اثر التدريب على حل المشكلات في خفض قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية

م د. علي عليج خضر ألجميلي
كلية التربية / جامعة الموصل

تاريخ تسليم البحث : ٢٠٠٨/١١/٤ ؛ تاريخ قبول النشر : ٢٠٠٩/٢/١٩

ملخص البحث :

هدف البحث التعرف إلى اثر أسلوب التدريب على حل المشكلات في خفض قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية،تكونت عينة البحث من (٣٢) طالبا من طلاب كلية التربية/المرحلة الثالثة ، الذين يعانون من قلق المستقبل بناء على درجاتهم على مقياس قلق المستقبل، حيث اعتبرت درجاتهم اختبارا قبليا ، ثم وزعوا عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقى أفرادها التدريب على أسلوب حل المشكلات من خلال إرشاد جمعي ولمدة عشر جلسات إرشادية ، ومجموعة ضابطة لم يتلقّ أفرادها أي تدريب، وبعد استخدام اختبار ولكوكسن للمجموعات المترابطة واختبار مان _ وتني للمجموعات المستقلة في التحليل الإحصائي أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وبدلالة احصائية بلغت (٠,٠٥) ولمصلحة المجموعة التجريبية بعد تلقي أفرادها التدريب على أسلوب حل المشكلات ، وفي ضوء نتائج البحث وضعت مجموعة من التوصيات والمقترحات.

The Effect of Problem Solving Training on Reducing Future Anxiety of Students at the College of Education

Dr. Ali Ulaiyej Khudr Al-jumaili
University of Mosul / College of Education

Abstract:

The research was aimed to know the impact 0f Problem solving training style on reducing Future Anxiety of students at the college of Education .The sample of the research consisted of (32) third year students at the college of Education . Those students, according to their scores on a measurement scale, suffered from Future Anxiety .Their scores on that measurement were

considered as a pre-test, then they were divided into two groups. The experimental group was practiced on the Problem solving training style through ten meetings of counseling. The control group did not practice on any style. Using Wilcoxon test for dependent groups and Mann_ Whitney independent groups, the results show statistical differences between the experimental group and the control group at (0, 05) level and for the benefit of the experimental group. In the light of those results, a number of recommendations and suggestions were given.

مشكلة البحث :

يعد القرن العشرون وما بعده عصر القلق لما قد شهد أو مايشهد من تغيرات سريعة ساعدت على تبدد القيم وتبدلها في ظل التشكل الحضاري المتسارع،والمتسم بالطفرة حضاريا واجتماعيا واقتصاديا ،وما رافقها من صعوبات في التكيف، والتي أسهمت إلى حد كبير في انتشار القلق والاكتئاب واضطراب العلاقات الإنسانية والشعور بعدم الأمن النفسي مما جعل القلق النفسي محور الحديث الطبي عن الأمراض النفسية والعقلية والسيكوماتية

(محمد ، ٢٠٠٠: ٧-٨)

إذ وصفت حياة الإنسان في هذا العصر من النمط الذي يغذي القلق ويشجعه، مقارنة بنمط الحياة البسيطة، (المالح، ١٩٩٥: ٢٩)، فهي تتسم بتعقد أسبابها، وأساليبها، والسرعة في التغير نتيجة التطور العلمي الهائل ، ولاشك أن حياة على هذا النسق لا تخلو من التوتر والضيق والقلق(عبد الغفار، ١٩٧٧: ٤-٥)

وإن تلك التطورات رافقتها مشكلات وصراعات، وولدت الكثير من التحديات الثقافية والاقتصادية، وكثرت المطالب الفردية والاجتماعية ، وانعكست هذه الآثار على الشباب ومنهم طلبة الجامعة، إذ تدور في رحى الأفكار المتباينة والطموحات المتزايدة المادية منها والاجتماعية، كما أن لهم طموحات متزايدة نحو أنفسهم والآخرين، ونحو مستقبلهم، وولائهم، وانتمائهم ،الأمر الذي أدى إلى زيادة تخوفهم من عدم اللحاق في ركب التطور العلمي والثقافي وتوجسهم من المستقبل.(الخالدي، ٢٠٠٢: ١)

إن حياة الإنسان في المجتمع تتطلب ضرورة كفه عن بعض التصرفات، لكن الحياة الحديثة –بناءً على مفاهيم تربوية خاطئة– تفرط في هذا الكف وتتطرف في التأكيد على ضرورة أن يقمع الإنسان التعبير عن انفعالاته، ومشاعره نحو الأشخاص أو المواقف التي يواجهها. وصحيح أن حياة الإنسان في المجتمع تتطلب ضرورة كفه عن بعض التصرفات، لكن الإفراط

في ذلك، يؤدي إلى كف قدراته الإيجابية في التعبير الملائم عن مشاعره، مما يحّول الإنسان إلى شخصية مكفوفة ومنسحبة ومقيدة، وحبيسة لانفعالات وعادات لا تترك إلا نطاقاً ضيقاً للصحة النفسية والسعادة الخاصة (إبراهيم، ١٩٩٨: ٢٢١)

