

٥. لا شك أن ذلك كله يؤدي بالفرد إلى أن يعبر من فكرته عن نفسه إذا ما وجد في المجموعة ما يهيئ له النجاح في علاقاته الاجتماعية معها (كايد، ١٩٩٨:٣١).

أهداف الإرشاد النفسي:

تتنوع أهداف الإرشاد النفسي من نظرية لأخرى فالبعض منها جعل هدفه التعامل مع صراعات النفس البشرية والعمل على حل الصراع القائم بين اللاشعور والشعور واستحضار المكبوتات إلى حيز الشعور والتعامل معها وتفسيرها مثل مدرسة التحليل النفسي بينما اتخذ البعض الأخر من السلوك الظاهر موضوعا للتغيير وترسيخ السلوك الصحيح وإطفاء السلوك الضار مثل المدرسة السلوكية، وركز جانب ثالث على المشاعر وجعلوا من العلاقة المتحررة من الشروط وسيلة وبيئة لمساعدة هذا الإنسان على فهم نفسه حيث لا يوجد من يفهمه مثل المدرسة الإنسانية، وأما الفريق الأخير من المرشدين فهم الذين خاطبوا العقل وتعاملوا مع عملياته من تخيل وتفكير وتصور وإدراك مثل المدرسة المعرفية، وللإرشاد النفسي أهداف عديدة يمكن إجمالها في النقاط التالية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١. بناء مفهوم إيجابي للذات: **يسعى التوجيه والإرشاد والعلاج النفسي إلى تنمية مفهوم الذات الإيجابي لدى الفرد، حيث أن الذات تمثل حجر الزاوية في شخصية كل واحد منا (ملحم، ٢٠٠١: ٤٢).**

٢. تعديل السلوك الإنساني: **إن معظم النظريات تتفق على أن الهدف من الإرشاد هو الوصول إلى تعديل في السلوك مما يمكن المسترشد أن يحيا حياة اكثر إنتاجية ورضاء على النحو الذي يحدده المسترشد ويرتضيه المجتمع.**

٣. زيادة مهارات المواجهة والتعامل مع المواقف الضاغطة: **تعتري الإنسان مجموعة من الصعوبات أثناء نموه وقليل منا هم الذين لا يواجهون مشكلات، ومواجهة المواقف الضاغطة ومواقف المشكلات تحتاج إلى مهارات تعرف بمهارات المواجهة أو التعامل مع الموقف (coping skills) حتى لا يستسلم الفرد للضغوط الشديدة الواقعة عليه وينتهي إلى سوء التوافق، ويهتم الإرشاد بمساعدة المسترشدين على تنمية هذه المهارات.**

٤. النهوض بعملية اتخاذ القرارات: **يرى البعض أن الغاية من الإرشاد هي تمكين المسترشد من اتخاذ قرارات حاسمة وهامة في حياته وليس من مهمة المرشد أن يقرر ما هي القرارات التي سيتخذها المسترشد أو يختارها وإنما القرارات هي قرارات المسترشد ويجب عليه أن يعرف كيف يتخذ القرارات، لذا فالإرشاد يساعد الأفراد على أن يتعلموا اتخاذ القرارات بحيث يصبحوا قادرين فيما بعد على اتخاذ قرارات بأنفسهم، وبذلك يصبحون مستقلين معتمدين على أنفسهم في هذا الشأن.**

٥. تحسين العلاقة الشخصية: **يقضي الإنسان معظم حياته في تفاعلات مع الآخرين، وقد تكون مشكلات بعض المسترشدين كامنة في علاقاتهم بالآخرين وقد يرجع ذلك إلى انخفاض صورة الذات لدى الفرد نفسه مما يجعله لا يتصرف بفاعلية في**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

علاقاته أو قد يرجع ذلك إلى نقص في المهارات الاجتماعية، وسواء كانت العلاقات في العمل أو في إطار الأسرة أو في المدرسة فإن المرشد يهدف في عمله إلى مساعدة المسترشد على تحسين نوعية حياته بأن يصبح اكثر فاعلية في علاقاته الشخصية.

٦. تحسين العملية التربوية: إن أكبر المؤسسات التي يعمل فيها الإرشاد النفسي هي المدرسة، ومن أكبر مجالاته التربية، وتحتاج العملية التربوية إلى تحسين قائم على تحقيق جو نفسي صحي له مكوناته منها احترام التلميذ كفرد في حد ذاته، وكعضو في جماعة الفصل والمدرسة (الزبادي والخطيب، ٢٠٠١:٢٣)، ويركز التوجيه والإرشاد على زيادة نمو الطالب في المؤسسة التعليمية، وتوفير الجو الصحي له لزيادة تفاعله، من خلال الخطوات التالية:

- توجيه الطلاب إلى إسلوب المذاكرة الجيد.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- استخدام أساليب التدريس الفاعلة، لاسيما تشويق الطلاب وزيادة الدافعية والتعزيز.
- تعديل المناهج الدراسية المناسبة لقدرات واستعدادات الطلاب رفق حاجات المجتمع (الزبادي والخطيب، ٢٠٠١:١٦٩).

أهداف الإرشاد النفسي من المنظور الإسلامي:

أن أهم أهداف التربية والصحة النفسية في مجتمعنا الإسلامي تنمية الإنسان العربي المسلم الصالح والإنسان الحر صاحب الإرادة والعقيدة والإيمان (زهران، ١٩٩٦:٣٤٦)، وإذا أردنا أن نتعرف على هدف الإرشاد من المنظور الإسلامي فإنه من السهل أن نقول أن الهدف هو مساعدة المسترشد على العودة إلى طريق الدين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصحيح ومساعدته على الالتزام بتعاليم عقيدته وشريعته وقد يأتي ذلك من خلال جميع الأهداف التي وضعتها نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ولكن يجب أن ينطلق من ثوابت ومصادر إسلامية في مقدمتها:

- القرآن الكريم كلام الله ﷻ المنزل على رسوله ﷺ.
- سنة نبيه الذي لا ينطق عن الهوى والأسوة الحسنة للمؤمنين فإذا اتبعنا هذه الثوابت فلا مجال للغموض والخلاف الذي رأيناه في بعض النظريات.

حيث تعتبر التربية الإسلامية للفرد تربية متكاملة تعني بجسمه وروحه وعقله ونفسه وأخلاقياته وحسه الاجتماعي وتدربه على العمل والإنتاج ليكون مؤمناً قوياً، وتقوم تربية الفرد الإسلامية مراهقاً كان أم غير مراهق على أساس من مبدأ التوسط والاعتدال فلا إفراط ولا تفريط أي لا حرمان ولا إسراف مصدقاً لقوله ﷻ ﴿يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ، قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ قُلْ هِيَ لِلَّذِينَ آمَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا خَالِصَةً يَوْمَ الْقِيَامَةِ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾ (الأعراف، آية:٣١-٣٢).

ومن المبادئ الإسلامية في توجيهه المراهقين "التكامل والشمول في الاهتمام بكافة جوانب الشخصية" فيقول الرسول الكريم ﷺ: ﴿صم وافطر ونم وقم فإن لجسدك عليك حقا وإن لعينك عليك حقا وان لزوجك عليك حقا﴾ (رواه الترمذي).

وهناك العديد من الأمثلة توضح الأهداف والمبادئ للإسلام والتي هي بمثابة إرشاد وتوجيه للمسلم، وتقوم التربية في الإسلام على أساس توضيح الهدف الأكبر من خلق الإنسان وهو عبادة الله ﷻ، والتمتع برضائه ﷻ: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْأِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ (الذاريات، آية:٥٦).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن مبادئ إسلامنا الحنيف في نشأة الفرد مبدأ مراعاة قدرات الناس، وعـــدم تكليفهم ما لا طاقة لهم به أي ما يفوق قدراتهم الطبيعة، عملاً بقولـــه الله ﷻ: ﴿لا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْساً إِلَّا وُسْعَهَا﴾ (البقرة، آية:٢٨٦).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نظريات الإرشاد النفسي:

حين نبحث في نظريات الإرشاد والعلاج النفسي المتنوعة نجد أن عملية الإرشاد أو العلاج وأساليبه تبنى على ما تقرره النظرية أو بالأحرى واضعها من افتراضات حول طبيعة الإنسان وحول تطور الشخصية وحول نشوء الاضطراب النفسي، ولكن لم يثبت العلم حتى الآن نظرية يمكن تفضيلها على الأخرى، فالاختلاف فيها ليس إلا اختلاف في الأهداف الشخصية لواضعي النظريات والتي تتأثر بالثقافة والمجتمع الذي يعيش فيه صانعو هذه النظريات (الشناوي، ١٩٩٦:٢٤٢)، لذا سوف تقوم الباحثة **بعرض موجز لبعض هذه النظريات للوقوف على أفضل نظرية تحقق أهداف هذه الدراسة.**

نظرية التحليل النفسي:

تعتبر نظرية التحليل النفسي من أولى النظريات التي استخدمت في الإرشاد والعلاج النفسي وتنطلق هذه النظرية من ثلاث مسلمات أساسية عن الطبيعة الإنسانية:

- المسلمة الأولى **أن السنوات الخمس الأولى من حياة الفرد لها تأثير كبير في سلوكه بالمستقبل سواء كان هذا السلوك سويا أو مضطرباً، الشخصية مكونة من ثلاث أجهزة وهى (الهو Id، الأنا Ego، الأنا الأعلى Super Ego).**
- المسلمة الثانية **أن اللبيدو أو (الطاقة الجنسية) تعتبر مصدر للأمراض النفسية.**
- المسلمة الثالثة **أن الجانب الأكبر من سلوك الفرد تحكمه عوامل لاشعورية حين تحاول المكبوتات الموجودة في اللاشعور أن تأتي إلى الشعور (قطامي وآخرون، ١٩٩٥:٨٩).**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتتلخص خطوات الإرشاد وفق نظرية التحليل النفسي:

١. **العمل على طمأنينة المسترشد، وتأكيد ثقته بنفسه، وتكوين علاقات اجتماعية سليمة معه تعتمد على الفهم والتقبل.**
٢. **تطهير النفس من التجارب، والأشياء المكبوتة عن طريق التفريغ الانفعالي أو التداعي الحر، حتى يعطي للمريض الفرصة الكاملة للتعبير عن دوافعه وانفعالاته بحرية تامة.**
٣. **تفسير ما يكشف عنه التداعي الحر بأسلوب منطقي ولغة يفهمها المسترشد.**
٤. **إعادة التعلم وبناء العادات السليمة (زهران، ١٩٨٦:١١٦ وأبو عيطة، ١٩٨٨:١١٨).**

النظرية السلوكية:

تعتمد النظرية السلوكية في منطلقها الأساسي على مبادئ نظرية التعلم، تفسر هذه النظرية السلوك (السوي وغير السوي) على أنه استجابات متعلمة يتعلمها الفرد من البيئة تبعاً لقوانين الاشراط أو عن طريق الملاحظة (الخطيب والحديدي، ١٩٩٦:٢٩-٣٠).

أهم المبادئ هذه النظرية:

١. **معظم سلوك الإنسان متعلم فالفرد يتعلم السلوك السوي والغير سوى.**
٢. **تحلل هذه النظريات السلوك الإنساني إلى مبدأين:**
   - **المثير الذي ينبه السلوك ويحركه.**
   - **الاستجابة التي ينتجهاً المثير.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣. **ترى هذه النظرية أن الشخصية هي مجموع الأساليب السلوكية المتعلمة والثابتة نسبياً والتي يتميز بها فرد عن غيره من الناس.**

٤. **تحلل هذه النظرية عملية التعلم لتصنيفها وفقاً للمراحل التالية (الدافعية، التعزيز، الانطفاء، التعميم، إعادة التعلم) (الخطيب والحديدي، ١٩٩٦:١١٢-١١٣).**

عملية الإرشاد وفق هذه النظرية:

الاضطرابات السلوكية عبارة عن أنماط متعلمة من الاستجابات الخاطئة غير السوية، لذا فالهدف الأساسي في الإرشاد السلوكي تعديل الأنماط السلوكية غير السوية واستبدالها بأخرى سوية عن طريق قوانين تشكيل السلوك (الاشراط الكلاسيكي، التعزيز، العقاب، التشكيل، التسلسل، الانطفاء، التميز، التعميم، النمذجة) (العلي، ١٩٨٦:٢١٤).

خطوات الإرشاد السلوكي:

تحديد السلوك المستهدف، تعريف السلوك المستهدف، قياس السلوك المستهدف، تحديد المتغيرات ذات العلاقة الوظيفية بالسلوك، تلخيص النتائج ومناقشتها، تقييم فاعلية برنامج العلاج، تنفيذ خطة العلاج، تصميم خطة العلاج (حمدي وآخرون، ١٩٩٢:٣٦٩).

النظرية الإنسانية:

ظهرت النظرية الإنسانية كنظرية مضادة لنظرية التحليل النفسي، التي تفترض الحتمية الداخلية النفسية للسلوك الإنساني "لذلك فقد عرفت بالقوة الثالثة في علم النفس".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

"وعلى الرغم من تباين وجهات النظر التي تبناها الإنسانيون إلا أنهم عموماً يعدون الخصائص الداخلية (كالإرادة الحرة والخبرات الذاتية) من أهم العوامل المحددة لسلوك البشري" (الخطيب والحديدي، ١٩٩٦:٣٣)، ومن بين علماء النفس الإنسانيون المشهورين كارل روجرز المعروف بالنظرية الإنسانية ومطور نظرية الإرشاد المتمركز حول العميل، وتهتم هذه النظرية بدراسة مفهوم الذات لما له من أهمية في تنظيم السلوك لذلك فان هدف الإرشاد في هذه النظرية هو مساعدة الفرد على تغيير اتجاهاته نحو خبراته السلبية، كما يهدف العلاج عند روجرز إلى مساعدة الفرد على تحقيق ذاته، وتخطى العقبات التي تعيق هذه العملية ومساعدته على مواجهة ذاته حيث انه قادر على فهم الظروف التي تسبب له التعاسة في حياته (العزة وعبد الهادي، ١٩٩٩:١١٣).

وتركز هذه النظرية في الإرشاد والعلاج النفسي على خلق مناخ نفسي يستطيع الشخص أن يحقق فيه أفضل نمو نفسي إذا أقام المرشد مع المسترشد علاقة قائمة على التقبل والدفء والفهم.

مسلمات النظرية:

- ينبغي على المرشد النفسي التربوي أن يعتبر المسترشد هو محور العملية الإرشادية.
- على المرشد أن يضفي جواً من التسامح والتقبل خلال العملية الإرشادية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **أن أهم عنصر في العلاقة الإرشادية هو الجانب الانفعالي لأن المعلومات وتفسيرها وتشخيصها ليس لها أهمية بقدر الأهمية التي يحظى بها الجو الذي يستطيع المرشد أن يضفي على العلاقة بين المرشد والمسترشد.**

ولكن كيف ينشأ الاضطراب النفسي وفق هذه النظرية:

يشعر الفرد بالتوتر النفسي عندما يفشل في استيعاب وتنظيم الخبرات الحسية العقلية التي يمر بها، إضافةً إلى الفشل في تنمية المفهوم الواقعي للذات، ووضع الخطط التي تتلاءم معه لذا أفضل طريقة لتغيير السلوك برأي روجرز هي تنمية مفهوم ذات واقعي موجب (زهران، ١٩٨٦:٨٨).

خطوات روجرز في العملية الإرشادية:

يوجه المرشد اهتمامه نحو المسترشد كفرد ويسعى لفهم اتجاهاته وأثرها في مشكلاته، حيث تعطى الفرصة للمسترشد كي يعبر عن ذاته بحرية وبدون شرط كي يتحرر من التوتر الانفعالي الداخلي الذي يعوقه عن استخدام إمكاناته وقدراته بصورة بناءه، لذا سميت هذه النظرية بالإرشاد المركز حول المسترشد.

١. الاستكشاف والاستطلاع: **أي التعرف على مصادر قلق المسترشد وتوتره وتحديد الجوانب السلبية والإيجابية في شخصية المسترشد كي يفهم شخصيته ويستغل الجوانب الإيجابية منها لتحقيق أهدافه.**

٢. توضيح وتحقيق القيم: **يساعد المرشد المسترشد في زيادة فهمه وإدراكه لقيمة الحقيقة بهدف تعرف التناقض فيما بينها والكشف عن أسباب التوتر الناجم من اختلاف قيمه عن الواقع هنا يقوم المرشد بتوضيح الفرق بين القيم الحقيقية والقيم الزائفة.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣. المكافأة وتعزيز الاستجابة: **يوضح المرشد مدى التقدم أو التغير الإيجابي ويقويه لدى المسترشد كخطوة أولية للتغلب على مشكلاته الانفعالية (أبو عيطة، ١٩٨٨:٩٥).**

النظرية المعرفية:

تعد النظرية المعرفية من النظريات الحديثة في ميدان تفسير وتعديل السلوك الإنساني، فقد جائت هذه النظرية بمثابة رد فعل على منحى تعديل السلوك التقليدي كونه لا يعطي اهتماماً كافياً بالعمليات المعرفية، ويتمثل حجر الأساس في تعديل السلوك المعرفي في التأكد على أن العمليات المعرفية مثل (التخيل-التذكير-الإدراك-التفسير-التفكير-اتخاذ القرار...إلخ) تلعب دوراً حاسماً في تشكيل السلوك الظاهر، ولذلك يجب أخذها بالحسبان حتى ولو لم تكن قابلة للملاحظة المباشرة والدراسة الموضوعية.

ويقوم مجال تعديل السلوك المعرفي على افتراض أن الإنسان ليس سلبياً، فهو لا يستجيب للمثيرات البيئية فحسب، ولكنه يتفاعل معها ويكون مفاهيم حولها وهذه المفاهيم تؤثر في سلوكه (الخطيب، ٢٠٠١:٢٤٧).

المبادئ الرئيسية للنظرية المعرفية:

تنطلق هذه النظرية من دراستها للسلوك الإنساني من الافتراضات الآتية:

١. **العمليات المعرفية هي التي تحكم إدراك الإنسان في العالم والبيئة من حوله دون أن يقلل ذلك من دور البيئة في نمو وعي الإنسان، لذا يرى بياجيه أن تأثير البيئة على الإنسان محكوم بمدى وعيه بها، وهو وعي يمر في مراحل ارتقائية مختلفة، ولهذا يتغير ادراك الإنسان للبيئة بنموه ونضجه.**
٢. **الاهتمام بدراسة العمليات المعرفية والتي يمكن الاستدلال عليها كالتفكير والذكاء والوعي والقيم والتوقع (قطامي وآخرون، ١٩٩٧:٩٥).**
٣. **هناك وظيفتان أساسيتان للتفكير وهما التنظيم والتكيف، والتنظيم يشير إلى نزعة الإنسان إلى ترتيب وتنسيق العمليات العقلية في أنظمة كلية متكاملة**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

متسقة، أما التكيف فهو نزعة الإنسان للتلاؤم مع البيئة التي يعيش فيها (توق وعدس، ١٩٨٤:٨٢).

العمليات المعرفية:

يشتخدم مصطلح العمليات المعرفية في ميدان تعديل السلوك المعرفي للإشارة إلى مجموعة العمليات التي تحدث داخل الفرد مثل (الإدراك، والقناعات، والتفكير، والتخيل، والتحدث)، والتي تؤثر بشكل أو بآخر في سلوكه الظاهر، وهذه العمليات ليست ظاهرة للعيان بل داخلية ومن المتعذر قياسها أو تغييرها بشكل مباشر.

١. الانتباه: Attention

ويعني وعي الفرد لأحداث بيئة محددة، وعملية الانتباه عملية انتقائية فالإنسان يتعرض لمثيرات مختلفة وكثيرة بتواصل إلا أنه ينتبه إلى بعضها فقط.

٢. العمليات الوسيطة: Mediation

وهي تلك العمليات الإدراكية التي تشمل التمثيل المعرفي (Cognitive Representation) للأحداث البيئية التي يتم الانتباه إليها.

٣. الذخيرة السلوكية: Behavioral Repertoire

أن الانتباه والادراك بمفردهما لا يكفيان لتأدية السلوك بل لابد من أن تتوافر لدى الفرد المهارات اللازمة لذلك، وهو ما يطلق عليه المعرفيون الذخيرة السلوكية أو العناصر السلوكية.

٤. الظروف المحفزة: Incentive Conditions

يهتم المعرفيون بأثر العوامل الخارجية على السلوك وبخاصة أثر نتائج السلوك (الخطيب، ٢٠٠١:٢٤٩-٢٥٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولكن إلى أي مدى يمكن تغيير السلوك عن طريق تغيير العمليات المعرفية؟ وإلى أي مدى يمكن تغيير السلوك الظاهر؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات وغيرها، ظهرت النظرية السلوكية المعرفية وأساليب العلاج السلوكي المعرفي مثل (العلاج العقلاني العاطفي، العلاج المعرفي، التدريب على حل المشكلات، التدريب عل التعليم الذاتي).

النظرية السلوكية المعرفية:

تعتبر النظرية السلوكية المعرفية من أحدث المدارس في علم النفس بصفة عامة وفي مجال العلاج النفسي وتفسير الأمراض بصفة خاصة، ويشير مصطلح السلوك المعرفي إلي السلوك الذي يعكس إدراكات الفرد وأفكاره، وقناعته وتخيلاته (الخطيب والحديدي، ١٩٩٦:٣٠٩).

فالعلاج النفسي -السلوكي- المعاصر يسلم أيضاً بأن الكثير من الاستجابات الوجدانية السلوكية والاضطرابات النفسية تعتمد إلى حد بعيد على وجود معتقدات فكرية خاطئة يبنيها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به، ومن هنا ابتكر المعالجون النفسيون مفاهيم وآراء مختلفة عن قيمة العوامل الذهنية والفكرية في الاضطراب النفسي، وتتفاوت هذه المفاهيم: فهي عند أدلر Adler تشير إلى (أسلوب الحياة الذي يتبناه الفرد)، وعند البعض الآخر تشير إلى (أساليب الاعتقاد)، ويستخدم البعض الثالث مفهوم (الفلسفة الشخصية)، أما ألبرت إليس (Ellis) فيستخدم مفهوم (الدفع المتعقل)، وبالرغم من الاختلافات الظاهرة في هذه المفاهيم فإن هذه المجموعة من الباحثين والمعالجين تتفق على أن الاضطرابات النفسية أو العقلية لا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يمكن عزلها عن الطريقة التي يفكر بها العميل عن نفسه وعن العالم أو اتجاهاته نحو نفسه ونحو الآخرين، وأن العلاج النفسي بالتالي يجب أن يركز مباشرة على تغيير هذه العمليات الذهنية قبل أن نتوقع أي تغيير حاسم في شخصية العميل، أو في الأعراض التي دفعته لطلب العلاج، لهذا يلاحظ أحد الباحثين في العلاج النفسي أن "كل أشكال العلاج النفسي- بما فيها السلوكي- المعرفي تعلم الناس أن يفكروا وأن يشعروا، وبالتالي أن يسلكوا بطريقة ملائمة مختلفة"، ومن ثم فإن نجاح العلاج النفسي أو نجاح الشخص في تغيره الإيجابي يجب أن يكون مصحوباً بتحسن في طريقة تفكيره والتغيير فيها.

وإذا كان المنحى المعرفي قد ظهر أساساً كأسلوب لعلاج الاكتئاب والقلق فإنه اتسع الآن ليغطي معظم الأمراض النفسية، فالاضطرابات النفسية على وجه العموم تعتبر من وجهة نظر المعالج السلوكي المعرفي نتيجة مباشرة لطريقة التي يفكر بها الشخص عن نفسه وعن العالم، ومن الأفكار الأساسية في النموذج المعرفي للانفعالات أو الاضطرابات الانفعالية، الفكرة التي تنادي بأن المعنى الخاص لحادث ما، هو الذي يحدد الاستجابة الانفعالية تجاهه، وبذلك فإن طبيعة الاستجابة الانفعالية أو الاضطراب الانفعالي لدى شخص ما تتوقف على ما إذا كان هذا الشخص يدرك الأحداث على أنها إضافة أو حدث أو تهديد أو اصطدام بالنسبة لمجاله الشخصي (يوسف، ٢٠٠١: ٩٩-١٠٢).

ويرى (باتيرسون، ١٩٩٥: ١٧١) أن العلاج المعرفي هو علاج الطرق العامة للتفكير التي تنشأ وتتطور في الحياة السوية، وهي أكثر ملاءمة لهؤلاء الذين لديهم القدرة على الاستبطان والانعكاس والذين يستطيعون التفكير بكفاءة في جوانب مختلفة من حياتهم خارج نطاق المشكلة، وهي تنعكس على مساعدة المريض للتغلب على المدركات المشوشة والمضطربة، وخداع الذات، والأحكام والقرارات غير

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصحيحة، ونظراً لأن الاستجابات الانفعالية التي تجعل المريض يلجأ إلى العلاج ناتجة عن التفكير الخاطئ، فإنها تزول بتصحيح التفكير.

ويساعد العلاج المعرفي المرضى على أن يستخدموا أسلوب حل المشكلات الذي يستخدمونه في مختلف شئونهم في الحياة، ويساعد المعالج المريض على التعرف على طبيعة تفكيره الملتوي وأن يتعلم طرقاً أكثر واقعية لتشكيل خبراته ومن شأن هذا المدخل أن يكون ذا معنى بالنسبة للمرضى بسبب تطبيقهم السابق لمعرفتهم عن تصحيح المفاهيم والتفسيرات الخاطئة (باتيرسون، ١٩٩٥:١٦٦)، ولقد ظهرت مجموعة من الطرق في إطار العلاج السلوكي المعرفي تقوم على أساس إعادة البنية المعرفية وتقوم هذه الطرق على افتراض أن الاضطرابات الانفعالية إنما هي نتيجة لأنماط التفكير غير التكيفي وتكون مهمة المعالج هي إعادة بناء هذه الجوانب المعرفية المتصلة بعدم التكيف، ويندرج تحت هذه المجموعة طريقة إليس **(Ellis)** في العلاج العقلاني العاطفي،وطريقة ميكنبوم في إرشاد الذات، وطريقة بيك في العلاج المعرفي (الشناوي وعبد الرحمن، ١٩٩٨:٢١٣).

العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي: **Rational-Emotive Therapy**

وضع البرت أليس (Ellis) **نظرية العلاج العقلاني الانفعالي ولقد استند أليس في تطوره لهذا النموذج العلاجي إلى افتراض رئيسي وهو أن الاضطرابات النفسية إنما هي نتاج للتفكير غير العقلاني الذي يتبناه الإنسان لذا فهو يعتقد أن السبيل إلى الحد من المعاناة الإنسانية هو التخلص من أنماط التفكير الخاطئة وغير العقلانية، فهو يرى أن المشكلات النفسية لا تنجم عن الأحداث والظروف بحد ذاتها وإنما عن تفسير الإنسان وتقييمه لتلك الأحداث والظروف بحد ذاتها (الخطيب، ٢٠٠١:٢٥٤).**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الافتراضات الرئيسة للنظرية:

١. الإنسان عقلاني ولاعقلاني في أن واحد، فعندما يفكر ويتصرف بشكل عقلاني فإنه يكون فعالاً وسعيداً ونشطاً.
٢. التفكير غير العقلاني متعلم منذ سن مبكرة لدى الطفل من الأسرة وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه.
٣. معتقدات الناس تؤثر في سلوكهم وهم عرضةً للمشاعر السلبية كالقلق والاكتئاب بسبب أفكارهم اللامنطقية.
٤. أن التفكير والعاطفة هما عمليتان لا يمكن فصلهما عن بعضهما البعض.
٥. أن الأحداث الخارجة ليست هي المسؤولة بشكل مباشر عن اضطراباتنا النفسية ولكن طريقة تفكيرنا اتجاهها هي المسئولة.
٦. يميل الأشخاص إلي تقدير أعمالهم وسلوكهم على أنها جيدة ويقدرون أنفسهم كأشخاص جيدين أو سيئين على أساس إنجازاتهم وتقدير ذاتهم حيث يعتبر تقدير الذات أحد المصادر الرئيسية للاضطرابات العاطفية (العزة وعبد الهادي، ١٩٩٩:١٣٨-١٣٩).

دور المرشد في العملية الإرشادية:

الهدف الرئيسي للعلاج هو التقليل من التفكير غير العقلاني أو من الاضطراب الانفعالي عند المسترشد وعلى المرشد أن يساعد المسترشد على استبدال الأفكار والاتجاهات غير المعقولة واستبدالها بأفكار واتجاهات معقولة (سمارة ونمر، ١٩٩٩:٦٩)، وأن العملية الإرشادية من وجهة نظر إليس (Ellis) هي عملية نشيطة مباشرة مجابهة وترتكز على مبدأ السؤال العلمي والتحدي والمناقشة (الزيود،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢٦١:١٩٩٨) ويرى (باترسون، ١٣٧:١٩٨١) أن العلاج العقلاني الانفعالي كان أكبر محاولة لإدخال المنطق في مجال الإرشاد والعلاج النفسي (كفافي، ٣١٧:١٩٩٩) وهذا يتم بالأساليب التالية:

١. يثبت المرشد للمسترشد بأنه غير منطقي ثم يساعده على أن يفهم سبب كونه غير منطقي.
٢. يوضح له العلاقة بين أفكاره غير المنطقية وبين ما يشعر به من تعاسة واضطراب.
٣. أن يطلعه على أنه سيبقى في حالة اضطراب إذا استمر في التفكير بصورة غير منطقية، أي أن تفكيره غير المنطقي الحالي هو المسئول عن حالته وليس تأثير استمرار الأحداث المبكرة.
٤. أن يجعل المريض يغير تفكيره ويترك الأفكار الغير المنطقية.
٥. التعامل مع فلسفة المسترشد ومع نظرته للحياة وبذلك يجنبه الوقوع ضحية للأفكار الخاطئة مرة ثانية (سمارة ونمر، ٦٩:١٩٩٩-٧٠).

العلاج السلوكي المعرفي (ميكنبوم): **Congnitive Behaviour Theropy**

لقد وضع (البرت إلس) نظرية في العلاج العقلي العاطفي وركز على أهمية الحديث الداخلي في تعديل السلوك،واعتبر أن نتائج السلوك لا تكون حصيلة تفاعل مثير واستجابة بل أن هناك أفكاراً مسئولة عن حدوث النتائج ثم جاء ميكنبوم ليؤكد على نفس الاتجاه حيث أشار بأن عملية التعلم لا يمكن أن تنحصر في مثير واستجابة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما ترى النظرية السلوكية ورأي أنه إذا أردنا تغيير سلوك فرد ما لابد أن يتضمن ذلك معتقداته ومشاعر وأفكاره فالأفكار هي التي تدفع الفرد إلى العمل (العزة وعبد الهادي، ١٩٩٩:١٤٩).

إن التركيز على فهم الفرد كمسئول عن إحداث سلوكياته يعتبر أساس نظرية ميكنبوم، ولقد استنتج ميكنبوم بأن التفكير والمعتقدات والمشاعر الحديث الإيجابي مع النفس وتوجيهات الفرد لنفسه لها دور كبير في عملية التعلم (العزة وعبد الهادي، ١٩٩٩:١٥٠).

افتراضات النظرية:

انطلق ميكنبوم من الفرضية التي تقول بأن الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تلعب دوراً في تحديد السلوكيات التي سيقومون بها وأن السلوك يتأثر بنشاطات عديدة يقوم بها الأفراد تعمم بواسطة الأبنية المعرفية المختلفة، إن الحديث الداخلي يخلق الدافعية عند الفرد ويساعده على تصنيف مهاراته، وتوجيه تفكيره للقيام بالمهارة المطلوبة ويرى ميكنبوم بأن تعديل السلوك يمر بطريق متسلسل في الحدوث يبدأ بالحوار الداخلي والبناء المعرفي والسلوك الناتج.

إن الاتجاه المعرفي عند ميكنبوم يركز على كيفية تقييم الفرد لسبب انفعاله وإلى طريقة عزوه لسبب هذا الانفعال هل هو سبب أم هل هم الآخرون (العزة وعبد الهادي، ١٩٩٩:١٥١).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عملية العلاج وفق هذه النظرية تتضمن ثلاث مراحل: (العزة وعبد الهادي،١٩٩٩:١٥٣-١٥٥)

- المرحلة الأولى: **مراقبة الذات** (Self-observation) **يقول** ميكنبوم **بأن الفرد في فترة ما قبل العلاج يكون عنده حواراً داخلياً سلبياً مع ذاته، وكذلك تكون خيالاته وتصوراته سلبية أما أثناء عملية العلاج ومن خلال الاطلاع على أفكار المسترشد ومشاعره وانفعالاته الجسمية وسلوكياته الاجتماعية وتفسيرها تتكون عند المسترشد بناءات معرفية جديدة** New Cognitive Structures **الأمر الذي نظريته تختلف عما كانت عليه قبل العلاج.**

- المرحلة الثانية: **السلوكيات والأفكار غير المتكافئة** Incompatible thoughts and behaviors **في هذه المرحلة تكون عملية المراقبة الذاتية عند المسترشد قد تكونت وأحدثت حواراً داخلياً عنده إن ما يقوله الفرد لنفسه أي حديثه الداخلي الجديد لا يتناسب مع حديثه السابق المسئول عن سلوكياته القديمة إن هذا الحديث الجديد يؤثر في الأبنية المعرفية لدى المسترشد الأمر الذي يجعل المسترشد يقوم بتنظيم خبراته حول المفهوم الجديد الذي اكتسبه وجعله أكثر تكيفاً، وهنا يستطيع المسترشد أن يتجنب السلوكيات غير المناسبة ويختار السلوكيات المناسبة وفقاً للأفكار الجديدة.**

- المرحلة الثالثة: **المعرفة المرتبطة بالتغيير** Cognitives Concerning Change **تتعلق هذه الدراسة بتأدية المسترشد لمهمات تكيفية جديدة خلال الحياة اليومية والتحدث مع المسترشد مع ذاته حول نتائج هذه الأعمال ويرى ميكنبوم بأنه ليس المهم أن يركز المسترشد على التدريب على المهارات كما يفعل العلاج السلوكي،**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بل التركيز على ما يقوله المسترشد لنفسه حول السلوكيات المتغيرة التي تعلمها وعلى نتائجها التي سوف تؤثر على ثبات وتعميم عملية التغيير في السلوك.

العلاج المعرفي عند بيك: **Bek's Cognitive Therapy**

يقوم العلاج المعرفي على الفكرة القائلة بأن ما يفكر فيه الناس وما يقولونه حول أنفسهم واتجاهاتهم وإرادتهم ومثلهم إنما هي أمور هامة ذات صلة وثيقة بسلوكهم الصحيح ولقد ظهر علاج بيك المعرفي (١٩٦٧-١٩٧٦) كعلاج للاكتئاب، ولكنه الآن جزءاً هاماً من الاتجاهات السلوكية المعرفية لتفهم الضغوط وقد قبل (بيك) وقد تبنى بيك فكرة أليس والتي تنص على أن تأثير التفكير غير العقلاني في نشوء الاضطرابات النفسية لذا فالعلاج المعرفي عند بيك يقوم على مساعدة الفرد على التعرف على تفكيره الشخصي وأن يتعلم طرقاً أكثر واقعية لصياغة خبراته وهذه الطريقة تعطي معنى للعميل لأنها تتيح له استخدام معرفته عن المفاهيم والتفسيرات الخاطئة في وقت مبكر (الشناوي، ١٩٩٨:١٤٩).

طريقة العلاج المعرفي عند بيك:

١. تدريب الأفراد على رؤية العلاقة بين الأفكار والمشاعر.
٢. تدريب الأفراد على رؤية الأفكار بصورة نقدية.
٣. تدريب الأفراد على المراقبة الذاتية للأفكار والتخيلات السلبية وإخراجها إلى حيز التفكير.
٤. تدريب الأفراد كيف يستطيعون استبدال المعتقدات الخاطئة والتصورات السلبية بمعتقدات إيجابية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥. تدريب الأفراد بالقيام بكل ما سبق بدون معالج.

٦. ومن ثم فإن فنيات العلاج المعرفي عند بيك تعتمد على اتجاه عقلاني وآخر تجريبي وثالث سلوكي من خلال رصد عمليات التفكير غير السوية وملئ الفراغ المعرفي وإيجاد تباعد بين وتغيير القواعد المعتمدة على (يجب-لابد) وصولاً إلى رؤية الواقع بصورة إيجابية (عبد المعطي، ١٩٩٨:٣٨٠).

تعقيب عام على نظريات الإرشاد:

بعد الاطلاع على نظريات الإرشاد والعلاج النفسي سوف تقوم الباحثة بتلخيص المعالم الأساسية لهذه النظريات والمقارنة بينها لاستنتاج أفضلها في تفسير وعلاج السلوك الإنساني فمن حيث الدافع للسلوك: نجد أن نظرية التحليل النفسي أرجعت دوافع السلوك إلى اللاشعور وأغفلت مسئولية الفرد عن سلوكه المضطرب، أما المنحى الإنساني فقد أرجع السلوك إلى إشباع الحاجات التي تؤذي إلى تحقيق الذات، وقد أرجع المنحى السلوكي دوافع السلوك إلى تأثيرات خارجية، وقد أرجع المنحى المعرفي سلوك الفرد إلى ما لديه من خبرات ومعارف سابقة يفسر على أساسها ما يواجهه من مشاكل أما المنحى السلوكى المعرفي فقد عزى دوافع السلوك إلى تفاعل التأثيرات الخارجية والمعرفية الداخلية.

من حيث الأساس النظري: فقد كان الأساس النظري للتحليلين دراسة الحالة ومن رواد هذا المجال (فرويد، ١٩٣٩) و(أدلر، ١٩٣٧)، أما المنحى الإنساني فقد اعتمد في أساسه النظري على دراسة الحالة (روجرز، ١٩٦٤) و(ماسلو، ١٩٦٨)،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما المنحى السلوكي فكان أساسه النظري البحوث التجريبية على الحيوانات ودراسة الحالة (واطسون، ١٩٢٠) وسكنر وادلر وميلر، أما المنحى المعرفي فكان أساسه النظري البحوث الإنسانية، دراسة الحالة، الأساليب التجريبية ومن رواد هذا المجال (بياجيه، ١٩٦٠) وأوسوبل.

أما النظرية السلوكية المعرفية من أهم مبادئها أن المكونات المعرفية للفرد هي المحور الرئيسي لشخصيته وهي التي تؤثر على مشاعره وسلوكه ومن مؤسسين هذه النظرية (إليس، ١٩٥٤)، (ميكنبوم، ١٩٦٢) و(بيك، ١٩٦٧).

من حيث مصدر السلوك: فقد كان مصدر السلوك عند التحليلين خبرات الطفولة المبكرة وعند المنحى الإنساني عدم التطابق بين الذات والخبرات السابقة، أما المنحى السلوكي فكان مصدر السلوك خارجي، أما المنحى المعرفي فكان مصدر السلوك داخلي خارجي وأن تفسير الواقع الخارجي بناء على تفسيرات لا منطقية داخلية. (منشورات جامعة القدس المفتوحة، ١٠٨-١٢٠:١٩٩٢)

من حيث أساليب العلاج: استخدمت نظرية التحليل النفسي التداعي الحر لإخراج المكبوتات التي سببها المرض (patterson, 1986, p233)، أما المنحى الإنساني فقد كان أسلوب العلاج تقديم وجهات إيجابية غير مشروطة والعمل على زيادة التطابق بين الذات والخبرة (العزة وعبد الهادي، ١٠٩-١١٥:١٩٩٩)، أما المنحى السلوكي فكان أسلوب العلاج من خلال تحليل العوامل البيئية التي تحكم السلوك وتغيير الحوادث غير المتوقعة وتعديل مباشر للسلوك المشكل، أما المنحى المعرفي فقد ركز على تعديل الحوار الداخلي لتعديل السلوك (patterson, 1986, pp150-151)، من خلال استعراض هذه النظريات ترى الباحثة أن أصحاب هذه النظريات يختلفون فيما بينهم وفي تفسيرهم للسلوك الإنساني والاضطرابات النفسية وأساليب معالجتها وهذه الاختلافات ترجع إلى الافتراضات التي تبنى عليها النظرية والأهداف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشخصية لواضعي هذه النظرية وثقافة المجتمع ينتمي إليه صاحب النظرية، وبالرغم من هذا الاختلاف إلا أن جميع هذه النظريات تهدف إلى تفسير وتحليل السلوك الإنساني، ومعالجة الاضطرابات النفسية، وتوظف ما تتوصل إليه النظرية من استنتاجات في خدمة الفرد والمجتمع.

وترى الباحثة أن جميع هذه النظريات انبثقت من ثقافة غربية مادية ولا توجد نظرية واحدة تعكس ثقافة المجتمع الإسلامي لذا فقد أغفلت جميع هذه النظريات طبيعة العلاقة الروحية التي تربط الإنسان بخالقه وأن سلوكنا موجه من قيمنا وثقافتنا الإسلامية وأي تفسير أو علاج للسلوك يجب أن يدور في هذا المحور، ولكن ما دامت هذه النظريات المتوفرة لنا فنحن مضطرين للتعامل مع هذه النظريات وتوظيفها في حدود قيمنا وثقافتنا الإسلامية اهتداء بقوله ﷻ: ﴿الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَأُولَئِكَ هُمْ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ (الزمر، آية:١٨).

ويلخص القران الكريم هذا المنهج الجديد من العلاج النفسي عن طريق التفكير القويم لقوله ﷻ: ﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْراً كَثِيراً وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ (البقرة، آية:٢٦٩).

وهكذا يكون للقرآن السبق الأعظم في علاج أمراض النفس البشرية في انتهاج الحكمة والتعقل في الأمور والتي هي فطرة الله ﷻ للإنسان على الأرض، كما أشار إليها القرآن الكريم.

لذا ترى الباحثة أنه ربما كان أقرب هذه النظريات لخدمة موضوع هذه الدراسة هي النظرية المعرفية السلوكية لأنها تركز على العمليات المعرفية وتهتم بتحليلها وتغييرها بهدف مساعدة الأفراد على التغلب على مشكلاتهم من خلال

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التخلص من أفكارهم ومعتقداتهم الخاطئة وغير البناءة واستبدالها بأفكار ومعتقدات إيجابية وواقعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحور الثاني: أسلوب حل المشكلات

تعريف أسلوب حل المشكلات:

تعتبر مهارة حل المشكلات من المهارات الأساسية في التفكير العقلي المنظم، وتشكل هذه المهارة المحور الأساسي في برامج الإرشاد المختلفة (Dixon & Glover, 1984)، **وهو أسلوب يستخدم في الإرشاد السلوكي المعرفي ويتضمن تدريب المسترشد على استخدام الأسلوب العلمي المنطقي في التفكير لحل المشكلات، حيث تشير كثير من الدراسات والمراجع العلمية إلى أنه نوع من التفكير الهرمي، الذي يتضمن مراحل متعاقبة تتسم بالدقة والموضوعية (نشواتي، ١٩٨٥: ٤٥٢) ويهدف هذا الأسلوب إلى تعليم الفرد طريقة حل المشكلات بنفسه في المستقبل، اعتماداً على نفسه، وليس حل مشكلات الفرد الآنية فحسب (الزبادي والخطيب، ٢٠٠١: ١١٢)، ويمكن القول أن حل المشكلات هو عملية يحاول بها الشخص أن يخرج من مأزق أو موقف ضاغط (الشناوي وعبد الرحمن، ١٩٩٨: ٢٩٩)، ويرى (ملحم، ٢٠٠١: ٩) أن مهارة حل المشكلات هي المهارة الأكثر منطقية من بين المهارات الفكرية والأسهل اتقاناً بين السلوك الذي يؤديه الفرد، لذا فإن مهارة حل المشكلات تعتبر أساساً لفاعلية المهارات الأخرى، ويشمل هذا الأسلوب تنمية مهارات حل المشكلات من خلال تطوير استراتيجيات عامة مناسبة للتعامل مع المشكلات وإيجاد الحلول لها في حالة مواجهتها، ويعرفه الزيات بأنه مجموعة من العمليات العقلية التي تبدأ باستقبال الفرد لمعلومات الموقف المشكل، واستدعاء معلومات مرتبطة من بناءه المعرفي، حيث تتم المعالجة داخلياً خلال حيز المشكلة بالتقريب بين المعطيات والغايات وبتطبيق بعض استراتيجيات البحث خلال هذا الحيز (الزيات، ١٩٩٥: ١٧٥)، ويرى (بني جابر وعبد العزيز، ٢٠٠٢: ٤٢٢) أن حل المشكلة بأنه عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً لديه، ومع أن هذا الأسلوب يقترن باسم دوزوريلا وجولد فرايد (Dzurilla and Goldfried, 1971) ، إلا أن ديوي (Dewey, 1933) قد أشار منذ زمن إلى مهارة إيجاد الحلول للمشكلات في كتاب له بعنوان كيف نفكر، في ذلك الكتاب وصف جون ديوى مهارات حل المشكلات على أنها تشمل الخطوات التالية:

١. الاعتراف بالمشكلة وإدراكها.
٢. تعريف المشكلة وتحديدها.
٣. اقتراح الحلول الممكنة.
٤. اختيار أحد الحلول.
٥. التنفيذ (الخطيب والحديدي، ١٩٩٦:٣٢٩).

ويؤكد كازدن (Kazdin, 1978) أنه عملية تطبيق أسلوب حل المشكلات في العلاج النفسي تشبه إلى حد بعيد الأسلوب في أدب العلاج النفسي أنه سلوكي معرفي لأنه يحاول تطوير طرائق عامة في التعامل مع المشكلات بدلاً من التركيز على السلوكيات الظاهرة المحددة (الخطيب، ٢٠٠١:٢٥٩).

وتعتبر استراتيجية حل المشكلات في الإطار الإرشادي 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 الجديدة باستقلالية (الزريقي، ٢٠٠٢:٧).

هذا ويعتقد أتباع هذا النموذج الإرشادي أن السلوك غير تكيفي إنما هو نتاج لعجز الشخص وعدم قدرته على حل المشكلات بطريقة منظمة لهذا يقترح دوزوريلا وجولد فرايد أن حل المشكلات يشتمل العناصر الرئيسية التالية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **تشجيع الشخصي على أن يعترف بالمشكلة وعلى تحديدها وأن يدرك أنه بمقدوره حلها والتعامل معها ليس بالتسرع أو التهور وإنما بالتخطيط والتنظيم.**
- **بعد تحديد المشكلة، يتم تحديد عناصرها بدقة ووضوح ويتم تحديد ما يجب تحقيقه.**
- **ثم يطلب من الشخص التفكير بجميع الحلول الممكنة بحرية.**
- **وبعد ذلك يطلب من الشخص تقييم نتائج تلك الحلول واختيار أحدها.**
- **يقوم الشخص بتنفيذ الخطة وتقييم النتائج فإذا لم تتحقق الأهداف المتوخاة يجرب الشخص حلاً آخر (الخطيب، ٢٠٠١:٢٥٩).**

ويعتبر الإنسان مدفوعاً بدوافع مختلفة لممارسة العمل الذهني المتضمن في عملية حل المشكلة، فهي إما دوافع توازنية يسعى فيها الإنسان إلى تحقيق التوازن بغض النظر عما إذا كان توازناً بيولوجياً أو معرفياً كما يرى بياجيه وبرونر، وإما دوافع تكيفيه تهدف إلى التخلص من حالة التوتر والوصول إلى حالة تكيف سوية مع نفسه ومع الأفراد المحيطين به (Good & Brophy,1990).

وبغض النظر عن الدافع لحل المشكلة فإنها تبقى حالة مستمرة من العمل الذهني لا يهدأ اتجاهها الفرد إلا بعد أن يصل إلى حالة الحل المتضمنة للتوازن والتكيف أو الإبداع أحياناً (قطامي، ١٩٩٦:٤)، يفترض علماء النفس أن سلوك حل المشكلة سلوك نمائي تدريجي إذ يبدأ الطفل باكتشاف البيئة والتعامل مع المواقف المختلفة التي يواجهها، والسعي نحو تلبية حاجاته الملحة مستخدماً ما يتوفر من معلومات ومهارات وإدراكات وبذل كل ما لديه من إمكانيات لتشارك بشكل تام في حل المشكلات في محاولة لإزالة التوتر النفسي الذي يعانيه نتيجة لوجود المشكلة من جهة والشعور بالعجز حيالها من جهة أخرى، فهو يلجأ إلى أسلوب سلبي كحيل لا شعورية ليتخلص بها من ذلك التوتر (قطامي ١٩٩٦:٣-٤).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرى جانيه أن حل المشكلات هو موقف يواجهه الفـــرد ويتفاعـــل معـــه، ويستحضر فيه خبراته ويستثير ما لديه من مخزون معرفي، بهدف أن يرتقي في معالجته الذهنية لعناصر الموقف الذي يتعرض له حتى يتمكن من الوصول إلى صورة جديدة يدرك من خلالها موقف المشكلة وتشكل خبرة جديدة يضيفها الفـــرد إلى خبراتـــه وتساعده على تطور أبنيته المعرفية (قطامي، ١٩٨٢)، ويفترض أوزبيـــل (Ausubel) أن أسلوب حل المشكلة يتضمن أي نشاط أو فاعلية ذهنية يجتمع فيها التمثل المعرفي لخبرة سابقة مع عناصر موقف المشكلة أي أنه شكل من أشكال التعلم ذي المعنى أو الاستكشافي (Dixon & Glover, 1984, p.9) وعرف دوزوريلا وجولدفرايد حـــل المشكلات بأنه عملية سلوكية معرفية سواء ظاهرية أو ضمنية بطبيعتها وتقدم بدائل فعالة في التعامل مع الموقف المشكل، وتزيد من احتماله والاستجابة الأكثر فعالية من بين البدائل (Gold Fried 1984, p.113).

ويرى ميكنبوم (Mcichenbaum et al, 1982) أنه يمكن النظر للتكيـــف مـــع التوتر كعملية حل مشكلات حيث أن الفرد يجب أن يرى المـــثير الـــضاغط بأنـــه مشكلة تحتاج إلى حل بدلاً من النظر إليه كمثير يجب أن نستجيب له أو تهديد يحتاج إلى مهاجمته، فإذا تبنى الفرد هذا الإطار المعرفي عندها يمكن أن تظهر لديه مجموعة من السلوكيات التكيفية الاجتماعية الشخصية (زواوي، ١٩٩٢:١٥).

إن إطار حل المشكلات هو مبدأ يشكل قاعدة عامة لعدد كـــبير مـــن أدوات التكيف وقد ناقش نيزو ورونان (Nezu & Ronan, 1988) فكرة أن التوتر النفسي وسوء التكيف يمكن أن ينتج عن حل المشكلات غـــير الفعـــال، ويعـــرف حـــل المشكلات عند (نيزو ورونان) بأنه العملية التي يتعرف الناس بواسطتها على طـــرق فعالة للتكيف مع المواقف الضاغطة في حياتهم اليومية ويشتمل حل المشكلات على عدد من المهارات منها مهارة الحساسية للمشكلة ومهارة الـــتفكير لبـــدائل الحـــل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومهارة التفكير بالوسائل والطرق للوصول إلى الحل ومهارة التفكير بالنواتج ومهارة التفكير السببي ومجموع هذه المهارات تشكل أسلوب حل المشكلات، ويمكن القول أن التوتر النفسي وصعوبات التكيف مع الحياة هما نتائج لعدم فعالية الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في حل مشاكله، وقد حاول كولينك (Kolenc et. al, 1990) إيجاد العلاقة بين الاكتئاب البسيط والتوتر ومهارات التكيف لدى طلبة الكليات انطلاقاً من نموذج لازاروس الذي يميز بين الأساليب التكيفية القائمة على معالجة الآثار الانفعالية للمشكلة، وقد أظهرت النتائج أن المكتئبين يستخدمون أساليب التكيف المرتكزة على الانفعال، بينما يستخدم غير المكتئبين أساليب تكيفية تركز على المشكلة.

ويلخص (جيتس، ١٩٦٣) الخصائص التي تميز اسلوب حل المشكلات وأبرزها:

- سلوك الفرد في حل المشكلة يكون موجهاً نحو هدف معين.
- يتضمن حل المشكلات إدراك العلاقات السائدة بالموقف.
- تتضمن عملية حل المشكلة اختيار خبرة سابقة ذات صلة بعناصر موقف المشكلة.
- يفترض أن موقف حل المشكلة هو موقف جديد يحتاج فيه الفرد إلى إنتاج خبرة جديدة ملائمة لحل المشكلة ويكون الفرد فيها مبدعاً.
- يعمل الفرد في موقف حل المشكلات على تنظيم خبراته السابقة ليتمكن من استبصار الحل المناسب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يتضمن حل المشكلة نوعاً من التفكير الناقد الذي يعمل على تقويم صحة الفروض المطروحة ومدى ملائمة الحلول المقترحة (كايد، ١٩٩٨:١٧-١٨).

وترى الباحثة أن مهارة حل المشكلات هي أسلوب علمي منظم يسير بطريقة متسلسلة، لا يستطيع الفرد أن ينتقل إلى خطوة إلا بعد أن يتقن الخطوة السابقة، ويقوم خلال عملية الحل بدمج الخبرات السابقة بالخبرات الحالية، وكلما كانت خبراته السابقة سليمة وغير مشوهة قيم الحدث بطريقة صحيحة غير مشوهة.

الأسس النظرية لأسلوب حل المشكلات:

لقد استمد أسلوب حل المشكلات أساسه النظري من مجموعة من النظريات منها نظرية (ثورندايك) والذي يعتبر من أوائل الباحثين في مجال حل المشكلات، حيث انتهى من خلال تجاربه إلى تفسير عملية حل المشكلات على أنها عملية تعلم بالمحاولة والخطأ (الشناوي، ١٩٩٦:٤٤٢)، إذ أننا نستدعي نفس الأنماط السلوكية التي اكتسبنها من خبراتنا السابقة ونحاول تطبيقها المرة تلوة المرة في التعامل مع الموقف الجديد، ويستمر ذلك طالما كان لدينا دافع قوي لمواجهة هذه المشكلة حتى ولو لم تحرز هذه المحاولات أي نصيب من النجاح في حل تلك المشكلة (خير الله، ١٩٨٢:٣٥)، وقد يبدو لنا في بعض الأحيان أن الموقف المعقد الذي نواجهه هو صورة مطابقة أو مقاربة لما واجهه الغير بطريقة ناجحة عندئذ نعمل على استعادة نفس الطريقة ونطبقها في الموقف الذي نقابله (خير الله، ١٩٨٢:٣٥-٣٦)، وتعتبر فكرة ثورندايك في حل المشكلات مثالاً لنموذج ترابطي أفسح المجال للأفكار السلوكية المعاصرة في حل المشكلات أما كوهلر (Kohler) فموقفه يناقض

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثورندايك وهو يعتقد أن عملية حل المشكلات هي عملية استبصارية عقلانية تمر بالخطوات التالية:

- **يتعرف الفرد على المشكلة.**
- **يجرب الفرد عقلياً عدة حلول ممكنة (مرحلة ما قبل الحل).**
- **يتحقق الاستبصار لدى الفرد عندما يفكر بالحل، ويرى كوهلر أن عملية الانتقال من مرحلة ما قبل الحل إلى الاستبصار فجائية وكلية وقد كان لوجهة نظره هذه أثر كبير على وجهات النظر المعاصرة حيث أن التأكيد الطبيعة المعرفية لحل المشكلات هو تراث الاتجاه الجشتالتي** (Dixon & Glover 1984, p.114).

أما نظرية التحليل النفسي والتي يعتبر فرويد أوائل مؤسسيها فهو يرى أن الفرد عندما تواجهه مشكلة ويشعر بعجزه المطلق حيالها ولا سبيل إلى التعامل معها ومواجهتها، عندئذ فإن الفرد في محاولته لإزالة التوتر النفسي الذي يعانيه نتيجة لوجود المشكلة من جهة ولشعوره بالعجز حيالها من جهة أخرى يلجأ إلى أسلوب سلبي كحيلة لاشعورية يتخلص بها من ذلك التوتر المتزايد بأن يهرب من الموقف كله حتى لا يتعرض لتلك المشكلة مرة ثانية (خير الله، ١٩٨٢:٣٥).

أما نظرية معالجة المعلومات Information Processing Theory: **فهي تمثل الاتجاه الخاص بعلم النفس المعرفي التجريبي المعاصر، وقد ساعد على تطوير هذه الطريقة عاملان، أو لهما اختراع الحاسب الآلي وتطويره الذي زود الباحثين في مجال علم النفس بنموذج عملي للعقل البشري، وثانياً: أن النظريات الأخرى التي تبحث في تفسير ظاهرة المعرفة الإنسانية لم تستطع أن تتعامل في بساطة مع تشابكات وتعقيدات عملية لحل المشكلات (الشناوي، ١٩٩٦:٤٤٣) من (نيول وسيمون،** (Newel & Simon, 1972).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يحاول أصحاب هذا الاتجاه تفسير عمليات التفكير وحل المشكلات على أساس استخدام بعض التعميمات المتبعة في برامج الكمبيوتر (الزيات، ١٩٩٠:٣٨٧).

والواقع إن الاختلاف بين الطرق السابقة في حل المشكلات ليس اختلافاً في النوع بقدر ما هو اختلاف في الأسلوب، حيث تمثل جميعها محاولة لإزالة حالة التوتر القائمة التي أدت إلى الشعور بالمشكلة ولكنها تختلف في ما بينها في الأسلوب المتبع في الحل، فقد يكون ذلك الأسلوب سلباً بالهروب من الموقف وقد يتبع أسلوب المحاولة والخطأ أو أسلوب المحاكاة والتقليد وقد يتبع الأسلوب الأكثر فعالية هو الأسلوب العلمي بالتفكير ويتم فيه استجلاء الموقف واختيار الطرق الوسائل الكفيلة بتخطي العقبات الموجودة وتحديد أنواع النشاط وبذل الجهد اللازم فيها ومن ثم الوصول إلى تحقيق الهدف وفيما يلي الأسلوب العلمي في حل المشكلات: (خير الله، ١٩٨٢:٣٦ -٣٧)

١. تحديد المشكلة: فمن المألوف عندما نشعر بعدم الرضى في موقف معين أن نصُيغ ذلك الموقف في عبارة تحدد لنا المشكلة ثم نشرع في الحل.
٢. البحث عن الحلول: تتضمن هذه الخطوة وضع عدد من البدائل التي يمكن لكل منها أن يصل إلى حل لها.
٣. اختيار البدائل أو اتخاذ القرار: وتتمثل هذه المرحلة في العمل على تفضيل واحد من هذه الحلول واتخاذ قرار بذلك الاختيار.
٤. وضع الحل موضع التنفيذ: إن القيمة الحقيقية لأي حل أو قرار يتخذ في موقف معين إنما يرجع إلى ما لهذا الحل من قيمة فعلية في إزالة المشكلة الماثلة في الموقف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أسلوب حل المشكلات واستخداماته الإرشادية:

إن من أهم أهداف عملية الإرشاد حل مشكلات المسترشد وذلك بأن يساعده المرشد على إيجاد الحلول واقتراحها بنفسه، ويرى كرومبـــولتز (Krumboltez) أن الهدف الرئيسي للإرشاد يستند إلى حقيقة أن الناس يعانون من مشكلات وهم غـــير قادرين على حلها لوحدهم، وأن مساعدة الأفراد على حل مشكلاتهم، والتكيـــف معها أمر مهم في الإرشاد والعلاج النفسي ومن هنا ينظر إلى عملية الإرشـــاد بأنهـــا عملية حل مشكلات (زواوي، ١٩٩٢)، وتعتبر اســـتراتيجية حـــل المـــشكلات في الإطار الإرشادي أحد أشكال أساليب الضبط الذاتي، وبالتالي فهي تتضمن فوائـــد بعيدة المدى لضبط الذات كالاستقلالية ومرونة الـــسلوك، والكفايـــة والـــتمكن، فالهدف الأول لمهارة حل المشكلات هو زيادة الوعي بالاستجابة الفعلية حتى يتمكن الفرد من التكيف مع مواقف الحياة الجديدة باستقلالية (الزريقي، ٢٠٠٢:٧)، وتشير بعض المراجع إلى أن عملية الإرشاد لا تهدف إلى حل مشكلات العميل التي جاء بها فحسب ولكنها تهدف إلى تعليمه كيف يحل ما قد يطـــرأ عليـــه مـــن المـــشكلات مستقبلاً، هكذا نجد أن عملية الإرشاد تتطلع إلى المـــستقبل إلى جانـــب اهتمامهـــا بالحاضر، وقد دعمت العديد من الدراسات هذه الفكرة ووجـــدت علاقـــة بـــين مهارات حل المشكلات الاجتماعي المعرفي والتكيف النفسي، ويـــرى دوزوريـــلا (Dzurilla, 1985, p.546) أن التفكير غير الفعال في مواقـــف المـــشكلة ونواتجـــه الاجتماعية والشخصية كافٍ وحده ليقود إلى اضطرابات سلوكية وانفعالية تتطلب العلاج النفسي، وقد وجدت دراسة (حمدي، ١٩٩٧) أن المكتئبين لديهم نقـــص في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مهارة حل المشكلات مقارنة بغير المكتئبين، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين غير المكتئبين والمكتئبين في مقياس مهارة حل المشكلات، كذلك أظهرت الدراسة وجود ارتباطات عكسية ذات دلالة قوية بين الاكتئاب من جهة ودرجات مهارة حل المشكلات من جهة أخرى، كما أوجدت دراسة (العدل، ١٩٩٨) وجود علاقة إرتباطية قوية بين حل المشكلات الاجتماعية والذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي، وفي دراسة لأثر الإرشاد الجماعي للتدريب على حل المشكلات في تحسين مهارة حل المشكلات وخفض التوتر، على عينة من طالبات المدارس الثانوية في الأردن، أظهرت النتائج أن التدريب قد أدى إلى تحسين في مهارة حل المشكلات فيما بين المقياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعات الضابطة ولم تظهر فروق بين المجموعتين في التوتر، كما لم تظهر فروق في مهارات حل المشكلات في مقياس المتابعة بعد شهر من توقف التدريب (زواوي، ١٩٩٢).

نماذج أسلوب حل المشكلات:

ظهر العديد من النماذج الخاصة بالتدريب على حل المشكلات، وتلتقي هذه النماذج في أنها تبحث عن السلوكيات المتاحة لكي تغير من موقف المشكلة واختيار سلوك منها يوصل إلى حل المشكلة والتحقق من هذا الحل (الشناوي وعبد الرحمن، ١٩٩٨: ٢٣٠) ومن أهم هذه النماذج والتي كان لها أثر قوي على التكنيكات الإرشادية:

أولاً: نموذج جون ديوي: **John Dewy**

جون ديوي John Dewy الذي أسس فكرة الوظيفية عام ١٨٩٦ في جامعة شيكاغو، وتقوم هذه الفكرة على ثلاث جوانب رئيسية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١. أن علم النفس الوظيفي يهتم بالعمليات العقلية في إطارها (الموقف الذي تحدث فيه) أي (كيف، لماذا، ماذا) المتصلة بالتفكير.

٢. تركز الوظيفة على توافق الكائنات في بيئتها.

٣. وتهتم الوظيفة بالتفاعلات بين الجسم والعقل.

ومن هذا المنطلق الأساسي طور ديوي عدداً من الخطوات التي تلاحظ في عملية حل المشكلات، وهذه الخطوات هي:

§عرض المشكلة.

§ تحديد المشكلة.

§ توليد الفروض.

§ تقويم الفروض.

§ اختيار أنسب الفروض ملائمة.

ثانياً: نموذج (دوزوريلاوجولدفرايد، ١٩٧١): **D'zurrilla and Goldfried**

أقترح دوزوريلاوجولدفرايد نموذجاً من خمس مراحل لحل المشكلات لاستخدامه في تعديل السلوك:

§ توجيه عام نحو المشكلة.

§ تحديد المشكلة وصياغتها.

§ توليد البدائل.

§ اتخاذ القرار.

§ التحقق من الحل.

ثالثاً: نموذج هبنر: **Heppner**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتتألف مهارة حل المشكلات حسب النموذج الذي طرحه هبنـــر (Heppner) من خمس مراحل تبدأ بـــ:

١. مرحلة التوجه العام وفيها يكون الفرد فعالاً من خـــلال نظرتـــه للمـــشكلات باعتبارها جزءاً من حقائق الحياة اليومية، وينظر إلى نفسه باعتبـــاره قـــادراً علـــى التعامل مع هذه المشكلات، ويواجه المشكلة بأسلوب منظم.

٢. مرحلة تعريف المشكلة التي يتم فيها جمع معلومـــات وبيانـــات عـــن المـــشكلة والمواقف المشكلة باستخدام عبارات واضحة ذات مدلول محسوس.

٣. مرحلة توليد البدائل وهي بمثابة توليد حلول مقترحة للمشكلة ويتم توليد أكـــبر قدر من البدائل دون إخضاعها للتقييم أو النقد ويستخدم في هذه المرحلة أســـلوب العصف الفكري .

٤. مرحلة اتخاذ القرار يقوم الفرد العاقل بموازنة البدائل من حيث نواتجها الإيجابيـــة والسلبية على المدى القريب والبعيد ومن ثم اختيار البديل الأكثر إيجابية من حيث النواتج.

٥. وفي مرحلة التحقق من النتائج يقوم الفرد باختيار خطة العمل وفاعليـــة البـــديل المستخدم في ضوء فاعليته في إنجاز وتحقيق الأهـــداف (زواوي، ١٩٩٢ وحمـــدي، ١٩٩٨).

رابعاً: نموذج (كانفر وبوزيمير، ١٩٨٢): **Kanfer & Busemeyer model**

يتكون هذا البرنامج من ست خطوات لحل المشكلة، ويمكـــن اســـتخدامها في مجال العلاج السلوكي:

١. اكتشاف المشكلة.

٢. توليد البدائل.

٣. اتخاذ القرارات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤. التنفيذ.

٥. التحقق من الحل.

ويمثل هذا البرنامج سابقه حيث أنه أضاف مرحلة التنفيذ وهي مرحلة ضمنية غير ظاهرة عند ديزوريلا وجولدفرايد، غير أن كانفر وبوزيمير يريا أن نموذجهما يشتمل على عمليات تنظيم ذاتي وأن الأهداف تكون دينامية بمعنى أنها لا تبقى ثابتة وأنه يمكن أن تتغير عبر الوقت وبالتالي فإن الفرد وفي نفس الوقت في توقع النتائج المختلفة (الشناوي، ١٩٩٦:٤٤٥)، ويرى ديكسون وجولفر (Dixon & Glover) أن الفرق بين النموذجين إنما يرجع إلى التقدم الذي حققه مجال الإرشاد النفسي بين عام ١٩٧١ وعام ١٩٨٢.

خامساً: نموذج أبريان وفورد: **The Uraben & Ford Model**

أقترح أبريان وفورد في عام ١٩٧١نموذجاً لحل المشكلات لاستخدامه في العلاج النفسي يشتمل على خمسة خطوات:

١. تعريف المشكلة وتحديدها.

٢. تحليل المشكلة.

٣. اختيار أهداف وتقويم المحكات.

٤. استخدام (تطبيق) حل المشكلة.

٥. التقويم (الشناوي، ١٩٩٦:٤٤٨).

سادساً: نموذج (ديكسون وجلوفر، ١٩٨٤) **Dixon & Golver**:

قدم ديكسون وجلوفر نموذجاً لحل المشكلات يتكون من خمس مراحل هي:

١. تحديد المشكلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢. اختيار الهدف.

٣. اختيار الاستراتيجية.

٤. استخدام الاستراتيجية.

٥. التقويم.

ويشتمل النموذج على عمليتين الأولى هي شحذ الذهن وتعني وضع أكبر عدد ممكن من الأفكار والثانية الاختيار، ونلاحظ من الشكل رقم (١) أن كل مرحلة تضم العمليتين، أي أنتقاء أفضل الأفكار المطروحة بعد القيام بعملية تقييم لها ويعد نموذج ديكسون وجلوفر من النماذج الجيدة في الإرشاد النفسي حيث يستند هذا البرنامج على أسلوب حل المشكلات وهو أسلوب علمي راقي يستمد أسسه من النظرية المعرفية السلوكية، والتي تترجم أفكار الإنسان وعملياته العقلية في تناوله للمشكلة إلى سلوك يظهر في تصرفاته ومعالجته للمشكلة، وقد استخدم هذا البرنامج في البيئة الأردنية حيث قامت رنا الزواوي بتقنين هذا البرنامج وبتطبيقه على عينة من المراهقين.

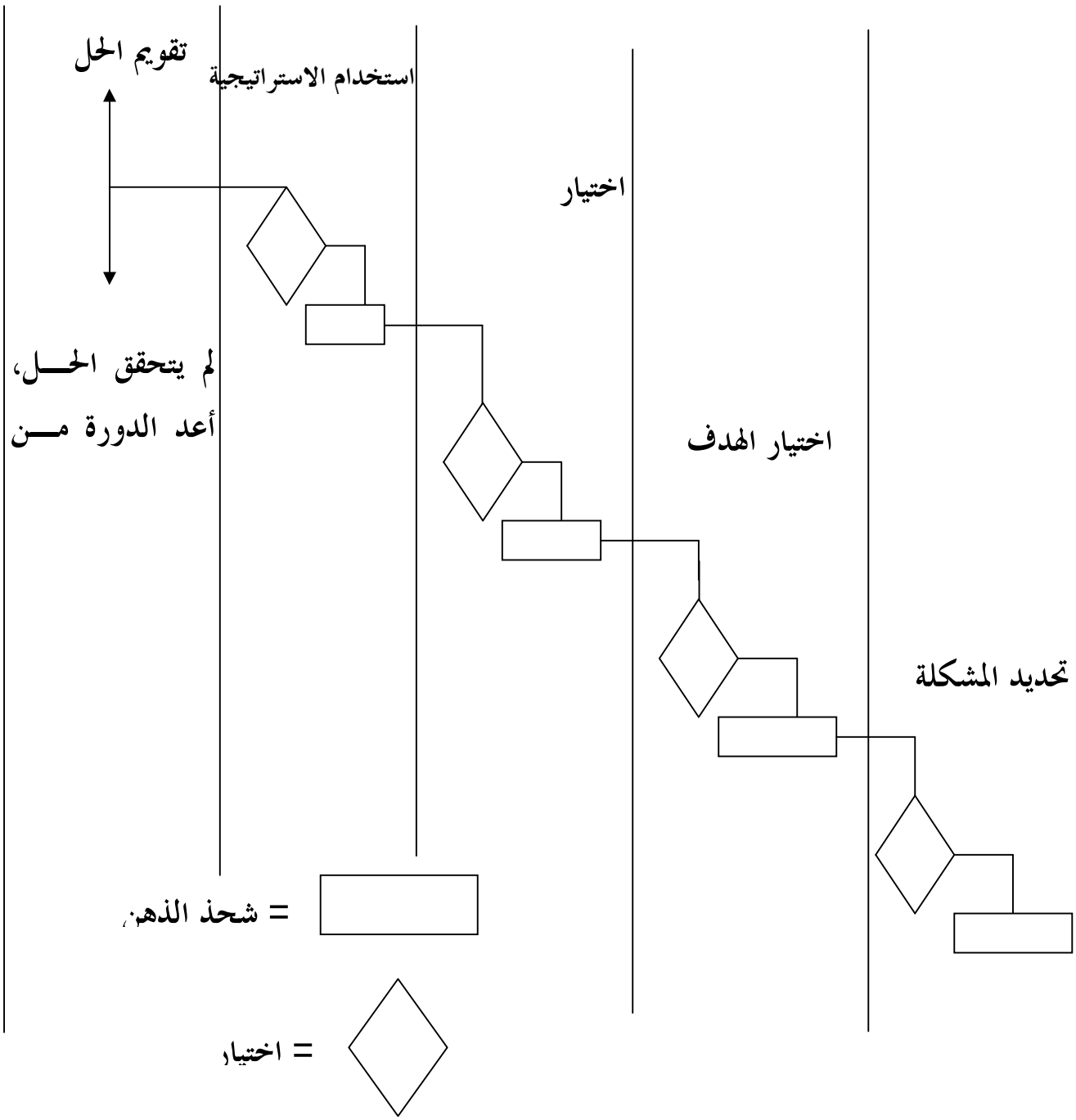
ثم قامت الباحثة بتقنينه في البيئة الفلسطينية ليتناسب مع ما يمر به الشعب الفلسطيني من أحداث، حيث قامت الباحثة باستخدام أمثلة مستنبطة من الواقع، وقد أضافت للبرنامج بعض الأشكال مثل ورقة عمل رقم (٢)، وورقة عمل رقم (٤)، ونموذج التقويم ورقة عمل رقم (٧)، وكذلك قامت الباحثة بإضافة بعض الجلسات مثل الجلسة الأولى، والجلسة الثانية، و الجلسة الثانية عشر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يشتمل النموذج علي خطوتي:

الأولي: شحذ الذهني (العصف الذهني)

الثانية: الاختيار من البدائل



"نموذج (Dixon and Glover, 1984)"

(الشناوى، ١٩٩٦: ٤٤٧-٤٥٠)

شكل رقم (١)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحور الثالث: التوتر النفسي

مفهوم التوتر النفسي:

مصطلح التوتر النفسي مصطلح لاتيني الأصل stress مشتق من الاسم اللاتيني strictus بمعنى الشدة Tight أو الضيق Narrow، وهذا الاسم اللاتيني مشتق بدوره من الفعل اللاتيني stringere بمعنى يشد to tighter (Smith, 1993, p.7).

ووفقاً لما يقوله (سميث) بأن لازروس وفولكمان (Lazarus & Folkman) يشيران إلى أن مصطلح التوتر stress أصبح في القرن الرابع عشر يعني الشدة، وخلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر استخدم مفهوم التوتر ليشير إلى ضغط أو تأثير قوي يؤثر على الجسم أو الشخص ويعني ذلك أن القوة الخارجية تحدث شدة في الشيء الذي يسعى للمحافظة على تكامله وهذا التعريف مأخوذ من العلوم الطبيعية والهندسة والتي تكافئ بين التوتر وأثره على الإنسان وبين الضغط على المعادن.

أصبح لمفهوم التوتر باعتباره قوة دافعة للعمل والانتاج أهمية كبيرة في الدراسات والبحوث حيث أظهرت الدراسات أن قدراً من التوتر النفسي لازم لأداء العمل وأنه إذا زاد التوتر عن الحد الأمثل وكذلك إذا قل عنه أصبح معطلاً لجودة أداء العمل.

وحاولت دراسات كثيرة ربط التوتر بمختلف جوانب الشخصية والسلوك، كما حاولت أن تبين كيف يمكن أن يؤثر التوتر النفسي على جوانب مختلفة يتعلق بعضها بالاتجاه نحو العمل والتعليم والتذكر، والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد بل وامتدت آثار التوتر في بعض التجارب لتؤثر على احساس الفرد ببعض جوانب البيئة كأحساسه بالزمن وتقديره له والواقع كما بينت الدراسات أن التوتر لا يؤدي دائماً لتقدم العمل والإنتاج بل أنه في أحيان كثيرة وإذا ما زاد عن حد معين يمكن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أن يعطل هذا الأداء بل والأكثر من هذا يمكن يؤدي به إلى الانهيار والتفكك. (الملا، ١٩٨٦:١٥١)

إن التوتر إذن هو نمط أو أسلوب إستجابات الجسم للتأثيرات والإحتياجات، أوالضغوط .

وهذه الإستجابات تكون أحيانا سارة وتكون مؤلمة في أحيانا أخرى ،كما أنها تكون أحيانا مفيدة ، وتكون ضارة في أحيانا أخرى (ليفي، ١٩٩٥:٩)

ويعتبر ليفين من أوائل الذين صاغوا نظرية متعلقة بالتوتر النفسي ثم تفرعت بعد ذلك الدراسات والبحوث المختلفة التي ربطت التوتر بمعظم سمات الشخصية.

وقد تلخصت مفاهيم ليفين الرئيسية والخاصة بنظام التوتر في المفاهيم الآتية:

(الملا، ١٩٨٢:١٢-١٧)

١. الطاقة **Energy**: يفترض ليفين أن الشخص نظام معقد من الطاقة، ويسمى نوع الطاقة التى تقوم بالأعمال النفسية باسم الطاقة النفسية، وتنطلق الطاقة النفسية عندما يحاول الجهاز النفسى العودة إلى التوازن بعد أن يوضع في حالة من انعدام التوازن وينتج انعدام التوازن هذا عن ازدياد التوتر في جزء من أجزاء الجهاز بالقياس الى بقية أجزائه، واء أكان ذلك نتيجة تنبيه خارجى أو داخلى، عندما يتساوى التوتر داخل الجهاز كله مرة أخرى يتوقف توليد الطاقة ويتجه بأسره إلى الراحة.

٢. التوتر **Tension**: إن الوتر هو حالة من الأحساس العام باختلال التوازن الإنفعالى، يصاحبها استعداد من جانب الفرد لتغيير سلوكه.

وللتوتر خاصيتان تصوريتان هامتان:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ- الخاصية الأولى: هى أن حالة التوتر في نظام معين تميل إلى مساواة نفسها بكمية التوتر في النظم المحيطة ،وتسمى الوسيلة النفسية التى يتم عن طريقها تعادل التوتر باسم عملية (process) وقد تكون العملية تفكيراً أو تذكراً أو وجداناً أو إدراكاً أو عملاً، فمثلاً الشخص الذي يواجه عملاً يقتضي حل مشكلة ما، يصبح متوتراً في أحد نظمه، ولكي يحل هذه المشكلة ومن ثم ينخفض التوتر لديه يقوم بعملية تفكير، ولا تعني حالة التوازن أن النظام يخلو من التوتر، فليس من المحتمل أن يستطيع كائن ما أن يصل إلى حالة من التخلص التام من التوتر.

ب- الخاصية التصورية الذهنية الثانية للتوتر: هي أنه يواصل الضغط على حدود التظام، فإذا كانت الحدود تتميز بالصلابة بصفة خاصة، فإن انتقال التوتر من نظام إلى النظم المجاورة له سيعاق، أما إذا كانت الحدود ضعيفة، فإن التوتر ينتقل في سهولة من نظام إلى بقية النظم، وفي مثل هذه الحالات قد تكون مقاومة جزء من الحدود أضعف من مقاومة أجزاء أخرى من نفس الحدود، ويسمح هذا للتوتر بالمرور في اتجاهات معينة بقدر من الحرية لا يسمح به في اتجاهات أخرى، وتمثل الحدود من الناحية الدينامية منطقة أو حاجز فهي كحاجز تمثل قوة صادمة أو مانعة.

٣. الحاجة **Need**: يسبب ازدياد التوتر في منطقة شخصية داخلية استثارة الحاجة، هذه الحاجة قد تكون فسيولوجية وقد تكون رغبة في شيء ما كوظيفة، فالحاجة إذن مفهوم دافعي يماثل الاصطلاحات الأخرى كالدافع أو الرغبة أو الباعث أو المحرك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤. التكافؤ Valence: التكافؤ خاصية تصورية ذهنية لمنطقة البيئة النفسية، إنها قيمة هذه المنطقة عند الشخص وهناك نوعان من القيمة إيجابية وسلبية، فالمنطقة ذات القيمة الايجابية هي تلك التي تحتوي على موضوع هدف يخفض التوتر إذا ما دخل الشخص هذه المنطقة، أما المنطقة ذات القيمة السالبة فهي التي تزيد من التوتر.

٥. موجه Vector: ويقصد به ليفين اتجاه جذب الموضوعات أو قوتها وقد عرف ليفين مفهوم القوة عدة تعاريف منها "وجهة وشدة النزعة إلى التغيير".

٦. المعوقات Barriers: وتكون في شكل أشياء أو أفراد أو رموز اجتماعية أو أي شيء يمكن أن يعوق تحقيق دافع الكائن الحي في تحركه نحو هدفه.

٧. العودة إلى التوازن: يعرف انعدام التوازن بأنه حالة من عدم تساوي التوتر داخل النظم المختلفة للشخص، بأن يكون واحداً من النظم الشخصية الداخلية في حالة من التوتر المرتفع، على حين يكون مستوى التوتر منخفضاً في بقية النظم الشخصية الداخلية الأخرى، إن إحدى الطرق التي يمكن بها الوصول إلى التوازن هي أن ينتشر التوتر من نظام إلى جميع أجزاء النظم الأخرى حتى يتعادل التوتر في أنحاء الغلاف الشخصي الداخلي، أما إذا ما افترضنا أن الطاقة لم تفقد فإن نتيجة هذا الانتشار أن يرتفع مستوى التوتر للنظام بأسره، ويتزايد الضغط الواقع على الحدود الفاصلة بين النظم الشخصية الداخلية والطبقات الإدراكية الحركية، وأكثر الطرق انتشاراً في استعادة حالة التوازن هي القيام بتحرك مناسب في البيئة النفسية، والتحرك المناسب هو الذي يقود الشخص إلى منطقة بها موضوع مشبع للهدف، وقد يؤدي تحرك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بديل إلى خفض التوتر واستعادة التوازن، وأحياناً تؤدي تحركات تخيلية خالصة إلى خفض التوتر.

وفي مراجعة شاملة لأدب التوتر ظهرت عدة تعريفات لمفهوم التوتر اختلفت باختلاف العالم الذي يقوم بتعريفه اعتماداً على الاتجاه النظري لديه، **وهي تعريفات مستندة لاعتبار التوتر مثير** Stimulus based، **وتعريفات مستندة لاعتبار أن التوتر استجابة** Respensed based، **وتعريفات مستندة لوجود تفاعل بين المثير والفرد، وهي كالتالي:**

١. الاتجاه الأول **يعرف التوتر باعتباره مثيراً،ولعل أفضل ما يمثل النماذج المرتبطة بالمثير هو تعريف شان** (Shan) **حيث يرى أن التوتر هو مثيرات أو مواقف تؤثر على المصادر التكيفية ويصبح الحدث موتراً إذا أدركه الفرد أنه كذلك.**

وبالنسبة للنماذج المرتبطة بالمثير فقد انقسمت إلى رأيين:

رأي ينظر إلى التوتر على أنه ينشأ كنتيجة لتقييم الأحداث ورأى آخر مغاير ينظر إلى التوتر على أنه ينشأ كنتيجة لعوامل أخرى غير العمليات المعرفية وهذه العوامل هي الظروف البيئية التي تتميز بدرجة معينة من الخطورة النفسية والجسمية (Laux & Vossel, 1982, p310)**، وفي هذا الاتجاه عرف (هولمس) التوتر بأنه حادث مثير يلقي مطالب صعبة على الفرد (جبريل، ١٩٩٤: ١٤٦٨)، ويرى أندرسون أن التوتر ينتج عن أي مثير حقيقي أو متخيل يتطلب من الفرد أن يكون أو يفعل شيئاً مختلفاً عما هو عليه، أو الطريقة التي يتصرف بها في أي لحظة، أي هو مثير يتطلب التكيف من جهة العضوية، وتكون نواتجه الشد الفسيولوجي والكرب العاطفي، ويظهر بسيطرة الانفعالات السلبية كالقلق، والخوف، والهلع، والغضب، والكراهية، والرفض، والاكتئاب، ومشاعر الضجر، وعدم الكفاءة، والشعور بالذنب، والكرب العقلي، والنسيان والأفكار الكمالية والوساوس والأفعال القهرية والاستجابات الهستيرية (** Anderson, 1978, p.7).

٢. الاتجاه الثاني **يعرف التوتر استناداً إلى نتائجه ومن النماذج المرتبطة بتفسير مفهوم التوتر كاستجابة فإن أفضل من يمثلها العالم الفسيولوجي (كانون) الذي يرى أن التوتر يحدث عندما يختل توازن الفرد بشكل أكبر من الحدود الطبيعية** (Spilberger, 1979, p.108)**، ويرى كانون أنه عندما يقع الفرد تحت تأثير الضغوط يستثار الجسم بواسطة الجهاز العصبي فتتسارع نبضات القلب ويزداد ضغط الدم وتزداد سرعة التنفس ومستوى السكر في الدم وإفراز العرق ويزداد إفراز مادة الأدرينالين** (Darley & other, 1991)**، كما يعرف ميلر** (Miller) **التوتر النفسي بأنه حالة من التوتر تنشأ عندما يستجيب الفرد لمطالب وضغوطات تأتي من الخارج أو تأتي من الداخل وتكون استجابة الجسم للضغط النفسي عامة، فهو يؤدي إلى تغيرات خفيفة وقابلة للقياس في عدد من وظائف الجسم مثل ضغط الدم وإفراز الهرمونات واضطرابات في الجهاز اللمفاوي، ويكون التوتر واضحاً بشكل خاص أثناء تلك الأحداث التي ترتبط بالمطالب القوية وردود الفعل القوية لدى الأفراد مثل طلاق أحد الوالدين، موت أحد أفراد العائلة، المرض الجسمي أو الانتقال إلى مدرسة جديدة، وبداية مرحلة جديدة من مراحل الحياة كما اعتبر ميلر التوتر ظاهرة بيولوجية معقدة تتأثر بالعوامل النفسية والاجتماعية،**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفسيولوجية والجسمية، حيث أثبتت العديد من الدراسات بأن التوتر النفسي يزداد بطريقة تراكمية (Thoreson & Eagleston, 1983, p115-120)، وفي هذا الاتجاه أجرى العالم الفسيولوجي سيلاي أهم الإسهامات المبكرة في حقل التوتر، وقد بدأت تجاربه حول أثر التوتر على العمليات الجسمية واستنتج وجود نمط من الاستجابات الفسيولوجية متشابهة رغم اختلاف الموترات واعتبر هذه الاستجابة الجسدية هي حالة التوتر، وقد عرف سيلاي التوتر بأنه استجابة غير محددة من الجسم نحو أي متطلب من متطلبات البيئة وتتضمن جميع التغيرات التي تحدث ضمن النظام البيولوجي (Schwebel et. al, 1990)، وقد تكون هذه الاستجابات موجبة أو سالبة كأن يرتقي الفرد من وظيفة إلى أخرى فهذا يتطلب من الفرد ضرورة التكيف والاستعداد للموقع الجديد حتى وإن كان الأمر في ظاهرة مفرحة إلا أنه يتطلب من الفرد الاستعداد وأن يكون على مستوى المسئولية.