وقد تحسس الباحث أهمية هذه المشكلة من خلال عمله تدريسيا مرشدا في كلية التربية ومن خلال لقاءاته المستمرة مع الطلبة بحكم عمله واختصاصه واشتراكه معهم في مناقشة العديد من المشكلات التي تعيق حياتهم والعمل على حلها ، إذ تأكد لديه ان كثيرا من الطلبة يتخوفون من مناقشة الجوانب المتعلقة بمستقبلهم الأكاديمي والخاص مما شكل لهم قلقا كبيرا واثرا في مستوى تحصيلهم الدراسي ، لذا برزت الحاجة الماسة لاجراء هذه الدراسة والتصدي لهذه المشكلة ومعالجتها عن طريق الأساليب الإرشادية المناسبة ، وقد اتخذ الباحث أسلوب التدريب على حل المشكلات وسيلة لخفض قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية وبذلك تبلورت مشكلة هذا البحث من خلال الإجابة عن السؤال الآتي: مامدى فعالية برنامج إرشادي بأسلوب التدريب على حل المشكلات في معالجة قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية؟

أهمية البحث:

إن الشباب في أية أمة يعد المصدر الأساسي لنهضتها، وتقدمها ومعقد آمالها، والدرع الواقي الذي تعتمده في الدفاع عن كيانها، وتحقيق أهدافها. وشباب أية أمة يمكن أن يعد المرآة الصادقة التي تعكس واقع تلك الأمة ، ويشكل طلبة الجامعة الشريحة المثقفة من الشباب، فهم الطليعة الواعية، وعليهم تقع مسؤولية البناء والتغيير التي ينشدها المجتمع(العكايشي،٢٠٠٠: ٣)

وكان من الأهداف الرئيسة في التعليم العالي والبحث العلمي إعداد جيل متحرر من الخوف، قوي ببنيته، وشخصيته، وأخلاقه، ومتسلح بمنجزات العصر العلمية والفنية والتقنية.
(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٠١: ٥)

ومن المعروف أن قدرة الشخص القلق على تبادل المشاعر تقل في المواقف الاجتماعية، نتيجة لما يؤدي إليه القلق من قيود وعجز ، لهذا نجد الشخص في مواقف القلق يقمع رغبته في التعبير عن مشاعره الحقيقية، ويكتم معارضته أو قبوله ويرغم نفسه قبول أشياء لا يحبها، أو يهرب من أشياء يحبها (ابراهيم ، ١٩٩٨: ٤٣٤)

إن الاهتمام بدراسة قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة، اهتمام بالمجتمع بأسره لأنهم سيقودون المجتمع في المستقبل القريب وأن إغفال طاقاتهم أو تجاهلها، فإما أن تتحول إلى طاقات منتجة ومبدعة أو تتحول إلى طاقات تدميرية، تدمر ذاتها ومجتمعها في آن واحد ، إذ لم تجد لها مخرجاً مناسباً بعيداً عن كثير من الأمراض والاضطرابات السلوكية التي تفتك بها.
(كنعان والمجيدل، ١٩٩٩: ٨٦)

إن قلق الفرد من المستقبل الذي ينتظره، يحجب الرؤيا الواضحة عن إمكاناته ويشل قدراته ومن ثمّ يعيق وضع أهداف واقعية تتفق مع طموحاته في تحقيق الأهداف المستقبلية التي ينشدها والتي تحقق له السعادة والرضا.

وبناءً على ذلك أصبحت الجامعة ميداناً للكثير من الدراسات والبحوث للوقوف على المشكلات التي يعانيها الطالب الجامعي، وإعداد البرامج الإرشادية للتغلب عليها ، لأن الكثير من الطلبة في الجامعة يفتقرون الى الخبرة والتجربة في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وفي التخطيط للمستقبل ، مما يجعل الحاجة ماسة الى البرنامج الإرشادي الوقائي الذي يسهم في التخفيف من الانفعالات غير التكيفية التي يعانون منها ، وتسهم برامج الإرشاد الجمعي في تحسين مستوى الصحة النفسية والتكيف مع الحياة بشكل عام ، وعلى اعتبار ان هذه البرامج تعتبر وسيلة فعالة في خلق جماعة يسودها جو من الألفة والمحبة والاحترام فضلا عن قدرتها في مساعدة الجماعة الإرشادية على التخلص مما يواجهها من أزمات ومشاكل في جوانب الحياة التي أعدت لها تلك البرامج الإرشادية ، وقد ثبت بالتجربة انه من خلال سلسلة من الجلسات الإرشادية المنظمة القائمة على الخبرة والتفاعل التي يمكن تعلم الطلاب المبادئ العامة للصحة النفسية والانفعالية وأسلوب حل المشكلات وتدريبهم على لتطبيقها على أنفسهم.

(Norman&Borgen , 1995:3)

إذ أن عملية الإرشاد ، بوصفها وسيلة لتعديل السلوك تتجلى بصورة كاملة في ناحتي الوقاية والنمو (عبد الخالق، ١٩٨٣: ٦٧) ، ويسعى الإرشاد النفسي بطرقه الوقائية والإنمائية والعلاجية لمساعدة الأفراد على فهم السلوكيات البشرية وتقديم خدمة متخصصة للأفراد والجماعات باختلاف مراحلهم العمرية ليتمكنوا من تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.