أما الاستجابة السلبية فإنها تكون حينما يكون المثير ذا طابع سلبي كأن يتلقى الفرد خبر سار مثل مرض صديق أو خسارة في صفقة تجارية ... إلخ.

٣. الاتجاه الثالث: وهو الاتجاه الذي تميل إليه أكثر التعريفات الحديثة، وهو يستند لوجود تفاعل بين الفرد والمثير يقيمها بأنها مؤذية، ومن العلماء الذين أخذوا هذا الاتجاه (تايلور، ماسون، لازوروس، شوبل، فلدمان) فالتوتر من وجهة نظر تايلور هو عملية تقييم الأحداث بأنها مؤذية مهددة مصدر تحدي وتقييم الاستجابات المحتملة بأنها مؤذية (Taylor, 1995, p220) ، أما ماسون فيرى أن معظم استجابات التوتر الفسيولوجي قد تكون نتاجاً لعملية نفسية هي عملية تقييم التهديد (Averill, 1977, p87)، كما عرف شوبل (Schwebel et. al. 1990, pp120-130) التوتر النفسي بأنه الإنهاك النفسي والجسمي الناتج عن الشدائد، (Strains) وأحداث الحياة اليومية ويتضمن القلق حول قدرة الفرد على مواجهة التحديات، يعرف فلدمان التوتر النفسي بأنه عملية تقييم الأحداث كمواقف مهددة ومتحدية ومرهقة والاستجابة لها عبر تغيرات جسمية وانفعالية ومعرفية وسلوكية (Feldman, 1989, p527).

وترى نظرية لازوروس أن العلاقة بين التوتر النفسي والنواتج التكيفية المرتبطة به ليست مباشرة ولكن تتخللها عمليات وسيطية من نوعين:

عوامل مخففة وهي ظروف سابقة مثل الجنس والعمر والوضع الاقتصادي والاجتماعي وسمات الشخصية والتي تتفاعل مع ظروف أخرى لإحداث نوع لآخر من العوامل الوسيطية وهي ظروف تنشأ من الموقف وتغيير العلاقة بين السوابق والنواتج (جبريل ١٩٩٤:٥)، ونلاحظ من هذه النظرية أن لازوروس ركز على العلاقة والعملية حيث أن العلاقة بين الفرد والبيئة وهي أهم ما يميز هذه النظرية عن غيرها من النظريات التي ترى أن التوتر استجابة، لذا فقد عرف لازوروس التوتر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بأنه العلاقة بين الفرد والبيئة والتي يقيمها الفرد أنها تشكل عبئاً وتعرض وجوده للخطر.

وقد رأى ريتشارد لازوروس الذي طور قائمة مشاكل الحياة اليومية الصغيرة (Daily Hassles) أي الأحداث الموترة الصغرى وقائمة الأحداث السارة اليومية، وأن الأحداث اليومية الصغيرة التي تحدث بشكل أكثر تكراراً من الأحداث الكبرى لها أثر تراكمي على الصحة النفسية ويمكن من خلالها معرفة الوضع الصحي العام للفرد أكثر من الأحداث الكبرى كونها تسبب اعتلال بالصحة (Schwebell et al, 1990, p112).

ويعتمد مستوى التوتر عند لازاروس Lazarus على التوازن بين تقيمنا للحدث بأنه مهدد لوجودنا، واعتقادنا بأننا نملك القدرة على مواجهة هذا الحدث المهدد، أي يعتمد على التوازن بين التقييم الأولي والثانوي (ورتمان وآخرون) (Wortman & Others, 1992, p464).

وإذا نظرنا نظرة متفحصة في هذه التعريفات نجد أن لازوروس يأخذ بالنظرة الشمولية في تعريفه للتوتر النفسي حيث يتضمن تعريفه المثيرات للتوتر، والاستجابة المترتبة عليها، والتقدير العقلي لمستوى الخطر الذي يهدد الفرد وأساليب التكيف مع الخطر بالإضافة إلى الدفاعات النفسية.

مصادر التوتر النفسي:

هناك أسباب مباشرة وأسباب غير مباشرة للتوتر النفسي، أما الأسباب المباشرة فتتمثل في زيادة متطلبات وضغوط الحياة اليومية.

أما الأسباب غير المباشرة فقد صنفها (شارلورت وناثان) إلى عدة أنواع وهي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المثيرات الانفعالية: **تشمل المخاوف المرضية والقلق بأنواعه.**

المثيرات العائلية: تشمل سوء التوافق الزواجي، غموض الدور، والمشكلات الأسرية.

المثيرات الفيزيقية: **تشمل التلوث البيئي كالفوضى والتلوث.**

المثيرات الاجتماعية: **تتعلق بالتفاعل مع الناس والقلق الاجتماعي (حداد ودحادحة، ١٩٩٨:٥٤).**

وقد صنف شاندلر (Chandler, 1982) **مصادر الضغط والتوتر النفسي إلى ثلاث مجالات هي:**

- **ضغوطات نمائية طبيعية كمشكلات المراهقة والتكيف مع المشكلات النمائية.**
- **ضغوطات الحياة اليومية كالمشكلات التحصيلية وتعامل الأبوين بازدواجية وتنافس الأشقاء (داوود، ١٩٩٥:٣٦٧٥).**

كما وينشأ الضغط النفسي عند الشعور بالتهديد ويرجع هذا الشعور إلى توقع العجز في التعامل مع موقف ما في المستقبل، وتلعب أحداث الحياة دوراً خاصاً في الضغط النفسي ولا سيما تلك التي تتضمن تغيرات مفاجئة مثل تغيرات الوضع الاقتصادي أو في العلاقات مع الآخرين.

وتقع أهمية أحداث الحياة المثيرة للضغط النفسي في نطاق الأسرة والمدرسة، كما تعود إلى عوامل أخرى في البيئة، وفيما يتعلق بالأسرة تلعب الخلافات الأسرية دوراً خاصاً في إحداث الضغط النفسي، أما فيما يتعلق في المدرسة فإن صعوبات التعلم والخوف من الامتحان العقاب المدرسي هي من أهم مصادر الضغط النفسي، كما أن الفشل في الامتحانات والخوف من نقد المعلمين وصعوبات التكيف مع قوانين المدرسة ومشاكل التكيف مع الرفقاء هي من مصادر الضغط النفسي أيضاً (جبريل، ١٩٩٤:١٤٧٠).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أشار (العيسوي، ٢٠٠١: ٩٩-١٠١) إلى أن هناك علاقة وثيقة بين ضواغط مواقف الحياة وتغيراتها والمرض الجسمي، وأن الضغوط قد تعجل من سرعة الإصابة أو تزيد من شدة وكثافة الاضطراب وعلى ذلك تؤثر على دفاعات الجسم المناعية وغير ذلك من الوظائف التي تؤدي إلى تحقيق التوازن للكائن الحي، فلقد وجد أن طلاب الجامعة عندما تعرضوا لحالات من الضغط قلت عندهم الخلايا القاتلة ونشاطها الطبيعي (Natural Killer cell activities) وهي الخلايا التي تهاجم الأورام والعدوى الفيروسية، ولقد فسر بعض العلماء هذه الرابطة بإرجاعها إلى الهيبوثالاموس والغدة الدرقية، حيث يؤدي تأثير الضغط على المخ إلى تنشيط الهيبوثالاموس لتحريك الغدة الدرقية، تلك التي تثير أو تحرك بدورها لحاء الغدة الأدرنيالية، كي تفرز أزيد مما هو عليه من الهرمونات، وبعض الإفرازات ذات تأثير إيجابي والآخر ذات تأثير سلبي على وظائف المناعة.

تشير كثير من الدراسات إلي أن أهم الضغوطات التي يعاني منها الطلبة في تلك التي يواجهونها في البيت والمدرسة، فقد توصل (عربيات، ١٩٩٤) في دراسة أجراها على المجتمع الأردني أن أهم مصادر الضغط والتوتر النفسي لدى المراهقين هي المشاكل الأسرية والمدرسية، وقد أظهرت دراسة (داوود وحمدي، ١٩٩٧) حيث تناولت العلاقة بين العلاقة بين مصادر الضغوط التي يعاني منها الطلبة ومفهوم الذات لديهم أن مجالات الضغوط المتمثلة في المدرسة والجو الصفي والعلاقة بالأبوين والأخوة فسرت مجتمعة ٤٣% من التباين في الدرجة الكلية لمفهوم الذات، وتوصل استربل (Strubbel) في دراسة أجراها على عينة من المراهقين في مرحلة المراهقة المبكرة إلى أن أهم مصادر الضغط النفسي هي الامتحانات والعلاقات الاجتماعية والمظهر الشخصي وبعض المشكلات التي تتعلق بالنمو، كذلك أجرى ثوماس

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(١٩٨٩) دراسة هدفت إلى التعرف على مصادر الضغط النفسي لدى المراهقين وتوصلت الدراسة إلى أن أهم هذه المصادر هي المدرسة والأسرة (جبريل، ١٩٩٤:١٤٧٢).

يبدو أن هناك اتفاقاً على أن أهم مصدرين للتوتر الذي يعاني منه الأطفال والمراهقين هما البيت والمدرسة، تقول ماتيوس (Mathews)، أن الشباب يمرون بأحداث ومواقف كثيرة تبعث على التوتر وتتطلب منهم مهارات تكيفية أو قدرة على الاسترخاء، ففي مجال العلاقات مع الأسرة، هناك مجموعة من مصادر الضغوط منها: عدم توفر الدعم الأسري للمراهق، وتضارب القيم، وتنافس الأشقاء وانتقال الأسرة، أما المدرسة فمصادر الضغوط ترتبط عادة بتدني التحصيل في مواد معينة وبالعلاقات مع المعلمين والزملاء.

وتشير باريت (Barrett) إلى أن الخطر الحقيقي الذي يهدد المراهقين هو الضغوط التي يواجهونها في البيت مثل طلاق الأبوين، وتشدد القوانين الأسرية، وسوء المعاملة من قبل الأبوين (داوود، ١٩٩٥:٣٦٧٦)، وفي ضوء ما سبق فإن الاهتمام بتحديد مصادر التوتر النفسي يعد من الأهمية بمكان، وذلك نظراً لما للتوتر النفسي من آثار سلبية على تكوين شخصية المراهق وتوافقه النفسي والمدرسي والاجتماعي والتوافق النفسي يتحقق بالموازنة بين حاجة الفرد وبين الضغوط البيئية والنمائية التي تسبب له التوتر، وفي كل الأحوال يرجع التوتر النفسي إلى مدى تقييم الفرد للحدث.

الحاجة للتوتر النفسي:

أشارت العديد من الدراسات إلى أن قدراً من التوتر مطلوب وضروري للاستمرار في حالة تيقظ ونشاط، غير أن الضغوط الحادة والمزمنة التي تنطوي على

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المخاطر من شأنها أن تعوق قدرتنا على التوافق ويترتب عليها أمراض جسمية ونفسية (يوسف، ١٩٩٠:٣٢).

وقد أشارت موري إلى أن الإنسان في حاجة دوماً إلى التوتر بقدر ما، فإذا زاد علي أن يخفضه ولا يزيله إي يخفف من حدته (ملحم، ٢٠٠١:١٤١).

ويرى سيلي أن كون المرء بدون ضغوط فإن هذا يعني الموت، كما أن التعرض المتكرر للضغوط القوية وما يترتب عليها من تأثيرات سلبية كالفوضى والارتباك في حياة الفرد والعجز عن اتخاذ القرارات وعدم قدرته على التفاعل مع الآخرين، وظهور أعراض سيكوسوماتية (منصور والبلاوي، ١٩٨٩:٦).

وترى الباحثة أن الأفراد يختلفون من حيث قابليتهم للتأثر عند تعرضهم للأنواع المختلفة من الضغوط، فليس من الضروري أن يشعر الفرد بنفس مستوى الضغط أو التوتر النفسي الذي يشعر به شخص آخر في نفس الموقف، وهذا ما أطلق عليه "خصوصية العضوية" organ specificity وكذلك تختلف ردود فعل الفرد نفسه لنفس الموقف من وقت لآخر بناءً على عوامل داخلية وخارجية تؤثر عليه وعلى تقييمه للحدث.

استجابة المواجهة للتوتر النفسي:

عندما يتعرض الفرد للمواقف الضاغطة فإنه يسلك بطريقة يحاول بها أن يواجه هذه المواقف الضاغطة، معتمداً على عوامل متعددة مثل طبيعة الموقف الضاغط وشدته، والخصائص البيئية، بالإضافة إلى خبرات الفرد وقدرته على التحمل والمواجهة.

ومما يجدر الإشارة إليه أن الإنسان عادة ما يتعرض في حياته اليومية لأنواع عديدة من مصادر التوتر فالبعض منها بيولوجي والآخر نفسي، وبعضها اجتماعي،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبصرف النظر عن نوع مصادر الضغوط والتوتر وطبيعتها فإن جسم الإنسان يستجيب لهذه الضغوط بنفس الأسلوب، وعموماً فإن استجابة المواجهة أو الهروب هي التي يطلق عليها استجابات الضغوط وحينما تحدث هذه الاستجابة فإن الجسم يخزن طاقته لكي يستخدمها، وحينما يعجز عن تصريف هذا المخزون يصبح رد الفعل سلبياً (الأشول، ١٩٩٣:١٥-١٦).

وتأخذ استجابة الفرد للتوتر عدة أبعاد فسيولوجية ونفسية ومعرفية وسلوكية، ولقد ركز علماء الصحة النفسية في البداية على ردود الأفعال الفسيولوجية للتوتر حيث وضع كانون الخطوط العريضة لأول وصف علمي لاستجابة كل من الإنسان والحيوان لمواقف الخطر الخارجية، ولقد وجد كانون أن هناك عدداً من الأنشطة المتتابعة التي تستثار بواسطة كل من الجهاز العصبي لكي تهيئ الجسم للمواجهة أو الهرب عندما تدرك العضوية وجود التهديد يستثار الجسم ويتحفز بواسطة الجهاز العصبي السمبثاوي والغدد الصماء، حيث تتسارع نبضات القلب فيزداد ضغط الدم، ومستوى السكر في الدم ويزداد التنفس هذه الاستجابات الفسيولوجية أطلق عليها (كانون) ما اسماه استراتيجية قاتل أو أهرب "Fight or Flight" وهي استجابات تكيفيه كونها تمكن الفرد من الاستجابة سريعاً نحو التهديد، كذلك قدم (كانون) مصطلح التوازن Hemostats والذي يشير إلى نزعة العضوية للوصول إلى التوازن من أجل البقاء.

وقد اعتبر كانون الهيبوثالاموس (Hypothalamus) مركز التوتر إذ يوجد له وظيفتان:

- تنشيط الجهاز العصبي السمبثاوي.
- تنشيط الغدة النخامية.

كما تناول (ليفي، ١٩٩٥:٨) تأثير التوتر في الاستجابات الفسيولوجية والذي يؤدي استمراره إلى فترة طويلة إلى اضطرابات سيكوسوماتية تتمثل في القروح وضغط الدم وضعف عضلات القلب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولقد لخص ليفي سياق الأحداث النفسية الناتجة عن التوتر في زملة أعـــراض التكيف كما يلي: تأتي أول وأسرع استجابة للتوتر من الجهاز العصبي الذاتي، حيث يحاول نظاماه السمبثاوي والباراسمبثاوي عمل التوافقـــات الـــضرورية في وظـــائف الجسم، يلي ذلك الخطوة الثانية وفيها يتم إنتاج هرمون التوتر (الأدرينالين) بشكل متزايد من نخاع الغدة الكظرية (فوق الكلية) استجابة للإشارات الصادرة من الجهاز العصبي السمبثاوي، إن هذه الزيادة في إنتاج الأدرينالين مع الإشارات الصادرة من الهيبوثالاموس (Hypothalamus) (هو المهاد التحتي وهو جزء من المخ) يستثير الغدة النخامية (Pituitary gland) كي تزيد من إنتاج هرمونها، وتنظم هرمونـــات الغـــدة النخامية إنتاج هرمونات باقي الغدد الصماء، تلك الهرمونات التي تساهم بـــدورها في دفاعات الجسم واستجاباته التكيفية (ليفي، ١٩٩٥:١٨).

وقد أطلق سيلي على الأنماط المتشابهة لتغيرات الجسمية اسم أعراض التوافق العام (General Adaptation Syndrom G.A.S)، وتتطور هذه الاستجابات في ثلاث مراحل أساسية:

١. مرحلة التنبيه والحذر: The Alarm Reaction

وتمثل هذه المرحلة خط الدفاع الأول لضبط مصدر التوتر، فعندما يتعرض الفرد لتهديد الجسمي مثل المـــرض أو فقدان المقدرة على النوم أو أي تهديد نفسي، تبدأ كل من الإشارات العصبية والهيرمونية في الجسم لتعبئة الطاقـــة اللازمـــة للطوارئ فتزداد ضربات القلب ويرتفع ضغط الدم وتتوتر العضلات ويزداد إفراز العرق ويزداد إفراز الأدرينـــالين ومـــن الناحية النفسية يزداد نشاط الجهاز العصبي السمبثاوي والذي هو جزء من الجهاز العصبي المـــسئول عـــن الاســـتجابات الفسيولوجية لوقف الطوارئ عندما يتخلص الفرد من التهديد فإن الجسم يعود إلى مستوى منخفض من الإثـــارة وهـــذه الحالة هي ما يمكن تسميتها بحالة التوازن الداخلي ويعتقد سيلاي أن الموت يمكن أن يحدث أثناء هذه المرحلة إذا كان التوتر شديداً جداً.

٢. مرحلة المقاومة: The Stage of Resistance

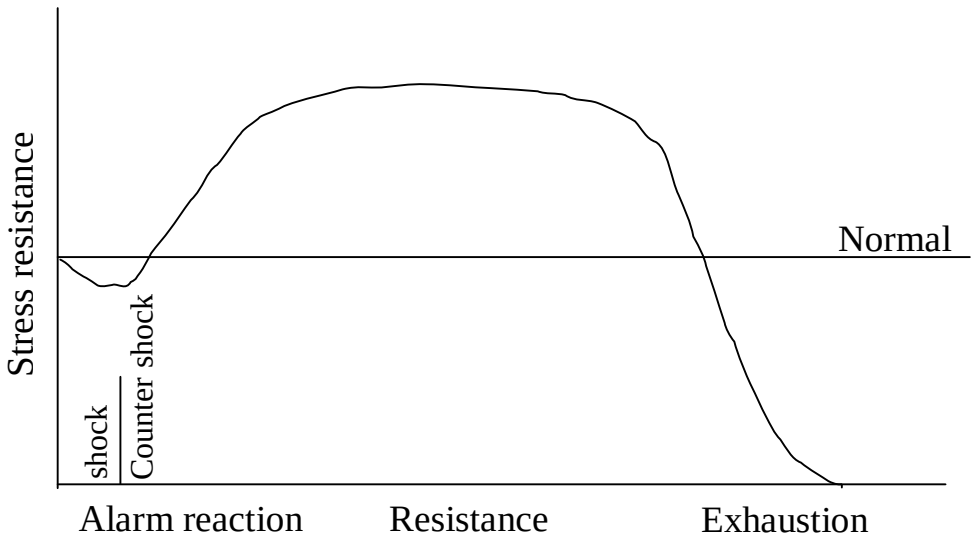
وفي هذه المرحلة يهيأ الفرد نفسه لمواجهـــة مـــصدر التـــوتر لكـــن إنهاكـــه الفسيولوجي والنفسي مع مصدر التوتر يمكن أن يجعله أكثر حساسية لمصادر التوتر الأخرى مما يجعله أكثر عرضة لتطوير الاضطرابات النفسجسمية والجـــسمية مثـــل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القرحات، ارتفاع ضغط الدم وتنشأ هذه الاضطرابات من محاولات الفرد للتعامل مع مصادر التوتر وإذا كانت المحاولات لتحقيق المطالب التي يتضمنها مصدر التوتر غير فعالة وغير كافية فإن حالة الإثارة تستمر، مما يؤثر على قدرتنا على التركيز واتخاذ قرارات منطقية، وتزداد المقاومة في هذه المرحلة زيادة كبيرة للمثيرات المقلقة.

٣. مرحلة الإنهاك: The Stage of Exhaustion

تنخفض قدرة الفرد في هذه المرحلة بالتعامل مع المواقف المسببة للتوتر فيصبح مصدر التوتر مسيطراً مما يجعل الفرد غير قادر على حماية وجوده تحت المستويات العالية والمستمرة من التوتر النفسي، وتمتاز هذه المرحلة بضعف المقاومة، وإذا لم يرجع الجسم لفترة النقاهة أثناء مرحلة الإنهاك فإن ذلك سيؤدي إلى الموت (Smith, 1993:43-44).



شكل رقم (٢)

أعراض التوافق العام **(G.A.S)**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولقد قدم لازوروس تصنيفاً لطبيعة استجابات التوتر النفسي مكوناً من أربـــع مستويات:

١. المستوى الأول: **المستوى الانفعالي كـــالخوف، الغـــضب، الـــشعور، بالـــذنب، الاكتئاب.**

٢. المستوى الثاني: **الفسيولوجية، وهي من أكثر المؤشرات الدالة على التوتر النفسي وتتضمن تفاعلات الجهاز العـــصبي المستقبل والتي تعكسها استجابات القلب والجهاز التنفسي، والغدد العرقية، والغدة الأدرينالينة، ضـــغط الـــدم، معـــدل ضربات القلب، درجة حرارة الجلد.**

٣. المستوى الثالث: **المستوى السلوكي الحركي كالارتجاف، زيادة التوتر العـــضلي، اضطراب الكلام، تعبيرات الوجه، استجابة الهجوم على مصدر التوتر، أو الهروب من مصدر التوتر.**

٤. المستوى الرابع: **المستوى المعرفي كالإدراك، حل المشكلات، التكيف الاجتمـــاعي (زواوي، ١٩٩٢:١٣).**

كما صنف بيتش وآخرون (Beech & Others, 1983, pp10-11) **ردود أفعال التوتر النفسي إلى ثلاث فئات:**

١. ردود أفعال فسيولوجية: **وتتمثل في زيادة معدل ضربات القلب، ارتفاع ضغط الدم، التوتر العضلي، زيادة إفراز الأدرينالين والنورأدرينالين.**

٢. ردود أفعال سلوكية: **وتتمثل في تناقص مستوى الأداء، تجنب المواقف المـــثيرة للتوتر، السلبية والضعف.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣. ردود أفعال معرفية: **وتتمثل في اضطراب التفكير، تناقص الوظائف الذهنيـــة، عدم القدرة على اتخاذ القرارات (جودة، ١٩٩٨:٢٣).**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

المحور الأول: دارسات اهتمت بمشاكل المراهقين النفسية

المحور الثاني: دراسات اهتمت ببناء برامج إرشادية

المحور الثالث: دراسات اهتمت بأسلوب حل المشكلات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

لقد وجدت الباحثة في حدود ما أتيح لها من قراءات لبحوث تناولت برامج إرشادية وأثرها في خفض مستوى الوتر النفسي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا، واخرى اهتمت ببناء برامج إرشادية للضغوط النفسية والقلق، وثالثة اهتمت بإسلوب حل المشكلات، ولخصوصية العلاقة بين كل من (التوتر النفسي، والضغط النفسي والقلق) ولتداخل تلك المصطلحات في الدراسات والبحوث قامت الباحثة بعرض دراسات تتناول هذه المصطلحات، هناك دراسات متفرقة تحدثت عن مشاكل المراهقين النفسية والسلوكية والتحصيلية، لذلك قامت الباحثة بتحديد ثلاث محاور لهذه الدراسة على النحو التالى:

المحور الأول: دراسات اهتمت بمشاكل المراهقين النفسية:

دراسة (العبسي، ١٩٩٨):

عنوان الدراسة: "دراسة لبعض المشكلات النفسية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمدينة غزة، وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية".

هدفت هذه الدراسة التعرف على أهم المشكلات النفسية التي تواجه تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، ودراسة العلاقة بين المشكلات النفسية وبعض المتغيرات الديموجرافية، **وقد تكونت عينة الدراسة** من (٨٠٠) تلميذ وتلميذة، **وقد استخدم العبسي** المنهج الوصفي التحليل العلائقي، قائمة موني لضبط المشكلات، استبانة مشكلات الطلبة في المرحلة الإعدادية - إعداد محمد خطاب (١٩٨٦)، **وقد أظهرت نتائج الدراسة** أن ترتيب مجالات المشكلات بالنسبة لشيوعها كتالي: مشكلات التكيف للعمل المدرسي بنسبة (٦٨،١%)، مشكلات الإرشاد و التوجيه بنسبة (٦٢،١%)، المشكلات الشخصية و النفسية بنسبة (٥٤،١%)، وقد خلصت الدراسة إلى ضرورة التدخل المبكر لعلاج المشاكل النفسية عن طريق تنظيم و تطبيق برامج وقائية و علاجية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة (داود وحمدي، ١٩٩٧):

عنوان الدراسة: "العلاقة بين مصادر الضغوط التي يعاني منها الطلبة ومفهوم الذات لديهم".

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين مفهوم الذات و مصادر الضغوط لدى طلبة الصف السادس والعاشر، **وقد تكونت عينة الدراسة من** (٣٢٠) طالباً وطالبة من الصفوف السادس وحتى العاشر، **وقد استخدم داود وحمدي لأغراض هذه الدراسة** قائمة مفهوم الذات التي طورها الكيلاني وعباس عام (١٩٨١) وقائمة مصادر الضغوط النفسية، **وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:** وجود ارتباطات سالبة ذات دلالة بين الدرجة الكلية لمفهوم الذات وكل من الدرجة الكلية لمصادر الضغوط والدرجات الفرعية لمجالات مصادر الضغوط كل على حدة، وأظهر تحليل الانحدار الخطي المتعدد المتدرج أن مجالات الضغوط المتمثلة في المدرسة والجو الصفي والعلاقة بين الأبوين والأخوة قد فسرت مجتمعة (٤٣%) من التباين في الدرجة الكلية لمفهوم الذات.

دراسة (داود، ١٩٩٥):

عنوان الدراسة: "الضغوط التي يعاني منها طلبة الصفوف من السادس حتى العاشر في المدرسة الأردنية وعلاقتها بمتغيرات التحصيل الأكاديمي والجنس والصف".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مصادر الضغوط التي يعاني طلبة الصفوف من السادس إلى العاشر الأساسي، **تكونت عينة الدراسة من** (٣٣٠) طالباً وطالبة في الصف السادس حتى العاشر الأساسي، **وكانت أدوات الدراسة** قائمة مصادر الضغوط، **وقد أظهرت نتائج الدراسة** أن أهم الضغوط بالنسبة للطلبة هي المتعلقة بالمدرسة والجو الصفي والانفعالات والمشاعر والمخاوف وأقلها أهمية المتعلقة بالأمور المالية وبالعلاقات مع الأبوين، بينما اعتبر الضغوطات المتعلقة بالمستقبل وبالعلاقة مع الزملاء والمدرسين متوسطة الأهمية، وقد أظهر تحليل التباين متعدد المتغيرات وجود أثر لمتغيرات الجنس والصف والتفاعل بينهما على المتغير التابع وهو مجالات الضغوط، كما وجد ارتباط ذو دلالة سالبة بين درجة الطالب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

على قائمة الضغوط ومعدله الدراسي وقد فسرت مصادر الضغوط المتعلقة بالمدرسة ٤٣% من التباين في معدل علامات الطالب.

دراسة (عربيات،١٩٩٤):

عنوان الدراسة: "مصادر الضغط النفسي لدى المراهقين كما يدركها المراهقون والمعلمون والمرشدون".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى ومصادر الضغط النفسي ومدى تكرارها لدى المراهقين وذلك من وجهة نظر كل من المراهق والمعلم والمرشد التربوي، **وتكونت عينة الدراسة من** (٤٠٠) طالب وطالبة موزعين حسب الجنس والمرحلة التعليمية تم اختيارهم بطريقة قصدية من الطلبة ذوي العلاقة الوطيدة مع المعلمين والمرشدين، و(٨٠) معلم ومعلمة ومن (٤٠) مرشد ومرشدة، **وكانت أدوات الدراسة** قائمة مصادر الضغط النفسي من إعداد عربيات، **وتوصلت الدراسة إلى أن** مصادر الضغط النفسي التي احتلت أولوية الترتيب من حيث الشدة لدي المراهقين هي: وفاة أحد الوالدين، انفصال الوالدين، الفشل في الامتحانات المدرسية، وفاة أحد الأخوة، وقد أشارت النتائج الى أن إدراك المعلمين لمستوى الضغط النفسىلدى المراهقين أقل من مستوى إدراك المراهقين لمستوى الضغط النفسي لديهم وأشارت النتائج الى عدم وجود فروق بين إدراك المعلمات لمستوى الضغط لدى المراهقات وبين إدراك المراهقات لمستوى الضغط لديهن، وأن إدراك المرشدين والمرشدات لمستوى الضغط لدى الطالبات والطلاب أقل من إدراك المراهقين، وأشارت النتائج أن إدراك المراهقات للضغط أعلى منه لدى المراهقين الذكور.

دراسة لارسون ومارك (Larson and Mark, 1993):

عنوان الدراسة: "العاصفة والضغط في مرحلة المراهقة، والعلاقة بين الأحداث السيئة والأحداث المقلقة".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أحداث الحياة السيئة والقلقة واضطرابات مرحلة المراهقة المبكرة، **وقد تكونت عينة الدراسة من** (٤٨٣) مشترك تراوحت أعمارهم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ما بين (١٥-١٩) سنوات وقد طلب منهم أن يكتبوا تقارير يومية عن مواقف ضاغطة، وقد اشتمل التقرير على أحداث عائلية ومدرسية وخبرات لأحداث سلبية متعددة، وقد أظهرت النتائج أن التلاميذ الأكبر سناً من هذه المرحلة أكثر سلبية من التلاميذ الأصغر سناً، **كما أظهرت النتائج أن** معدل مرتفع للخبرات اليومية الغير ضاغطة في المراهقة المبكرة ممكن أن يؤدي بشكل جزئي إلى إيجاد رقم ضخم من الأحداث الحياتية السلبية، والذي يخالف بواسطة بعض الشباب.

دراسة جونز وهاتي (Jones and Hattie, 1991):

عنوان الدراسة: "الضغوط النفسية لدى المراهقين وعلاقتها بالضغط الأكاديمي والجنس والعرق والمستوى الاجتماعي".

هدفت الدراسة إلى البحث عن العوامل التي تسهم في الضغط الأكاديمي عند الطلاب المراهقين، وهذه العوامل تتفاوت بين الجنس، والطبقة الاجتماعية، والعرق، والصف. **وقد طبق مقياس الضغط الأكاديمي لدى المراهقين على عينة** تألفت من (٥٥٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، **وقد أظهرت النتائج أن** هناك أربعة عوامل هامة تساهم في الضغط الأكاديمي هي: ضغط الرفاق، ضغط الوالدين، أهمية المدرسة، الخوف من الفشل المدرسي، وقد وجد أن ضغط الرفاق يختلف عن بقية العوامل، في حين أن أهمية المدرسة والخوف من الفشل المدرسي اختلفت تبعاً لعوامل العرق، والصف، والجنس، وهناك عدة توصيات وضعت في هذه الدراسة تؤكد على ضرورة التحكم المسبق بمصادر الضغط الذي ينشأ من مصادر غير مدرسية مثل العائلة، الوالدين، والرفاق وبدرجة أكبر من المصادر المدرسية.

دراسة يانقز وآخرون (Youngs et al, 1990):

عنوان الدراسة: "ضغوط المراهقة وعلاقتها بتقدير الذات".

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين تكرار أحداث الحياة السلبية وتقدير الذات، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٥٤) طالباً تراوحت أعمارهم من (١٤-١٩) سنة، وقد استخدمت الدراسة مقياس مسح خبرات الحياة، ومقياس تقدير الذات لدى المراهقين، وقد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أشارت نتائج الدراسة أنه كلما زادت أحداث الحياة التي يمر بها المراهق قل مستوى تقدير **الذات.**

دراسة كومباس وآخرون (Compas and others, 1989):

عنوان الدراسة: "أعراض الضغوط النفسية عند الآباء والأطفال والمراهقين".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الضغط النفسي عند الأطفال والمراهقين والأباء، **وكانت عينة الدراسة** (٢١١) طفلاً ومراهقاً بالإضافة إلى آبائهم، **وكانت أداة الدراسة** قائمة الضغوط النفسية، **وقد دعمت نتائج هذه الدراسة** النموذج الذي يؤكد على علاقة الأحداث الرئيسية للأحداث اليومية والأعراض النفسية لدى أعضاء العائلة بالضغط النفسي لدى الأطفال والمراهقين في هذه العائلات.

دراسة ستروب (Strubbe, 1989):

عنوان الدراسة: "الضغوط النفسية عند المراهقين في مرحلة المراهقة المبكرة".

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم الضغط النفسي عند المراهقين في مرحلة المراهقة المبكرة، **وقد تم اختيار عينة مؤلفة من** (٣٣٨٢) طالباً وطالبة في المرحلة المتوسطة، **وكانت أداة الدراسة** مقياس الضغط النفسي لدى المراهقين في المرحلة المبكرة، **وقد أشارت النتائج إلى أن** معظم مصادر الضغط النفسي التي تواجه الطلاب المراهقين تتمثل فيما يلي: التعلم أمام طلاب الصف، علامات الطلاب في الامتحانات، والمظهر الشخصي، وقد أظهرت الإناث درجة عالية من الضغط النفسي مقارنة بدرجة الضغط النفسي عند الذكور، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن التحصيل الأكاديمي، والمشكلات النمائية من أهم العوامل التي تؤدي إلى الضغط النفسي عند المراهقين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة (البكر، ١٩٨٨):

عنوان الدراسة: "المشكلات الإرشادية لطلبة المدارس المتوسطة المشمولة وطلبة المدارس غير المشمولة بالإرشاد التربوي والتوجيه المهني".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أوجه التشابه والاختلاف في المشكلات الإرشادية لطلبة المدارس المتوسطة المشمولة وطلبة المدارس الغير مشمولة بالإرشاد التربوي والتوجيه المهني، **تكونت عينة الدراسة من** (٢١٨) طالباً وطالبة، **واستخدم البكر** مقياس المشكلات الإرشادية لطلبة المرحلة المتوسطة، **توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:** أن (١٠٦) مشكلة ظهرت لدى ذكور المدارس المشمولة بخدمات الإرشاد والتوجيه بينما ظهرت جميع المشكلات لدى المدارس غير المشمولة بتلك الخدمات وبأوزان مئوية مختلفة، بينما ظهرت جميع المشكلات لدى إناث المدارس المشمولة وإناث المدارس غير المشمولة وبأوزان مئوية مختلفة، وكما أوصى البكر بأن يضع المرشد التربوي برنامجاً للإرشاد التربوي والتوجيه المهني كما يؤكد البكر على ضرورة اعتماد الأسس التربوية والنفسية في التعامل مع الطلبة.

دراسة أوبي (Aubey, 1987):

عنوان الدراسة: "الضغوط النفسية لدى المراهقين وعلاقتها بالمتغيرات الديموجرافية".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الضغط النفسي لدى المراهقين ومقارنة مستويات الضغط النفسي ضمن متغيرات (السن، المدرسة، الصف، الجنس)، **وتألفت عينة الدراسة من** (٢٢٢) مراهقاً، **وقد تم تطبيق أداتين** لقياس الضغط النفسي الناشئ عن أحداث الحياة وهما: سجل أحداث الحياة ومقياس أحداث الحياة للعائلة والمراهقين، **وقد أظهرت نتائج الدراسة** على أن الطلاب الذين يقطنون المدينة قد أظهروا مستوى أعلى من الضغط النفسي من الطلاب الريفيين، وأن طلاب الصف الثامن والتاسع أظهروا ضغطاً نفسياً أعلى من طلاب الصف الثاني عشر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة (العمار، ١٩٧٢):

عنوان الدراسة: "مشكلات طلاب وطالبات المرحلة الإعدادية وحاجاتهم الإرشادية".

هدفت هذه الدراسة التعرف على المشكلات التي تواجه تلاميذ المرحلة الإعدادية والتي تمس بشكل مباشر أو غير مباشر تكيفه في مجالات الحياة التي يعيشها أو سيقبل عليها ومعرفة تلك المشكلات يؤدي إلى وضعها في بؤرة انتباه الذين يريدون أن يبنوا عليها برنامجاً إرشادياً يساعد على تكيف التلاميذ في تلك المرحلة، **وتكونت عينة الدراسة من** (١٠٠٠) طالباً وطالبة في المرحلة الإعدادية، **واستخدم العمار** قائمة موني للمشكلات، **وقد أظهرت النتائج أن** حاجة التلاميذ في المرحلة الإعدادية للبرامج الإرشادية (٢١،٧٢%) هذا وقد تفوقت حاجتهم للبرامج الإرشادية على باقي الحاجات.

تعقيب على الدراسات التي تناولت مشاكل المراهقين:

من خلال استعراض هذه الدراسات تبين أن معظمها توصلت إلى أن المراهقين في هذه المرحلة من العمر يتعرضون إلى مستويات مختلفة من الاضطرابات والتي ربما كان من أبرزها التوتر والضغط النفسي والذي أصبح مرض هذا العصر إلا أن هذه الدراسات اختلفت في أهدافها، لذا سوف تقوم **الباحثة** باستعراض هذه الدراسات من عدة جوانب:

من حيث الهدف: فقد تعددت أهداف هذه الدراسات فبعضها ركز على تحديد مصادر الضغوط النفسية لدى المراهقين مثل دراسة (داود وحمدي، ١٩٩٧) ودراسة (داود، ١٩٩٥) ودراسة (عربيات، ١٩٩٤)، وبعض هذه الدراسات هدفت إلى التعرف على مدى حاجة المراهقين للإرشاد النفسي مثل دراسة (العمار، ١٩٧٢) وتبين من الدراسة مدى حاجة المراهقين للبرامج الإرشادية وكذلك دراسة (العبسي، ١٩٩٨) حيث بينت النتائج أن المراهقين بحاجة ماسة للبرامج الإرشادية، وقد أظهرت جميع هذه الدراسات مدى تأثير الضغوط النفسية على سلوك المراهقين وعلى تحصيلهم الأكاديمي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من حيث العينة: فقد تقاربت المرحلة العمرية التي أخذت منها العينة في معظم هذه الدراسات حيث تراوحت أعمارهم من (١٣-١٨) سنة وهي مرحلة المراهقة المبكرة والمتوسطة وهذا إن دل فإنما يدل على أهمية هذه المرحلة ومدى تأثرها بما تواجهه من مشاكل وضغوط تعكس بظلالها على تكوينهم النفسي والجسمي.

من حيث الأدوات: فقد تعددت الأدوات التي استخدمتها هذه الدراسات، ونلاحظ أن كثير من هذه الدراسات استخدمت قائمة موني لتحديد المشكلات النفسية التي يعاني منها المراهقين وهذا يدل على قوة هذه الأداة.

من حيث النتائج: نلاحظ أن معظم الدراسات أظهرت مشاكل مختلفة عند المراهقين في هذه المرحلة من العمر ومدى حاجتهم للبرامج الإرشادية.

وكذلك تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عينة الدراسة حيث أن جميع الدراسات السابقة تناولت مرحلة المراهقة.

وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت التوتر النفسي بينما ركزت الدراسات السابقة على الضغوطات النفسية وكذلك في نوع الأداة المستخدمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحور الثاني: دراسات اهتمت ببناء برامج إرشادية للمراهقين:

دراسة (بدوي، ٢٠٠١):

عنوان الدراسة: "أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فعالية الذات".

هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية والذي يقوم على تأكيد بعض المهارات اللازمة التي يمكن أن تقدم للطلاب ذوي فاعلية الذات المنخفضة في التحصيل الدراسي، **تكونت عينة الدراسة من** (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي، **وقد استخدمت الأدوات التالية:** اختبار أرتيس-لينون للقدرة العقلية العامة المستوى من (١١-١٦) سنة، مقياس الكفاءة الأكاديمية، مقياس فاعلية الذات، **وقد اتضح من النتائج** وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجربية والضابطة قبل البدء في تطبيق البرنامج وبين درجاتهم بعد الانتهاء من تطبيقه مباشرة لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك كان للبرنامج تأثير إيجابي في قياس المتابعة بعد شهر من انتهاء البرنامج.

دراسة (يوسف، ١٩٩٩):

عنوان الدراسة: "مدى فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإبداعي لحل المشكلات وتدعيم النظرة المستقبلية -بحث تجريبي-".

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج لتنمية التفكير الإبداعي لحل المشكلات والمعتمد على أحد النماذج المعروفة في مجال تنمية التفكير الإبداعي وهو نموذج (CPS) على بعض مشكلات المستقبل، **وقد بلغت عينة الدراسة** (٨٣) طالبة، وقد تراوحت أعمار الطالبات من (١٩-٢٠) سنة، **وكانت أدوات الدراسة** مقياس الاتجاه نحو بعض المكتشفات العملية المستقبلية، برنامج تنمية مهارات التفكير الإبداعي لحل المشكلات، استمارة تقويم جلسات البرنامج، **وقد أظهرت النتائج** وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجربية والضابطة قبل البدء في تطبيق البرنامج وبين درجاتهم بعد الانتهاء من تطبيقه مباشرة لصالح المجموعة التجريبية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة (حمدي، ١٩٩٩):

عنوان الدراسة: "فاعلية تدريبات التحصين ضد الضغط النفسي في خفض المشكلات".

هدفت هذه الدراسة استقصاء أثر تدريبات التحصين ضد الضغط النفسي في خفض المشكلات لدى عينة من الطالبات، **وقد تألفت عينة الدراسة** من مجموعتين تجريبيين، المجموعة الأولى مكونة من (٣٨) طالبة من الصف الثامن، والمجموعة الثانية مكونة من (٤٠) طالبة من الصف التاسع، وقد تم تطوير قائمة الحاجات الإرشادية باستخدام قائمة موني للمشكلات، وبرنامج التحصين ضد الضغط النفسي أظهرت النتائج في العينة الأولى وفي العينتين معاً وجود فروق ذات دلالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية للمشكلات وفي جميع الدرجات الفرعية باستثناء درجة المشكلات الجسمية إذ لم تكن هناك فروق بين المجموعتين فيها، وفي العينة الأولى كان حجم الأثر قليلاً في المشكلات الجسمية ومتوسطاً في المشكلات الانفعالية والاجتماعية وأقرب إلى أن يكون كبيراً في حالة المشكلات الدراسية والأسرية وكبيراً في مشكلات الاختيار المهني، أما في العينتين معاً فقد كان حجم الأثر قليلاً في المشكلات الجسمية وحول المتوسط في باقي المشكلات وفي الدرجة الكلية، أما في العينة الثانية فقد ظهرت الفروق بين المجموعتين في الدرجة الكلية وفي كل من المشكلات الدراسية ومشكلات الاختيار المهني ولم تكن هناك فروق في درجات المشكلات الجسمية والمشكلات الانفعالية والمشكلات الاجتماعية والأسرية، وقد كان حجم الأثر قليلاً في مختلف مجال المشكلات ما عدا مجال المشكلات الدراسية فقد كان أعلى من المتوسط.