(العزة وعبد الهادي، ١٩٩٩: ٧)

ويتم ذلك عن طريق الأساليب الإرشادية ومنها أسلوب حل المشكلات الذي يستطيع الفرد من خلالها مواجهة أعداد متنوعة من المشكلات الشخصية والنفسية والاجتماعية.(Hynd, 1983:310) ، وتعد مهارة حل المشكلات من المهارات الأساسية في التفكير العقلي المنظم ، وتشكل هذه المهارة المحور الأساسي في برامج الإرشاد المختلفة ، ويمكن القول ان المشكلات النفسية وصعوبات التكيف هما نتاج قلة فاعلية الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في المشكلات(حمدي ، ١٩٩٨: ٩١) ، إذ تظهر في حياة الأفراد مشكلات لاحصر لها ، فهناك مشكلات تتصل بفهم المدركات والمشاعر والانفعالات ، وبعضها تتعلق بادراك العلاقات واكتساب المهارات وممارستها ، لذا يحتاج الفرد الى تعلم حل المشكلات بطرق علمية للوصول الى الحلول المنشودة (عبد الهادي ، ٢٠٠٤: ١٤٦) ، ولها أهمية خاصة لدى المهتمين بالإرشاد

والعلاج النفسي وذلك لأنها تساعد على حل المشكلات الآنية لدى الأفراد وتزودهم بمهارات ليتمكنوا من تطبيقها على مختلف المشاكل (الشناوي ، ١٩٩٥: ٣٢٣)

وتنطوي مهمات حل المشكلة عموما على وضع تعلمي، يؤديه الفرد باكتشاف حل مشكلة معينة تواجهه ، ويسمح هذا الوضع بتوافر استجابات أو حلول بديلة عديدة ، يمكن أداؤها، وقد تؤدي إحدى هذه الاستجابات أو أكثر إلى الحل المقبول. (نشواتي ،١٩٨٥: ٤٥٢)

ان حل المشكلات بوصفه هدفا تسعى التربية إلى تحقيقه يشكل إحدى الاهتمامات التربوية، وهناك أمور ينبغي وضعها في الحسبان للتأكيد على أهمية حل المشكلات،هي:

- الأمر الأول: يعتمد على ان حل المشكلة يعد هدفا من أهداف التربية.
- الأمر الثاني: ينظر إلى حل المشكلة بوصفه عملية أو طريقة للتغلب على الصعوبات في موقف ما ، مع التركيز على الخطوات العقلية أو الإجراءات أو المسارات التفكيرية التي يمر بها للوصول إلى هذا الحل.
- الأمر الثالث: الذي يعد حل المشكلة مهارة أساسية ينبغي ان يتعلمها الطلبة ، أي إننا مطالبون بتعويد الطلبة على هذا السلوك حتى يتقنوه لتكوين هذه المهارة ، وان من الخصائص الأساسية التي يتميز بها الانسان قدرته على تحسس المشكلات واكتشاف القضايا ليجد لها حلا يرتاح اليه ويفيد منه (عدس ،٢٠٠٠ :٢١٣).

هناك العديد من نماذج حل المشكلات وهذا يعد مؤشرا على اهتمام العلماء بذلك لما لها من أهمية خاصة في مواجهة المشكلات التي يعاني منها الأفراد ، وبالرغم من تعدد النماذج إلا أنها اتفقت على الخطوات الآتية:

- تعريف المشكلة وتحديدها بشكل دقيق.
- جمع المعلومات.
- اشتقاق البدائل وتقييمها.
- اختيار الحل الأمثل وتدريب الفرد على تطبيقه.
- تقييم النتائج.
- اعادة العملية عند الضرورة.(عربيات، ٢٠٠٥: ٤٥١)

ويكتسب التدريب على حل المشكلات في حياة المتعلم أهمية كبيرة تتمثل في زيادة مستوى تحصيله العلمي وتجعله منظما في تفكيره وعمله وبذلك يكون قادرا على تحديد المشكلات وتحليلها الى عناصرها الرئيسة واقتراح الفرضيات واختبارها للوصول الى الحلول المناسبة ومن ثم تعميم تلك الحلول الى مواقف تعليمية أخرى سواء كانت في المدرسة أو في ميادين الحياة المختلفة (زيتون ، ٢٠٠٤: ١٥٩) ، فقد أظهرت دراسة هورتون

(Horton , 1990) فعالية التدريب على حل المشكلات في خفض التوتر النفسي وفي تحسن مستوى تكيف الطالب وتحصيله ونوعية حياته بشكل عام (ابراهيم ، ٢٠٠٧: ٧)

وأشارت العديد من الدراسات كدراسة (الزواوي ، ١٩٩٢) ودراسة (دحادحة ، ١٩٩٥) ودراسة (دحادحة وحداد ، ١٩٩٨) الى فعالية أسلوب التدريب على حل المشكلات في خفض التوتر النفسي لدى الطلبة.

وتوصلت دراسة (عربيات ، ٢٠٠٥) الى اثر التدريب على حل المشكلات في التخفيف من الضغوط النفسية لدى الطلاب (عربيات، ٢٠٠٥: ٢٤٦)

وكشفت العديد من الدراسات كدراسة بريتوريوس (Pretorius , 1992) ودراسة هاجا وآخرون (Haaga etal , 1995) ودراسة دوجاس وآخرين (Dugas etal , 1995) الى ان الطلبة الذين يعانون من حالات القلق والتوتر والاكتئاب تنقصهم الخبرة في حل المشكلات بينما انخفضت هذه الحالات لدى الأفراد الذين يمتلكون القدرة على حل المشكلات.

(حمدي ، ١٩٩٨: ٩١)

ومن هنا جاءت أهمية التدريب على حل المشكلات في خفض قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية ، إذ علينا أن لا ننسى مبدأ رئيساً وهو النجاح يخلق نجاحاً اكبر، فالشخص الذي ينجح في اكتساب (مهارة حل المشكلات)، سينجح في اكتساب أشكال أخرى من السلوك لم تكن في الأصل موضوعاً لإرشاد، إذ من شأن النجاحات الثانوية أن تلعب دور المدعمات الإضافية الجديدة التي تزيد من قوة السلوك الجيد(ابراهيم ، ١٩٩٨: ٢٦٠).

وبناء على ما تقدم تبرز أهمية البحث من خلال النقاط الآتية:

١. الحاجة إلى التعرف إلى قلق المستقبل وأسبابه لدى طلاب كلية التربية.
٢. مساعدة الطلاب على خفض مستوى قلق المستقبل لديهم، من خلال إعطائهم صورة واقعية عن ذواتهم ومعرفتهم بحدود إمكاناتهم وقدراتهم وتمكنهم من السير قدماً في طريق العلم والتفوق والإبداع دون خوف من المستقبل.
٣. كف قلق المستقبل من خلال إعداد برنامج إرشادي مبني على التدريب على حل المشكلات بناء على المبدأ القائل ((إنّ النجاح في شيء يخلق نجاحات أخرى)).
٤. إنّ خفض قلق المستقبل يمكن أن يخلق البصيرة الواضحة التي تؤدي إلى العمل بشكل منطقي وواقعي للوصول إلى السعادة والرضا عن الحياة.

هدف البحث وفرضياته

يهدف البحث التعرف إلى اثر أسلوب التدريب على حل المشكلات في خفض قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية، وفي ضوء ذلك وضعت الفرضيات الآتية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل في الاختبارين القبلي والبعدي.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق المستقبل بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

حدود البحث:

يقتصر البحث على طلاب كلية التربية / المرحلة الثالثة للعام الدراسي ٢٠٠٧ – ٢٠٠٨

تحديد المصطلحات:

أولا: القلق Anxiety:

- **عرفه عاقل ،١٩٨٥** : هو (انفعال عن خوف، لكنه خوف مما يمكن أن يقع أو مما كان قد وقع أكثر منه خوفاً من أوضاع مخيفة واضحة، وهو مثير قوي) (عاقل، ١٩٨٥: ١٧)
- **وعرفه شاذلي ، ٢٠٠١** : هو (خوف غامض مبهم لا يعرف له سبب ويعد العامل الأساسي في حالات المرض النفسي جميعها) (شاذلي، ٢٠٠١: ٧٣)
- **التعريف النظري للقلق:** هو حالة انفعالية غير مريحة مصحوبة بخوف ينجم عن توقع خطر فعلي أو متوهم يهدد مفهوم الذات إذ يشعر الفرد بعدم التأكد والعجز التام من مواجهة الخطر.

ثانيا: قلق المستقبل: Future Anxiety

- **عرفه كولد (Could, 1965)** : أنه (رد فعل لخوف مرتقب يندرج من الارتباك والاضطراب حتى يصل إلى الرعب التام، وهو مسبوق بشكل حقيقي أو رمزي بظرف من التهديد الذي يدركه الفرد سريعاً ويستجيب له بشدة)(Could, 1965: P.30)
- **وعرفه جاسم ، ١٩٩٦** : (حالة انفعالية غير سارة تحصل عند الفرد نتيجة لتوقعه أحداثاً مؤلمة في مستقبل حياته تستقطب اهتمامه لمواجهتها) (جاسم، ١٩٩٦: ١٩)
- **وعرفته العكايشي ، ٢٠٠٠** : أنه (حالة من التحسس الذاتي وحاجة يدركها الفرد تشغل تفكيره على شكل شعور بالضيق والتوتر والخوف الدائم وعدم الارتياح تجاه الموضوعات التي يتوقع حدوثها مستقبلاً) (العكايشي، ٢٠٠٠: ١٣)

- **وعرفته الخالدي، ٢٠٠٢** : هو (التوتر والخوف الناجم عن ترقب خطر مجهول يمكن حدوثه في المستقبل) (ألخالدي، ٢٠٠٢: ٢٣)

وفي ضوء ما تقدم يمكن استخلاص العناصر الآتية:

* إنّ قلق المستقبل ناتج من توقع لا منطقي لحدوث ضرر في المستقبل.
* تلعب خبرة الفرد دوراً مهماً في إمكانية توقع الأحداث المثيرة للقلق.
* القلق انفعال غير سار وشعور مكدر يبعث على الألم والمعاناة.

- **التعريف النظري لقلق المستقبل:** سوف يتبنى الباحث تعريف الخالدي وذلك لاعتماده على مقياس قلق المستقبل المعد من الباحثة.
- **التعريف الإجرائي:** هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد استجابته على فقرات مقياس قلق المستقبل المعد لأغراض هذا البحث.