دراسة (الخولى، ١٩٩٩):

عنوان الدراسة: "أثر برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الاجتماعية على الخجل ومفهوم الذات".

هدفت هذه الدراسة إلى فحص مدى فاعلية برنامج إرشاد جمعى للتدريب على المهارات الاجتماعية لوحدها أو التدريب على المهارات الاجتماعية بالإضافة إلى استخدام أسلوب التعريض على مستوى الخجل ومفهوم الذات، **وقد تألفت عينة الدراسة من** (٣٩)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

طالباً من الصفوف السادس والسابع والثامن وهم الحاصلين على أعلى العلامات على مقياس الخجل ،**وقد تم تطبيق** مقياس الخجل، ومقياس بيرس-هاريس لمفهوم الذات، برنامج إرشادي جمعي مكون من (١١) جلسة، **وقد خلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن** البرنامج الإرشادي الجمعي سواء القائم على المهارات الاجتماعية لوحدها أو المتضمن اسلوب التعرض ذو فاعلية في تخفيف حدة الخجل وتحسين مفهوم الذات، بعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد مرور (٣٠) يوماً كمقياس متابعة.

دراسة (حداد ودحادحة،١٩٩٨):

عنوان الدراسة: "فاعلية برنامج إرشاد جمعي في التدريب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي في ضبط التوتر النفسي".

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مدى فاعلية برنامج إرشاد جمعي في حل المشكلات وبرنامج في الاسترخاء العضلي على ضبط التوتر النفسي، **وقد تكونت عينة الدراسة من** (٣٠) طالباً من الصفين السابع والثامن من الذين يعانون من التوتر النفسي بناء على درجاتهم على مقياس التوتر النفسي ثم وزعوا عشوائياً إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية أولى وتلقى أفرادها التدريب على أسلوب حل المشكلات من خلال إرشاد جماعي، ومجموعة تجريبية ثانية وتلقى أفرادها التدريب على أسلوب الاسترخاء العضلي، ومجموعة ثالثة ضابطة، **وكانت أدوات الدراسة** مقياس التوتر النفسي، برنامج إرشادي للتدريب على أسلوب حل المشكلات، برنامج للتدريب على الاسترخاء العضلي، ثم تدريب أفراد المجموعتين التجريبيتين لمدة عشر جلسات إرشادية لكل برنامج، **وقد كشفت النتائج** وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة على اختبار كروسكال–واليس في القياس المباشر والآجل (الاحتفاظ) لصالح المجموعتين التجريبيتين، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في القياس المباشر والآجل فيما يتعلق بانخفاض مستوى التوتر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة (العايش، ١٩٩٥):

عنوان الدراسة: "مدى فعالية العلاج بالمعنى كأسلوب إرشادي في تخفيف بعض الاضطرابات السلوكية في مرحلة المراهقة".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات النفسية التي تعاني منها طالبات المراهقة المتأخرة (١٨-٢١) سنة، وتحديد درجة العلاقة بين هذه المشكلات المهيأة لدرجة ما من الاضطراب النفسي، ودرجة التوافق النفسي والثقة بالنفس والقدرة على تأكيد الذات، وبلغت عينة الدراسة (١٠٠) طالبة، **وقد استخدمت الأدوات التالية:** مقياس الثقة بالنفس، مقياس إدراك المعنى، اختيار الشخصية المتعددة الأوجه (M.M.P.I)، البرنامج الإرشادي المستخدم، **وقد أظهرت نتائج الدراسة** فاعلية العلاج بالمعنى في تخفيف بعض الاضطرابات السلوكية و**كذلك خلصت الدراسة** اعتماداً على النتائج التي تم استخلاصها بعد بتطبيق الأدوات المستخدمة في البحث إلى ضرورة الاهتمام بفترة المراهقة المتأخرة التي بحق من المراحل المهمة الحاسمة والحرجة أحياناً.

دراسة (بكار، ١٩٩٤):

عنوان الدراسة: "أثر الاسترخاء العضلي كطريقة في ضبط التوتر النفسي على مركز الضبط وتقدير الذات".

هدفت هذه الدراسة إلى فحص تأثير أسلوب الاسترخاء كطريقة في ضبط التوتر النفسي على متغيرين من متغيرات الشخصية وهم مركز الضبط وتقدير الذات، **تألفت عينة الدراسة من** (٥٠) طالباً من طلبة الصف التاسع والعاشر، تم اختيارهم بناءاً على درجاتهم العالية على مقياس التوتر والذي أجري لطلبة هذين الصفين، ثم وزعوا عشوائياً على مجموعتين، مجموعة تجريبية مكونة من (٢٥) طالباً، ومجموعة ضابطة مكونة من (٢٥) طالباً، وتم تدريب أفراد المجموعتين على برنامج الاسترخاء العضلي لمدة ستة أسابيع، بمعدل ثماني جلسات لكل فرد، في حين لم يتلق أفراد المجموعةالضابطة أي نوع من التدريب، **وقد تم استخدام** مقياس "روتر" لمركز الضبط، ومقياس "قسوس" لتقدير الذات، برنامج الاسترخاء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العضلي، **وقد أظهرت النتائج** تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في القياس البعدي الأول والقياس البعدي الثاني (قياس المتابعة) على مقياس "روتر" للضبط الداخلي-الخارجي، ومقياس تقدير الذات، كما أثبت برنامج الاسترخاء العضلي نجاحه في زيادة تقدير الذات ومركز الضبط.

دراسة (الشبح، ١٩٩٤):

عنوان الدراسة: "أثر كل من برنامج إرشاد جمعي وبرنامج نشاط رياضي في خفض مستوى التوتر النفسي".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية كل من برنامج إرشاد جمعي وبرنامج نشاط رياضي في خفض مستوى التوتر النفسي، **وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠)** طالباً من طلبة الصف التاسع والعاشر الأساسين من الذين يعانون من التوتر النفسي بناء على درجاتهم على مقياس التوتر النفسي وتم توزيعهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات متساوية مجموعة النشاط الرياضي ومجموعة الإرشاد الجماعي ومجموعة ضابطة، **وقد استخدمت الأدوات التالية:** مقياس التوتر النفسي، برنامج إرشاد جمعي، برنامج نشاط رياضي، وقد استمر تطبيق البرنامجين الرياضي والإرشادي لمدة عشر أسابيع بمعدل جلسة واحدة كل أسبوع للمجموعتين التجريبية والضابطة، **وقد أظهرت نتائج الدراسة** تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في القياس البعدي الأول والقياس البعدي الثاني (قياس المتابعة)، وقد خلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن كل من البرنامج الإرشادي وبرنامج الإرشاد الرياضي ذو فعالية في خفض مستوى التوتر النفسي.

دراسة (المصري، ١٩٩٤):

عنوان الدراسة: "أثر برنامج إرشادي جمعي لخفض سلوك العزلة واستقصاء فاعلية هذا البرنامج في خفض سلوك العزلة لدى طالبات المراهقة الوسطى".

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج إرشادي جمعي لخفض سلوك العزلة واستقصاء فاعلية هذا البرنامج في خفض سلوك العزلة لدى طالبات المراهقة الوسطى، **تكونت عينة**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدراسة من (٤٠) طالبة ممن حصلن على أعلى الدرجات في مقياس العزلة تم توزيعهن إلى مجموعتين تجريبية وتتكون من (٢٠) طالبة، وضابطة وتضم (٢٠) طالبة، **وقد استخدامت الأدوات التالية** مقياس الشعور بالعزلة، وبرنامج إرشاد جمعي ومدته تسع أسابيع وبمعدل لقاء واحد أسبوعيا، **وخلصت الدراسة إلى** نتيجة مفادها بأن برنامج الإرشاد الجمعي لخفض سلوك العزلة ذو فاعلية في معالجة حالات العزلة لدى طالبات المراهقة الوسطى على المقياس البعدي الأول وعلى قياس المتابعة مما يدل على استمرارية تأثير البرنامج.

دراسة هانس (Hains, 1994):

عنوان الدراسة: "برنامج علاجي سلوكي معرفي يهدف إلى تخفيف الإثارة الانفعالية السلبية للمراهقين كرد فعل للضغوط النفسية".

تكونت عينة الدراسة من (٣٣) طالباً وطالبة واستخدمت الدراسة مقياس القلق (سمة/حالة)، وقائمة تقدير الذات، ومقياس لاكتئاب المراهقين، ومن بين الأساليب التي استخدمها إعادة البناء المعرفي باستخدام التخيل المبني على أحداث ضاغطة واكتساب مهارة حل المشكلات، وقد أشارت نتائج الدراسة أن التدريب كان فعالاً في تحسن التقارير الشخصية لسمة القلق والغضب والإكتئاب وارتفاع تقدير الذات.

دراسة (أبو عليان، ١٩٩٣):

عنوان الدراسة: "أثر برنامج إرشادي جمعي علاجي في عادات الدراسة على تحصيل طلاب الصف التاسع".

هدفت هذه الدراسة إلى إبراز أثر برنامج إرشادي جمعي علاجي في عادات الدراسة على تحصيل طلاب الصف التاسع، **وقد تكونت عينة الدراسة من** (٢٠) طلاباً من طلاب الصف التاسع وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومكونة من (١٠) طلاب ومجموعة ضابطة مكونة من (١٠) طلاب، **وقد تم استخدام** مقياس عادات الدراسة، البرنامج الإرشادي وهو مكون من عشر جلسات إرشادية، **وتوصلت الدراسة إلى** وجود فروق ذات دلالة إحصائية وذلك لصالح المجموعة التجربة في حالتي التحصيل الدراسي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعادات الدراسة، مما يدل على أثر البرنامج العلاجي في تحسين تحصيل الطالب الدراسي وكذلك تحسين عاداتهم الدراسية الأمر الذي يوفر لهم تكيفاً أكاديمياً سليماً.

دراسة (الزواوي، ١٩٩٢):

عنوان الدراسة: "أثر البرنامج للتدريب على مهارات حل المشكلات في خفض التوتر وزيادة مهارات حل المشكلات".

هدفت هذه الدراسة إلى تحري أثر البرنامج للتدريب على مهارات حل المشكلات في خفض التوتر وزيادة مهارات حل المشكلات، **تألفت عينة الدراسة من** (٦٣) طالبة الحاصلات على أعلى الدرجات عل قائمة التوتر، **وقد تم استخدام الأدوات التالية:** مقياس التوتر النفسي، وقائمة حل المشكلات،برنامج إرشادي جمعي مكون من ثمان جلسات مدة كل منها ساعة، **وقد أشارت النتائج إلى أن** مجموعة التدريب على مهارات حل المشكلات تفوقت على المجموعة الضابطة وأن التدريب عمل على تحسين فاعلية حل المشكلات، ولكن لم يتم المحافظة على هذه النتيجة عند قياس المتابعة بعد شهر تقريباً، ولم تظهر فروق بين المجموعتين في مستوى التوتر سواء في القياس البعدي أو قياس المتابعة.

دراسة (الشوبكي، ١٩٩١):

عنوان الدراسة: "تأثير برنامج من الإرشاد المعرفي على قلق الامتحان لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عمان."

هدفت هذه الدراسة لمعرفة أثر برنامج إرشادي معرفي على قلق الامتحان، **وقد تكونت عينة الدراسة من** ٩٠ طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، تم توزيعهن عشوائياً إلى ثلاث مجموعات المجموعة التجريبية، والمجموعة الزائفة، والمجموعة الضابطة، **وقد استخدم** مقياس قلق الامتحان، وبرنامج إرشادي معرفي، وقد تم تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية بينما طبق برنامج إرشادي زائف على المجموعة الزائفة، وتركت المجموعة الضابطة بدون إرشاد، **وقد خلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها** أن للبرنامج الإرشادي المعرفي أثر فعال في تخفيف قلق الامتحان عند الطالبات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة (المدلل، ١٩٩١):

عنوان الدراسة: "أثر الاسترخاء العضلي وتوكيد الذات على المشاركة الصفية".

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشاد جماعي لتدريب طالبات من الصف الثامن الأساسي على استخدام أسلوبي الاسترخاء العضلي وتوكيد الذات معاً أو كل على حدة لخفض الخوف من المشاركة الصفية، **تكونت عينة الدراسة من (٤٠)** طالبة من الحاصلات على أدنى الدرجات عل مقياس المشاركة الصفية، وقد وزع أفراد العينة عشوائياً وبالتساوي على أربع مجموعات ثلاث منها تجريبية والرابعة ضابطة، **وكانت أدوات الدراسة** مقياس المشاركة الصفية، برنامج إرشادي جماعي للاسترخاء العضلي وتوكيد الذات، مقياس المشاركة الصفية، **وقد خلصت الدراسة إلى** استنتاج مفاده أن برنامج الإرشاد الجماعي للتدريب على الاسترخاء العضلي وتوكيد الذات ذو فعالية في معالجة حالات ضعف المشاركة الصفية، وكذلك كان للبرنامج تأثير إيجابي على مقياس المتابعة بعد شهر من انتهاء البرنامج.

دراسة وليام (William, 1991):

عنوان الدراسة: "العلاج السلوكي المعرفي لتخفيف ضغوط ما بعد الصدمة".

تكونت عينة الدراسة من (١٧٥) مراهقة قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، استخدمت الدراسة اختبار الشخصية المتعدد الأوجه، وقائمة الأسلوب المعرفي، وأظهرت نتائج الدراسة فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الضغوط المدركة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة (الخطيب، ١٩٨٩):

عنوان الدراسة: "بناء برنامج إرشادي لتخفيف حدة القلق لدى المراهقين الفلسطينيين".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج إرشادي لتخفيف حدة القلق لدى المراهقين الفلسطينيين، **وقد تكونت عينة الدراسة من** (٢٤) طالب وطالبة، **وكانت أدوات الدراسة** قائمة مشكلات الشباب، البرنامج الإرشادي الجمعي الذي يتكون من (٢١) جلسة إرشادية، **وقد أظهرت النتائج** وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على نجاح البرنامج الإرشادي الجماعي في تخفيف القلق لدى المراهقين الفلسطينيين الذكور والإناث.

تعقيب على الدراسات التي اهتمت ببناء برامج إرشادية:

يتضح من خلال عرض الدراسات أنها حديثة نسبياً وهذا يدل على الاهتمام المتزايد في مجال الصحة النفسية ليس فقط بتشخيص الاضطرابات النفسية للمراهقين وإنما وضع البرامج الوقائية والعلاجية لمواجهة هذه الاضطرابات، ومن خلال الاطلاع على هذه البرامج لم تجد **الباحثة** إلا دراسة واحدة في المجتمع الفلسطيني وهي دراسة (الخطيب، ١٩٨٩) في حدود اطلاع **الباحثة**، على الرغم من حاجتنا الماسة لهذه البرامج لمعالجة ما خلفته الانتفاضة الأولى والثانية من اضطرابات لا حصر لها، لذا اهتمت **الباحثة** بهذا الموضوع، وسوف تقوم **الباحثة** بالتعليق على هذه الدراسات من عدة نواحي:

من حيث الهدف: فقد تشابهت أهداف هذه الدراسات حيث كان هدف جميع هذه الدراسات معالجة الاضطرابات النفسية التي يتعرض لها المراهقين، وإن اختلف نوع الاضطراب النفسي المراد معالجته فمنها من ركز على التوتر النفسي والقلق مثل دراسة (حداد ودحادحة، ١٩٩٨) ودراسة (الشبح، ١٩٩٤) ودراسة (المصري، ١٩٩٤) ودراسة (الزواوي، ١٩٩٢) ودراسة (المدلل، ١٩٩١) ودراسة (الخطيب، ١٩٨٩) ومن الملاحظ أن هذا النوع من الاضطراب حظي بحظ وافر، وهذا إن دل فإنما يدل على مدى أهمية هذا الموضوع ومدى انتشار التوتر والقلق عند المراهقين، أما باقي الدراسات فقد تنوعت أهدافها بين معالجة الاضطرابات النفسية والسلوكية والأكاديمية والاجتماعية.

من حيث الأدوات: نلاحظ أن جميع هذه البرامج اعتمدت اسلوب واحد وهو وضع أداة لقياس نوع الاضطراب المراد معالجته وبناءً على النتائج المتوصل لها يحدد **الباحث** مدى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حاجة المراهقين للبرامج الإرشادية، وقد استندت معظم هذه البرامج على الإرشاد النفسي الجمعي لما لهذا النوع من الإرشاد من تأثير فعال، وقد ثبتت فعاليته في أكثر من برنامج، ومن الملاحظ أن معظم هذه البرامج تراوحت ما بين (٨-١٠) جلسات إرشادية.

من حيث النتائج: فقد أظهرت جميع نتائج هذه الدراسات مدى فعالية البرامج الإرشادية وقدرتها على مساعدة المضطربين في خفض مستوى الاضطراب لديهم، باستثناء دراسة رنا الزواوي حيث لم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المجموعة التجريبية والضابطة وهذا مما حذا **بالباحثة** تناول هذا الموضوع بالدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحور الثالث: دراسات اهتمت باستخدام أسلوب حل المشكلات:

دراسة (العدل، ١٩٩٨):

عنوان الدراسة: "القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي".

هدفت هذه الدراسة إلى بحث علاقة متغير القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لبعض المتغيرات الاجتماعية وهي الذكاء الاجتماعي، والمسئولية الاجتماعية، ومفهوم الذات الاجتماعي، والتحصيل الدراسي، **تكونت عينة الدراسة من** (٣٦٠) تلميذاً من طلبة الصف الأول الثانوي، **وقد استخدم العدل** مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، مقياس الذكاء الاجتماعي، مقياس المسئولية الاجتماعية، مقياس مفهوم الذات الاجتماعي، **وقد توصلت نتائج الدراسة إلى** وجود علاقة إرتباطية بين حل المشكلات الاجتماعية والذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي، وأنه يمكن التنبؤ بالمقدرة على حل المشكلات الاجتماعية من الذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي.

دراسة (قطامي، ١٩٩٦):

عنوان الدراسة: "أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة".

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة في مدينة عمان، **وقد تكونت عينة الدراسة من** (٥٣٨) طالباً تراوحت أعمارهن (١٢-١٤) سنة، **وقد تم استخدام الأدوات التالية:** مقياس رافن المطور على عينة من الطلبة الأردنيين، اختبار الدافعية للإنجاز على مهمات التحصيل، اختبار مستوى تفكير حل المشكلات، **وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن** درجات الذكاء (درجة كلية) هي من أكثر العوامل قدره على تفسير تباين مستوى أسلوب تفكير حل المشكلة (العشوائي-المنظم) بينما تدنت درجة تفسير العوامل الأخرى المشمولة بالدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة سونيا وسوزان (Sonia and Susan, 1995):

عنوان الدراسة: "تأثير التأمل في تضخم الذات في التفكير الإيجابي وحل المشكلات".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير التأمل في النفس الباطنية والمقدرة على حل المشكلات بين القلقين وغير القلقين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الأساسية، **وكانت أدوات الدراسة** مقياس مفهوم الذات، ومقياس حل المشكلات، وقد أظهرت النتائج أن المشتركين القلقين كانوا أكثر سلبية من غير القلقين، **أظهرت النتائج أن** القلقين لديهم نظرة تشاؤمية للأحداث الإيجابية لمستقبلهم، **وكما أظهرت الدراسة** أن القلقين أقل مقدرة في حل المشكلات التي تواجههم.

دراسة دوبو وتيزاك (Dubow and Tisak, 1989):

عنوان الدراسة: "العلاقة بين أحداث الحياة الموترة والتكيف لدى أطفال المرحلة الابتدائية نتيجة للدعم الاجتماعي ومهارة حل المشكلات".

هدفت هذه الدراسة لفحص العلاقة بين أحداث الحياة الموترة والتكيف، من حيث الأثر المحتمل المخفف للتوتر الذي تؤديه به مهارات حل المشكلات والدعم الاجتماعي، **واشتملت عينة الدراسة على** (٢٦١) طالباً من الصفوف الثالث والرابع والخامس الابتدائي طبقت عليهم مقياس للدعم الاجتماعي، ومقياس حل المشكلات، وتقديرات الآباء حول التوتر الموجود في بيئة أطفالهم، وحول التكيف السلوكي للأطفال وكذلك قدم المعلمون تقديرات للتكيف السلوكي والتحصيل لهؤلاء الأطفال، **وقد أشارت النتائج أن** لمهارة حل المشكلات والدعم الاجتماعي آثارا مخففة للتوتر على المشكلات السلوكية التي قدرها المعلمون أي أن المستوى المرتفع من مهارات حل المشكلات والدعم الاجتماعي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة نيزو ورونان (Nezu and Ronan, 1988):

عنوان الدراسة: "تأثر مهارة حل المشكلات في تعديل احتمالية تعرض الفرد للاكتئاب نتيجة لأحداث الحياة الموترة".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة هذه مدى تأثير مهارة حل المشكلات في تعديل احتمالية تعرض الفرد لأغراض اكتئابية كنتيجة لأحداث الحياة الموترة السلبية، **وقد اشتملت عينة الدراسة على** ١٥٠ طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة، **وكانت أدوات القياس** مقياس مسح خبرات الحياة، وقائمة حل المشكلات وقائمة بيك للاكتئاب، **وقد دعمت نتائج الدراسة** فرضية بأن حل المشكلات يعدل الأعراض الاكتئابية المرتبطة بالتوتر، أي أن الأفراد الفعالين في مهارات حل المشكلات تحت مستويات مرتفعة من التوتر يبلغون بأعراض اكتئابية أقل من غير الفعالين تحت نفس المستويات من التوتر، وهذا يدعم فرضية أن فعالية حل المشكلات لها وظيفة معدلة للاكتئاب المرتبط بالتوتر.

دراسة نيزو ورفاقه (Nezu, et al. 1986):

عنوان الدراسة: "أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في أحداث الحياة المقلقة والأعراض الاكتئابية".

هدفت هذه الدراسة إلى تحري الوظيفة التي تقوم بها فعالية مهارة حل المشكلات في العلاقة بين أحداث الحياة السلبية الموترة والأعراض الاكتئابية، وافترض أن المعرفة لحل المشكلات ستحسن من التنبؤ بمستوى الأعراض الإكتئابية، بغض النظر عن تقييم الأحداث الموترة، **وتألفت عينة الدراسة من** (٤٦٢) طالباً جامعياً، **وكانت أدوات الدراسة** قائمة بيك للاكتئاب (Beck Depression Inventory)، ومسح خبرات الحياة، وقائمة حل المشكلات، **وأشارت النتائج** لوجود اختلافات في المزاج الاكتئابي بين الأفراد تحت مستويات مرتفعة أو منخفضة من التوتر، وأشارت النتائج أن القدرة على حل المشكلات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتفاعلها مع مستويات التوتر تنبأت بكمية من التباين أكبر بثلاث أضعاف إضافية لتنبأ الذي كان يقدمه توتر الحياة وحده.

دراسة إلياس وجارا وأوبرياكو وروثبوم ورفاقهم (Elias, Gara, Ubraco, Rauthbaum, 1986):

موضوع الدراسة: "أثر التدريب على حل المشكلات في خفض موترات المدرسة الوسطى".

هدفت هذه الدراسة لمعرفة مدى تأثير التدريب على حل المشكلات في خفض شدة أثر الموترات المتنوعة للمدرسة الوسطى، **وقد تكونت عينة الدراسة من** ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تلقت تدريباً لمدة عام، وأخرى تلقت تدريباً مدة نصف عام، والضابطة لم تتلق أي تدريب، وقد كانت أداة الدراسة مقياس الضغوط المدرسية، **وأشارت النتائج إلى أن** التدريب لمدة عام أدى إلى خفض شدة الموترات، وأن الأفراد الذين تنقصهم مهارات حل المشكلات كانوا أكثر عرضة للموترات الشديدة.

تعقيب على الدراسات التي استخدمت اسلوب حل المشكلات:

من خلال استعراض هذا الدراسات يتبين مدى فعالية اسلوب حل المشكلات في الحد من نسبة الاضطرابات النفسية التي تواجه الأفراد، لأن الفرد من خلال هذا الأسلوب العلمي يتعامل مع المشاكل التي تواجهه بطريقة علمية منطقية لذلك عمدت **الباحثة** على تدريب طالباتها على استخدام هذا الأسلوب لخفض مستوى التوتر النفسي لديهن وستقوم **الباحثة** باستعراض الدراسات عدة جوانب:

من حيث الهدف: فقد تراوحت أهداف هذه الدراسات بين معرفة مدى فاعلية هذا الأسلوب في خفض الاضطرابات النفسية مثل دراسة (العدل، ١٩٩٨)، والنوع الثاني من هذه الدراسات تناول العلاقة بين استخدام هذا الأسلوب والتفوق الأكاديمي مثل دراسة (قطامي، ١٩٩١).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من حيث العينة: فقد تشابهت الفئة العمرية التي أخذت منها العينة حيث أن جميعهم من المراهقين مما يعكس أهمية هذه المرحلة من العمر ومدى تأثيرها على باقي مراحل العمر، ولكن من الملاحظ أن هذه الدراسات تناولت المراهقة بمراحلها الثلاثة المبكرة والمتوسطة والمتأخرة وهذا يعطي نظرة أكثر شمولية لأسلوب حل المشكلات ومدى فاعليته.

من حيث الأدوات: فقد تنوعت الأدوات التي استخدمتها هذه الدراسات، وإن استخدمت هذه الدراسات مقاييس مختلفة للاضطرابات النفسية، ولكن كل مقياس من هذه المقاييس كان يخدم الهدف المراد تحقيقه من الدارسة وقد اتفقت جميع هذه الدراسات على استخدام اسلوب حل المشكلات.

من حيث النتائج: من الملاحظ أن جميع هذه الدراسات أثبتت فاعلية استخدام اسلوب حل المشكلات في خفض الاضطرابات النفسية خاصةً التوتر، لذا فقد حرصت **الباحثة** على استخدام هذا الأسلوب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

الأساليب الإحصائية

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس التوتر النفسي

ثانياً: البرنامج الإرشادي للتدريب على حل المشكلات

خطوات إجراء الدراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهجية البحث ومجتمع الدراسة وعينتها، إضافة إلى الخطوات التي اتبعت في تقنين البرنامج الإرشادي، وكذلك الخطوات التي تم اتباعها للتحقق من صدق وثبات أداة التوتر النفسي من إعداد رنا الزواوي، كما يشتمل هذا الفصل على وصف للمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات واستخراج النتائج.

منهج الدراسة:

اقتضت طبيعة الدراسة استخدام المنهج التجريبي.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثالث الإعدادي المسجلات بوكالة الغوث الدولية في منطقة المعسكرات الوسطى وتضم المعسكرات التالية (البريج-النصيرات-المغازي-دير البلح)، وقد بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي للدراسة (١٥٥٤) طالبة موزعة على (٥) مدارس وفق احصائية وكالة الغوث الدولية للعام الدراسي (٢٠٠١-٢٠٠٢)والجدول رقم (١) يوضح كل مدرسة وعدد طالباتها.

جدول رقم (١) مجتمع الدراسة

اسم المدرسة	عدد الطالبات
بنات النصيرات الإعدادية "أ"	٤٥٢
بنات النصيرات الإعدادية "ب"	١٧٢
بنات البريج الإعدادية	٣٦٨
بنات المغازي الإعدادية	٢٤٢
بنات دير البلح الإعدادية	٣١٤

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من:

عينة استطلاعية: Pilot sample

حيث قامت الباحثة بتطبيق أداة التوتر النفسي على عينة استطلاعية قوامها (٤٠) طالبة من طالبات الصف الثالث الإعدادي بمدرسة بنات البريج الإعدادية، للتحقق من صدق وثبات الأداة، وقد اختارت الباحثة العينة بطريقة عشوائية.

العينة الفعلية: Actual sample

تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبةمن طالبات الصف الثالث الإعدادي من أصل (٣٦٨) طالبة، موزعات على ثماني فصول في مدرسة بنات البريج الإعدادية.

مبررات اختيار عينة الدراسة:

- نظراً لأهمية المرحلة العمرية لعينة البحث (مرحلة المراهقة) وما يتخللها من تغيرات وتحولات بيولوجية ووجدانية وعقلية واجتماعية.
- تعد هذه المرحلة هي نهاية مرحلة التعليم الأساسي وبداية مرحلة انتقالية للمرحلة الثانوية.
- أهمية هذه المرحلة من مراحل التعليم في تحديد وتخطيط المستقبل العلمي.
- وقد اختارت الباحثة المدرسة التي تم تطبيق البرنامج فيها وهي مدرسة "بنات البريج الإعدادية" بطريقة قصدية من المجتمع الأصلي في منطقة المعسكرات الوسطى، لكون الباحثة تستطيع تطبيق البرنامج في هذه المدرسة لظروف عملها، وكذلك يمكنها أن تعمم النتائج على جميع طالبات منطقة المعسكرات الوسطى وذلك لأن النسيج الاجتماعي الديموغرافي والثقافي والسياسي والاقتصادي متقارب ومتشابه بدرجة كبيرة.

الأساليب الاحصائية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد تم استخدام أساليب احصائية متنوعة وصفية واستدلالية للإجابة عن أسئلة وفروض الدراسة وهي (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، تحليل التغاير)

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس التوتر النفسي: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداة التوتر النفسي من إعداد رنا الزواوي ملحق رقم (١).

وصف مقياس التوتر النفسي: لقد تم بناء وتطوير أداة التوتر النفسي من قبل رنا الزواوي استناداً لوصف بيتش (Beech) للأعراض المرتبطة بالتوتر وقد تكونت من (٣٥) فقرة موزعة على ثلاث أبعاد هي:

١. البعد الفيسولوجي: ويتضمن أعراضاً فسيولوجية للتوتر كالصداع والشد العضلي والتعب والإنهاك وتصبب العرق وتزايد ضربات القلب واضطرابات النوم.
٢. البعد المعرفي: ويتضمن ضعف الانتباه وضعف التركيز والتردد.
٣. البعد الانفعالي: ويتضمن أعراضاً نفسية للتوتر كالقلق والحساسية الزائدة المخاوف والشعور بالارتياح.

إضافة إلى فقرة واحدة تقيس التوتر بشكل عام، والجدول رقم (٢) يوضح الأبعاد والفقرات التي تقيسه.

جدول رقم (٢) أبعاد الأداة والفقرات التي تقيس كل بعد.

البعد	الفقرات التي تقسمه
البعد الفسيولوجي	١،٤،١٩،٢٢،٢٥،٢٨،٣٠،٢،٣٤
البعد المعرفي	٢،٥،٨،١١،١٤،١٧،٢٠،٢٣،٢٦
البعد الانفعالي	٣،٦،٩،١٢،١٥،١٨،٢١،٢٧،٢٩،٣١،٣٣،٣٥

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

طريقة تصحيح الأداة: تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات أفراد العينة على فقرات الأستانة وهي بالشكل التالي:١ لا تنطبق أبداً، ٢ تنطبق بدرجة قليلة، ٣ تنطبق بدرجة متوسطة، ٤ تنطبق بدرجة كبيرة، ٥ تنطبق بدرجة كبيرة جداً.

أما الفقرة العامة فتأخذ:١ أعاني من التوتر بدرجة قليلة جداً، ٢ أعاني من التوتر بدرجة قليلة، ٣ أعاني من التوتر بدرجة متوسطة، ٤ أعاني من التوتر بدرجة كبيرة، ٥ أعاني من التوتر بدرجة كبيرة جداً.

وبهذا تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (٣٦-١٨٠) حيث اقتراب درجة الفرد على المقياس من الحد الأعلى (١٨٠) يعني أنه متوتر واقترابه من الحد الأدنى يعني غياب التوتر، وقد تم استخراج دلالات صدق وثبات المقياس كما يلي:

الصدق المنطقي: استخرجت (رنا الزواوي) الصدق المنطقي للأداة بعرضها على ١٥ محكماً من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، وطلبت منهم بيان مناسبة ووضوح كل فقرة واقتراح تعديلات لها لتصبح أكثر مناسبة ووضوحاً واعتمد معيار اتفاق اثنين من المحكمين على عدم مناسبة الفقرة لشطبها وعلى عدم وضحها لتعديلها.

الصدق التمييزي: استخرجت (رنا الزواوي) الصدق التمييزي للأداة على عينة مكونة من (٧٢) طالبة من ست شعب للصف العاشر من ثلاث مدارس، تم تصنيفهن بواسطة تقديرات المدرسات حيث طلبت الباحثة من المدرسات تحديد أكثر الطالبات توتراً وأقلهن توتراً في كل شعبة وكان معيار التصنيف هو اتفاق جميع مدرسات الطالبة وعددهن (٧) مدرسات على تصنيفها في مجموعات الأكثر توتراً أو الأقل توتراً وقد تم تشكيل مجموعتين من الطالبات مجموعة الأكثر توتراً وعددهن (٣٦) طالبة ومجموعة الأقل توتراً وعددهن ٣٦طالبة ووجد أن الأداة قادرة على التمييز بين المجموعتين على مستوى دالة قدرة (١,٠٠٠١) حيث أن [$t\ 4{,}19\ (70)\ \alpha = 10{,}0001$].

قامت رنا الزواوي باستخراج الثبات للمقياس بالإعادة بعد أسبوعين على عينة أخرى عددها (٣٤) طالبة وكان الثبات مقبولاً لأغراض الدراسة حيث وجد أنه (٠,٧٧)، وقد تم احتساب الاتساق الداخلي للأداة على نفس عينة الثبات (٣٤) طالبة بواسطة كرونباخ ألفاً وكانت قيمته (٠,٩٠).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصدق والثبات لأداة التوتر النفسي للعينة الاستطلاعية:

الصدق الظاهري:

وهو "مدى استحسان المفحوص للأداة المستخدمة فلا غموض فيها ولا لبس ولا استهانة بقدراته" (الأغا والأستاذ، ١٩٩٩:١٠٨)، وللتأكد من صلاحية الأداة للتطبيق في المجتمع الفلسطيني قامت بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالبة من طالبات الصف الثالث الإعدادي في مدرسة بنات البريج الإعدادية وذلك بهدف معرفة مدى تجانس الفقرات وقدرتها على قياس الظاهرة المراد قياسها من خلال تنفيذ بعض المعالجات الإحصائية واستطلاع أراء الطالبات نحو فقرات المقياس بغرض معرفة مدى ملاءمتها ومناسبتها لهن، وقد طلبت الباحثة من الطالبات وضع دائرة حول العبارة التي يصعب فهمها وخطاً تحت الكلمة التي تعيق فهمها للعبارة كما طلبت منهن تدوين بعض ملاحظاتهن على المقياس للتأكد من مدى صلاحية المقياس، وعند تصحيح الباحثة للأداة وجدت الباحثة أن الأداة واضحة للطالبات باستثناء الفقرة رقم (٦) فقد كان إجماع من الطالبات بعدم وضوح كلمة "أرزح" لذلك قررت الباحثة استبدالها.

ثبات الأداة:

يقصد بالثبات دقة المقياس أو اتساقه، فإذا حصل نفس الفرد على نفس الدرجة أو درجة قريبة منها في نفس الاختبار أو مجموعة الأسئلة المتكافئة أو المتماثلة عند تطبيقه أكثر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من مرة فإننا نصف الاختبار أو المقياس في هذه الحالة بأنه على درجة عالية من الثبات (أبو علام، ٢٠٠١:٤٥٥).

وللتأكد من ثبات الأداة قامت الباحثة باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ والجدول رقم (٣) يوضح معامل ارتباط ألفا كرومباخ:

جدول رقم (٣)

ثبات الأداة للعينة الاستطلاعية

التباين	الانحراف المعياري	المتوسط	ألفا كرونباخ
581,804	24,1206	108,644	0,94

مما سبق يتبين أن الأداة تتمتع بصدق وثبات عال مما يجعلها صالحة للتطبيق وقياس ما تهدف لقياسه.

ثانياً: البرنامج الإرشادي للتدريب على حل المشكلات:

بعد إطلاع الباحثة على نظريات الإرشاد النفسي وقع اختيار الباحثة على النظرية السلوكية المعرفية لكونها تستند إلى العمليات العقلية، وكان من بين الأساليب المستخدمة في هذه النظرية أسلوب حل المشكلات، وبعد الإطلاع على الأدب التربوي والنفسي وجدت الباحثة عدة نماذج لهذا الأسلوب، اختارت من بينها نموذج ديكسون وجلوفر (Dixon & Glover,1989) لكون هذا البرنامج استخدم في البيئة الأردنية حيث قامت رنا الزواوي بتقنين هذا البرنامج وتطبيقه على عينة من المراهقين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثم قامت الباحثة بتقنيين نموذج ديكسون وجلوفر (Dixon & Glover, 1989) ليتناسب مع البيئة الفلسطينية، حيث كان البرنامج يتكون من سبع جلسات، الجلسة الأولى (التدريب على عملية توليد الأبدال)، أما الجلسة الثانية (عملية اتخاذ القرار)، والجلسة الثالثة (التدريب على تحديد المشكلة)، والجلسة الرابعة (أهمية اختيار الهدف)، والجلسة الخامسة (عملية اختيار الاستراتيجية)، الجلسة السادسة (تنفيذ الاستراتيجية مع استخدامها قائمة الشطب)، الجلسة السابعة (تقييم لما تحقق خلال جلسات البرنامج)، وتتكون كل جلسة من جلسات البرنامج من أربعة محاور أساسية: المحور الأول هو عبارة عن مبرر منطقي للجلسة، المحور الثاني يشتمل على الأهداف المراد تحقيقها، المحور الثالث فيشتمل على الأنشطة التي سوف يتم تنفيذها خلال الجلسة بالأضافة إلى بعض أوراق العمل، أما المحور الرابع يتضمن الواجب البيتي للجلسة، وتشمل كل مرحلة من مراحل البرنامج على عمليتين الأولى عملية العصف الذهني والثانية عملية الاختيار (انظر الملحق رقم ٣).

وقد قامت الباحثة بإثراء البرنامج بإضافة العديد من الجلسات الإرشادية وأوراق العمل مثل:

الجلسة الأولى: وهي التعريف بالبرنامج الإرشادي وأهدافه.

الجلسة الثانية: وهي تعريف الطالبات بطبيعة المرحلة النمائية ومفهوم التوتر النفسي والاستجابات الناتجة عنه، لشعور الباحثة بحاجة الطالبات لهذه الجلسة بسبب الأوضاع التي يمر بها الشعب الفلسطيني وما أفرزته الإنتفاضة من مشاكل انعكست آثارها علينا مما سبب لنا القلق والتوتر النفسي، وكذلك أضافت الباحثة ورقة عمل رقم (١) في الجلسة الثانية.

الجلسة الثالثة: وهي التعريف بمهارة حل المشكلات وخطواتها كذلك أضافة ورقة عمل رقم (٢).

وقد قامت الباحثة بتنفيذ مهارة وزن الأبدال واتخاذ القرار في جلستين الخامسة (عملية وزن البدائل) والسادسة (اتخاذ القرار)، وذلك لتسهيل استيعاب المفهوم للطالبات مع إضافة ورقة عمل رقم (٤).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أضافت الباحثة نموذج التقويم في الجلسة الحادية عشر، ثم قامت الباحثة بإضافة جلسة لإغلاق البرنامج.

وكذلك قامت الباحثة باستخدام أمثلة مستنبطة من الواقع الذي تعيشه الطالبات، حتى تكون مثال تحتذى به الطالبات بعد ذلك في مواجهة المشكلات التي تواجهن، انظر الملحق رقم (٣) جلسات البرنامج الإرشادي.

قبل البدأ بعملية تنفيذ البرنامج قامت الباحثة بعمل عدة جلسات بهدف تكوين علاقة إرشادية بين الباحثة والطالبات.

وقد استغرق تنفيذ البرنامج مدة ثلاث شهور من ٢٠٠٢/٢/٢٠-٢٠٠٢/٥/٢٢، ولمدة ١٢ جلسة بواقع جلستين كل أسبوع مدة الجلسة في المتوسط ٤٥ دقيقة.

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تحقيق الأهداف التالية:

- اختبار مدى تأثيره كبرنامج تدريبي سلوكي معرفي في خفض مستوى التوتر النفسي لطالبات المرحلة الأساسية العليا، مما يمكن أن يسهم في زيادة قدرات ومهارات الطالبات في التفاعل مع المواقف الحياتية المختلفة.
- تبصير طالبات المرحلة الأساسية بطبيعة المشكلات التي تواجههن وكيفية التعامل معها.
- تدريب طالبات المرحلة الأساسية على استخدام أسلوب حل المشكلات في مواجهة المواقف الحياتية.

المصادر الأساسية للبرنامج:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اشتقت الباحثة الإطار العام للبرنامج الإرشادي ومادته العلمية وأساليبه الفنية بعد الإطلاع على:

- نموذج ديكسون وجلوفر (Dixon & Glover,1989).
- نظريات الإرشاد وخاصة النظرية السلوكية المعرفية.
- الدراسات السابقة والبحوث التجريبية التي أجريت في مجال البرامج الإرشادية التي تعالج الاضطرابات النفسية والتوتر النفسي بشكل خاص، ومنها دراسة (زواوي، ١٩٩٢)، ودراسة (حداد ودحادحة، ١٩٩٨)، ودراسة (الخطيب، ١٩٨٩).

الأساس النظري الذي قام عليه البرنامج:

يستند البرنامج الإرشادي إلى النظرية السلوكية المعرفية وهي من النظريات الحديثة في علم النفس بصفة عامة، وفي مجال العلاج النفسي بصفة خاصة، ولقد وضع ألبرت أليس (Ellis, 1954) نظريته في العلاج العقلاني العاطفي والتي انطلق منها كل من (ميكنبوم، ١٩٦٦) في نظريته العلاج السلوكي المعرفي و(بيك، ١٩٧٦) نظرية العلاج المعرفي (يوسف، ٢٠٠١:٩٩-١٠٢)، وتستند هذه النظرية إلى مجموعة من المبادئ والاجراءات مؤادها أن العمليات المعرفية تؤثر في السلوك، وأن هذه العمليات تتغير من خلال الفنيات السلوكية والمعرفية، ومن بين الأساليب العلاجية والإرشادية المستخدمة في هذه النظرية أسلوب حل المشكلات وهو أسلوب علمي منطقي حيث تشير كثير من الدراسات والمراجع العلمية إلى أنه نوع من التفكير الهرمي الذي يتضمن مراحل متعاقبة تتسم بالدقة والموضوعية (نشواتي، ١٩٨٥:٤٥٢) يمكن اتباعها لمواجهة المشكلة وهي:

١. تعريف المشكلة وتحديدها في صورة أسئلة.
٢. جمع بيانات أولية ذات علاقة بالمشكلة.
٣. وضع فروض لحل المشكلة.
٤. استخدام وسائل عملية (أدوات بحث) لجمع بيانات دقيقة عن المشكلة.
٥. اختبار الفروض على ضوء البيانات المتحصل عليها.
٦. الوصول إلى الحل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٧. اقتراح الإجراءات للتحسين والتطوير (عبد المنعم، ١٩٩٦:١٢٥).