ثالثا: حل المشكلة : Problem – solving

- **عرفه نجاتي ، ١٩٨٨** : (اكتشاف استجابة جديدة صحيحة لموقف جديد، وهذه الاستجابة الجديدة هي التي تزيل العائق) (نجاتي ،١٩٨٨: ١٥٩)
- **وعرفه العدل، ١٩٩٥** : (نوع من الأداء يتقدم فيه الفرد من الحقائق المعروفة للوصول الى الحقائق المجهولة التي يؤدي اكتشافها وذلك عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلات التي يقوم بحلها) (العدل ، ١٩٩٥: ١٧٠)
- **وعرفاه هالونين وسان تروك (Halonen & Santrock , 1996)** : التفكير الذي يهدف الى ايجاد حلول منطقية تعتمد على طريقة الهدف (Halonen & Santrock , 1996 : 241)
- **وعرفه الحارثي، ١٩٩٩:** إنها (نشاط حيوي يقوم به الانسان ويمارسه على مستويات متنوعة من التعقيد كلما كلف بأداء واجب أو طلب منه ان يتخذ قرارا في موضوع ما) (ألحارثي ، ١٩٩٩: ١٣٠)
- **وعرفه الورافي، ٢٠٠٠** : (العملية أو العمليات التي يؤديها الفرد مستعملا خلالها المعلومات التي سبق له تعلمها والمهارات التي سبق له اكتسابها للتغلب على موقف مشكل غير مألوف من قبل، بحيث يختار من بين ما سبق له تعلمه من حقائق وما اكتسبه من مهارات في موقف ما ليطبقه في آخر)(الورافي ،٢٠٠٠ :١٢).
- **التعريف النظري لحل المشكة**: إجراءات منظمة يتمكن الفرد من خلالها حل المشكلة التي تواجهه بدءا ، وانتهاءا باختيار البديل الأفضل لها.

- **التعريف الإجرائي:** (مجموعة من التقنيات السلوكية تتضمن عددا من المواقف التعليمية على شكل جلسات إرشادية تدريبية باستخدام بعض الاستراتيجيات والفنيات الإرشادية التدريبية المتمثلة "المناقشة الجماعية ، النمذجة ، لعب الدور ، التعزيز الاجتماعي، التغذية الراجعة ، الواجبات البيتية " والتي أظهرتها درجاتهم على مقياس قلق المستقبل ، من اجل مساعدتهم لتعلم السلوك المناسب) .

الدراسات السابقة:

١- دراسة اللاذقاني ، ١٩٩٥

(اثر برنامج إرشادي جمعي على التدريب على المهارات الاجتماعية والعلاج العقلي العاطفي في معالجة القلق الاجتماعي)

استهدفت الدراسة تطوير برنامج إرشادي جمعي لخفض القلق الاجتماعي، حاولت الدراسة التحقق من وجود فرق ذي دلالة الإحصائية لدرجات القلق الاجتماعي بين المجموعتين التجريبية والضابطة. اشتمل البرنامج على الأساليب التدريبية وهي إعطاء التعليمات ولعب الدور والنمذجة والتغذية الراجعة والتعزيز الاجتماعي والوظائف البيتية. على عينة شملت (٢٧٢) طالباً من مركز التدريب المهني تم اختبار (٥٠) طالباً من الذين حصلوا على درجات أعلى من الوسط النظري للمقياس، وزعوا عشوائياً على مجموعتين، مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، تضمن البرنامج الإرشادي (عشر) جلسات لمدة عشرة أسابيع وبواقع جلسة واحدة لكل أسبوع واستغرقت مدة الجلسة (ستين) دقيقة ، وبعد الانتهاء من البرنامج، طبق مقياس القلق الاجتماعي على المجموعتين ولاختبار فرضية الدراسة تبين من خلال ما أفرزته النتائج أن برنامج الإرشاد الجمعي القائم على التدريب للمهارات الاجتماعية والأسلوب العقلي العاطفي، يكون ذلك فاعلية في خفض القلق الاجتماعي (اللاذقاني، ١٩٩٥: ٢١٥)

٢- دراسة جمال، ١٩٩٧

(اثر برنامج إرشادي في خفض القلق الاجتماعي للطلبة الجدد في المعاهد الفنية)

استهدفت الدراسة معرفة أثر برنامج إرشادي في خفض القلق الاجتماعي للطلبة الجدد في المعاهد الفنية ضمت عينة البحث (٢٠) طالباً وطالبة من معهد الإدارة الفني في بغداد من ذوي القلق فوق المتوسط.

وطبقت الباحثة مقياس القلق الاجتماعي بأبعاده الخاصة (الارتباك وقلق الجمهور والخجل). وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام تحليل التباين ومربع كاي ومعامل

الارتباط، ظهرت تغيرات إيجابية على الطلبة في المجموعة التجريبية بعد انتهاء البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة (جمال ، ١٩٩٧: ٥٨-٨٤).

٣- دراسة الجوفي، ١٩٩٧

(اثر برنامج إرشادي في خفض القلق الامتحاني لدى طالبات المرحلة المتوسطة)

استهدفت الدارسة معرفة أثر برنامج إرشادي في خفض القلق لدى طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة النجف، تألفت عينة البحث منن (٣٢) طالبة من ذوات القلق العالي، قسمت على مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، ضمت كل مجموعة (١٦) طالبة. وطبق مقياسي القلق الاجتماعي قبل البرنامج وبعده، وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً، باستخدام تحليل التباين ومعامل ارتباط بيرسون، والارتباط الجزئي، توصل البحث إلى وجود فروق دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين درجات المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية على مقياس القلق والتحصيل (الجوفي ، ١٩٩٧: ٤١-٧٦).