الملامح الرئيسية للبرنامج:

١. اشتمل البرنامج على ١٢ جلسة إرشادية لتدريب الطالبات على مهارة حل المشكلات لخفض مستوى التوتر النفسي (الجدول رقم ٤ جلسات البرنامج الإرشادي).
٢. استغرق زمن الجلسة ٤٥ دقيقة، وكان هناك بعض الجلسات الفردية لبعض الطالبات لمناقشة مشكلات خاصة بالطالبات.
٣. حرصت الباحثة على استخدام أمثلة من الواقع الذي تعيشه الطالبات نظراً للظروف التي تمر بها الطالبات خلال انتفاضة الأقصى بسبب الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية.
٤. ثم تزويد الطالبات بالمهارات والفنيات اللازمة التي من خلالها ستشعر الطالبات بازدياد الفاعلية في السيطرة على مشاعر التوتر ومواجهة المواقف الضاغطة.
٥. التأكيد على ممارسة هذه المهارات وتطبيقها خارج الجلسات الإرشادية من خلال إعطاء الطالبات نشاطات بيتية في نهاية كل جلسة أنظر الملحق رقم (٥)، والشكل التالي يوضح موضوع كل جلسة وأهدافها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (٤): جلسات البرنامج الإرشادي

الرقم	الموضوع العام	عدد الجلسات	ترتيب الجلسات	موضوع الجلسة الإرشادية
١.	التعريف بالبرنامج	١	الأولى	التعارف بين الباحثة وأعضاء المجموعة، التعريف بالبرنامج وأهدافه.
٢.	تعريف التوتر النفسي	١	الثانية	تعريف التوتر النفسي ومصادره والاستجابات الناتجة عنه.
٣.	التعريف بمهارة حل المشكلات	١	الثالثة	تزويد الطالبات بفكرة عامة عن نموذج حل المشكلات.
٤.	مهارة توليد البدائل	١	الرابعة	تدريب الطالبات علي عملية توليد البدائل.
٥.	موازنة الأبدال	١	الخامسة	تدريب الطالبات على عملية موازنة الأبدال واتخاذ القرار.
٦.	مهارة اتخاذ القرار	١	السادسة	توضح أهمية مهارة اتخاذ القرار وتدريب الأفراد علي عملية اتخاذ القرار.
٧.	تحديد المشكلة	١	السابعة	توضيح أهمية تحديد المشكلة، تدريب الأفراد عملية تحديد المشكلة.
٨.	اختيار الهدف	١	الثامنة	تعريف عملية اختيار الهدف وأهميته، تدريب الأفراد علي اختيار وتقييم الأهداف.
٩.	اختيار الاستراتيجية	١	التاسعة	تعريف مفهوم الاستراتيجية، تدريب الطالبات علي عملية توليد الاستراتيجيات.
١٠.	تنفيذ الاستراتيجية	١	العاشرة	توضيح عملية تنفيذ الاستراتيجية، تدريب الطالبات علي عملية اختيار الاستراتيجية الأكثر فاعلية.
١١.	تقييم حل المشكلة	١	الحادية عشر	توضيح مدى الحاجة للتقييم، وتدريبهم علي كيفية تقييم الحلول.
١٢.	إغلاق البرنامج	١	الثانية عشر	▪ تقويم مهارة حل المشكلات. ▪ إنهاء البرنامج الإرشادي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خطوات إجراء الدراسة:

لتحقق من صحة فروض الدراسة قامت الباحثة بإجراء الخطوات الآتية:

١. قامت الباحثة بالتأكد من صدق وثبات الأداة وتطبيق الأداة على عينة استطلاعية.

٢. تم إعداد البرنامج المستخدم في الدراسة، حيث قامت الباحثة بتصميم جلسات البرنامج وفقاً للإطار النظري والدراسات السابقة والمستوى العمري للطالبات، وقد قام خمسة من المحكمين بإجراء التعديلات اللازمة للبرنامج (ملحق رقم ١)

٣. توجهت الباحثة بخطاب رسمي من السيد عميد الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية إلى السيدة: رئيس برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية بتاريخ ٢/٤/٢٠٠٢م.

٤. بعد الحصول على الموافقة توجهت الباحثة بطلب الموافقة إلى ناظرة المدرسة وأطلعتها على طلب الموافقة.

٥. قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة من طالبات المرحلة الإعدادية (الصف الثالث الإعدادي) وقد أشارت الباحثة إلى مبررات اختيار العينة.

٦. توجهت الباحثة إلى الفصول الدراسية التي تتواجد بها الطالبات وشرحت لهن الهدف من تطبيق الأداة، وقد تقبلت الطالبات الموضوع بصدر رحب.

٧. قبل توزيع الأداة على الطالبات طلبت الباحثة من الطالبات كتابة أسمائهن على الأداة والإجابة بكل صدق وأمانة، وقد رفضت بعد الطالبات كتابة أسمائهن لكن الباحثة طمأنت الطالبات وأكدت على سرية المعلومات، وأن الهدف من كتابة الأسماء تحديد الطالبات المتوترات وتنفيذ البرنامج لخفض مستوى التوتر النفسي.

٨. بعد جمع الأدوات قامت الباحثة بتفقد الأدوات وقد استبعدت منهن (١٦) أداة بسبب عدم اكتمال البيانات.

٩. قامت الباحثة بترقيم الأدوات بشكل متسلسل وبعد الانتهاء من عملية الترقيم أدخلت البيانات في الحاسوب على برنامج (SPSS) لإجراء المعالجات الإحصائية الطلبات اللواتي يحصلن على أعلى الدرجات على مقياس التوتر النفسي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٠. بعد التأكد من صحة البيانات التي أدخلت في الجهاز حولت الفقرات السالبة إلى إيجابية، وتم إيجاد المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥)

إحصاءات وصفية لدرجة التوتر النفسي

Minimum	Mean	Std Deviation
60.00	108.6447	581.804

١١. وبعد ذلك تم جمع درجات الفقرات كلها لكل طالبة، ثم رتب مجموع درجات الطالبات تصاعدياً لتحديد الطالبات اللواتي حصلن على أعلى الدرجات على المقياس، وكانت أعلى الدرجات (١٦٧).

١٢. تم اختيار أعلى (٥٠) طالبة ممن حصلن على أعلى الدرجات على أداة التوتر النفسي وقد كانت أعلى درجة (١٦٧) وأدنى درجة (١٣٥).

١٣. اعتبرت الدرجة التي حصلت عليها الطالبات على أداة التوتر النفسي هي درجة التطبيق القبلي.

١٤. قامت الباحثة بمقابلة المعلمة المرشدة في المدرسة، وأطلعتها على نتائج الطالبات اللواتي حصلن على أعلى الدرجات للتعرف على شخصية كل طالبة وظروفها الاقتصادية والاجتماعية، فكانت مجموعة كثيرة من الطالبات اللواتي حصلن على درجات عالية لهن ملفات عند المعلمة المرشدة فقامت الباحثة بمقابلة مدرساتهن في المواد المختلفة وللتعرف على كل طالبة ومعرفة مستواها الأكاديمي ومدى تفاعلها في الصف، وعلاقتها مع زميلاتها في الفصل وخارج الفصل، وعلاقة الطالبة بمدرساتها.

١٥. استخدمت الباحثة المعلومات التي حصلت عليها من المعلمة المرشدة ومعلمات المواد المختلفة للطالبات في مزاوجة المجموعة التجريبية والضابطة، حيث حرصت الباحثة على أن تكون المجموعتين متكافئتين من الناحية الأكاديمية والاقتصادية والاجتماعية، لضبط العوامل الخارجية التي يمكن أن تؤثر على البرنامج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٦. جمعت الباحثة طالبات المجموعة التجريبية والضابطة وشكرهن على تعاونهن، وصدق إجابتهن على الأداة وأوضحت لهن أن الخطوة الثانية سوف تكون تطبيق البرنامج.

١٧. تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين أحدهما تجريبية وعددها (٢٥) طالبة والأخرى ضابطة وعددها (٢٥) طالبة بعد القيام بعملية مزاوجة بين المجموعتين حتى تصبح المجموعتين متكافئتين.

١٨. أرسلت الباحثة خطابات لأولياء الأمور لأخذ موافقتهم على اشتراك بناتهم في جلسات البرنامج، امتنع أولياء أمور (٥) طالبات عن مشاركة بناتهم في البرنامج، وبذلك يكون عدد طالبات المجموعة التجريبية (٢٠) طالبة.

١٩. واستبعدت الباحثة (٥) طالبات من المجموعة الضابطة حتى تصبح المجموعتين متكافئتين.

٢٠. قامت الباحثة بعمل عدة جلسات للطالبات قبل البدأ بتنفيذ البرنامج بهدف تكوين علاقة إرشادية بين الباحثة والطالبات.

٢١. بدأت الباحثة بتطبيق البرنامج وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي، قامت الباحثة بإعادة تطبيق أداة التوتر النفسي مرة ثانية على المجموعة التجريبية والضابطة (مقياس بعدي أول).

٢٢. أدخلت البيانات على الحاسوب لمعرفة مدى تأثير البرنامج في خفض مستوى التوتر النفسي عند المجموعة التجريبية، وتم استخدام برنامج SPSS لمعالجة البيانات وتحليلها، وقد استخدمت الاحصاءات الوصفية من متوسط حسابي وانحراف معياري لوصف نتائج الدراسة.

٢٣. وللتحقق من فرضيات الدراسة استخدم تحليل التغاير Analysis of covariance، ويعتبر تحليل التغاير أو التباين المشترك أسلوب إحصائي لفحص البيانات في حالة التصاميم العاملية والأحادية، وذلك باستخدام المعلومات المتوفرة من المتغير المستقل والذي يدعى بالتغاير أو التباين المشترك (covariant) لإزالة أو ضبط الفروق الفردية الموجودة بين المفحوصين من الخطأ التجريبي المقدر (المنيزل،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢٠٠٠:٤٨٣)، ويسمح تحليل التغاير بإزالة أو حذف التباين في المتغير التابع والذي يتنبأ به من متغير التغاير أو الاختبار القبلي ومن ثم تحليل الباقي(المنيزل،٢٠٠٠:٤٨٥).

٢٤. قامت الباحثة بإعادة تطبيق مقياس التوتر النفسي بعد شهرين وذلك بغرض التأكد من مدى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى التوتر النفسي (مقياس بعدي ثاني).

٢٥. قامت الباحثة بإدخال البيانات على برنامج (SPSS) وذلك للمقارنة يبين نتائج المجموعات التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي الأول والبعدي الثاني.

٢٦. استخدمت الباحثة اختبار تحليل التغاير لمعالجة النتائج واختبار الفرضية الثانية.

٢٧. توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج بعد تحليل البيانات وقامت بتفسيرها وفق الإطار النظري والدراسات السابقة والظروف التي تمر بها الطالبات وطبيعة المرحلة النمائية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصـــل الخامس

عرض النتائج

نتائج الفرضية الأولى

نتائج الفرضية الثانية

نتائج الفرضية الثالثة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

عرض النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى التوتر النفسي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، كما هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى استمرارية تأثير البرنامج بعد شهرين من المتابعة ولفحص فرضيات الدراسة طبق على الطالبات مقياس التوتر النفسي، ثم وزعت الطالبات اللاتي حصلن على أعلى درجات على مقياس التوتر النفسي إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وبعدها تلقت المجموعة التجريبية تدريباً على حل المشكلات، وأجري بعد انتهاء البرنامج مباشرة قياس بعدي، وأعيد تطبيق مقياس التوتر النفسي بعد انتهاء البرنامج بشهرين (قياس متابعة).

وقد تم حساب بعض الاحصاءات الوصفية للمجموعتين (التجريبية والضابطة) لمقارنة النتائج (القياس القبلي والبعدي والمتابعة)، وكانت النتائج تشير إلى انخفاض مستوى التوتر النفسي عند الطالبات ويبين الجدول رقم (٦) متوسطات العلامات القبلية والبعدية المحسوبة للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التوتر النفسي، وكذلك الانحراف المعياري لهذه العلامات.

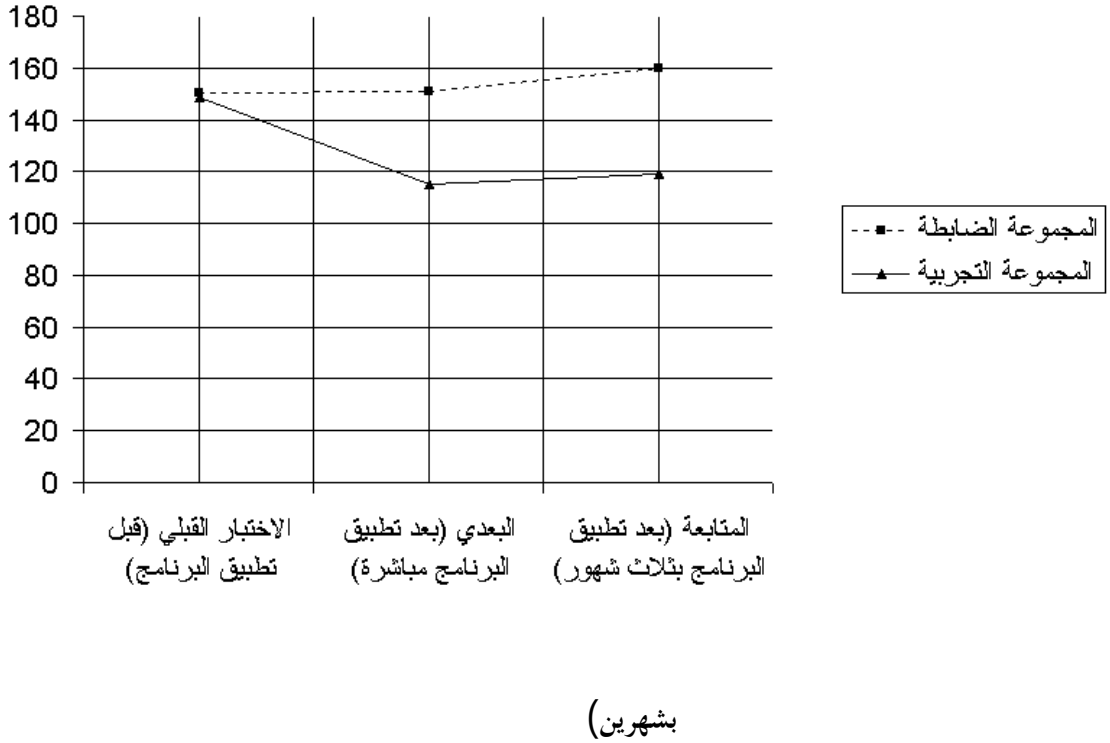
جدول رقم (٦)

المتوسطات والانحراف المعياري للمجوعتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي والبعدي والمتابعة على أداة التوتر النفسي.

	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة		
	قبلي	بعدي	متابعة	قبلي	بعدي	متابعة
المتوسط	١٤٨,٥٠	١١٥,٢٠	١١٨,٨٩	١٥٠,٥٠	١٥٠,٧٥	١٥٩,٨٥
الانحراف المعياري	٨,٣٦	١٩,٣٨	١٨,٦٣	٥,٧٠	٦,٤٦	٦,٧١

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من الملاحظ من الجدول رقم (٦) أن التوتر النفسي انخفض لدى المجموعة التجريبية بمقدار (٣٣,٣) درجة عند القياس البعدي الأول، وانخفض بمقدار (٢٩,٧) درجة عند القياس البعدي الثاني (المتابعة)، مقارنة بالقياس القبلي كما يلاحظ وجود ارتفاع في مستوى التوتر عند القياس البعدي ا لثاني مقارنة بالقياس البعدي الأول ومقداره (٣,٦) درجة، والشكل رقم (٣) يوضح ذلك.



شكل رقم (٣)

رسم بياني لمتوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التوتر النفسي للاختبار القبلي والبعدي الأول والمتابعة (البعدي الثاني)

يتبين من الشكل رقم (٣) بأن مستوى التوتر النفسي قد انخفض لدى أفراد المجموعة التجريبية بشكل واضح بعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد تطبيقه بشهرين مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، والتي ازداد التوتر لديها بشكل واضح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

www.manaraa.com

فرضية الدراسة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى التوتر النفسي في القياس (البعدي الأول) بعد عزل أثر القياس (القبلي).

ولإيجاد الفروق في مستوى التوتر النفسي بين القياس القبلي والقياس البعدي الأول، استخدم تحليل التغاير ويبين الجدول رقم (٧) نتائج تحليل التغاير بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بمستوى التوتر النفسي على القياس القبلي والقياس البعدي الأول.

الجدول رقم (٧)

نتائج تحليل التغاير لدرجات الطالبات في المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس التوتر النفسي للاختبار القبلي والبعدي الأول.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	١	١٢١٠,٦٨	١٢١٠,٦٨	٦,٦٦	٠,٠١٤
المجموعة	١	١١٣١٠,٣٨	١١٣١٠,٣٨	٦٢,٢١	٠,٠٠٠
الخطأ	٣٧	٦٧٢٦,٢٦	١٨١,٧٩		
المجموع الكلي	٣٩	٢٠٥٧٤,٩٧			

يتبين من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (α > ٠,٠٥) بين متوسط المجموعة التجريبية التي تلق أفرادها التدريب على البرنامج والمجموعة الضابطة التي لم يتلق أفرادها أي نوع من أنواع التدريب، حيث بلغت قيمة F=(٦٢,٢) بدرجات حرية (٣٧) وعند مقارنتها بالقيمة الحرجة إلى جدول القيمة الفائية (المنيزل، ٢٠٠٠: ٦١١) نجد قيمة F=(٤,١٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند بمستوى دلالة(٠،٠٥)، وهذا يعني أن للبرنامج أثر ذو دلالة في خفض مستوى التوتر النفسي لدى الطالبات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فرضية الدراسة الثانية: لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى التوتر النفسي في القياس (البعدي الثاني) بعد عزل أثر القياس (القبلي).

ولمعرفة مدى استمرارية أثر البرنامج في خفض التوتر النفسي بعد توقف البرنامج لفترة زمنية، قامت الباحثة بمتابعة أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) وطبقت أداة التوتر النفسي على أفراد المجموعتين مرة أخرى بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج، ولإيجاد الفروق بين متوسطي المجموعتين استخدام تحليل التغاير ويمثل الجدول رقم (٨) نتائج تحليل التغاير المشترك بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) فيما يتعلق بمستوى التوتر على القياس البعدي الأول والبعدي الثاني.

جدول رقم (٨)

نتائج تحليل التغاير لدرجات الطالبات في المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس التوتر النفسي للاختبار البعدي الأول والاختبار البعدي الثاني (المتابعة).

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
البعدي الأول	١	٦٧٥٦,٤٤	٦٧٥٦,٤٤	٦٨٧,٣٠	٠,٠٠٠
المجموعة	١	٣٨٨,٥٨	٣٨٨,٥٨	٣٩,٥٢	٠,٠٠٠
الخطأ	٣٦	٣٥٣,٨٩	٩,٨٣		
المجموع الكلي	٣٨	٢٣٤٥٣,٥٩			

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α>٠,٠٥) بين متوسط المجموعة التجريبية التي تلق أفرادها التدريب على البرنامج والمجموعة الضابطة التي لم يتلق أفرادها أي نوع من أنواع التدريب حيث بلغت قيمة F=(٣٩,٥٢٩) بدرجات حرية (٣٦,١) وقيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني أن للبرنامج أثر ذو دلالة في خفض مستوى التوتر النفسي لدى الطالبات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفيما يتعلق بالفرضية الدراسة الثالثة: لا توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي الأول والقياس البعدي.

ولإيجاد الفروق في مستوى التوتر النفسي بين القياس البعدي الأول والقياس البعدي الثاني للمجموعة التجريبية استخدم اختبار T-Test ويبين الجدول رقم (٩) نتائج الدراسة اختبار T-Test والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسط الدرجات في القياس البعدي الأول والقياس البعدي الثاني، لصالح درجات القياس البعدي الثاني مما يعني رفض الفرض الصفري (t=-2.723, df=18, p=0.014)، حيث كان متوسط القياس البعدي الأول (١١٧,٠٥) ومتوسط القياس البعدي الثاني (١١٨,٨٩).

جدول رقم (٩)

نتائج الفرق بين متوسطي القياس البعدي الأول والبعدي الثاني

للمجموعة التجريبية

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعاري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القياس البعدي الأول القياس البعدي الثاني	19	117.05 118.89	19.86 18.64	2.72	0.014

دال احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطالبات في القياس البعدي الأول وبين متوسط درجاتهم في القياس البعدي الثاني، مما يعني رفض الفرض الصفري (t=-2.72, p <0.014)، انظر إلى الجدول (٩)، فقد كان متوسط درجات الطالبات في القياس البعدي الأول (١١٧,٠٥)، بينما كان متوسط درجات الطالبات في القياس البعدي الثاني (١١٨,٨٩).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل السادس

مناقشة النتائج والتوصيات والمقترحات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل السادس

مناقشة النتائج والتوصيات

أجريت هذه الدراسة بهدف معرفة أثر برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى التوتر النفسي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي وذلك باستخدام أسلوب حل المشكلات، وقد أظهرت نتائج تحليل التغاير وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، فقد انخفض التوتر النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية عند القياس البعدي الأول وعند القياس البعدي الثاني.

وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع مفاهيم الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة والتي تؤكد على فعالية البرامج الإرشادية في خفض الاضطرابات النفسية بشكل عام والتوتر النفسي بشكل خاص.

فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة: مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الأساليب المعرفية عامة ومن بينها أسلوب حل المشكلات في خفض مستوى التوتر النفسي في مراحل عمرية مختلفة وفي بيئات ثقافية واجتماعية أيضاً مختلفة ومن هذه الدراسات دراسة (حداد ودحادحة، ١٩٩٨) واتسقت كذلك مع دراسة (دوبو وبتراك، ١٩٨٩) ودراسة (سكوت وكلوم، ١٩٨٧) ودراسة (نيزو ورونان، ١٩٨٨)، والتي أظهرت جميعاً أن التدريب على حل المشكلات كان فعالاً في خفض مستوى التوتر.

في حين لم تتفق هذه النتائج مع دراسة (الزواوي، ١٩٩٢) حيث لم تظهر فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بانخفاض مستوى التوتر النفسي وكذلك دراسة كل من (Young, 1986, Richardson, 1981) اللتان لم تجدا أي أثر لأسلوب حل المشكلات في خفض مستوى التوتر النفسي (حداد ودحادحة، ١٩٩٨:٥٨).

إن عدم الاتساق في نتائج البحوث يرجع إلى وجود مشكلات بحثية في أدب حل المشكلات وأهما نقص الإطار النظري في حل المشكلات (Funke, 1984)، بالإضافة إلى طبيعة التوتر متعددة الأوجه (Smith, 1990)، ومما يؤدي إلى الاختلاف في نتائج الدراسات والاختلاف في فاعلية التدريب من دراسة لأخرى ومن حين لآخر تبعاً للعديد من العوامل، أهمها نوعية المقاييس المستخدمة، عمر المتدربين، محتوى البرنامج المستخدم،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وطريقة عرضه، والعوامل الاجتماعية والديموغرافية للعينة، طول مدة البرنامج، اختلاف مدة المتابعة.

إن استراتيجية حل المشكلات في الإطار الإرشادي والتي استخدمت في هذه الدراسة 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 الجديدة باستقلالية (الزريقي، ٢٠٠٢:٧).

وهذا يعني من وجهة نظر الباحثة أن التعامل مع الضغوطات بأسلوب حل المشكلات يسهم في خفض مستوى التوتر النفسي مما يدل على أهمية البرنامج وفاعليته فى ضوء الظروف والمعاناة التي يعيشها الشعب الفلسطيني بشكل عام والمراهقين بشكل خاص.

وهذا كله يمثل دعائم الإرشاد النفسي وأهدافه والذي يسعى إلى مساعدة الفرد للتغلب على ما يتعرضه من مشكلات أو مساعدته على التخفيف من حدتها، ومن ثم يساعد الفرد على تفهم طبيعتها ومعالجتها بأساليب مواتية، تضفي المعنى والدلالة على طبيعة المواقف التي يواجهها وعلى موقفة هو تجاه هذه الأمور أو الظروف التي قد تمثل تحدياً إذا ما اعتراها الغموض والريبة، أو قد تمثل أموراً معتادة يسهل تغييرها وتحويل مساراتها إذا تم ترشيدها تدريجياً بطريقة نظامية تراكمية بحيث يكون نجاح المرحلة السابقة مؤشراً أو تمهيداً لنجاحات أخرى وهذا يرجع إلى قدرة الفرد وقدرة مناخه البيئي على اكتشاف وتحديد وتقصي الأساليب حتى يمكن معالجتها (العايش، ١٩٩٦:٢٤٣-٢٤٤).

فالعملية الإرشادية من وجهة نظر إليس هي عملية نشيطة مباشرة، مجابهة وترتكز على مبدأ السؤال العلمي، والتحدي والمناقشة (الزيود، ١٩٩٨:٢٦١)، ويقوم الإرشاد النفسي في مرحلة المراهقة على أساس اعتقاد المرشد النفسي في قدرة المراهق على الإسهام في حل المشكلات التي يعاني منها، وذلك بسبب ما وصل إليه المراهق من النضج العقلي والنفسي والجسمي والاجتماعي، ويستطيع المراهق أن يحل مشكلاته وأن يحل مشكلاته وأن يحقق ذاته إذا ساعدناه في فهم ذاته وفي فهم مشكلاته فهماً صحيحاً (العيسوي،١٩٨٧:٢٧٤).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتدعم نتائج هذه الدراسة وجهة النظر السلوكية المعرفية (والتي تنطلق منها الدراسة الحالية) والتي تنظر إلى الاضطرابات النفسية كنتيجة مباشرة للطريقة التي يفكر بها الشخص عن نفسه وعن العالم (يوسف، ٢٠٠١: ١٠٠)، وتفسر الضغوط النفسية والتوتر على أنها علاقة الفرد بالبيئة والتي يقيّمها على أنها مرهقة أو تفوق موارده (رئيفة،٢٠٠١: ٢٧٦)، وهذا ما أشار إليه بيك Beak بأن الناس يستجيبون للأحداث انطلاقاً من المعاني التي يعطونها لها، وهذه الاستجابات تجاه الأحداث تؤدي إلى ردود فعل انفعالية متباينة للموقف الواحد باختلاف الأشخاص بل ومن الشخص الواحد في أوقات مختلفة، ومن الأفكار الأساسية في النموذج المعرفي للانفعالات أو الاضطرابات الانفعالية الفكرة التي تنادي بأن المعنى الخاص لحادث ما هو الذي يحدد الاستجابة الانفعالية تجاهه وبذلك فإن طبيعة الاستجابة الانفعالية أو الاضطراب الانفعالي لدى شخص ما يتوقف عما إذا كان هذا الشخص يدرك الأحداث على أنها إضافة أو حدث أو تهديد أو اصطدام بالنسبة لمجال الشخص الذي يتألف من جملة الأشياء التي يعطيها أهمية خاصة (الشناوي،١٩٩٨: ١٤٨).

وفي ذلك يذكر أليس (Ellis, 1977) أن الانفعالات والمشكلات الإنسانية هي بصورة كبيرة نتيجة العمليات المعرفية الخاصة بالفرد، فالناس لا يحدث لديها رد فعل مباشر انفعالياً أو سلوكياً لأحداث الحياة الضاغطة بل أنهم يخلفون ردود أفعالهم الشخصية حسب الطريقة التي يفسرون ويقيمون الأحداث التي يتعرضون لها (رئيفة، ٢٠٠١: ٢٩٥).

ويمكن تفسير نجاح البرنامج ومقدرة الطالبات على تعلم أسلوب حل المشكلات في ضوء الخصائص العقلية المميزة المرحلة المراهقة، حيث يستطيع المراهق استنتاج العلاقات بين عناصر الموضوعات، وكذلك ينمو لديه التفكير المجرد وتزداد القدرة عنده على الاستبدال والاستنتاج والحكم على الأشياء وحل المشكلات (حسين وزيدان، ١٩٨٢: ١٣١)، فالمراهق تقوى عنده القدرة على دمج القضايا وإيجاد الروابط المختلفة الموجودة فيما بينها (الديدي، ١٩٩٥: ٦٦).

إن تدريب المراهق على التفكير العلمي القائم على فرض الفروض ووضع الحلول للمشكلة، يعمل على تنمية القدرة على النقد والتحليل واتخاذ القرار، وكثيراً ما تتطلب المواقف الضاغطة الفعل المباشر، فنجد المراهق يتردد من المواجهة أو الشعور بعدم الكفاءة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من مواجهة المشكلات والمواقف الصعبة، وهذه من سمات المراهقين في هذه المرحلة لذا يحتاج المراهق إلى تعلم فنيات التعامل مع تلك المواقف، لذا فالتدريب على خطوات حل المشكلة يمكن المراهق من ممارسته وتطبيقه في مواقف الضغط الحالية والمستقبلية.

وقد يفسر النجاح الذي أحرزته جلسات البرنامج إلى قوة العلاقة بين أفراد المجموعة التجريبية والباحثة أثرت على نجاح البرنامج حيث كانت الطالبات تلقى الاهتمام من قبل الباحثة، وتصغي إلى ما لديهن من مشاكل وتقدم النصح والإرشاد لهن مما كان يؤدي إلى عملية تفريغ انفعالي للطالبات.

ويضاف إلى ذلك ما تم في جلسات البرنامج الإرشادي من مناقشات جماعية وفردية والتركيز على زيادة الأنشطة السارة وخفض الأنشطة الغير السارة لتكون الطالبات أقل توتراً وأكثر تحكماً في انفعالاتهم اتجاه المواقف التي تسبب التوتر، على افتراض بأن الحقائق أو الأحداث ليست هي التي تسبب الاضطراب الانفعالي ولكن النظرة لتلك الحقائق أو الأحداث هي التي تكون الانفعالات عن طريق الأفكار اللاعقلانية.

كما يرجع ذلك إلى نجاح البرنامج الإرشادي في تغيير وتعديل الأفكار والمعارف غير المنطقية والتي تؤدي إلى الاستثارة الانفعالية والتوترات المصاحبة للموقف الضاغط عند المراهقين، فالضغوط النفسية كما هو معروف تؤدي إلى العديد من الانفعالات التي تجعل نظرة الإنسان للحياة تشاؤمية فضلاً عما شعر به من قلق وتوتر ورفض لنظم وقواعد البيئة التي يعيش فيها المراهق وبالتالي انخفاض مستوى تحصيله (صادق وأبو حطب، ١٩٩٦:٤١٣).

وهناك عامل هام في التقدم الذي أحرزته المجموعة التجريبية وهو عامل الرغبة الصادقة في المشاركة الفعالة في الجلسات الإرشادية حيث أن الانضمام إلى البرنامج كان في الأساس بناء على رغبة الطالبات وموافقة أسرهم وهو ما يتفق مع ما أبدته معظم الدراسات والبحوث السابقة، وأكد عليه (زهران، ١٩٩٦:٢٣٥) من أن الإقبال من قبل المسترشد أمر هام وضروري لنجاح العملية الإرشادية.

وكان لمساهمة الطالبات من خلال نقلهن وتطبيقهن للمواقف التي دربن عليها في الجلسات الإرشادية إلى المواقف الحياتية الأثر الواضح لإنجاح البرنامج وخفض مستوى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوتر النفسي لديهن، حيث كان هناك متابعة ومناقشة لما تم إنجازه في الفترة التي تقع بين الجلسات الإرشادية، وقد لاحظت الباحثة أن الطالبات يملكن الرغبة في الاستفادة من جلسات البرنامج، وقد أكدت معظم الطالبات أنهن يتذكرن باستمرار ما يتم خلال الجلسة الإرشادية ويحاولن توظيفه في المواقف التي يواجهنها في حياتهن (انظر الملحق رقم ٥).

ومما ساعد أيضاً على ظهور النتائج الإيجابية التزام الطالبات بحضور الجلسات وانخفاض تغيبهن عنها، حيث كان في بداية الجلسات تغيب لبعض الطالبات ولكن بعد أن شعرت الطالبات بفائدة البرنامج، أخذت تحرص كل طالبة على حضور الجلسات، حتى أنه لم يسجل أي حالة غياب بعد ذلك.

وفي اعتقاد الباحثة أن ارتفاع مستوى التوتر النفسي في الاختبار البعدي الثاني مقارنة بالاختبار البعدي الأول هو ارتفاع بسيط وليس له معنى خاصة وأن التوتر النفسي انخفض في الاختبار البعدي الثاني مقارنة بالاختبار القبلي بدلالة احصائية لذلك فهذه النتيجة مقبولة لدى الباحثة لأنها بدلالة إحصائية لذلك ولا تقلل من قوة البرنامج وفاعليته في خفض مستوى التوتر النفسي، وأن هذه النتائج منطقية وتنسجم مع الواقع ونتيجة حتمية للمعاناة التي يعيشها الشعب الفلسطيني في كافة أنحاء الوطن وذلك بسبب الظروف السياسية والاقتصادية وعدم استقرار الأوضاع، مما يولد نوعاً من القلق والخوف المستمر ترقب المجهول خاصة بعد الأحداث الأخيرة في قطاع غزة (قصف حي الدرج) والتي سبقت تطبيق القياس البعدي الثاني بحوالي أسبوعين أي أن الطالبات مازلن متأثرات بهذه الأحداث المأساوية، أنه شيء طبيعي أن يشعر الإنسان بالقلق والتوتر عندما تحدث أشياء خطيرة أو سيئة (يوسف، ٢٠٠١:١١٣).

وأخيراً إذا كانت الأساليب المعرفية كما يرى (الشرقاوي، ١٩٩٢:٩٢٠) لها خاصية الثبات النسبي في سلوك الفرد على مر الأيام فليس معني ذلك أنها غير قابلة للتغيير أو التعديل ولكن ليس بسهولة أو بسرعة، ولذلك يمكن لنا أن نتنبأ بشيء من التأكد من أن الشخص الذي يتميز بأسلوب معرفي معين في أدائه في المواقف المستقبلية المشابهة، ويشير إلى ذلك (الخولي، ٢٠٠٢:٤٣) فإذا كان لدينا فرد ما ولديه أسلوب معرفي معين، فإنه سوف يتصف به في المواقف التالية، سواء كان ذلك بعد فترة يوم أو شهر، وربما لعدة سنوات،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويحقق هذا الثبات النسبي للأساليب المعرفية فائدة تنبئية كبيرة في عملية التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي على المدى البعيدة.

كذلك تعني هذه النتائج أن أفراد المجموعة التجريبية الذين اشتركوا في البرنامج الإرشادي قد أصبحوا أكثر قدرة على التعامل مع المشاكل التي تواجههم بطريقة منطقية وعلمية، وأكثر ثباتاً واتزاناً وقدرة على التحكم في استجابتهم وردود أفعالهم السلوكية في مواجهة مواقف الحياة وضغوطاتها، مما يؤكد فاعلية أسلوب حل المشكلات، حيث أن الأساس الذي يستند إليه هذا الأسلوب هو تعليم الفرد طريقة حل المشكلات بنفسه في المستقبل اعتماداً على نفسه، وليس حل مشكلات الفرد الآتية فحسب (الخولي، ٢٠٠٢:١١٢).

وفي نهاية هذا العمل تأمل الباحثة أن يطبق هذا البرنامج على مجموعة من الذكور، ومقارنة النتائج التي يتم التوصل إليها بالنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة لمعرفة مدى قوة تأثير البرنامج على كل من الذكور والأناث، وربما كان من الأفضل لو طبق هذا البرنامج على مراحل عمرية (ثانوية-جامعة) لكون هذه الفئة العمرية قادرة حرية الاختيار وتحمل المسئولية مقارنة بالفئة العمرية التي طبق عليها البرنامج، وكذلك تأمل الباحثة أن يطبق البرنامج على عينة ممثلة لقطاع غزة ومقارنة نتائجها بعينة أخرى ممثلة لضفة الغربية، وترى الباحثة أن البرنامج الإرشادي ربما كان أكثر فاعلية وقوة لو طبق في مجتمعات أخرى لا تتعرض لما يتعرض له الشعب الفلسطيني من معاناة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١. ضرورة الاهتمام بالمراهقين من طلاب وطالبات المرحلة الإعدادية، وذلك من خلال تقديم الخدمات الإرشادية والبرامج الإرشادية.

٢. توفير مرشد/مرشدة دائم في المدارس لكي يقدم الخدمات الإرشادية للطلبة باستمرار، ولكي يكتشف المشكلات السلوكية والمعرفية لدى الطلبة مبكراً.

٣. عقد ندوات إرشادية لأولياء الأمور لتبصيرهم بمشاكل أبنائهم والعمل على احتضانها.

٤. عقد ندوات إرشادية للطلبة بشكل مستمر في محيط المدرسة لمساعدة الطلبة على تنمية مهارات التغلب على المشكلات.

٥. استخدام أسلوب حل المشكلات مع الطلبة (من خلال المواد الدراسية) لكون هذا الأسلوب منطقي ويقوم على أسس علمية.

٦. تطبيق البرنامج الإرشادي على الطلبة الذكور.

٧. تطبيق البرنامج الإرشادي على مدارس في محافظات مختلفة للتأكد من مدى فاعلية البرنامج.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

استكمالاً للجهد الذي بدأته الباحثة، وفي ضوء ما انتهت إليه دراستها، ترى الباحثة إمكانية القيام بدراسات أخرى في مجال البرامج الإرشادية بحيث تتناول هذه الدراسات المقترحة الموضوعات التالية:

- إعداد برامج إرشادية تتضمن متغيرات أخرى مثل متغير الجنس (ذكور-إناث)، الوضع الاقتصادي والاجتماعي، مستوى التحصيل.
- إعداد برنامج مماثل مع استخدام قائمة قياس لمهارات حل المشكلات إضافة إلى البرنامج الإرشادي ومقياس التوتر.
- إعداد برامج إرشادية لأنواع مختلفة من الاضطرابات النفسية والسلوكية.
- إجراء بحث مماثل على مستوى مدارس قطاع غزة ولمراحل عمرية مختلفة.
- إجراء دراسة مماثلة واستخدام مقاييس أخرى للكشف عن مشكلات الطلبة ذات العلاقة بمتغير النمو المهني أو التكيف المدرسي أو التحصل الدراسي.
- وضع برنامج شامل للإرشاد والتوجيه في المدارس (الابتدائية والإعدادية والثانوية).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملخص

الباحثة: عائشة محمد مصلح إشراف: د. سناء إبراهيم أبو دقة

أثر برنامج إرشادي جمعي نفسي للتدريب على حل المشكلات في خفض مستوى التوتر النفسي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.

هدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر برنامج إرشادي جماعي نفسي للتدريب على حل المشكلات في خفض مستوى التوتر النفسي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.

حاولت الدراسة فحص الفرضيات التالية:

- هل توجد فروق ذات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) درجات بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى التوتر النفسي في القياس (البعدي الأول) بعد عزل أثر القياس (القبلي)؟
- هل توجد فروق ذات دالة إحصائياً متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى التوتر النفسي في القياس (البعدي الثاني) بعد عزل أثر القياس (القبلي)؟
- هل توجد فروق ذات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) درجات بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس (البعدي الأول والبعدي الثاني)؟

ولاختبار فرضيات الدراسة وضع برنامج إرشادي جماعي للتدريب على حل المشكلات بناءاً على الخطوات التي وضعها (ديكسون وجلوفر، ١٩٨٤)، وقد تألفت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة من الصف التاسع الأساسي بمدرسة بنات البريج الإعدادية ،وزع أفراد المجموعة الى مجموعتين تجريبية وضابطة، طبق على المجموعتين التجريبية والضابطة مقياس التوتر النفسي قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق مباشرة وبعد شهرين من انتهاء البرنامج، لإجراء المعالجات الإحصائية استخدم تحليل التغاير Analysis of Covariance.

ولقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طالبات المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (∝= ٠,٠٥)، أما فيما يتعلق بمعرفة مدى استمرارية أثر البرنامج في خفض مستوى التوتر النفسي قامت الباحثة بتطبيق أداة التوتر النفسى على كل من المجموعة التجريبية والضابطة بعد شهرين من انتهاء البرنامج وقد أظهرت النتائج أن هناك فرقاً ذو دلالة بين متوسطات الدرجات على مقياس التوتر النفسي لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على استمرارية تأثير البرنامج، وخلصت الدراسة إلى استنتاج مفاده أن البرنامج الإرشادي الجماعي للتدريب على حل المشكلات أثر في خفض مستوى التوتر النفسي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The effect of group psychological counseling training program of problem solving in reducing tension among ninth female graders

By
Aisha Musleh
Supervisor
Dr. Sanaa Abou-Dagga

Abstract

The study objective was to examine the effect of a psychological group counseling training program of problem solving in reducing tension among ninth female graders. The study attempted to test the following hypotheses:

1. Are there statistical differences at the 0.05 level between the first assessment average score of tension of those in the experimental group compared with those in the control group after partialling out the effect of the tension pre-test scores?
2. Are there statistical differences at the 0.05 level between the second assessment average score of tension of those in the experimental group compared with those in the control group after partialling out the effect of tension pre-test scores?
3. Are there statistical differences at the 0.05 level between the average first assessment tension score and the second assessment tension score for those in the experimental group?

To test the study hypotheses, a group counseling training program of problem solving was used following the steps of Dixon and Glover (1994).

The study sample consisted of (40) female ninth graders from El-Buraijj intermediate school. The sample was divided into two groups; experimental and control group. Tension level was assessed several times, the first one was before the start of the program, the other one was directly after the end of the program and the third one was two months later.

Analysis of CO-VARIANCE was used to test the research hypotheses. Results showed the existence of statistical differences at the 0.05 level favoring female students in the experimental group compared with those in the control group. Concerning the follow-up assessment of tension, the researcher used the research instrument two months after the end of the program. Results showed the existence of a statistical difference favoring again those in the experimental group, which emphasize the continuous effect of the group counseling program.

The study ended up with the conclusion that the proposed group counseling training program of problem solving showed an effect on reducing psychological tension among ninth female students.

www.manaraa.com

المراجع العربية

إبراهيم عبد الستار وآخرون (١٩٩٣)، **موجتان من التطور لحركة العلاج السلوكي.** مجلة علم النفس. ع(٢٦). السنة السابعة. ١٦-٢٥.