٤- دراسة دحادحة وحداد ، ١٩٩٨

(فاعلية برنامج إرشاد جمعي في التدريب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي في ضبط التوتر النفسي)

استهدفت الدراسة الكشف عن مدى فاعلية برنامج إرشاد جمعي في حل المشكلات وفي الاسترخاء العضلي على ضبط التوتر النفسي ، وتكونت العينة من (٣٠) طالبا من الصفين السابع والثامن من الذين يعانون من التوتر النفسي وزعوا الى ثلاث مجموعات : مجموعة تجريبية أولى تلقى أفرادها التدريب على أسلوب حل المشكلات ، ومجموعة تجريبية ثانية تلقى أفرادها التدريب على أسلوب الاسترخاء العضلي ، ومجموعة ثالثة ضابطة ، وتم تدريب أفراد المجموعتين التجريبيتين لمدة عشر جلسات لكل مجموعة ، وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام اختبار كروسكال _ واليس توصل الباحث إلى وجود فروق دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ولمصلحة المجموعتين التجريبيتين.(دحادحة وحداد ، ١٩٩٨: ٥١)

٥- دراسة داؤد ، ٢٠٠٠

(اثر التدريب في حل المشكلات في خفض شدة المشكلات لدى طالبات الصفوف الخامس والسابع والثامن الأساسي في المدرسة الأردنية)

استهدفت الدراسة التعرف إلى فعالية برنامج إرشادي جمعي للتدريب على حل المشكلات في خفض شدة المشكلات التي تعاني منها طالبات الصفوف الخامس والسابع والثامن في المدرسة الأردنية ، تكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالبة من الصفوف الخامس والسابع والثامن ، تم تقسيم الطالبات اللواتي وقع عليهن الاختيار وبطريقة عشوائية الى مجموعتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، تلقت المجموعات التجريبية (كل على حدة) برنامجا تدريبيا على مهارة حل المشكلات على شكل برنامج إرشاد جمعي مكون مكن ثماني جلسات مدة كل منها (٤٥) دقيقة وبمعدل جلسة واحدة أسبوعيا ، اما المجموعات الضابطة فلم تلقى أي نوع من المعالجة والتدريب ، في نهاية البرنامج الإرشادي قدمت قائمة الحاجات الإرشادية لجميع أفراد المجموعات التجريبية والضابطة ، وبعد استخدام الاختبار التائي لفحص الفروق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية والضابطة ، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة في الصفين الخامس والسابع على قائمة الحاجات الإرشادية ، بينما لم يكن الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الصف الثامن ذا دلالة احصائية.

(داؤد ، ٢٠٠٠: ٩٧ – ٩٨)

٦- دراسة الخالدي، ٢٠٠٢

(اثر برنامج إرشادي في تأكيد الذات وخفض قلق المستقبل لدى طالبات كلية التربية للبنات)

استهدف الدراسة التعرف إلى أثر البرنامج الإرشادي في تأكيد الذات وخفض قلق المستقبل لدى طالبات المرحلة الأولى في كلية التربية للبنات/ جامعة بغداد ، تكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالبة من اللواتي حصلن على أدنى من الوسط الفرضي على مقياس تأكيد الذات وأعلى من الوسط الفرضي على مقياس قلق المستقبل، (وقد اختيرت من طالبات قسمي اللغة العربية وعلوم القرآن) ، وزعت عينة الدراسة على مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة ، ولأجل التحقق من الأهداف المبتغاة من هذا البحث أعد برنامج إرشادي وبلغ عدد الجلسات (١٦) جلسة إرشادية مدة كل جلسة (٤٥-٦٠) دقيقة، وبواقع جلستين كل أسبوع ، ولتحليل نتائج البحث تطلب استخدام عدد من الوسائل الإحصائية منها (الاختبار التائي ، اختبار مان – وتني ، اختبار ولكوكسن) ، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تأكيد الذات للمجموعة التجريبية قبل التعرض للبرنامج الإرشادي وبعده، ووجود فروق ذات دلالة

إحصائية على مقياس قلق المستقبل للمجموعة التجريبية قبل البرنامج الإرشادي وبعده.(الخالدي، ٢٠٠٢: أ – ت)

٧- دراسة عربيات، ٢٠٠٥

(فعالية برنامج إرشادي يستند الى استراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية)

استهدفت الدراسة التعرف إلى فعالية برنامج توجيه وإرشاد جمعي قائم على استراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية التي يعاني منها طلاب المدرسة في مستوى الصف الأول الثانوي ، تألفت عينة البحث من (٤١٥) طالبا موزعين على عشر شعب تم اختيارها عشوائيا من خمس مدارس اختيرت بشكل قصدي من مدارس مدينة السلط الأردنية ، بحيث اختيرت شعبتان من كل مدرسة ، ثم وزعت عشوائيا الى مجموعتين ضابطة وتجريبية ، طبق على جميع أفراد الدراسة مقياس الضغوط النفسية المعد لاغراض هذه الدراسة ، ثم طبق برنامج التوجيه والإرشاد الجمعي حول التدريب على استراتيجية حل المشكلات على أفراد المجموعة التجريبية في كل مدرسة ، وبعد استخدام الوسائل الاحصائية المناسبة ، أظهرت النتائج ان هناك فروقا ذات دلالة احصائية ولمصلحة المجموعة التجريبية.