إبراهيم، ماجي (١٩٩٦). **أهداف ومستويات العملية الإرشادية النفسية.** مركز الإرشاد النفسي، المؤتمر الدولي الثالث. ١١٩٧-١٢٢٠٤.

أبو عباه، صالح ونيازي، عبد المجيد. (٢٠٠١). **الإرشاد النفسي والاجتماعي.** (الطبعة الأولى). الرياض: مكتبة العبيكان.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠١). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية.** (الطبعة الثالثة). دار النشر للجامعات.

أبو عيطة، سهام درويش (١٩٩٧). **مبادئ الإرشاد النفسي.** (الطبعة الأولى). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

أبوعليان، محمد مصطفى (١٩٩٣). **أثر برنامج إرشادي جمعي علاجي في عادات الدراسة على تحصيل الصف التاسع.** مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية. العدد (٦).

أحمد، سهير كامل. (١٩٩٩). **التوجيه والإرشاد النفسي.** الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأخضر، فاطمة (١٩٨٩). **أثر المشاركة في برنامج الإرشاد الجمعي وفي برنامج النشاط على تحسين مفهوم الذات.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.

أسعد، ميخائيل (١٩٩٨م). **مشكلات الطفولة والمراهقة.** (الطبعة الثانية). بيروت: دار الجليل.

الأشول، عادل عز الدين (١٩٩٣)، **الضغوط النفسية والإرشاد الأسري للأطفال المتخلفين عقلياً**، مجلة الإرشاد النفسي، ع(١)، ١٥-٢٥.

الأغا، إحسان (١٩٩٧). **البحث التربوي، عناصره، مناهجه، أدواته. غزة:** مطبعة الرنتيسي.

الأغا، إحسان والاستاذ، محمود (١٩٩٩). **تصميم البحث التربوي "النظرية والتطبيق".** (الطبعة الأولى). غزة.

أغا، كاظم ولي (١٩٨٨). **القلق والتحصيل الدراسي.** دراسة تجريبية مقارنة لعلاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث من طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة جامعة دمشق في العلوم الإنسانية. ع(٢٤).

باتريسون، ترجمة سيد عبد الحميد مرسي. (١٩٩٥). **الإرشاد النفسي والعلاج النفسي النظرية والتطبيق.** (الطبعة الأولى). مكتبة وهبة.

بدوي، منى حسين. (٢٠٠١). **أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات.** المجلة المصرية. مج (٢١)، ع(٢٩)، ١٥١-١٩٩.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بكار (١٩٩٤). **أثر الاسترخاء العضلي كطريقة في ضبط التوتر النفسي على مركز الضبط وتقدير الذات.** رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: الجامعة الأردنية.

البكر، أحمد (١٩٨٨). **دراسة مقارنة في المشكلات التي يواجهها طلبة المدارس المتوسطة المشمولة وغير مشمولة بالإرشاد التربوي والتوجيه المهني**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة البصرة، العراق.

بني جابر، جودت والعزة، سعيد حسني (٢٠٠٢)، **المدخل إلى علم النفس.** (الطبعة الأولى). مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار العلمية الدولية.

توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن (١٩٨٤). أساسيات علم النفس التربوي، (الطبعة الأولى). القاهرة.

جابر وسلامة (١٩٩١). **دراسة استطلاعية مقارنة لمشكلات طلاب وطالبات المرحلة الاعدادية من القطريين وغير القطريين.**

جادو، عبد العزيز (١٩٩٥). **سيكولوجية الطفل وتربيته-المراهقة.** التربية قطر، ع (٩٥)، مج (٣)، ٢٠٨-٢١٣.

جبريل، موسى (١٩٩٣). **تقديرات الأطفال لمصادر الضغط النفسي لديهم علاقتها بتقديرات آبائهم وأمهاتهم**-دراسات-العلوم الإنسانية، ع (٣)، ١٤٦٧-١٤٨٠.

الجسماني، عبد المعطي (١٩٩٤). **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، الدار العربية للعلوم. (الطبعة الأولى).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجنادي، مديحة (١٩٨٥). **دراسة تحليلية لبعض الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بتقبل الذات وبعض متغيرات الشخصية لدى المراهقين.** مجلة نعلم النفس، ع(٦)، ١٠٢-١٠٨.

جودة، أمال (١٩٩٨). **مستوى التوتر النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. جامعة عين شمس.

حافظ وقاسم (١٩٩٣)، **برنامج ارشادى مقترح لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال في ضوء بعض المتغيرات.**

حداد، عفاف ودحادحة باسم (١٩٩٨). **فاعلية برنامجي إرشاد جمعي في التدريب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي في ضبط التوتر النفسي**، مجلة مركز البحوث التربوية، بجامعة قطر، ع (١٣)، ٥١ - ٧٦.

حمدي، نزيه (١٩٩٧). **علاقة مهارة حل المشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة.** دراسات، مج (٢٥)، ع (١)، ٩٠-٩٩.

حمدي، نزيه (١٩٩٩). **فعالية تدريبات التحصين ضد الضغط النفسي في خفض المشكلات.** مجلة دمشق، مج ١٥، ع (٤)، ١٦١-١٨٣.

حمدي، نزيه وآخرون (١٩٩٢)، **التكيف ورعاية الصحة النفسية**، منشورات جامعة القدس المفتوحة، الطبعة الأولى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الخطيب، جمال (٢٠٠١). **تعديل السلوك الإنساني.** (الطبعة الرابعة). مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال والحديدي، علي (١٩٩٦). **تعديل السلوك**، منشورات جامعة القدس المفتوحة، الطبعة الأولى.

الخطيب، جواد (١٩٨٩). **بناء برنامج إرشادي لتخفيف حدة القلق لدى المراهقين الفلسطينيين**، رسالة دكتورة غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

الخطيب، جواد (١٩٩٨). **التوجيه والإرشادي النفسي بين النظرية والتطبيق.** وكالة الغوث الدولية، غزة.

الخولي، توفيق (١٩٩٩). **أثر برنامج إرشاد جمعي في التدريب المهارات الاجتماعية على الخجل ومفهوم الذات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.

الخولي، هشام محمد (٢٠٠٢). **الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس.** (الطبعة الأولى). دار الكتاب الحديث.

خير الله، سيد (١٩٨٢). **علم النفس التعليمي أساسه النظرية والتجريبية.** مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

داكو، بيبر (د.ت) (١٩٨٨). **الانتصارات المذهلة لعلم النفس الحديث.** ترجمة وجيه أسعد. بيروت: مؤسسة الرسالة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الداهري، صلاح حسين (٢٠٠٠). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي.** (الطبعة الأولى). الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

داود، نسيمة (١٩٩٥م). **الضغوط التي يعاني منها طلبة الصفوف من السادس حتى العاشر في المدرسة الأردنية وعلاقتها بمتغيرات التحصيل الأكاديمي والجنس والصف.** دراسات (العلوم الإنسانية)، ع(٦) ٣٦٧١-٣٦٨٥.

داود، نسيمة ونزيه، حمدي (١٩٩٧). **العلاقة بين مصادر الضغوط التي يعاني منها الطلبة ومفهوم الذات لديهم.** دراسات (العلوم التربوية)، مج (٢٤)، ع (٢). ٢٥٣—٢٦٠.

الدرمرداش، صبري (١٩٨٦). **أساسيات تدريس العلوم**، القاهرة: دار المعارف للطباعة والنشر.

الديب، علي محمد (١٩٩٩). **رؤية سيكولوجية لمشكلات تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. مجلة علم النفس**، ع (٣٦)، ٨٢-١٠٥.

الريحاني، سليمان: (١٩٨٥). **العلاقة بين الشعور بالأمن عند المراهقين والمراهقات وبعض العوامل المرتبطة بالأسرة.** رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

الزبادي، محمد أحمد والخطيب، هشام (٢٠٠١م). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي.** (الطبعة الأولى). الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الزراد، فيصل خير (١٩٩٧). **مشكلات المراهقة والشباب.** (الطبعة الأولى). دار النفائس.

الزريقي، سيف الدين (٢٠٠٢)، **دليل المرشد في تدريب الطلبة على مهارة حل المشكلات باستخدام الإرشاد الجماعي.** عمان: منشورات وكالة الغوث الدولية.

زهران، حامد (١٩٩٨). **التوجيه والإرشادي النفسي.** القاهرة: عالم الكتب.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٤). **التوجيه والإشاد النفسي "نظرة شاملة"**، مجلة الإرشاد النفسي (جامعة عين شمس)، ع(٢)، ٢٩٧-٣١٠.

زهران، حامد عبد السلام. (١٩٩٨م). **التوجيه والإرشاد النفسي،** (الطبعة الثالثة). القاهرة: عالم الكتب.

زهران، حامد عبد السلام. (١٩٩٩م). **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة.** (الطبعة الخامسة). القاهرة: عالم الكتب.

زواوي، رنا (١٩٩٢). **أثر الإرشاد الجمعي للتدريب على حل المشكلات في خفض التوتر،** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.

الزيات، مصطفى (١٩٩٥). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات.** (الطبعة الأولى). المنصورة: مطابع الوفاء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

زيدان، محمد وحسين، منصور. (١٩٨٢). **الطفل والمراهق.** (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الشباب للطباعة والنشر.

الزيود، نادر فهمي (١٩٩٨). **الدليل العملي للمرشدين النفسيين التربويين أساسيات الإرشاد الفردي،** (الطبعة الأولى). دار الفكر للطباعة والنشر.

سليمان، محمد سليمان (١٩٩٠). **الانضباط لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية وعلاقته بالمستوى الاجتماعي الثقافي ووجهة الضبط والاتجاهات الدراسية.** مجلة علم النفس. مج (٦)، ٦٠-٧٥.

سمارة، عزيزة، نمر، عصام (١٩٩٩)، **محاضرات في التوجيه والإرشاد،**(الطبعة الثالثة). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

السيد، جاسر (١٩٩٥)، **العلاقة بين النمط الانبساطي والانطوائي والاتجاه نحو حل المشكلات،** دراسات تربوية، ع (٢٦)، مج ٦، ٢٢٩-٢٤٠.

السيد، فؤاد (١٩٩٨م). **الأسس النفسية لنمو.** (الطبعة الثانية). القاهرة: دار الفكر العربي.

الشبح، نضال (١٩٩٤). **فاعلية كل من برنامج إرشاد جمعي وبرنامج نشاط رياضي في خفض مستوى التوتر النفسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية: عمان.

شحاتيت، ريتا (١٩٨٥). **العلاقة بين الشعور بالأمن النفسي عند المراهقين وبعض العوامل المرتبطة بالأسرة.** رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشرقاوي، أنور محمد (١٩٩٢)، **علم النفس المعرفي المعاصر**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

الشناوي، محمد محروس (١٩٩٨). **موسوعة الإرشاد والعلاج النفسي**. نظرية الإرشاد والعلاج النفسي. (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الشناوي، محمد محروس والتويجري، محمد عبد المحسن (١٩٩٦م). **الإرشاد وتحديات العصر**. المؤتمر الدولي الثالث-مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

الشناوي، محمد محروس وعبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨)، **العلاج السلوكي الحديث أسسه وتطبيقاته**، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

الشوبكي، نايفة (١٩٩١)، **تأثير برنامج في الإرشاد المعرفي على القلق الامتحان لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان.

صادق آمال وأبو حطب فؤاد (١٩٩٦). **علم النفس التربوي**. (الطبعة الخامسة). القاهرة: الأنجلو المصرية.

الضامن، منذر عبد الحميد وسليمان، سعاد (١٩٩٩م). **مشكلات الطلبة في مرحلة المراهقة في محافظة مسقط وعلاقتها بعدد من المتغيرات**. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مج (٢١)، ٢٠١-٢٣٠.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العايش، زينب (١٩٩٦). **مدى فاعلية العلاج بالمعنى كأسلوب إرشادي في تخفيف بعض الاضطرابات السلوكية في مرحلة المراهقة.** رسالة دكتوراه منشورة. مجلة الإرشاد النفسي، ع (٥)، ٢٣٣-٢٥٠.

عبد القادر، نادية الحسيني. (١٩٩٤). **الاكتئاب ووجهة الضبط وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الإعدادية.** مجلة الإرشاد النفسي، ع(٢)، السنة الثانية. ١١٨-١٢٥.

عبد المعطي، حسين مصطفى (١٩٩٨). **موسوعة علم النفس العيادي-علم النفس الاكلنيكي.** (الطبعة الأولى). القاهرة: دار قباعة للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد المنعم، عبد الله (١٩٩٦)، **التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي،** (الطبعة الأولى). غزة: مكتبة اليازجي.

العبسي، سمير (١٩٩٨). **دراسة لبعض المشكلات النفسية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمدينة غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية: غزة.

العدل، عادل محمد. (١٩٩٨). **القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي.** مجلة كلية التربية وعلم النفس، ع (١٢)، ٩-٢٠.

عربيات، أحمد: (١٩٩٤). **مصادر الضغط النفسي لدى المراهقين كما يدركها المراهقين والمعلمون والمرشدون.** رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العزة، سعيد حسين وعبد الهادي، جودت عزت (١٩٩٩). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، (الطبعة الأولى). عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العلي، نصر ورفاقه (١٩٨٦). **التكيف والأرشاد النفسي**، عمان: منشورات وزارة التربية والتعليم.

العمار، إبراهيم (١٩٧٢). **مشكلات طلاب وطالبات المرحلة الإعدادية وحاجاتهم الإرشادية**. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان:الجامعة الأردنية.

عوض، رئيفة رجب (٢٠٠٠). **ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة (التشخيص والعلاج)**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عويدات، عبد الله وحمدي، نزيه (١٩٩٧)، **المشكلات السلوكية لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن والعوامل المرتبطة بها دراسات العلوم التربوية**. مج ٢٤ ع ٢.

العيسوي، عبد الرحمن. (١٩٨٥). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي. بدون ط.

العيسوي، عبد الرحمن. (١٩٨٧). **سيكولوجية المراهق المسلم المعاصر**. (الطبعة الأولى). الكويت: دار الوثائق.

العيسوي، عبد الرحمن. (٢٠٠١). **مجالات الإرشاد والعلاج النفسي**. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الراتب الجامعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الغرير، أحمد وتايل، هزاع (١٩٩٩). **فاعلية برنامج في الإرشاد النفسي الجمعي في تخفيف الضغوط النفسية لدى معلمات التربية الخاصة في الأردن وأثر ذلك على بعض المتغيرات السلوكية لدى الأطفال الصم والمستخلفين عقلياً**، رسالة دكتورة غير منشورة، معهد الدراسات العليا والبحوث التربوية: القاهرة.

الفقي، حامد عبد العزيز. (١٩٩٠). **دراسات في سيكولوجية النمو**. (الطبعة الرابعة). الكويت: دار القلم لنشر والتوزيع.

فهمي، مصطفى (١٩٧٩م). **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**. القاهرة: دار مصر للطابعة والنشر.

فهمي، مصطفى (١٩٩٧م). **الصحة النفسية-دراسات في سيكولوجية النمو**. (الطبعة الرابعة). القاهرة: مكتبة الخانجي.

القاضي، يوسف مصطفى وآخرون. (١٩٨١). **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**. (الطبعة الأولى). الرياض: دار المريخ.

قطامي، نافية وآخرون (١٩٩٥)، **التفكير الإبداعي**. (الطبعة الأولى). منشورات جامعة القدس المفتوحة.

قطامي، نايفة (١٩٩٠)، **تفكير الأطفال وتطوره وطرق تعليمه**. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

قطامي، نايفة (١٩٩٩). **علم النفس المدرسي**. (الطبعة الثانية). دار الشروق لنشر والتوزيع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قطامي، نايفة وقطامي، يوسف (١٩٩٦). **أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة.** دراسات (العلوم التربوية)، مج (٢٣)، ع (١)، ١-٢٠.

قناوي، هدى (١٩٩٢). **سيكولوجية المراهقة.** (الطبعة الأولى). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

كايد، جلال (١٩٩٨). **أثر برنامج إرشاد جمعي في تحسين مستوى مهارات الأطفال للتعامل مع الضغوطات وتحسين مستوى تكيفهم.** رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الإردنية.

كفافي، علاء الدين (١٩٩٩). **الإرشاد والعلاج النفسي الأسري (المنظور النفسي الاتصالي).** (الطبعة الأولى). دار الفكر العربي.

ليفي، لينارت، ترجمة رزق ليله (١٩٩٥). **التوتر في الصناعة أسبابه والوقاية منه.** بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

محمود، حمدي شكري (١٩٩٨). **التوجيه والإرشاد الطلابي للمرشدين والمعلمين.** (الطبعة الأولى). المملكة العربية السعودية: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

المدلل، أسامة (١٩٩١). **أثر الاسترخاء العضلي وتوكيد الذات على المشاركة الصيفية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية، عمان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مرسي، سيد عبد الحميد (١٩٩٧). **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني.** (الطبعة الثالثة). القاهرة: مكتبة وهبة.

المصري، إناس (١٩٩٤)، **فاعلية برنامج إرشاد جمعي في سلوك العزلة لدى طالبات المراهقة الوسطى**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.

الملا، سلوى (١٩٨٢). التوتر النفسي كمقياس للدافعية. (الطبعة الأولى). الكويت:دار القلم.

ملحم، سامي (٢٠٠٠). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، (الطبعة الأولى). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

منصور، طلعت والبيلاوي، فيولا (١٩٨٩). **قائمة الضغوط النفسية للمعلمين**: القاهرة: الانجلو المصرية. (بدون ط).

المنيزل، عبد الله فلاح (٢٠٠٠). **الاحصاء الاستدلالي وتطبيقاته في الحاسوب باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS)**، (الطبعة الأولى). عمان: دار وائل للنشر.

نشواتي، عبد المجيد (١٩٨٥). علم النفس التربوي، عمان: دار الفكر والفرقان.

النغمشي، عبد العزيز بن محمد (١٤١٥هـ). **المراهقون-دراسات نفسية إسلامية للآباء والمعلمين والدعاة.** (الطبعة الثالثة). المملكة العربية السعودية: دار المسلم لنشر والتوزيع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يوسف، جمعة سيد (٢٠٠١). **النظريات الحديثة في تفسير الأمراض. القاهرة: دار الغريب للطابعة والنشر والتوزيع.** (بدون ط).

يوسف، ماجي وليم (١٩٩٩). **مدى فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإبداعي لحل المشكلات وتدعيم النظرية المستقبلية.** بحث تجريبي. المجلة المصرية. مج(٩)، ع(٢٣). ١١٥-١٢٧.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع الأجنبية

Allen, L & Santrock, J.W. (1993). **Psychology**. Brown communication, Inc.

Anderson, Robert (1978). **Stress Power: How to Turn Tension into energy.** Human sciences Press.

Anderson, Wayne & Heppner, P.Paul (1986). Counselor applications of research finding to practice: Learning to stay current. **Journal of Counseling and Development**, 65 (3), 152-155.

Aubey, Linda, Wolberg, Adolescent stress: A Comparison of strees levels with Demographic Variables for tow life events instrument, Dissertation Abstracts International, Vol. 94, No. 11, 1988.

Averill, James R.A (1979). Selective review of cognitive and behavioral factors involved in the regulation of stress. In Richard A. Depue (Ed.), **The Psychobiology of the Depressive Discorders: Implications for the Effect of Stress. Academic Press**

Compas, Bruce, E., and others, Parent and child stress and Sympton, Journal of developmental Psychology, Vol. 25, No. 4, 1989, pp. 550-559.

D'zurilla, Thomas J. 1985. Problem solving still a promising treatment strategy for agoraohobia. **Behavior Therapy**, (16), no. 5, pp. 545-548

Darley, J.M. & Others (1991). **Psychology.** New Jersy: Prentic–Hall,inc.

Dixon, David N. & Glover, John A. (1984). **Counseling: A problem Solving Approach**. John Wiley & sons.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Dubow, E.F. & Tisak, J. (1989). The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children: the role of social support, and social problem solving skills. **Child Development,** 60(6), 1412-1423.

Elias, Maurice J, (1986). Gara, Michael; Ubriaco, Michael; Rothbaum, peggy A; et al. Impact of a preventive social problem solving intervention on children's coping with middle-school stressors. **American Journal of Community Psychology,** 14(3), 259-275.

Feldman, R.S. (1989). **Adjustment**, New York: McGraw, Hill.

GoldFried, Marvin R & GoldFried, Anita powers (1984). Cognitive change methods. In F.H. Kanfer & A.P. Goldstein Eds., **Helping people Change.** New York: Pergamon press.

Hains, (1994): The effectiveness of school-base, cognitive behavioral stress management program with adolescents reporting high and low levels of emotional arousal. The School Counselor, Nov., 114-124.

Heppner, p. paul: kampa, Mary & broning (1987). The relationship between problem-solving self –appraisal and indices of physical and psychological Health. **cognitive Therapy & Research**, 4(2), pp. 155-168.

Jones Russellw, Hattie, John, A., Academic stress among Adelescent's: An Examination by ethnineily, Grade and sex, Paper presented ath the Annual Comferance of the new England educational research organization massachusetts, 1991.

Kolence, K. M. et al. 1990. The Relationship of Mild Depression to Stress and Coping, **Journal of Mental Health Counseling.** 12(1): pp. 79-92

Laux, Lothar, & vossell, Gerhard (1982). The theoretical and methodological issues in achievement related stress and

www.manaraa.com

anxiety research. In heinz W.Krohne. & Lothar Lother Laux Eds,. **Achievement, stress & Anxiety.** Hemisphere publishing corporation.

Nezu, Arthur M. (1985). Differences in psychological distress between effective and ineffective problem solvers. **Journal of counseling psychology,** 32(1), 135-138.

Nezu, Arthur M. (1986). Negative life stress and anxiety: problem–solving as a moderator variable. **Psychological Reports,** 58(1), 279-283.

Nezu, Arthur, M. & Ronan, George F. (1988) Swocial problem-solving as a moderator of stress relatted depressive symploms: A prospective analysis. **Journal of counseling psychology**, 35(2), 134-138.

Patterson, C.H. **Theories of counseling & psychotherapy**. 4th ed. Houghton Mifflin Boston 1981.

Reed Larson and Mark Ham (1993). Stress and "Storm and Strees" in Early Adolescence: The Relationship of Negative Events With Dysphoric Affect, **Developmental Psychology,** 29(1), 130-140.

Schotte, David E.& Clum, George (1987). A problem solving skills in suicidal psychology patients. **Jounal of Consulting & Clinical Psychology,** 55(1), 49-54.

Schwebel, Andrew. (1990) I, Barocas, harvey A, Reichman, Walter & Schwebel. **Personal Adjustment and growth: A life span Approach**. (2nd edition) Milton, WMC, Brown publishers. NewYork.

Smith, J.C.(1993): **Understanding Stress And coping.New York: Macmillan, Inc.**

www.manaraa.com

Sonja Lyubomirsky & Susan Nolen-Hoeksema. (1995). Stanford University, Effects of Self-Focused Rumination on Negative Thinking and Interpersonal Problem Solving. **Journal of personaliy and Social Psychology,** 69(1), 176-190.

Spielberger, C. (1979). **Understanding stress and Anxiety**. London: Harper & Row publishers.

Taylor, S.E. (1995). **Health Psychology.** McGraw Hill.Inc.

Thoreson, C.E. and Eagleston J.R., **Chronic stress in children and adolescent,** theory into practice, spring, 1983.

William, L. Earl (1991): Perceived trauma: Its etiology and tretment. Adolescence. (101): 97-104.

Wortman, C.B. & others (1992). **Psychology.** New York: McGraw Hill, Inc.

Yang, B. & Clum, G. (1994). **Life stress, social support and solving skills predictive of depressive symptoms hopelessness and suicide ideation in an Asian student population. Asest of model. Suicide and Life-threatening Behavior,** 29(2), 127-139.

Youngs, C.A., Rathge, R. Mullis, R. and Mullis, A. (1990). **Adolescent stress and seld-esteem. Adolescence,** 25(98), 333-341.

www.manaraa.com

ملحق (١)

أعضاء لجنة التحكيم "البرنامج الإرشادي"

العضو	الكلية	الجامعة
د. سناء أبو دقة	التربية/ علم نفس	الإسلامية
د. سامي أبو سحاق	التربية/ علم نفس	الإسلامية
د. نظمي أبو مصطفى	التربية/ علم نفس	الأقصى
د. جواد الخطيب	التربية/ علم نفس	الأزهر
د. فتحية اللولو	التربية/ المناهج	الإسلامية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (2)

قائمة قياس التوتر

عزيزتي الطالب :

فيما يلي مجموعة من الفقرات التي تصف مشاعر الفرد يرجى قراءة كل فقرة ووضع إشارة (×) في العمود المقابل لبيان مدى انطباق تلك الفقرة على وضعك.

أرجو أن تكون إجابتك دقيقة وصريحة ، علماً بأن ما تكتبه هنا سوف يستخدم لأغراض البحث فقط .

الباحثة

عزيزي الطالب :

الرجاء وضع دائرة حول الدرجة التي تشعر بها عموماً بالتوتر .....

١ ـــــ ٢ ـــــ ٣ ـــــ ٤ ـــــ ٥

أعاني من التوتر بدرجة قليلة جداً	أعاني من التوتر بدرجة قليلة	أعاني من التوتر بدرجة متوسطة	أعاني من التوتر بدرجة كبيرة	أعاني من التوتر بدرجة كبيرة جدا

السيدة / رئيس برنامج التوجيه والتعليم
ـ البرنامج الارشادي المعد من قبل الباحثة
ـ مناسبة مصلح هذا برنامج مهني متميز ، وعليه
الاستفادة منه ، فأوصي باعطائه الفرصة
لتنفيذ البرنامج بالتنسيق مع قسم التوجيه والارشاد .

مشرف التوجيه والارشاد
أحمد محمد الخواجين
٢٠٠٤/١٠/١٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	الفقرة	تنطبق إلى درجة كبيرة جداً	تنطبق إلى درجة كبيرة	تنطبق إلى درجة متوسطة	تنطبق إلى درجة قليلة	لا تنطبق أبداً
١.	أعاني كثيراً من الصداع .					
٢.	عندما أجلس للراحة والاسترخاء أجد نفسي منهمك في أفكار سلبية.					
٣.	يلازمني شعور دائم بالارتياح .					
٤.	نادراً ما أشعر بالاسترخاء التام .					
٥.	أشعر بعدم القدرة على التركيز في ما أقوم به من أعمال .					
٦.	أشعر باستمرار وكأنني أرزح تحت ضغط .					
٧.	أشعر في كثير من الأوقات بالتعب الشديد .					
٨.	كثيراً ما انسرح بأفكار غير مرتبطة في ما أقوم من أعمال .					
٩.	لا أجد نفسي متحمس للقيام بالأعمال المختلفة .					
١٠.	نادراً ما أشعر بعد النوم بأنني حصلت على قدر كاف من الراحة					
١١.	كثيراً ما أتشتت بأفكار غير مرغوبة .					
١٢.	أشعر عموماً أن أعصابي مشدودة دون داع حقيقي لذلك .					
١٣.	أشعر في كثير من الأوقات وكأن رأسي سينفجر .					
١٤.	أشعر أنني متردد جداً في اتخاذ قراراتي .					
١٥.	أشعر أن الأشياء التافهة والصغيرة أصبحت تزعجني .					
١٦.	غالباً ما أشعر أنني لا أملك الطاقة الكافية للقيام بواجباتي اليومية .					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٧.	كثيراً ما أؤجل ما يجب أن أتخذ به قراراتي .					
١٨.	كثيراً ما أشعر بالارتخاء في أطرافي.					
١٩.	أجد أن مشاعري تجرح بسهولة .					
٢٠.	كثيراً ما أتجنب اتخاذ قراراً .					
٢١.	أشعر أنني أبالغ بردود أفعالي تجاه مشكلات الحياة العادية والبسيطة.					
٢٢.	كثيراً ما ينتابني نصيب عرق .					
٢٣.	أشعر أن كثيراً من أمور حياتي خارجة عن نطاق سيطرتي .					
٢٤.	تنتابني عصبية لأبسط الأصوات المفاجئة .					
٢٥.	كثيراً ما أشعر بتزايد في نبضات قلبي .					
٢٦.	أشعر أنني ضحية لظروف بلا حول ولا قوة .					
٢٧.	كثيراً ما أعاني من مشاعر القلق بدون سبب ظاهر .					
٢٨.	كثيراً ما يصيبني الأرق .					
٢٩.	كثيراً ما أعاني من نوبات الخوف .					
٣٠.	كثيراً ما تنتابني الكوابيس .					
٣١.	أتوقع أسوء العواقب لأية مخاطر مهما كانت بسيطة .					
٣٢.	كثيراً ما أعاني من النوم المتقطع .					
٣٣.	أحس بمسؤولية شخصية تجاه حدوث أي شيء خاطئ .					
٣٤.	غالباً ما أكون منهك القوى .					
٣٥.	أصنع من الحبة قبة .					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (٣)

جلسات البرنامج الإرشادي

الجلسة الأولى: (التعريف بالبرنامج)

المبررات:

تشترك في هذه الجلسة مع برامج الإرشاد الجماعي كلها، حيث تعتبر هذه الجلسة بنائية هدفها توثيق العلاقة بين الباحثة وأعضاء المجموعة، وتقع على عاتق الباحثة مسئولية بناء الألفة وتعزيز الثقة من خلال تأكيد سرية المعلومات التي تناقش خلال جلسات البرنامج.

الأهداف:

١. إتاحة المجال للتعارف بين الباحثة وأفراد المجموعة.
٢. تحقيق درجة مقبولة من الألفة بين الباحثة وأعضاء المجموعة.
٣. شرح مبسط لمفهوم البرامج الإرشادية والأهداف المرجوة منها.
٤. تعريف الأعضاء المشاركين بأهداف البرنامج ومكوناته وما يمكن تحقيقه نتيجة مشاركتهم في البرنامج.
٥. تميز الطالبات بين التوقعات الواقعية والصحيحة والتوقعات الخاطئة من البرنامج.
٦. تحديد واجبات وحقوق كل عضو من الأعضاء المشاركين.
٧. الاتفاق على مكان وزمان اللقاءات القادمة مع التأكيد على ضرورة الالتزام بالمواعيد.

الأنشطة:

في بداية الجلسة ترحب الباحثة بالأعضاء المشاركين ثم تعرّف نفسها وطبيعة عملها، وبعدها تتيح المجال لأعضاء المجموعة للتعارف، ثم تقدم بعدها موجزاً لأهداف الجلسة ونشاطاتها ثم تقدم عرضاً مختصراً لمفهوم الإرشاد الجماعي من حيث أنه أحد طرق الإرشاد النفسي تقدم لمجموعة من الأفراد تتشابه مشكلاتهم وتوضح لهم وجود أساليب كثيرة للإرشاد النفسي من بينها أسلوب حل المشكلات، ثم تدير الباحثة نقاشاً حول أهداف البرنامج وما يتوقع الأعضاء تحقيقه نتيجة مشاركتهم به.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تقدم الباحثة تعريفاً للبرنامج الإرشادي بأنه مجموعة من الجلسات الهدف منها خفض مستوى التوتر النفسي عند الطلاب من خلال التدريب على استخدام مهارة حل المشكلات في التعامل مع المشكلات التي تواجههم باعتبارها مهارة أساسية يحتاجها كل إنسان في حياته لأنها تتعامل مع المشكلات بطريقة علمية منطقية منظمة وتعرض الباحثة الخطوات الأساسية لهذا الأسلوب:

١. التعرف على المشكلة وتحديدها.
٢. تحديد الهدف.
٣. اختيار الهدف لحل المشكلة.
٤. اختيار الإستراتيجية.
٥. تنفيذ الإستراتيجية لتحقيق الهدف.
٦. تقويم الحل.

وبعد ذلك تتعرف الباحثة على توقعات الأعضاء المشاركين في البرنامج وذلك من خلال حثهم على التحدث عن توقعاتهم لأن ذلك يساعد على تعرف التوقعات الخاصة وتصحيحها في مقابل تدعيم التوقعات الصحيحة كذلك تعرف الطالبات المشاركات بالتوقعات المتوقعة من الإرشاد الجماعي، ثم تبين الباحثة لأفراد المجموعة أن نجاح البرنامج يتوقف على مدى تعاونهم ومدى رغبتهم في الاستفادة منه، وتقدم مجموعة من المعايير التي ستكون أساس للتعامل بين الباحثة وأعضاء المجموعة مثل:

١. الالتزام بالمواعيد، المواظبة على الحضور الاحترام المتبادل.
٢. المشاركة الإيجابية، والإصغاء الجيد.
٣. عمل الواجب البيتي.
٤. في نهاية الجلسة تحدد الباحثة مع أعضاء المجموعة مكان وزمان اللقاءات.

الواجب البيتي:

تطلب الباحثة من أعضاء المجموعة إعداد ملف لجمع التقارير التي سيتم إنجازها خلال فترة تنفيذ البرنامج الإرشادي، ثم تطلب منهن كتابة التقرير الأول الذي يركز على ملاحظاتهن وانطباعاهن عن الجلسة الأولى مؤكدة على أهمية كتابة اليوم والتاريخ وتوخي الصدق ما أمكن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الثانية: (تعريف التوتر النفسي)

المبررات:

في بداية أي جلسة إرشادية يجب أن يكون هناك معرفة مسبقة بما يراد تحقيقه، لذلك فإن هدف هذه الجلسة تتحدد في التعرف على مفهوم التوتر النفسي، ومصادره، والاستجابات الناتجة عنه.

الأهداف:

١. تعريف أعضاء المجموعة بالظروف التي يمرون بها وانعكاساتها على حياتهم.
٢. توضيح مفهوم التوتر النفسي لأعضاء المجموعة.
٣. تعريف الأعضاء المشاركين بأنماط الاستجابات الناتجة عن التوتر النفسي.
٤. التعرف على مصادر التوتر النفسي من حيث: "الأفراد، الأماكن، الأحداث التي تعتبر مصادر قوية للتوتر النفسي في حياتهم."

الأنشطة:

في بداية الجلسة تبدأ الباحثة بالتحدث عن أهداف هذه الجلسة بشكل مختصر، ثم تبدأ الباحثة بعدها بالحديث عن الظروف الغير طبيعية التي يمر بها الشعب الفلسطيني وانعكاساتها السلبية ومدى تأثيرها على التكيف النفسي والاجتماعي، وأن هذه الظروف من الطبيعي أن تفرز العديد من الاضطرابات النفسية، ومن بين هذه الاضطرابات التوتر النفسي الذي يعتبره العديد من علماء النفس مرض هذا العصر.

ثم تسأل الباحثة ماذا نقصد بالتوتر النفسي؟

يطرح أعضاء المجموعة عدة إجابات، تقوم الباحثة بتدوينها على السبورة، ثم تناقش مع أعضاء المجموعة الإجابات التي قدموها حتى يتم التوصل لمفهوم التوتر بشكل واضح.

ولتوضيح المفهوم أكثر تعطى الباحثة المثال التالي: إذا أحضرنا قطعة حديد وتم تعريضها لقوة ضاغطة، هل يتغير شكلها؟

ثم تضيف الباحثة بأن هناك كثير من المواقف التي تحدث في حياتنا تكون من القوة والقسوة بحيث لا نستطيع أن نتعامل معها ولذا فإننا نميل إلى أن نتصرف بطريقة مختلفة عما اعتدنا عليه، وهنا تعرض الباحثة عدة تعريفات لمفهوم التوتر النفسي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إنهاك جسمي ونفسي تجلبه الشدة الناتجة عن الأحداث المزعجة في مشكلات الحياة اليومية.
- عملية تقييم للأحداث بأنها مؤذية مهددة ومصدر تحدي ينتج عنه استجابات تتضمن تغيرات سيكولوجية ونفسية ومعرفية وسلوكية.

والتوتر علاقة بين الفرد والبيئة يقيمها الفرد بأنها مرهقة وتتجاوز قدراته وإمكاناته وتعرض وجوده للخطر.

ثم توضح الباحثة مصادر التوتر النفسي:

١. **الأفراد:** مدير المدرسة، مربي الفصل، الأب، الشرطي، الطبيب، الجندي الإسرائيلي...إلخ
٢. **الأماكن:** غرفة المدير، غرفة الطبيب، قاعة الامتحان، مستوطنة، مستشفى الحواجز التي يضعها جنود الاحتلال... إلخ
٣. **الأحداث:** سماع خبر حصولي على علامة متدنية في الامتحان، الوقوف أمام المنصة لإلقاء موضوع، سماع خبر مزعج، وفاة أو استشهاد أحد الأقارب أو الأصدقاء أو إصابته ...إلخ

تقوم الباحثة بعد ذلك بتوضيح المظاهر المرتبطة بالتوتر والتي تتضمن أربعة أبعاد هي:

١. **البعد المعرفي:** ضعف الانتباه والتركيز، النسيان والتردد.
٢. **البعد الفسيولوجي:** صداع، تصبب العرق، تزايد ضربات القلب، احمرار الوجه، مغص.
٣. **البعد الانفعالي:** جرح الإحساس بسهولة، الشعور بالحزن والاكتئاب، الحساسية الشديدة، سرعة البكاء.
٤. **البعد السلوكي:** قضم الأظافر، إيذاء الآخرين، إيذاء النفس، الهروب من المواقف.

تقوم الباحثة بعد ذلك بتشجيع أعضاء المجموعة لإعطاء أمثلة عن كيفية استجابتهم لمواقف التوتر النفسي التي تواجههم في حياتهم من خلال استخدام ورقة العمل رقم (١).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة عمل (١)

اكتبي بعض المصادر التي تثير التوتر لديك وصفي مشاعرك وأفكارك اتجاه هذه المصادر ثم الأفعال التي تقاومين بها استجابة لهذا المصدر:

		المصادر التي تثير التوتر لديك	وصف للأفكار والمشاعر إزاء مصدر التوتر	الأفعال التي قمت بها لمواجهة مصدر التوتر
الأفراد	١			
	٢			
	٣			
	٤			
	٥			
الأماكن	١			
	٢			
	٣			
	٤			
	٥			
أحداث	١			
	٢			
	٣			
	٤			
	٥			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الواجب البيتي:

حددي مصادر أثارت التوتر لدى (الأسرة، المدرسة، المجتمع)، موضحاً مشاعرك وأفكارك تجاه هذه المواقف باستخدام الجدول التالي:

		المصادر التي تثير التوتر لديك	وصف للأفكار والمشاعر إزاء مصدر التوتر	الأفعال التي قمت بها لمواجهة مصدر التوتر
الأسرة	١			
	٢			
	٣			
	٤			
	٥			
المدرسة	١			
	٢			
	٣			
	٤			
	٥			
المجتمع	١			
	٢			
	٣			
	٤			
	٥			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الثالثة: (التعريف بمهارة حل المشكلات)

إن مهارة حل المشكلات تعتبر عملية تفكير مركبة يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف سابقة ومهارات من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة موقف جديد، وذلك من خلال مهارات أو سلسلة من العمليات العقلية والخطوات المتتابعة.

الأهداف:

١. توضيح أهمية اكتساب مهارة حل المشكلات.
٢. تكوين توجيه لدى الطالبات حول الأهمية الشخصية لتطوير مهارة حل المشكلات.
٣. تقديم لمحة عامه عن نموذج حل المشكلات الكلي خطواته ومراحله.
٤. مناقشة مكونات نموذج حل المشكلات.

الأنشطة:

بعد مناقشة الواجب البيتي، من المهم التأكد من مدى مقدرة أفراد المجموعة علي تحديد مصادر التوتر النفسي لديهم، ومعرفة الاستجابات الناتجة عنه.

تقدم الباحثة عرضا موجزاً لأهمية مهارة حل المشكلات في حياتنا اليومية قائلة: يصادف الفرد الكثير من المشكلات أثناء تفاعله مع بيئته، وهو إذا لم يستطيع التغلب على ما يعترض طريقة من هذه المشكلات فإنه يشعر بالإحباط الذي قد يؤدي إلى الصراع النفسي.

ونحن الفلسطينيون لنا خصوصيتنا والتي فرضت علينا العديد من المواقف المشكلة والتي تتطلب منا التعايش معها لأنها أصبحت جزء من حياتنا.

ثم تقدم الباحثة لمحة عامة من أسلوب حل المشكلات وخطواته، موضحة الفائدة الشخصية التي قد تعود على الجميع نتيجة لاستخدام هذا الأسلوب في مواجهة المشكلات حيث أشارت العديد من الدراسات والمراجع العلمية إلى أنه نوع التفكير العلمي الذي يتضمن مراحل متعاقبة تتسم بالدقة والموضوعية (نشواتي ١٩٨٥:٤٥٢).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثم تعرض الباحثة نموذج ديكسون وجلوفر لحل المشكلات ورقة عمل رقم (٢) الذي يتكون من خمس خطوات هي:

١. تحديد المشكلة.

٢. اختيار الهدف.

٣. اختيار الاستراتيجية.

٤. استخدام الاستراتيجية.

٥. التقويم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

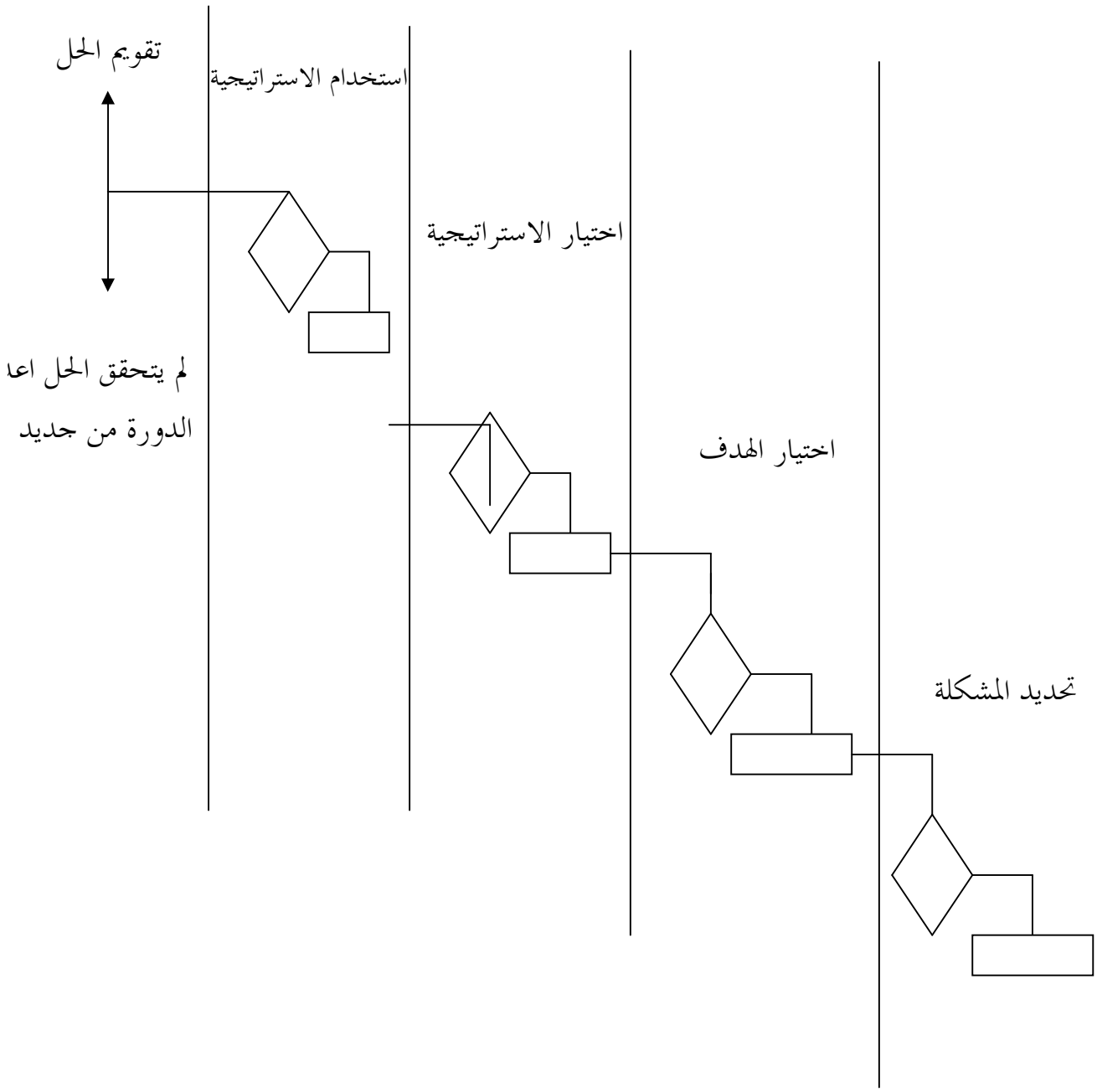
ورقة عمل رقم (٢)

نموذج إرشادي لحل المشكلات

يشتمل النموذج علي خطوتي:

الأولي: شحذ الذهني (العصف الذهني)

الثانية: الاختيار من البدائل (الشناوي، ١٩٩٦:٤٤٧-٤٥٠)



= شحذ الذهن

= اختيار

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الرابعة: (مهارة توليد البدائل {العصف الذهني}):

المبررات:

في هذه المرحلة يجب أن يتمتع الفرد الفعال بالمرونة ولا يجمد تفكيره عند أبدال محددة، كما يجب أن يتحرر من الشحنات الانفعالية ومشاعر الإحباط ويفكر بأكبر عد ممكن من الأبدال دون إخضاعها لتقويم، ويستخدم أسلوب العصف الذهني كطريقة لتوليد الأبدال.

الأهداف:

١. تعريف الطالبات بمفهوم توليد الأبدال.
٢. تمليك الطالبات مهارة توليد الأبدال.
٣. توضيح الأهمية الشخصية لانتقاء الأبدال.

النشاطات:

بعد مناقشة الواجب البيتي تقدم الباحثة شرحاً عن مهارة توليد البدائل وهي أن تأتي بأكبر قدر ممكن من الأفكار والحلول حول موضوع ما، فإذا تسائلنا بماذا يمكن أن نستخدم قطعة من القماش؟، أو إذا كان عندك عدد كبير من علب البيبسي الفارغة، كيف يمكن لنا الاستفادة منهما في عمل أشياء جديدة وغير عادية ؟. يكون توليد البدائل بأن نفكر بأكبر عدد ممكن من الأفكار.

ولتوضيح فكرة توليد البدائل تطلب الباحثة من أفراد المجموعة كتابه ما لديهم من أفكار لاستخدام قطعة القماش أو علب البيبسى الفارغة.

تدير الباحثة نقاشاً يركز علي الأمور التالية:

- فوائد الأفكار الجديدة وغير العادية.
- المشاكل المرتبطة بالخروج عن الإطار التقليدي عند التفكير باستخدام البدائل.
- إمكانية تطبيق مهارة توليد البدائل علي المشكلات الشخصية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بعد هذه المناقشة توزع الباحثة **(نشرة توليد البدائل)** ورقة عمل رقم (٣) ثم تناقش الباحثة مع أفراد المجموعة بنود نشرة توليد البدائل.

ولتوضيح الفكرة تعرض الباحثة المثال التالي:

تعاني طالبات المرحلة الإعدادية من الخوف من امتحانات نهاية العام الدراسي وهذا بالطبع يسبب القلق والتوتر للطالبات وتجعلهن غير قادرات على أداء الامتحان بالصورة المطلوبة.

السؤال الآن: ما هي الأشياء التي يمكن أن تفعلها الطالبات لتقليل مخاوفهن من الامتحان اذكري أكبر عدد ممكن من البدائل؟

- مراجعة المادة الدراسية قبل الامتحانات بفترة كافية.
- مراجعة المواد الدراسية أول بأول مع عدم ترك المواد تتراكم عليه.
- عمل ملخصات للنقاط المهمة أثناء المراجعة.
- عمل جدول زمني للمراجعة بحيث يكون هذا الجدول مرناً لما يستجد من ظروف.
- تقسيم المواد الدراسية على هذا الجدول حسب وزنها النسبي.
- ألا تراجع المادة بشكل مكثف قبل الامتحانات مباشرة.
- ترفيه عن النفس قبل فترة الامتحانات.
- عدم مناقشة الزميلات في المادة قبل الامتحان.
- ويمكن أن يتكرر التدريب علي عدة مشكلات حتى تطمئن الباحثة من إتقان المجموعة لهذه المهارة.

ويراعى في هذه المرحلة (العصف الذهني) لتوليد الأبدال ما يلي:

١. إثارة أعضاء المجموعة جميعهم للمشاركة في النقاش.
٢. توفير الحرية الكاملة في طرح الأفكار دون انتقاء أو تقويم.

الواجب البيتي:

اختر مشكلة تواجهك الآن وطبق عليها مهارة توليد البدائل، بحيث تولد أكبر عدد ممكن من البدائل لحلها، وإذا لم يكن لديك مشكلة الآن اختر مشكلة واجهتها في الآونة الأخيرة وقم بتوليد عدد من البدائل أو الحلول والتي قد تكون مفيدة لحل المشكلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة عمل رقم (٣)

نشرة توليد البدائل

إن ازدحام المعلومات والخبرات في أذهاننا يؤدي إلي منع بعض الأفكار والحيلولة دون ظهورها، لذلك كثيراً ما تخضع أفكارنا للنقد، مما يمنع ظهورها، لذلك هناك قواعد يجب مراعاتها في عملية توليد البدائل:

١. ابتعد عن نقد الأفكار بمجرد ظهورها، من المهم الابتعاد قدر المستطاع عن تقويم الأفكار المولدة في هذه المرحلة وذلك من أجل تفادى تقليص عدد الأفكار التي تم توليدها.
٢. تحدث بكل الأفكار التي تخطر في ذهنك لأن أصالتها في غزارتها مهما كانت غريبة، إذ يجب أن نطلق العنان لتخيلاتنا لتولد الأفكار والحلول فالأفكار الغريبة قد تبدو غريبة للوهلة الأولي ولكن بعد التقييم قد تبدو هذه الأفكار منطقية وسهلة الوصول إليها.
٣. اطرح أكبر عدد ممكن من الأفكار، لأننا كلما كنا قادرين علي إنتاج حلول كثيرة زادت احتمالية تصميم الحل الأمثل أو الحل ذو الكفاءة العالية.
٤. اربط الأفكار ببعضها بطرق مختلفة للوصول إلي أفكار أخري عديدة.
٥. إن دمج الأفكار التي تم توليدها مبكراً قد ينتج أفكار رفيعة المستوي مقارنة بالأصلية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الخامسة: (موازنة الأبدال)

المبررات:

اتخاذ القرار هو اختيار أحد الأبدال التي يكون الفرد قد ولدها سابقاً، حيث يكون هذا الاختيار على أساس موازنة الإيجابيات والسلبيات لكل بديل، إضافة إلى تقويم احتمالية نجاح كل بديل ومدى تفضيل الطالب لذلك البديل.

الأهداف:

١. توضيح مفهوم وزن الأبدال.

٢. تدريب الطالبات على عملية وزن الأبدال.

الأنشطة:

تلخص الباحثة ما تم التدريب عليه في الجلسة السابقة، وتناقش الواجب البيتي لتحصل علي تغذية راجعة عن مدى إتقان أفراد المجموعة لمهارة العصف الذهني.

وتعطي تدريبات إضافية إذا ما وجدت ضرورة لذلك، أما إذا كان إتقان الطالبات للمهارة مرضي يتم الانتقال إلى الخطوة الثانية من مهارة حل المشكلات وهي مهارة اتخاذ القرار.

تقوم الطالبات في هذا النشاط بتحديد الأبدال التي عليهن اختيارهن ثم اختيار البديل المناسب، وتحليل النتائج التي قد تترتب على تطبيق الأبدال.

ثم تناقش الباحثة مع الطالبات الفوائد التي تعود على الفرد في حالة استخدامه لوسيلة ثابتة ومنطقية لتقويم الأبدال في عملية اتخاذ القرار.

ولتطبيق هذه الخطوات عملياً توزع الباحثة نموذج لعملية موازنة الأبدال ورقة عمل رقم (٤)، وتعرض الباحثة عدة أمثلة لعملية وزن البدائل.

ثم تعرض الباحثة المشكلة التالية:

طالبة في الصف الثالث الإعدادي تشكو من إحدى معلماتها بأنها تصفها بصفات غير مقبولة أمام زميلاتها في غرفة الفصل، مما يسبب لها الضيق، حتى أصبحت في الفترة الأخيرة تهمل دراستها، تسرح كثيراً في غرفة الفصل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بعد ذلك تقوم الباحثة بحث الطالبات على توليد عدد من البدائل لحل هذه المشكلة مثلاً:

- اجتهاد الطالبة في دراستها لتنال رضى المدرسة.
- تحسين علاقتها مع المدرسة.
- التوجه إلى أحد المدرسات لتتحدث مع مدرستها لتحسين معاملتها لها.
- الرد على مدرستها بنفس أسلوبها لتشعر بالإهانة التي تشعر بها الطالبة.
- التوجه إلى ناظرة المدرسة وتشكو لها معاملة المدرسة السيئة.
- تقديم شكوى رسمية لوزارة التربية والتعليم.

تقوم الباحثة بكتابة الحلول أو البدائل المقترحة التي تم التوصل إليها علي السبورة، وتقسم الباحثة الطالبات إلي مجموعتين، وتطلب من كل مجموعة موازنة البدائل لتقييم الأفكار المطروحة وتحديد الإيجابيات والسلبيات لكل بديل، ثم تطلب من كل مجموعة من الطالبات اختيار أحد البدائل ومعالجته وتحديد إيجابياته وسلبياته، وتطلب بعد ذلك من كل مجموعة تحديد ممثل لها ليعرض رأي مجموعته بعد مناقشته فيما بينهم.

ويمكن أن تقسم الطالبات إلى مجموعتين، مجموعة تعمل علي الإيجابيات بينما تعمل المجموعة الثانية علي السلبيات، ثم تناقش الآراء وتأخذ الرأي الذي يتفق عليه الجميع ويمكن أن يكون التدريب فردي بحيث يعمل كل فرد علي مشكلة مختلفة عن الآخر.

ويتكرر التدريب علي عدة مشكلات حتى تتأكد الباحثة من إتقان أفراد المجموعة للمهارة، ويمكن تطبيق هذه الخطوة علي مشكلة وضعت لها عدة بدائل في الخطوة السابقة.

أو قد تقوم الباحثة باختيار مشكلة جديدة ووضع بدائل لها وتدريب الطالبات علي عملية الموازنة بين هذه البدائل حيث يتم تناول كل بديل من البدائل ويتم التفكير في النواتج الإيجابية قريبة المدى وبعيدة المدى التي يمكن أن تترتب عليها،وقد وضعت تقديرات من (١-١٠) نقاط تبين مدى ميله الطالبة للبديل وكذلك يتم التعامل مع النواتج السلبية قريبة المدى وبعيدة المدى لكل بديل وللتأكد من صحة اختيار البديل لابد للطالبات من طرح الأسئلة التالية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١. هل أستطيع تنفيذ هذا القرار؟

٢. ما العقبات التي يمكن أن تواجهنا؟

٣. هل هذا القرار يحقق لنا الأهداف المرجوة؟

٤. ما الزمن اللازم لتنفيذ هذا القرار؟

الواجب البيتي:

تعطي الباحثة الواجب البيتي بحيث يكون فيه تطبيق لمهارتي توليد البدائل موازنة البدائل على مشكلة شخصية، فيتلخص الواجب البيتي بالشكل التالي:

اختر مشكلة تواجهك واطرح أكبر قدر ممكن من البدائل لحلها، ثم استخدم نموذج موازنة البدائل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة السادسة: (اتخاذ القرار)

المبررات:

ترتبط عملية اتخاذ القرار بعملية توليد الأبدال وموازنة الأبدال حيث تعتبر عملية اتخاذ القرارات كعملية جزءاً من مهارة حل المشكلات.

الأهداف:

١. توضيح أهمية مهارة اتخاذ القرار.

٢. تأكيد الأهمية الشخصية لمهارة اتخاذ القرار.

٣. تدريب أفراد المجموعة علي عملية اتخاذ القرار.

الأنشطة:

تخصص هذه الجلسة من البرنامج لمهارة اتخاذ القرار، وقبل البدء بها تنهي الباحثة موضوع الجلسة السابقة، حيث تلخص الباحثة موضوع الجلسة السابقة وتقدم تغذية راجعة حوله، وقد تقرر إعطاء تدريبات إضافية إذا وجدت ضرورة لذلك أو تخصص جلسة كاملة ثانية حول الموضوع أما إذا وجدت أن تقدم الأعضاء مرضي فتنهي الموضوع وتبدأ بعرض مهارة اتخاذ القرار وهي: خطوة مهمة في أسلوب حل المشكلات وهي عملية اختيار بديل من البدائل التي يكون الفرد قد وضعها في عملية توليد البدائل، وتكون عملية الاختيار علي أساس الموازنة بين السلبيات والإيجابيات القريبة المدى والبعيدة المدى لكل بديل، ومدى إمكانية تحقق كل بديل، وهي عملية مكملة لمهارة توليد البدائل.

وتوضح الباحثة لهم الفوائد التي قد تعود علي الفرد وعلي المجتمع نتيجة إتقانه مهارة اتخاذ القرار والتي تستند علي أساس منطقي منظم.

وقد تدير الباحثة نقاشاً حول هذه المهارة كجزء مكمل لمهارة توليد البدائل وموازنتها حول أهميتها في عملية حل المشكلات.

كما تناقش مع الطالبات الفوائد التي تعود على الطالبة من استخدامها لوسيلة ثابتة منطقية لتقويم الأبدال في عملية اتخاذ القرار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهنا توضح الباحثة أن عملية تقييم البدائل والموازنة بين الإيجابيات والسلبيات لكل بديل تتم في ثلاث أبعاد:

١. تقييم نواتج كل بديل من إيجابيات وسلبيات قريبة المدى وبعيدة المدى.

٢. تقييم مدى احتمالية نجاح البديل في إيصال الفرد للأهداف المراد تحقيقها.

٣. تقييم رغبة الفرد وتفضيله للبديل.

الواجب البيتي:

اختر مشكلة تواجهك وضع لها عدة أهداف ثم طبق نموذج موازنة الأبدال لتحديد الايجابيات والسلبيات لكل بديل، واختر البديل المناسب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة السابعة: (تحديد المشكلة)

المبررات:

إن تعريف المشكلة أو تحديدها هي النقطة الأولي والمهمة الرئيسية في عملية حل المشكلات، حيث تهدف هذه الجلسة إلى توعية الأعضاء بأهمية تحديد المشكلة وعلاقة ذلك بالخطوات اللاحقة من عملية حل المشكلات، إضافة إلى ذلك تدريب أفراد المجموعة للوصول إلى أفضل تحديد للمشكلة بتوليد البدائل المتعددة.

الأهداف:

- توضح أهمية التحديد الجيد للمشكلة في عملية حل المشكلات.
- توضيح مدى ارتباط تحديد المشكلة بمهارتي توليد البدائل واتخاذ القرار.
- توضيح أهمية زيادة فعالية الفرد في تحديد مشكلاته الشخصية.
- تدريب الأفراد علي عملية تحديد المشكلة.

الأنشطة:

تبدأ الباحثة الجلسة بتلخيص للجلسة السابقة ثم مناقشة الواجب البيتي والحصول علي تغذية راجعة حوله ثم تقوم الباحثة بتقدير ما إذا كان لازماً الاستمرار في الجلسة الجديدة أو تقديم تدريبات إضافية لتثبت المهارة السابقة.

تقدم الباحثة مفهوم تحديد المشكلة قائلةً: إن عملية تحديد المشكلة هو الخطوة الأولي والمهمة الرئيسية في عملية حل المشكلات، لما له من تأثير علي مدى نجاح الخطوات اللاحقة، وحتى تنجح في تحديد المشكلة بشكل جيد وفعال يجب أن يعرف الفرد بالضبط ما الذي يضايقه ويريد تغييره.

وتوضح الباحثة أن أي مشكلة مرتبطة بثلاث عوامل، وإذا ما تم تحديد هذه العوامل بشكل جيد فستساعد في تحديد جيد للمشكلة والعوامل هي: عوامل مرتبطة بالفرد، وعوامل مرتبطة بالبيئة، وعوامل مرتبطة بالمشكلة نفسها، ويتم بعد عرض هذه العوامل مناقشة هذه العوامل مع أفراد المجموعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثم تقدم الباحثة لأفراد المجموعة عدة أساليب تساعد في تحديد المشكلة مثل:

- تحديد الظروف التي تسهم في تكوين المشكلة.
- تحديد العناصر المكونة للمشكلة.
- تعريف المشكلة بكلمات ومفردات عديدة.
- تحديد الأفكار والمشاعر والانفعالات عندما نعاني من المشكلة.
- الكشف عن الأفكار الخاطئة المدركة في المشكلة ويمكن للفرد أن يوجه لنفسه الأسئلة التالية:
  - § ما الذي أريد أن أعمله؟ ولماذا؟
  - § لماذا علي أن أفعل كذا وكذا؟
  - § متي أكون راضياً عن أدائي؟
  - § هل أفتخر بنفسي عندما أحقق المستوى المطلوب مني أداؤه؟

ثم تطرح الباحثة المثال التالي لتدريب الطالبات على تلك المهارة.

أمل طالبة في الصف الثالث الإعدادي في إحدى مدارس غزة، علاماتها في أغلب المواد دون المتوسط، تشكو بين الفترة والأخرى من النسيان وعدم القدرة على التركيز، مدرساتها في المواد المختلفة يتشاركن الرأي في أنها فتاة نشيطة ولديها العديد من القدرات، لكنها لا تبذل الجهد المطلوب لتحسين مستواها الدراسي، إضافة إلى أنها لا تنظم وقتها بطريقة جيدة، معلمتها في الرياضة تمتدحها دائماً لأنها عضو نشط في فريق المدرسة الرياضي، وكذلك لنشاطاتها المستمرة في فعاليات المدرسة، أهلها في البيت غير راضين عن أدائها المدرسي لأنه أقل من مستواها المعتاد.

لو كنت مكان أمل ما هي المشكلة التي تعاني منها أمل حدد المشكلة بأكثر من طريقة ثم استخدمي استراتيجيات اختيار البدائل التي تعلمتها في الجلسات السابقة لتحديد المشكلة أكثر.

بعد طرح المثال ومناقشته تقوم الباحثة بتوضيح أن تحديد المشكلة يؤثر بدرجة كبيرة على طبيعة الحلول المطروحة ففي المثال السابق لو تم تحديد مشكلة أمل بعدم قدرتها على تنظيم الوقت لاختلفت الحلول المطروحة لو تم تحديد المشكلة بأن أمل طالبة قدراتها العقلية متدنية مثلاً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة عمل رقم (٥)
نموذج تحديد المشكلة

للوصول إلي تحديد جيد للمشكلة يجب تحديد العوامل المرتبطة بالمشكلة، فقد يكون أحد هذه العوامل أو مجتمعة سبب المشكلة لذلك يجب عند تحديد أي مشكلة طرح الأسئلة التالية:

١. ما العوامل المساهمة في المشكلة؟

قد تكون الإجابة أحد هذه العوامل أو جميعها مرتبطة:

- عوامل مرتبطة بالفرد نفسه.
- عوامل مرتبطة بالبيئة المحيطة.
- عوامل مرتبطة بالمشكلة نفسها.

٢. كيف ترتبط هذه العوامل مع بعضها وتؤثر في أن تكون مسببات المشكلة؟

٣. ما العوامل التي تيسر عملية حل المشكلة؟

ولكي نتمكن من جمع المعلومات التي تساعد في الإجابة علي الأسئلة السابقة أجب علي الأسئلة التالية:

١. بماذا تشعر، تفكر، وماذا تفعل عندما تواجهك مشكلة؟

٢. من يكون معك؟ وماذا يفعلون؟ هل يساهمون بشكل ما علي المشكلة؟

٣. أين تحدث المشكلة؟

٤. متي تحدث المشكلة؟

٥. ماذا يحدث قبل أو أثناء الموقف المشكل؟

٦. ما مدة المشكلة؟

٧. كم مرة يتكرر حدوثها؟

٨. ما مدى سوءها؟

وبعد الحصول علي إجابات لهذه الأسئلة ودمجها يستطيع الفرد تشخيص المشكلة بشكل جيد وفعال، ثم تناقش الباحثة مع أعضاء المجموعة عملية تحديد المشكلات وكيفية توظيف مهارتي توليد البدائل، واتخاذ القرار في الوصول إلى تحديد جيد للمشكلة.

تقدم الباحثة مثال أو عدة أمثلة لتوضيح كيفية تحديد المشكلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبعد تدريب أفراد المجموعة علي عملية تحديد المشكلة تقدم الباحثة مجموعة من الأسئلة تساعدهم في الحكم على كفاءة التحديد:

١. هل تحديد المشكلة أخذ بعين الاعتبار كل العناصر الهامة، هل هو تحديد شامل؟ وإذا كان هناك شيء ناقص فما هو؟
٢. إذا حددت المشكلة بهذا الشكل ثم وصلت إلى حل لها على أساس هذا التحديد هل سأكون راضي؟ وإذا كان لا ما هو الغامض أو غير الواضح؟
٣. هل المشكلة محدده بشكل واضح ودقيق؟ إذا لم يكن كذلك ما هو الشيء الغامض أو غير واضح؟
٤. هل المشكلة محددة ببساطة وفعالية؟ إذا لم يكن كذلك، ما هو الشيء الضروري؟

تطرح الباحثة مشكلة أخرى وتطلب من الطالبات القيام بتحديد المشكلة وفقاً للمعايير التي تم تحديدها وتقيم هذا التحديد من خلال الأسئلة السابقة.

النشاط البيتي:

اختر مشكلة من واقع حياتك ثم اكتبها وطبق عليها الأسئلة الثمانية السابقة حتى تصل إلي فهم جيد للمشكلة، ثم ولد أكبر قدر من التحديدات للمشكلة ثم استخدم نموذج اتخاذ القرار لاختيار أحد هذه التحديدات وأخيراً استخدام أسئلة التقييم للحكم على كفاءة التحديد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الثامنة: (اختيار الهدف)

المبررات:

إن نوعية الهدف الذي يسعى الفرد لتحقيقه تحدد بدرجة كبيرة أنواع البدائل التي سيأخذها في الاعتبار لحل المشكلة وكلما كانت الأهداف واضحة تؤدي إلى وضع استراتيجيات مرضية للحل، ولوضع أهداف جيدة يولد أكبر قدر ممكن من الأهداف ثم نختار أكثرها ملائمة.

والهدف من عملية اختيار الهدف تتمركز حول وصف مجموعة من الأهداف التي يمكن اختيارها لحل أي مشكلة وتوضيح أن عملية وصف الأهداف الجيدة تسهل عملية حل المشكلة بشكل كبير.

الأهداف:

١. تعريف عملية اختيار الهدف.
٢. مساعدة الطالبات علي ملاحظة العلاقة بين الأهداف المختلفة والطرق الجيدة لحل المشكلة.
٣. توضيح أهمية الأهداف الواضحة.
٤. التأكيد علي أن تحديد الهدف يتم بتوليد بدائل للأهداف واختيار الأنسب منها.
٥. تدريب أفراد المجموعة علي اختيار الهدف.
٦. تدريب الأفراد علي عملية تقييم الأهداف.

الأنشطة:

بعد مراجعة الواجب البيتي والحصول علي تغذية راجعة تقرر الباحثة الاستمرار في الجلسة الجديدة أو تقديم نشاطات لتثبيت المهارة السابقة.

تبدأ الباحثة حديثها قائلة:

- بعد أن تدربنا في الجلسة السابقة علي مهارة تحديد المشكلة سوف نتدرب الآن على عملية وضع الأهداف.
- إن تحديد الهدف يعني تحديد ما نريد الوصول إليه أو وصف الوضع كما نتمناه بغياب المشكلة وتوضح الباحثة كيف أن الأهداف المختلفة تقود إلى استراتيجيات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مختلفة لحل مشكلة محددة مؤكدة علي أهمية وضوح الهدف في عملية حل المشكلات وأننا يجب أن نضع عدة أهداف ثم نختار من بينها الهدف المناسب.

- ثم تقوم الباحثة بتدريب أفراد المجموعة علي عملية وضع الأهداف بتوليد عدة أهداف واختيار الأنسب منها، وسوف يتم التدريب من خلال المثال التالي:

سميرة تلميذة مؤدبة ومجتهدة في دروسها في الصف التاسع الأساسي بدأت في الآونة الأخيرة تسرح كثيراً خلال الحصص وتهمل في أداء واجباتها المدرسية، شعرت سميرة بالتغيرات التي حدثت لها وبعد تفكير عميق بينها وبين نفسها قررت بأن المدرسة ليست المكان الملائم لها. لقد حددت مشكلتها بأنها فتاة فاشلة لا تستطيع استيعاب الدروس وفهمها، ولو كنت مكان سميرة ما هي الأهداف التي تضعها لحل المشكلة اختاري هدف من الأهداف لحل المشكلة.

بعد هذا التمرين وبعد تحليل المشكلة وبيان أهمية وضوح الهدف لحل المشكلة، ستبين الباحثة فوائد وجود أكثر من هدف محتمل وأهمية وضوح الأهداف لعملية حل المشكلة.

توضح الباحثة بعد ذلك عملية تقييم الأهداف والتي تتم من خلال الأسئلة التالية:

١. هل تحقيق هذه الأهداف يقود إلى حل المشكلة؟

٢. هل أنا مستعد أن أدفع الثمن الشخصي لتحقيق الهدف؟

٣. من سيتأثر من تحقيقي لهذا الهدف؟

٤. هل سأكون راضي إذا حققت هذا الهدف؟

ثم تطلب الباحثة من أفراد المجموعة بتقييم الهدف الذي تم اختياره باستخدام الأسئلة السابقة، ولتثبيت هذه المهارة تقوم الباحثة بتدريب الطالبات على مثال آخر.

الواجب البيتي:

ضع أهدافاً متعددة لمشكلة تواجهك واختر أكثرها ملائمة ثم قيمه من خلال الأسئلة الأربعة السابقة وإذا لم تكن الأهداف فعالة ولد أهداف إضافية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة التاسعة: (اختيار الاستراتيجية)

المبررات:

إن اختيار استراتيجية للوصول للهدف الذي حدده الفرد جزء مهم في عملية حل المشكلات وتختلف الاستراتيجيات في قدرتها على تحقيق الهدف وكلما كانت الاستراتيجية واضحة تزيد فرص النجاح في تحقيق الهدف وكلما كان انتقاء الاستراتيجية جيد تزداد فرصة تحقيق الهدف، وبعد تعريف المشكلة واختيار الهدف يضع الفرد أكبر عدد ممكن من الاستراتيجيات للوصول للهدف ثم يقيم هذه الاستراتيجيات ويختار أفضلها.

الأهداف:

١. تعريف عملية اختيار الاستراتيجية.
٢. التأكيد على أهمية استخدام مهارتي توليد البدائل واتخاذ القرار وعلاقتها في اختيار الاستراتيجية.
٣. تزويد الطالبات بمعايير اختيار الاستراتيجية.
٤. توضيح الأهمية الشخصية للانتقاء الحذر للاستراتيجية التي توصل للهدف.
٥. تدريب الطالبات علي عملية توليد الاستراتيجيات واختيار المناسب منها.
٦. تدريب الطالبات علي عملية تقييم الاستراتيجية.

الأنشطة:

بعد مراجعة الواجب البيتي والحصول علي تغذية راجعة والتأكد من مدى إتقان الطالبات للمهارات السابقة توضح الباحثة مفهوم الاستراتيجية وأهميتها في تحقيق الهدف في عملية حل المشكلات قائلة: الاستراتيجية هي عبارة عن تحديد الطرق التي تساعدنا علي تحقيق الأهداف المراد تحقيقها، وكلما كان اختيار الاستراتيجية جيد ويقوم علي أسس يؤدى إلي تحقيق الأهداف ومن ثم حل فعال للمشكلة.

إن اختيار الاستراتيجية هو الخطوة الثالثة في عملية حل المشكلات وهو عبارة عن تحديد لطرق التي تساعدنا على تحقيق الأهداف، وحتى نصل إلى اختيار جيد للاستراتيجية التي تقودنا للحل نقوم بعملية توليد أكبر قدر ممكن من الاستراتيجيات ثم نختار أكثرها ملائمة، وعملية اختيار الاستراتيجية يؤثر بشكل فعال على عملية حل المشكلة، فكلما كان

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اختيار الاستراتيجية جيد يقود إلى حل فعال للمشكلة وغير ذلك يؤدي إلى الفشل في الوصول للهدف وحل المشكلة.

بعد العرض السابق تقوم الباحثة بتقديم مثال علي عملية اختيار الاستراتيجية وتطلب من أفراد المجموعة أن يقوموا بتحديد المشكلة ووضع هدفاً لها، ثم توليد أكبر قدر ممكن من الاستراتيجيات واختيار أكثرها ملائمة لتحقيق الهدف **استناداً إلي الأسئلة التالية:**

١. هل يوجد شئ يحدث قبل السلوك المرغوب ويؤثر فيه أو هل هناك شئ يحدث السلوكيات التي تعيق الهدف؟
٢. هل هناك شئ يحدث خلال السلوك المرغوب فيه ويمنع الفرد من الوصول إلي الهدف؟
٣. ماذا يحدث أو لا يحدث بعد السلوك المرغوب من تغيرات تزيد من احتمال حدوث السلوك؟
٤. كيف تشبه المشكلة مواقف سابقة واجهها الفرد الذي يحل المشكلة؟

ثم تطلب منهم تقييم الاستراتيجية التي تم اختيارها باستخدام الأسئلة التالية:

١. هل أستطع تحقيق هذه الاستراتيجية فعلاً؟
٢. هل سأفعل هذا؟
٣. ماذا سيمنعني من أحقق ذلك؟
٤. هل ستنجح الاستراتيجية؟

مثال: تناقش الباحثة مع أفراد المجموعة المثال التالي:

في كثير من الأوقات ينقطع تلاميذ المدارس عن الذهاب إلى مدارسهم احتجاجاً على ممارسات العدو الإسرائيلي من قتل للأفراد وهدم للمنازل، مما يؤدي إلى تأخرهم في المناهج الدراسية، ويؤثر سلباً على مستوى تحصيلهم الدراسي.

حددي المشكلة وضعي لها أهداف ثم اختاري الاستراتيجية الملائمة للحل.

ويمكن للباحثة أن توظف مهارة لعب الأدوار لتزيد من فاعلية تدريب، حيث تقوم الباحثة بتقسيم أفراد المجموعة إلى عدة مجموعات، المجموعة الأولى تحدد المشكلة، المجموعة الثانية تضع الأهداف، المجموعة الثالثة تختار الاستراتيجيات المناسبة من بينها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الواجب البيتي:

اختر مشكلة من واقعك وولد اكبر قدر ممكن من الاستراتيجيات لتحقيق الهدف، ثم استعمل مهارة اتخاذ القرار لاختيار أنسبها وقيم الاستراتيجية التي تم اختيارها من خلال الأسئلة الأربعة السابقة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة العاشرة: (تنفيذ الاستراتيجية)

المبررات:

التنفيذ الفعلي للاستراتيجية هو جزء ضروري في عملية حل المشكلات حيث هناك طرق فعاله وأخرى غير فعالة لتنفيذ الاستراتيجية لذا فأهداف الاستراتيجية وعملية اختيار الاستراتيجية بشكل جيد لها تأثير علي عملية التنفيذ ونجاحها.

الأهداف:

١. تعريف عملية تنفيذ الاستراتيجية.
٢. تدريب الطالبات على وضع خطة التنفيذ.
٣. تدريب الطالبات على استخدام الوسائل الفعالة في عملية التنفيذ.
٤. استخدام قائمة شطب للتنفيذ.
٥. تدريب الطالبات علي تطوير واختيار قائمة شطب التنفيذ.
٦. توضيح إمكانية توظيف الأسرة والأصدقاء في تنفيذ الاستراتيجية.

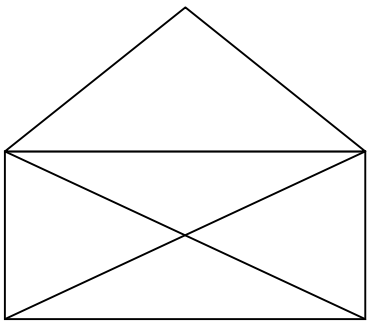
الأنشطة:

- بعد مناقشة الواجب البيتي والحصول علي تغذية مراجعة والتأكد من مدى استيعاب المجموعة لعملية اختيار الاستراتيجية، توضح الباحثة أن الفرد يحتاج إلي خطة منظمة لكي يحل مشكلة أو يسعى لتغير وضع ما حيث يواجه الفرد مشاكل وصعوبات عندما يحاول تنفيذ مخطط حتى بوجود مهارات ممتازة.
- وتشير الباحثة إلى أن هناك إجراءات لزيادة فرصة نجاح من يحل المشكلات في تنفيذ الاستراتيجية، وأن واحد من أبسط الطرق لمراقبة تنفيذ الاستراتيجية هو استخدام قائمة الشطب وهي قائمة بالخطوات التي على الفرد إتمامها خلال عملية التنفيذ، فائدة هذه القائمة أنها تبقى من يحل المشكلات مدرك لكل العملية، وكذلك يستخدمها لفحص تقدم تنفيذ الاستراتيجية، ومع أن عملية الشطب صعبه التخيل إلا أنها طريقه مهمة.

بعد ذلك تقوم الباحثة بتدريب الطالبات على تطوير وفحص قائمة الشطب، لأنه خطوات قائمه الشطب تختلف باختلاف نوع المشكلة وباختلاف الأفراد، لذلك يجب تدريب الأفراد على تطوير قائمة شطب لمشكلة مفترضة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن الممكن استخدام مشكله ثم تطبيق الخطوات السابقة عليها حتى تكون أكثر وضوحاً للطالبة، وحتى تتمكن الطالبات من تجربة الخطوات يمكن للباحثة أن تختار المثال التالي:



ارسم الشكل السابق دون أن ترفع القلم عن الورقة أو إعادة الرسم فوق الخطوط ثم اكتب الخطوات التي قمت بها.

إن تسلسل الخطوات اللازم لحل هذه المشكلة محدد، فالخطوات غير الصحيحة أو الموصوفة وصفاً غير دقيق لن تقود الى الحل، واستخدام قائمة الشطب سيكون سهلاً في هذه المشكلة (لابد للطالبات من تخيل الحل ثم كتابة خطوات استخدام قائمة الشطب).

- مناقشة الاستفادة من الأسرة أو الأصدقاء في تطبيق الاستراتيجية وتوضح الباحثة الطرق المتنوعة التي يمكن للأسرة والأصدقاء أن يسهموا من خلالها في تنفيذ الاستراتيجية.
- ثم تقدم الباحثة نموذج تنفيذ الاستراتيجية ورقة عمل رقم (٦)، ومن المهم في عملية تنفيذ الاستراتيجية تسجيل التقدم الذي أحرزه الفرد، وقد يكون كل ما يحتاجه الفرد هنا هو قائمة الشطب ولكن قد تحتاج الى معلومات إضافية مثل تحديد أي أجزاء الخطة كان فعالاً وأيهما لم يكن كذلك.
- ومن المفضل إتاحة الفرصة للتسجيل بحيث يسمح للفرد أن يصف مشاعره قبل وأثناء وبعد الموقف بحيث تساعده على ملاحظة ذاته ملاحظة موضوعية.
- ثم تقوم الباحثة بمناقشة المثال التالي مع الطالبات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أمل وسعاد أخوات يتشاركن في غرفة واحدة، أمل فتاة مرتبة ونظيفة تضع كل شيء في مكانه ولا تحب الصخب كثيراً، أما سعاد فهي فوضوية عندما تعود من المدرسة تلقي كل قطعة من ملابسها في ركن من الغرفة وعند المذاكرة ترفع صوتها عالياً، ما يسبب الإزعاج لأمل ولا تستطيع المذاكرة برأيك كيف يمكن لأمل أن تغيير سلوك أختها؟

الواجب البيتي:

وظف نموذج تنفيذ الاستراتيجية في حل مشكلة حقيقية تواجهك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة عمل رقم (٦)

نموذج تنفيذ الاستراتيجية

١. صف الموقف الذي نفذت به الاستراتيجية؟

٢. من كان موجوداً؟

٣. كيف كنت تشعر قبل تنفيذ الاستراتيجية؟

٤. كيف كنت تشعر خلال تنفيذ الاستراتيجية؟

٥. كيف كنت تشعر بعد تنفيذ الاستراتيجية؟

٦. سجل كل خطوة في العملية وضع نسبة إن كانت فعالة أم لا؟ ولماذا؟

٧. في أي خطوة كانت غير فعالة؟ وكيف يمكن أن تعدل فيها لتزيد من تأثيرها لتصبح فعالة؟

٨. إجمالاً اشطب الاستراتيجية الغير فعالة التنفيذ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الحادية عشر: (تقيم حل المشكلة)

المبررات:

إن عملية تقيم تأثير استراتيجية حل المشكلات يعتبر الخطوة الأخيرة في تنفيذ نموذج أسلوب حل المشكلات وتعتبر هذه الخطوات مهمة في نموذج حل المشكلات مثل باقي الخطوات.

وعملية التقييم تساعدنا علي تحسين مهارة حل المشكلات، وعلي تعميم نتائج الحل الذي نصل إليه في مواقف جديدة مماثلة.

وتشكل نتائج التقويم مصدراً من مصادر التغذية الراجعة التي تساعد الأفراد على تعديل مسارات حل المشكلات لبلوغ الأهداف بدرجة عالية من الكفاية والفاعلية.

الأهداف:

١. التأكيد علي مدى الحاجة للتقييم في حل المشكلات.
٢. ملاحظة العلاقة بين التقييم في كل خطوة في عملية حل المشكلات.
٣. تدريب الطالبات على انتقال أثر التدريب وإعادة حل المشكلات إذا لزم الأمر.

النشاطات:

تناقش الباحثة الواجب البيتي، ثم تلخص موضوع الجلسة السابقة وتعرف أعضاء المجموعة، وتذكرهم بأسلوب حل المشكلات وتطلب أن يعيدوا هذه الخطوات مع طرح الأمثلة ثم تقدم الباحثة معلومات عن الخطوات النهائية لمهارة حل المشكلات وهي التقويم، وتوضح الباحثة للطالبات بأن التقويم في مهارة حل المشكلات تكويني أي أنه يتم في كل خطوة من الخطوات ابتداءً من تحديد المشكلة حتى تنفيذ الاستراتيجية.

وأن التعريف الجيد للمشكلة يجعل عملية اختيار الأهداف أسهل والتحديد الجيد للأهداف يجعل اختيار الاستراتيجية أسهل.

وأحياناً عندما يواجه الفرد صعوبة في مرحلة ما، من الجيد الرجوع للمرحلة السابقة أو المرحلة الأولى وإعادة مراجعة هذه المرحلة بدل من الاستمرار في حل المشكلة بأهداف غير واضحة أو استراتيجية ضعيفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولكن إذا عملنا بشكل جيد في كل خطوة فلن نحتاج إلي الرجوع الخطوة سابقة، إلا بعد نتائج التقييم السلبي للاستراتيجية، وفي هذه النقطة يحتاج الفرد الذي يريد التقييم أن يجيب علي سؤالين هما:

- هل الهدف كما حددته تحقق ؟
- هل إنجاز الهدف يزيل المشكلة ؟

فإذا كانت الإجابة علي السؤال الأول سلبية نحدد مصدر الخطأ وللتعريف علي مصدر الخطأ يجب الرجوع إلي سلسلة حل المشكلات عند نقطة توليد الاستراتيجيات.

فربما تكون المشكلة في اختيار الاستراتيجية وهنا يتم أخذ استراتيجية أخري في الاعتبار ومن المهم أن توضح الباحثة لأفراد المجموعة أن أفضل الأفراد في حل المشكلات يحتاجون لتجربة عدة استراتيجيات قبل أن يجدوا واحدة فعالة.

أما إذا أجبت السؤال الأول إيجابياً والثاني سلبياً، فهذا يعني أن المشكلة لم تعرف بدقة.

وهذا يعني أنة يجب الرجوع إلي سلسلة حل المشكلات من البداية وتوظيف خبراته وتجاربه السابقة لتعريف المشكلة بدقة أكبر.

وفي مرحلة تقويم الحل اسأل نفسك الأسئلة التالية:

١. ما الشروط والمتطلبات التي ينبغي توفيرها لوضع الحل موضع التنفيذ والاستخدام؟

٢. ما معايير ومحكات التقويم؟

٣. هل هذا هو الحل المطلوب فعلاً؟

ولتوضيح عملية التقويم تقوم الباحثة بتوزيع نموذج التقويم ورقة عمل (٧)

وقد تحتاج الباحثة في هذه المرحلة توظيف مجموعة من الأمثلة لتدريب أفراد المجموعة كيف تؤدي الاستراتيجية الضعيفة إلى حلول غير فعالة.

ويمكن أن توظف الباحثة أسلوب لعب الأدوار لتوضيح مهارة حل المشكلات وتقويم خطواتها، حيث تطلب الباحثة من أعضاء المجموعة أن يعملوا في مجموعات من اثنين ويمثلوا حواراً يدور بين اثنين أحدهما صاحب المشكلة والآخر يسمى (حكيماً) يمتلك مهارة حل المشكلات وبعد الانتهاء يقوم الشخص الأول بتقويم الحكيم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثم تلخص الباحثة الجلسة قائلة: إن العبرة من توظيف مهارة حل المشكلات تكمن في تطبيق خطوات المهارة في مشكلات مشابهة أو قريبة منها بحيث يتمكن الأفراد من توظيف ما اكتسبوه عملياً في حل مشكلات جديدة.