(عربيات ، ٢٠٠٥: ٢٤٦)

٨- دراسة ابراهيم ، ٢٠٠٧

(اثر حل المشكلات في خفض الشرود الذهني لدى طلاب المرحلة الإعدادية)

استهدفت الدراسة التعرف إلى اثر حل المشكلات في خفض الشرود الذهني لدى طلاب المرحلة الاعدادية ، تكونت عينة البحث من (٣٠) طالبا من طلاب الصف الرابع الاعدادي تم توزيعهم بطريقة عشوائية الى مجموعتين (ضابطة وتجريبية) ، تلقت المجموعة التجريبية تدريبا على أسلوب حل المشكلات عن طريق استراتيجية الاستبصار وبواقع (١٧) جلسة إرشادية وبمعدل جلستين في الأسبوع ، وبعد استخدام الوسائل الاحصائية (الاختبار التائي ، اختبار ولكوكسن ، اختبار مان- وتني) ، توصل الباحث الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ولمصلحة المجموعة التجريبية.

(ابراهيم ، ٢٠٠٧: ح- ط)

إجراءات البحث:

أولاً: تصميم البحث

بعد الإطلاع على مجموعة من التصاميم التجريبية التي تتفاوت من حيث ضبط المتغيرات المؤثرة في المتغير التابع. اختار الباحث تصميم المجموعات المتكافئة ذات المجموعتين الضابطة والتجريبية ذات الاختبارين القبلي والبعدي، وذلك للأسباب الآتية:

* أنها مناسبة لطبيعة البحث الحالي.
* صعوبة الحصول على عينة كبيرة من الطلاب يمكن توزيعها على أكثر من مجموعتين. والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

يوضح نوع التصميم التجريبي.

المجموعة التجريبية	اختبار قبلي	متغير مستقل (التدريب على حل المشكلات)	اختبار بعدي
المجموعة الضابطة	اختبار قبلي	———	اختبار بعدي

ولغرض تنفيذ التصميم التجريبي، اتبعت الخطوات الآتية:

١. طبق مقياس قلق المستقبل على الطلاب جميعهم في قسمي اللغة الانكليزية وعلوم الحياة / المرحلة الثالثة في كلية التربية.
٢. بعد تطبيق المقياس وعلى ضوء النتائج اختيرت عينة التجربة من الذين حصلوا على أعلى من المتوسط الفرضي على مقياس قلق المستقبل.
٤. وزعت عينة التجربة عشوائياً على مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة.
٥. إجراء تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة على بعض المتغيرات ذات العلاقة.
٦. تعرض المجموعة التجريبية إلى معالجات تجريبية متمثلة بالأسلوب الإرشادي، في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة له.
٧. إجراء اختبار بعدي لمتغير قلق المستقبل، في نهاية البرنامج الإرشادي يضم المجموعتين التجريبية والضابطة لبيان أثر البرنامج في المجموعة التجريبية.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من طلاب كلية التربية حيث بلغ عددهم (٢٩٩٠) طالبا.

عينة البحث:

اختيرت عينة الدراسة التجريبية بصورة قصديه من طلاب قسمي اللغة الانكليزية وعلوم الحياة والبالغ عددهم (١١٤) طالبا.

ولغرض تحديد عينة الدراسة التجريبية، تم إتباع الخطوات الآتية:

* طبق مقياس قلق المستقبل على الطلاب جميعهم في قسمي اللغة الانكليزية وعلوم الحياة / المرحلة الثالثة في كلية التربية.
* تحديد الطلاب الذين حصلوا على أعلى من الوسط الفرضي على مقياس قلق المستقبل، وبذلك أصبحت العينة تضم (٣٢) طالبا، وزعوا عشوائياً على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة وبواقع (١٦) طالبا لكل مجموعة.

ثالثا: تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي:

لأجل السيطرة على المتغيرات الدخيلة والتي قد تؤثر على نتائج البحث لو تركت من دون ضبط ، قام الباحث بأجراء التكافؤ الاحصائي في المتغيرات ذات العلاقة بالمتغير التابع (قلق المستقبل) ومن أهم هذه المتغيرات درجات الاختبار القبلي لمقياس قلق المستقبل، العمر الزمني للطالب، عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي للوالدين، مهنة الوالدين، وأظهرت النتائج في جميع المتغيرات انها غير دالة إحصائيا وهذا مؤشر على تكافؤ المجموعتين.

رابعا: أداة البحث:

- مقياس قلق المستقبل:

أ. **وصف المقياس:** استخدم في البحث مقياس قلق المستقبل الذي أعدته آمال ابراهيم الخالدي (٢٠٠٢) ، يتكون المقياس من (٤٨) فقرة ، إذ تم صياغة جميع الفقرات باتجاه القلق ، وقد تراوحت درجات الاستجابات لكل فقرة من فقرات المقياس من (٠_٤) وهي تقابل خمسة بدائل هي تعبر عني تماماً (٤) ، تعبر عني كثيراً (٣) ، تعبر عني بدرجة متوسطة (٢) ، تعبر عني بدرجة قليلة (١) ، لا تعبر عني على الإطلاق (٠)ويمكن ان يحصل المستجيب للمقياس على أعلى درجة وهي (١٩٢) وتعني درجة عالية من قلق المستقبل ، أو أدنى درجة وهي (صفر) وتعني درجة منخفضة من قلق المستقبل ، علما ان المتوسط الفرضي للمقياس هو (٩٦) درجة.