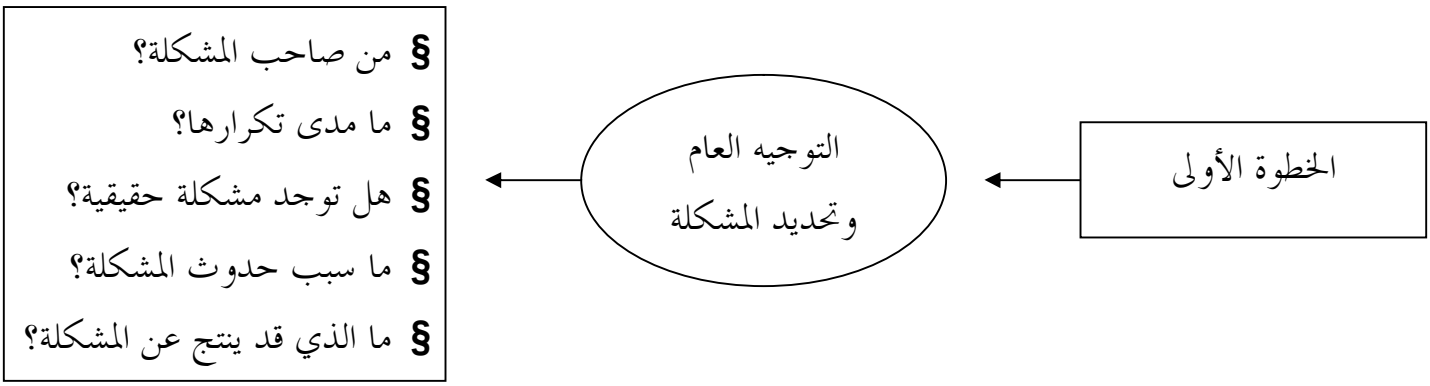
الواجب البيتي:

وظف نموذج التقويم في مشكلة تواجهك حالياً موضح الخطوات والإجراءات في كل خطوة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة عمل رقم (٧)

نموذج التقويم

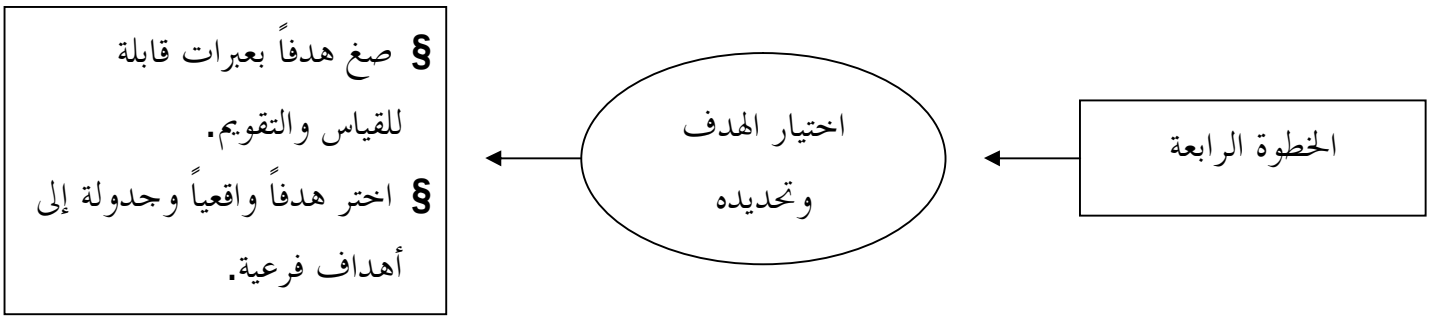


- إذا توافرت الإجابات الكافية عما سبق تقدم إلى الخطوات التي تليها.

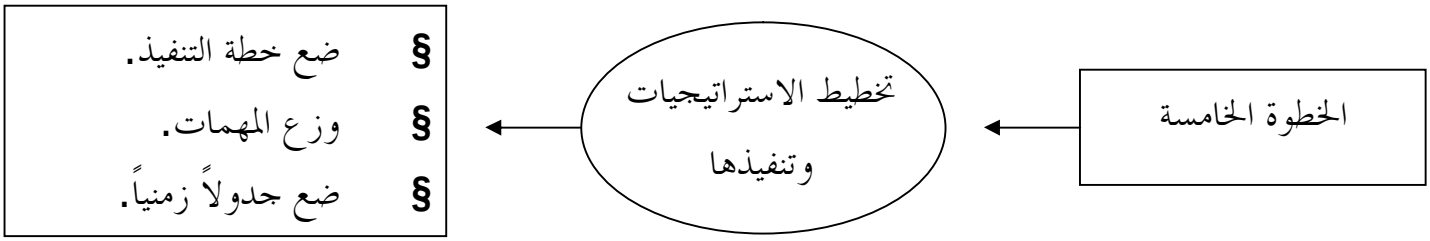
- إذا كانت البدائل كافية ومناسبة انتقل إلى الخطوة التالية.
- إذا لم تكن البدائل كافية ومناسبة راجع الخطوتين الأولى والثانية.

- إذا تم القرار انتقل الخطوة التالية.
- إذا لم يكن ممكناً راجع الخطوات السابقة أو ما يستحق أن يعاد.

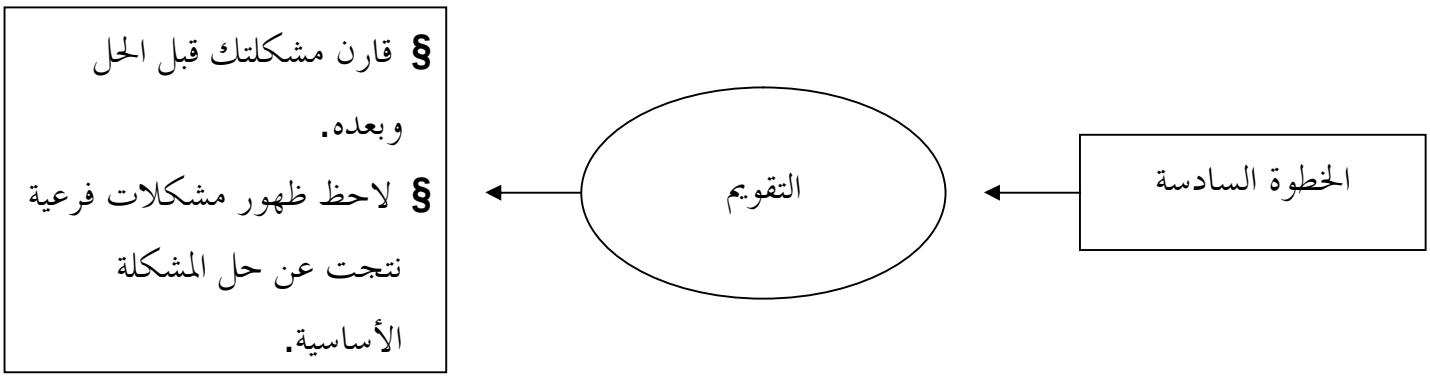
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



- إذا تم اختيار الهدف وتحديده انتقل إلى الخطوة التالية.
- إذا لم يكن من الممكن اختيار الهدف أعد ما يستحق أن يعاد.



- إذا تم وضع خطة التنفيذ انتقل إلى الخطوة التالية.
- إذا لم يكن من الممكن وضع خطة التنفيذ راجع الخطوات السابقة، أو ما يستحق أن يعاد.



- إذا أظهر التقويم وجود تحسن تابع التنفيذ.
- إذا أظهر التقويم أن الحل غير مناسب راجع الخطوات السابقة.
- إذا ظهرت مشكلات فرعية أعد ما يستحق أن يعاد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الثانية عشر: (إغلاق البرنامج)

١. تهدف هذه الجلسة لتهيئة جو من المرح بين الباحثة والطالبات.

٢. تقويم مهارة حل المشكلات.

٣. إنهاء البرنامج وإغلاقه.

النشاطات:

- ترحب الباحثة بأعضاء المجموعة، ثم تقوم الباحثة بمناقشة الواجب البيتي وتقديم التغذية الراجعة للطالبات عن مدى إتقانهن لمهارة حل المشكلات.
- تعمل الباحثة على حث أعضاء المجموعة على تقديم اقتراحات مختلفة لتحسين البرنامج.
- تقسيم المجموعة إلى مجموعتين توزع مهارة حل المشكلات على أعضاء كل مجموعة (عضو يحدد المشكلة، وثاني يولد البدائل، أما الثالثة توازن البدائل، الرابعة تتخذ القرار الخامسة تحدد الاستراتيجية والأخيرة تقوم عملية الحل).
- يتبادل الأعضاء الأدوار فيما بينهم حتى يأخذ كل عضو جميع الأدوار.
- يتخلل عملية تبادل الأدوار جو من المرح والضحك.
- ثم تقدم الباحثة تلخيصاً لمهارة حل المشكلات.
- تأخذ آراء أعضاء المجموعة في التقدم الذي حققوه ومدى الفائدة التي اكتسبتها الطالبات من تطبيق خطوات مهارة حل المشكلات.
- وفي نهاية الجلسة تطلب الباحثة من الأعضاء تلخيص مراحل البرنامج.
- تطلب الباحثة أن يذكروا رأيهم في البرنامج بكل صراحة وموضوعية.
- وفي نهاية الجلسة تحث الطالبات على تطبيق ما تم التدريب عليه خلال جلسات البرنامج في كل مشكلة تعترضهن.
- ثم تغلق البرنامج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (٤)
فعاليات جلسات البرنامج الإرشادي

بعد أن تم تحديد المجموعة التجريبية والضابطة، بدأت الباحثة بتطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية وقد اشتملت كل جلسة عل ما يلي:

تقويم للمبررات والأساس المنطقي لمحتوى الجلسة وأهدافها ويلي ذلك عرض تعليمي لما سيتم في الجلسة ومن ثم مناقشة الطالبات بها، مع اشتمال النقاش توضيح للفائدة الشخصية التي تعود على الفرد من تحقيقه لأهداف الجلسة، وبعد ذلك تقدم الباحثة مشكلة تطبق عليها الأهداف المراد تحقيقها في الجلسة، وفي الجلسة التالية يتم تدريب الطالبات على نفس المهارة السابقة من خلال التدريب على مشكلة أخرى وقد تستخدم الباحثة اسلوب النقاش الجماعي أو العمل من خلال مجموعات وفي نهاية كل جلسة تعطى الباحثة واجباً بيتياً كتطبيق عملي لما يتم تعلمه في الجلسة وفي بداية كل جلسة يتم مناقشة الواجب البيتي بتقديم التغذية الراجعة والتأكد من مدى استيعاب الطالبات للمهارة قبل الانتقال للمهارة التالية، وبعد انتهاء البرنامج يتم تطبيق أداة التوتر النفسي على المجموعة التجربية والضابطة، وفيما يلي عرض لما يتم إنجازه خلال جلسات البرنامج.

الجلسة الأولى:

في بداية الجلسة رحبت الباحثة بالطالبات وعرفتهن بنفسها وطبيعة عملها والمدرسة التي تعمل بها وبعدها أتاحت المجال لكل طالبة لتعرف نفسها لزميلاتها وطمأنت الباحثة الطالبات وحاولت التخفيف من حدة التوتر والقلق الذي شعرت به والتساؤلات التي كانت تبدو في عيونهن، وحاولت أن تخلق جو من المرح والضحك حتى تشعر الطالبات بالاطمئنان.

ثم وضحت لهن الباحثة الهدف من الجلسة وأنها ما هي إلا تمهيد للجلسات التالية، يتم من خلالها الاتفاق على مكان وزمان الجلسات واتفق الجميع على أن يكون التعامل بين الطالبات والباحثة وبين الطالبات أنفسهن قائم على الاحترام المتبادل بين الجميع والصراحة والصدق وأن الجميع على استعداد للاستماع لأي مشكلة تواجه أي طالبة والتناقش في حل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لها على أن يكون هناك سرية لما يجري داخل الجلسة، ثم قدمت الباحثة عرضاً مختصراً لمفهوم البرامج الإرشادية والأهداف المرجوة منها.

ثم وضحت لهن الباحثة أن للبرامج الإرشادية العديد من الأساليب وأن أحد هذه الأساليب هو أسلوب حل المشكلات الذي يعتبر من الأساليب التي تقوم على أساس علمي منطقي ثم عرضت الباحثة خطوات أسلوب حل المشكلات:

١. التعرف على المشكلة وتحديدها.
٢. تحديد الهدف.
٣. اختيار الهدف لحل المشكلة.
٤. اختيار الاستراتيجية.
٥. تنفيذ الاستراتيجية.
٦. تقويم الحل.

وقد قامت الباحثة بتقديم نبذة مبسطة عن هذا الأسلوب، بعد ذلك أتاحت الباحثة المجال للطالبات للتحدث خاصة وأن بعض الطالبات كانت خلال حديث الباحثة ترفع يدها؛ لتروي لنا كيف تتصرف عندما تواجهها مشكلة وقد شعرت الباحثة بالارتياح عندما وجدت أن بعض الطالبات يواجهن مشاكلهن بطريقة واعية ولكن البعض الآخر تحدثت لنا أنها عندما تواجهها مشكلة لا تعرف ماذا تفعل فترجع إلى والدتها أو والدها.

وخلال هذا الحديث شعرت الباحثة بالارتياح الشديد وأن الطالبات لديهن رغبة فعلية بالمشاركة، وفي نهاية الجلسة طلبت الباحثة إعداد ملف لتدوين ملاحظتهن لكل جلسة، وتدوين تاريخ الجلسة وكل ما تقوم به من واجبات تكلف بها.

وكان الواجب البيتي للجلسة الأولى كتابة تقرير عن ملاحظاتهن وانطباعهن عن الجلسة الأولى بكل صدق وأمانة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الثانية:

في الأسبوع الثاني توجهت الباحثة إلى المدرسة في حوالي الساعة ١٠:٠٠ لإجراء الجلسة الثانية وكان موعدها في الساعة ١١:٣٥ وقد جمعت الباحثة الطالبات لتنفيذ الجلسة، ولكن خلال هذه الفترة اتصل رئيس برنامج التربية والتعليم بناظرة المدرسة وطلب منها إخلاء المدرسة حرصاً على حياة الطالبات، لأنه في ذلك اليوم كان اجتياح لمدينة رام الله ومخيماتها، فشعرت الطالبات بالخوف وتساءلت عما حدث فهدئت من روعهن وطمأنتهن أنه لم يحصل شيء ولكن كل ما هنالك إجراء أمني حرصاً على سلامتهن واتفقت معهن على تأجيل الجلسة للمرة القادمة.

وبعد انتهاء التعليق الدراسي الذي استمر لمدة يومين التقت الباحثة بالطالبات ودار حديث طويل في بداية الجلسة عن الأوضاع السياسية التي أدت إلى الانقطاع عن المدرسة وطمأنت الباحثة الطالبات، بأننا شعب مجاهد ويجب أن لا نترك الظروف التي تمر علينا تأثر على سير حياتنا ويجب أن نكون أقوى منها ونواجهها بكل شجاعة لأننا لو استسلامنا لها تسبب لنا القلق والتوتر ثم وضحت الباحثة مفهوم التوتر النفسي ومصادره ومظاهر التوتر النفسي (السلوكية، المعرفية، النفسية، الفسيولوجية) ثم قدمت لهم الواجب البيتي وهو عبارة عن ورقة عمل توضح مصادر التوتر والأفكار والمشاعر التي نشعر بها والأفعال التي نقوم بها لمعالجتها.

الجلسة الثالثة: (مهارة حل المشكلات)

في بداية الجلسة رحبت الباحثة بالطالبات واطمأنت على أحوالهن ثم ناقشت الواجب البيتي ولخصت مجمل الجلسة السابقة لتذكير الطالبات بما تم التدريب عليه ثم قدمت الباحثة عرضاً موجزاً لأهمية مهارة حل المشكلات في حياتنا اليومية، خاصة في ظل الظروف التي يعيشها الشعب الفلسطيني.

ثم قدمت الباحثة لمحة عامة عن اسلوب حل المشكلات وخطواته، موضحة الفائدة الشخصية التي قد تعود على الجميع نتيجة لاستخدام هذا الأسلوب في مواجهة المشكلات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثم قامت الباحثة بعرض **نموذج ديكسون وجلوفر** لحل المشكلات الموضحة في ورقة عمل رقم (٢).

الجلسة الرابعة: (مهارة توليد البدائل)

هدفت هذه الجلسة توضيح مفهوم توليد البدائل وأثره في إيجاد حلول فعالة للمشكلة التي تواجهنا.

رحبت الباحثة بالطالبات واستفسرت عن أحوالهن خاصةً وأن معسكر البريج تعرض لأحداث مؤلمة في هذه الفترة أسفرت عن شهيدين وقد كان أحد الشهداء قريب إحدى الطالبات، فحاولت الباحثة أن تهدأ من روعها، وتطرقت الباحثة خلال الحديث عن الأوضاع التي نمر بها ولكن يجب علينا أن لا نترك هذه الأوضاع تؤثر على مسيرة حياتنا ويجب أن نواجهها بقوة وصلابة، ثم اتاحت الباحثة الفرصة للطالبات للتعبير عن مشاعرهن وإخراج ما بداخلهن من انفعالات وقد حاولت الباحثة أن تستوعب جميع الطالبات وتصغي إليهن وبعد أن شعرت الباحثة بأن الطالبات أفرغن ما لديهن من انفعالات داخلية بدأت بالحديث عن موضوع الجلسة وأهميتها.

ثم قدمت الباحثة شرحاً عن مهارة توليد البدائل وهي تأتي بأكبر قدر ممكن من الحلول والأفكار حول موضوع ما.

وقد قدمت الباحثة مثالاً بسيطاً لتوضيح مفهوم توليد البدائل إذا كان عندك علبة كولا فارغة كيف يمكن لنا استغلالها بعمل أشياء جديدة وغير عادية، ومن خلال طرح الأفكار لاستخدام علبة الكولا وضح المعنى في ذهن الطالبات ثم قامت الباحثة بتوزيع نشرة توليد البدائل ولتوضيح الفكرة قامت الباحثة بعرض مشكلة وطلب من الطالبات توليد عدة أبدال لها.

وفي نهاية الجلسة عرضت الباحثة الواجب البيتي وهو وضع مشكلة تواجه الطالبات ثم توليد عدة أبدال لها، وأخيراً شكرت الطالبات على حسن اصغائهن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الخامسة: (موازنة الأبدال)

في بداية الجلسة رحبت الباحثة بالطالبات وقد حاولت الباحثة أن تمازح الطالبات حتى تسير الجلسة الإرشادية بشكل جيد، ثم بدأت الباحثة بالحديث عن موضوع الجلسة حتى تهيئ الباحثة لجميع الطالبات للمشاركة، وتخرج جو الجلسة عن الروتين، قسمت الطالبات إلى مجموعات، مجموعة تعمل على الايجابيات ومجموعة تعمل على السلبيات حتى توجد جو للمناقشة بين الطالبات.

وفي نهاية الجلسة قدمت الباحثة الواجب البيتي وشكرت الطالبات على مشاركتهن.

الجلسة السادسة: (مهارة اتخاذ القرار)

رحبت الباحثة بالطالبات، ثم ناقشت الواجب البيتي للتأكد من مدى إتقان الطالبات لمهارة موازنة البدائل وخلال مناقشة الواجب البيتي شعرت الباحثة بأن بعض الطالبات تحتاج لتوضيح أكثر موازنة الأبدال، فقامت بطرح مثال ومناقشته على السبورة مع الطالبات وبعد أن اطمأنت الباحثة بأن الطالبات استوعبن المهارة، بدأت الباحثة بالتهيئة لموضوع الجلسة وهو مهارة اتخاذ القرار موضحة أنها مهارة مهمة في مهارة حل المشكلات وهي عملية اختيار بديل من البدائل التي يكون الفرد قد وضعها في عملية توليد البدائل.

ويجب أن تكون عملية الاختيار على أساس الموازنة بين الإيجابيات والسلبيات قريبة المدى والبعيدة المدى ثم قامت الباحثة بتوزيع نموذج موازنة الأبدال واتخاذ القرار وورقة عمل رقم (٤)، ثم طرحت الباحثة مشكلة وبدأت بمناقشتها مع الطالبات من خلال التطبيق على ورقة العمل الموجودة بين أيدي الطالبات، وبعد الانتهاء من مناقشة المثال كان الوقت قد شارف على الانتهاء، فطلبت الباحثة من الطالبات عمل واجب بيتي يوضح مشكلة ووضع أبدال لها ثم تطبيق مهارة اتخاذ القرار باستخدام ورقة العمل، واتفق الجميع على استكمال الحديث في الجلسة القادمة .

الجلسة السابعة: (تحديد المشكلة)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في بداية جلسة رحبت الباحثة بالطالبات، ووضحت لهن الهدف من الجلسة، وهي تعتبر الخطوة الأولى في أسلوب حل المشكلات موضحة مدى أهمية تحديد المشكلة بشكل جيد لأنا إذا استطعنا تحديد المشكلة بشكل ساعد ذلك في نجاح باقي الخطوات، ثم قامت الباحثة بتوضيح العوامل التي قد تؤثر على تحديد المشكلة، وهي عوامل مرتبطة بالفرد، وعوامل مرتبطة بالبيئة، وعوامل مرتبطة بالمشكلة نفسها، وموضحة بعض الأساليب التي تساعد في تحديد المشكلة، ثم قامت بتوزيع نموذج تحديد المشكلة على الطالبات، وعرضت مشكلة على الطالبات وطلبت من كل طالبة تحديد المشكلة ثم قامت بمناقشة التحديدات التي وضعتها الطالبات، وبعد المناقشة اتفق الجمع على تحديد واحد للمشكلة، وأثناء النقاش لاحظت الباحثة مدى مشاركة كل طالبة في النقاش، وقد لاحظت الباحثة أن إحدى الطالبات لا تشارك زميلاتها في المناقشة وفي نهاية الجلسة حاولت الباحثة معرفة السبب، وبعد حديث طويل مع الطالبة صرحت الطالبة بأنها لا تحب أن تشارك في المناقشات خوفاً من أن تسخر زميلاتها منها، شجعت الباحثة الطالبة على الحديث والمشاركة ووضحت لها أنه من حق كل فرد أن يبدي رأيه، ويستمع له الجميع ويحترمه.

الجلسة الثامنة: (اختيار الهدف)

بعد مناقشة الواجب البيتي، بدأت الباحثة بالحديث عن المهارة التي سوف يتم التدريب عليها، وهي مهارة اختيار الهدف والتي تعتبر المهارة الثانية في أسلوب حل المشكلات، وتحديد الهدف هو تحديد ما نريد الوصول إليه أو وصف للوضع بغياب المشكلة، ثم تطرح الباحثة مشكلة وتطلب من الطالبات تحديد المشكلة، ثم وضع أهداف لها باستخدام ما تم التدرب عليه في الجلسات السابقة، وكانت الباحثة تدون ما تطرحه الطالبات على السبورة، وأثناء النقاش كانت هناك مسيرة في المعسكر بسبب وجود شهيد، فخرجت الطالبات و لم تكمل الجلسة.

الجلسة الثامنة: (اختيار الهدف)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بعد الترحيب بالطالبات واستفسرت عن أحوالهن، ثم وضحت الباحثة للطالبات أن هذه الجلسة هي نفس مهارة الجلسة السابقة التي لم تكمل بسبب الظروف، ثم عرضت الباحثة مشكلة على الطالبات وطلبت من الطالبات تطبيق الخطوة الأولى والثانية من مهارة أسلوب حل المشكلات، مع استخدام مهارة العصف الذهني واتخاذ القرار في كل جلسة، وعرضت الباحثة على الطالبات بأن تعمل الطالبات بشكل مجموعات على أن يكون لكل طالبة في المجموعة حرية إبداء الرأي وتحدد كل المجموعة طالبة تتحدث باسمها.

وكانت الباحثة تتابع الطالبات أثناء العمل وبعد انتهاء الطالبات بدأت الباحثة بتدوين ما توصلت إليه كل مجموعة على السبورة ومناقشته مع الطالبات، لتأكد من استيعاب كل طالبة للمهارة بشكل جيد طلبت الباحثة من الطالبات طرح مشكلة تواجههن، وقد طرحت الطالبات عدة مشكلات اختارت الباحثة بمشاركة الطالبات واحدة منها وطلبت منهن بأن تعمل كل طالبة بمفردها، وأثناء ذلك كانت الباحثة تتابع الطالبات للإجابة عن أسئلة الطالبات وأثناء متابعة الطالبات لاحظت الباحثة أن الطالبة التي لم تشارك في المناقشات السابقة وتحدثت معها الباحثة في الجلسة السابقة كانت تعمل بشكل جيد، وفي نهاية الجلسة قدمت الباحثة للطالبات الواجب البيتي وهو أن تضع كل طالبة مشكلة وتطبق عليها مهارة الخطوة الأولى والثانية من أسلوب حل المشكلات.

الجلسة التاسعة: (اختيار الاستراتيجية)

بعد أن رحبت الباحثة بالطالبات واطمأنت على أحوالهن لاحظت تغيب ثلاث طالبات وعندما سألت عن السبب تبين وجود موجهة في الفصل الذي توجد به الطالبات لذلك لم تأتي لمتابعة الجلسة.

بدأت الباحثة بمناقشة الواجب البيتي، ثم تحدثت قائلة بأن موضوع جلسة هذا اليوم هو الخطوة الثالثة في أسلوب حل المشكلات وهي اختيار الاستراتيجية أي تحديد الطرق التي نستخدمها في الوصول إلى الحل، وكلما كان اختيار الاستراتيجية جيد يؤدي إلى الوصول إلى نتائج جيدة لذلك يجب أن تكون الاستراتيجية المستخدمة مناسبة للأهداف المراد تحقيقها ثم عرضت المشكلة وبدأت بمناقشتها عل السبورة بمشاركة الطالبات، ثم بدأت الباحثة بتوضيح كيفية اختيار الاستراتيجية مستخدمة في كل خطوة مهارة العصف الذهني، وتقييم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأبدال وفي نهاية الجلسة قدمت الباحثة الواجب البيتي وهو عبارة عن مشكلة تضعها الطالبة وتطبق عليها مهارة تحديد المشكلة، واختيار الأهداف واختيار الاستراتيجية.

الجلسة التاسعة: (اختيار الستراتيجية)

بعد أن رحبت الباحثة بالطالبات، بدأت بمناقشة الواجب البيتي للحصول على تغذية راجعة، وقد وجدت الباحثة أن الطالبات بحاجة لجلسة أخرى لتثبيت مهارة اختيار الاستراتيجية، قامت الباحثة بعرض مشكلة على الطالبات وبدأت بمناقشتها مع الطالبة منتقلة من خطوة إلى خطوة مستخدمة في كل مهارة أسلوب العصف الذهني واتخاذ القرار، وبعد الانتهاء من مناقشة المثال، طلبت الباحثة من الطالبات عرض مشكلة تواجههن فطرحت الطالبات عدة مشاكل اتفق الجميع على واجدة منها، ثم طلبت الباحثة من الطالبات أن تعمل كل واحدة بمفردها مستخدمة خطوات أسلوب حل المشكلات، وكانت الباحثة تتجول بين الطالبات للنصح والإرشاد بعد ذلك بدأت كل واحدة ما كتبته وفي كل مرة كان يدور نقاش حول كل فكرة تقدم وبعد أن شعرت الباحثة أن شعرت الباحثة أن الطالبات أتقن المهارة قدمت الواجب البيتي وهو عبارة عن مشكلة تشعر بها الطالبة، ثم تقوم الطالبة بتطبيق المهارات التي تم تعلمها على هذه المشكلة.

الجلسة العاشرة: (تنفيذ الاستراتيجية)

بعد أن توجهت الباحثة لتنفيذ الاستراتيجية وجدت الطالبات خرجن من المدرسة بسبب وجود شهيدين في المعسكر، فاضطرت الباحثة إلى تأجل الجلسة لليوم التالي، وفي بداية الجلسة رحبت الباحثة بالطالبات ودار نقاش بين الباحثة والطالبات حول الأوضاع السياسية التي يمر بها الشعب الفلسطيني، وأتاحت الباحثة المجال لكل طالبة للحديث عما بداخلها، حتى تفرغ كل طالبة ما لديها من انفعالات مما يساعد على نجاح الجلسة وضبط العوامل الخارجية التي قد تؤثر على متابعة الطالبة، ثم بدأت الباحثة بمناقشة الواجب البيتي، وبعد ذلك بدأت بالحديث قائلة اليوم سوف نتدرب على مهارة جديدة وهي مهارة تنفيذ الاستراتيجية، وهي تعتبر الخطوة الرابعة بعد في أسلوب حل المشكلات، وهي خطوة مهمة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في أسلوب حل المشكلات، لأن الفرد في كثير من الأحيان يضع استراتيجيات جيدة ولكنه يفشل في طريقة تنفيذ هذه الاستراتيجيات، لذا فيجب على الفرد أن يستخدم طريقة فعالة في عملية تنفيذ الاستراتيجية، وأنه من بين الطرق التي تستخدم في هذه العملية هي **قوائم الشطب**، ثم توضح الباحثة فائدة هذه الطريقة بأنها تبقي من يقوم بعملية التنفيذ مدرك لكل خطوة يقوم بها، وهي قائمة بالخطوات التي على الفرد إتمامها خلال عملية التنفيذ، ثم قامت الباحثة بتقديم نموذج اختيار الاستراتيجية، قامت الباحثة بعرض مشكلة على الطالبات وقد رأت الباحثة أنه من الأفضل أن تطبق هذه الخطوة على مشكلة من المشاكل التي نوقشت في الجلسة السابقة، وكانت الباحثة تلاحظ مدى مشاركة وتفاعل الطالبات معها في النقاش وقد شعرت الباحثة أن المهارة صعبة على الطالبات، فحاولت توضيح كل فقرة من فقرات نموذج تنفيذ الاستراتيجية، ثم قامت الباحثة بعرض مشكلة ثانية طلبت من الطالبات العمل بها على شكل مجموعات وكانت الباحثة تتجول بين الطالبات لتقديم النصح والإرشاد وبعد الانتهاء من عملية بدأت كل مجموعة بعرض ما لديها، وكانت كل مجموعة تقدم عرضها فيدور نقاش بين المجموعات وكانت الباحثة تلاحظ أن النقاش يعزز فهم الطالبات ويزيد من قدرة الطالبة على النقد ويقوي علاقة الطالبات بعضها ببعض، بعد أن شعرت الباحثة أن فكرة قوائم الشطب اتضحت عند الطالبات، فقدمت الواجب البيتي وهو عبارة عن مشكلة تشعر بها الطالبة تقوم بوضعها وتنفيذ ما تم التدريب من خطوات لحل المشكلات.

ولكن خلال متابعة الباحثة للطالبات لاحظت الباحثة أن إحدى الطالبات النشيطات لم تكن مشاركتها في هذه الجلسة بالمستوى المطلوب، فجلست معها الباحثة لمعرفة السبب فتبينت أن الطالبة تعاني من أن والدتها تميز بينها وبين أخيها الأصغر منها في التعامل وتفضله عليها، وأنه في اليوم السابق ليوم الجلسة حصلت بينها وبين أخيها مشكلة وأنبتها والدتها مع أنها لم تخطأ بحق أخيها، فحاولت الباحثة أن تهدأ الطالبة وأنها يجب أن تستفيد من جلسات البرنامج وتحاول تطبيقها على مشكلتها فوعدتها الطالبة أن تحاول ذلك وأن هذه المشكلة سوف تكون هي الواجب لها.

الجلسة الحادية عشر: (تقييم حل المشكلة)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بعد أن رحبت الباحثة بالطالبات واستفسرت عن أحوالهن لخصت الباحثة موضوع الجلسة السابقة، ثم ناقشت الواجب البيتي وبعد أن شعرت بأن الطالبة تستوعبت المهارة انتقلت إلى الخطوة الأخيرة من أسلوب حل المشكلات.

بدأت الباحثة حديثها قائلة بأننا اليوم سوف نتعرف على الخطوة الأخيرة من أسلوب حل المشكلات وهي عملية تقييم الحل الذي تم التوصل إليه لمعرفة إن كان هذا هو الحل المطلوب أم لا، وأن عملية التقييم تساعدنا على تعميم النتائج التي تم التوصل إليها على مشكلات أخرى مشابهة.

وأن عملية التقييم تكون من خلال الإجابة عن السؤالين:

- هل الهدف كما حددته تحقق؟
- هل إنجاز الهدف يزيل المشكلة؟

فإذا كانت الإجابة سلبية يجب الرجوع إلى الخطوات التي تم تنفيذها بدءاً من آخر خطوة فإن كانت المشكلة منها نحاول معالجتها، وإلا انتقلنا إلى الخطوة السابقة لها وهكذا حتى تكشف أي الخطوات لم نكن موفقين في تنفيذها، وقد استخدمت الباحثة في تنفيذ هذه الخطوة نموذج حل المشكلات ورقة عمل رقم (٧) وقد استخدمت الباحثة البروجيكتر لتكون الخطوات واضحة أمام الطالبات.

الجلسة الثانية عشر:

هدف هذه جلسة تقييم لخطوات البرنامج قبل أن تطبق الباحثة أداة التوتر النفسي على الطالبات مرة ثانية حرصت الباحثة أن تكون هناك جلسة مراجعة وتقييم للطالبات، حيث عرضت الباحثة على الطالبات مشكلة وسألت السؤال التالي:

هذه مشكلة كيف يمكن لنا أن نتوصل إلى حل لها؟

فكانت إجابة الطالبات أول خطوة نحدد المشكلة فحددت الطالبات المشكلة، ثم الأهداف والاستراتيجية وتم تنفيذ هذه الاستراتيجية والتقييم، وفي كل خطوة نستخدم مهارة توليد البدائل ومهارة تقييم الإبدال، وكانت الباحثة تكتب كل خطوة تقولها الطالبات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبعد أن اطمأنت الباحثة على الطالب حددت موعد لطالبات المجموعة التجريبية والضابطة لتطبيق أداة التوتر النفسي التي سبق وأن أجابت عليها الطالبات لمعرفة مدى تأثير البرنامج في خفض التوتر النفسي لدى الطالبات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الرابعة : مواعيد تسليم البدائل

تعاني طالبات المرحلة الابتدائية من الخوف من امتحانات نهاية العام الدراسي. وبصفتنا بالطبع مربيات المعلم والمتعلم للطالبات نحاول من قدراتنا على أداء الامتحان بالصورة المطلوبة

السؤال الذي يطرح نفسه هو كيف أستطيع الطالبات التغلب على خوفهن من الامتحان

أذكر أكبر عدد ممكن من البدائل

الخطة الزمنية : تحديد المشكلة

خوف الطالبات من الامتحانات

البدائل :-

١. مراجعة المادة الدراسية قبل الامتحانات بفترة كافية .

٢. مراجعة المواد الدراسية أول بأول مع مدرسي المواد لتلافي العيوب .

٣. عمل ملخصات للنقاط المهمة أثناء المراجعة .

٤. عمل جدول زمني للمراجعة بحيث يكون هذا الجدول مرنا لما يستجد من ظروف

٥. تقييم المواد الدراسية بعد هذا الجدول حسب رضا النفس

٦. المراجع التي سيتم مناقشتها قبل الامتحانات مباشرة .

٧. الرضى عن النفس قبل وقت الامتحان

٨. عدم مناقشة الزميلات في المواد قبل الامتحان .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الخامسة

ملخص بيتي

أنا طالبة جديدة، طلبت من المعلمة أن أدرس مع المشاركة في الأنشطة المدرسية
وكانت ترغب في كل مرة لأنني جاهلة أسأل في الأنشطة المدرسية، وأنا في المرحلة
الابتدائية وكنت عربي أحب كثيرًا، وأحدث أتكلم في الكلام، وشعرت أن الطالبات
تضحك علي

الخطوة الأولى:

تحديد المشكلة

أخبر عن الحدث أمام عدد كبير من الناس.

الأسباب:

١. خوفي أحاول مرة أخرى ربما أنجح.

٢. أصابع المعلمة بذلك ربما شاهدني.

٣. أحاول أن أقل الأشياء التي أريد أن أتحدث بها في الإذاعة أمام طالبات بطابق عدد
المعلمة

٤. القلق الأشياء أمام الجميع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الواجب المنزلي :-

يتشاجر أخ وأخ كثيراً ما أحياناً أخ يضرب أخ ويشتمه ويلفظ بألفاظ بذيئة .

الخطوة الأولى :- تحديد المشكلة (معاملة الأخ السيئة)

السبب الكامن :-

أتحدث مع أخي حتى يضع أخي

أشكو إلى عمي الأكبر سناً أخي .

أنصح أخي بالابتعاد عنه أي عندما يكون غاضباً

أطلب من عمتي أن تعرف لماذا أخي يتشاجر مع أخي لعرفة أخطاء أخي حتى لا يكرر الابتعاد عنه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات

نموذج اتخاذ القرار

المجلس الأعلى

البديل	النواتج الإيجابية		النواتج السلبية		القيمة الحالية للناتج	الوزن النسبي	درجة القيمة
	قريبة المدى	بعيدة المدى	قريبة المدى	بعيدة المدى			
التوجيه إلى إحدى المدرسات وتشكيل لجان	قد تتوقف الطالبة عن التقيد	تحسين علاقة المعلمة مع الطالبة	تأنيب الطالبة الطالبة	سيجا تتوقف عن دراستها	٧	٧	٧
تحسين العلاقة مع الطالبة	تتوقف تتقيد الطالبة	زوال المشكلة			٩	٩	٩
إقناع الطالبة بالدراسة	إعجاب المدرسة بها	تفوق الطالبة وتزدهر			١٠	١٠	١٠
التوجيه إلى ناظرة المدرسة وتشكيل لجنة لمعالجة المشكلة	تتحدث المدرسة مع المدرسة	مراقبة المدرسة للفصل	تأنيب عدد من زميلات الطالبة	تتزايد مجموع الطالبة بالدراسة	٥	٥	٥
التوجيه إلى الأسرة	توقع الطالبة في الأسرة السيئة	تحسن الطالبة عن طريق الأسرة	تتوقف الطالبة عن الدراسة	تتوقف الطالبة عن الدراسة	٢	٢	٢
الدعم المدرسة بنفس أسلوب	توقف المدرسة عن التقيد	مراقبة المعلمة تتزايد عن تقيد الطالبات	تزداد تأنيب المعلمة الطالبة	تزداد وكره المعلمة لها فصل الطالبة من المدرسة	١	١	١
التوجيه إلى المربية الفاضلة	تقف الطالبة صغيرة	زوال المشكلة	توضيح الطالبة للتوجيه	فصل المدرسة من الطالبة	١	١	١

www.manaraa.com

الحلة السابعة .

أحل طالبة في الصف الثالث الإعدادي في احدى مدارس غزة ملاحظة في أغلب الأيام دورة
بالمدرسة . تشكو بعد الفسحة وأثناء حصة الحساب عدم القدرة على التركيز ، مما يجعلها في
العديد المختلفة تشارك بالرأي في أنها تعاني مشكلة مما يجعلها تعيد من التركيز ، كما أنها لا
تميل إلى الجهد العقلي لفترة طويلة أثناء الدراسة ، إضافة إلى أنها لا تنظم وقتها بطريقة جيدة ،
وتشارك في الرياضة تمارس دائماً لأنها عضو نشط في فريق المدرسة الرياضي ، وكذلك لا
تحب الجلوس في غالبية الدرس ، أحياناً في البيت على الرغم من أنها الدرس لأنه أثناء من
ستولها العقاب .

لو كنت مكان أحل فاحص الحالة التي تعاني منها أحل حدد المشكلة بأكثر من طريقة ثم
استخرج من استراتيجيات اختيار البدائل التي تطرق في الحلقات السابقة لتحديد المشكلة الأكثر

الخطوة الأولى : تحديد المشكلة .

1. ميلها للأنشطة الرياضية .
2. عدم قدرتها على تنظيم وقتها .
3. مشكلة النسيان .
4. رغبة أحل المشاركة في الأنشطة الرياضية .

بعد القيام بعملية الموازنة بين التعديلات المطلوبة لتحديد المشكلة وجد أنه مشكلة أحل في
عدم قدرتها على تنظيم وقتها .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجلسة الثامنة

ورقة عمل (١)

اكتبي بعض المصادر التي تثير التوتر لديك وصفي مشاعرك وأفكارك اتجاه هذه المصادر ثم الأفعال التي تقامين بها استجابة لهذا المصدر :

		المصادر التي تثير التوتر لديك	وصف للأفكار والمشاعر إزاء مصدر التوتر	الأفعال التي قمت بها لمواجهة مصدر التوتر
الأفراد	١	المكتب	أشعر بالخوف الشديد وأن	عندما أشاهد الطبيب أو
	٢	المرض	يذكرني عندما كانت أمي	المرض اقضم أظافري.
	٣		تأخذني إلى العيادة ويعطيني	أحيانا أضرب الأرض برجلي.
			المرض إبرة	
الأماكن	١	العيادة	عندما أشاهد الشخص أشعر	أرفض زيارة أي مريض عندما
	٢	المشفى	بالصداع وأحيانا أشعر بالغثيان	يدخل المشفى
	٣		وأرغب بالقيء.	أرفض الذهاب إلى العيادة أو
				المشفى عندما أمرض
أحداث	١	عندما يجرح أحد أفراد	أصبت بكدمات في حالات	أقفت مجروحا من أن أرى مريض
	٢	مريض لا يحتمل	عنيفة	الدم، عندما تعرضت لحادث أرفض
	٣	عندما أسمع أخبار		أن أدخل المكان الذي كان المريض
	٤	عندما تتوفى جدتي		يتعرض فيه لأي حادث أو يكون
	٥			المكان مزدحم لكي لا أصاب بأي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحلقة الثامنة

الواجب البيتي :

حددي مصادر أثارت التوتر لدى (الأسرة - المدرسة - المجتمع) ، موضحا مشاعرك وأفكارك تجاه هذه المواقف باستخدام الجدول التالي :

		المصادر التي تثير التوتر لديك	وصف للأفكار والمشاعر إزاء مصدر التوتر	الأفعال التي قمت بها لمواجهة مصدر التوتر
الأسرة	١	أخي الأكبر مني	عندما أسمع صراخ أخي أشعر	شتمت عندما رأيتي
	٢	عندما كان أبي يتشاجر مع	بالخوف يستبد بي أحيانا	مد تصرفات أخي مني
	٣		سيء جدا	
	٤			
	٥			
المدرسة	١	غرفة الناظرة	عندما أمر أمام غرفة الناظرة	عندما رأيت المدرسة
	٢	ناظرة المدرسة	المدرسة تسبب لي بالخروج المبكر	حاول جهدي بالتحدث أن تكون
	٣		ولكني عندما أتكلم بالعربي	في حديقة بتنبيه مدير الناظرة
	٤		الكلام وشعرت الخجل الشديد	لا تحدث أحد
	٥			
المجتمع	١	عندما أقصد بيت جدتي	أشعر بالخجل تجاه جدتي	عندما رأيت الدخول
	٢	أعمامي وأجدادي	عندما أتردد في الدخول	معهم لا أتكلم
	٣	تناسد لتقرضنا		
	٤			
	٥			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com