ب. **صدق المقياس:** ان صدق المقياس مسالة على درجة عالية من الأهمية ، لذلك فقد قام الباحث بالتثبت من صحة المقياس ومدى تمثيله لقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية ، حيث عرض المقياس على مجموعة من الخبراء المختصين في العلوم التربوية والنفسية

والتربية الخاصة * طلب منهم أبداء أرائهم في مدى شمولية هذه الفقرات لقلق المستقبل وتمثيلها له ، وفي ضوء ملاحظاتهم واقتراحاتهم حذفت فقرتان لعدم وضوحها وملاءمتها للقياس وعدلت بعض الفقرات ، وعليه اجمع الخبراء على صلاحية أداة البحث وأنها تقيس ما وضعت لقياسه بعد إجراء التعديلات على بعض الفقرات، وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (٤٦) فقرة. (ملحق ١)

ج. **ثبات المقياس:** من الشروط الواجب توفرها في المقياس حتى يكون مناسبا ودقيقا ، ويعني الثبات ان يعطي الاختبار نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها ، ومن أفضل الوسائل لقياس الثبات إحصائيا هو حساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار للأفراد ، ودرجات إعادة الاختبار التي حصل عليها أفراد العينة في التطبيقين ، وبهذا فقد تم حساب معامل الثبات للمقياس بطريقة اعادة الاختبار ، وبفاصل زمني مقداره (١٧) يوما على عينة تكونت من (٢٠) طالبا ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٨١ ،٠).

د. **تصحيح المقياس:** يصحح المقياس بوضع درجة لاستجابة كل طالب على كل فقرة من فقرات المقياس واستخراج الدرجة الكلية عن طريق جمع درجات استجابات الطلاب على المقياس واستخراج متوسط هذه الدرجات ، وقد تراوحت درجات الاستجابات لكل فقرة من فقرات المقياس من (٠_٤) وهي تقابل خمسة بدائل هي تعبر عني تماماً (٤) ، تعبر عني كثيراً (٣) ، تعبر عني بدرجة متوسطة (٢) ، تعبر عني بدرجة قليلة (١) ، لا تعبر عني على الإطلاق (٠) وعليه تكون أعلى درجة للمقياس (١٨٤) وتعني درجة عالية من قلق المستقبل ، وأدنى درجة (صفر) وتعني درجة منخفضة من قلق المستقبل ، أما المتوسط الفرضي للمقياس فيبلغ (٩٢) درجة.

خامسا: البرنامج الإرشادي باستخدام أسلوب التدريب على حل المشكلات:

لجنة الخبراء

١- أم د فاتح أبلحد فتوحي جامعة الموصل / كلية التربية
٢-أم د كامل عبد الحميد جامعة الموصل / كلية التربية
٣- أم د صبيحة ياسر جامعة الموصل / كلية التربية
٤- أم د خشمان حسن علي جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية
٥-أم د ثابت محمد خضير جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية
٦- أم د أسامة حامد جامعة الموصل / كلية التربية
٧- أم د احمد محمد نوري جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية
٨- م د هادي صالح رمضان جامعة الموصل / كلية التربية
٩- م د احمد يونس محمود جامعة الموصل / كلية التربية

بما ان هدف البحث هو معرفة اثر التدريب على حل المشكلات في خفض قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية ، فانه ينبغي بناء برنامج إرشادي يتلاءم مع طبيعة البحث ، وأهدافه الخاصة ، ولتحديد المجالات والمحاور التي يعتمد عليها البرنامج قام الباحث بالإجراءات الآتية :

أ- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي بحثت في موضوع قلق المستقبل ، والدراسات السابقة التي اعتمدت أسلوب التدريب على حل المشكلات مع متغيرات عديدة.

ب- مقابلة عدد من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والإرشاد النفسي ، لاستطلاع آرائهم ومناقشتهم في الجوانب الإرشادية ذات التأثير في خفض قلق المستقبل ، وفي ضوء ذلك أعد الباحث المجالات الأساسية والأهداف العامة والخاصة ومحاور الجلسات وطرائق تنفيذ البرنامج .

ج- عرض مخطط البرنامج بصيغته الأولية على عدد من الخبراء والمختصين في ميدان علم النفس والإرشاد النفسي * للتأكد من الأهداف والأنشطة التي استخدمت فيه فضلا عن عدد الجلسات الإرشادية ، والمدة الزمنية اللازمة لتحقيق أهداف البرنامج .

د- بعد اطلاع الخبراء والمحكمين على مخطط البرنامج ، وبعد إجراء التعديلات اللازمة أصبح البرنامج الإرشادي جاهزا للتطبيق النهائي ، إذ تكون البرنامج من عشرة جلسات إرشادية بدأ الباحث بتطبيقها على أفراد المجموعة التجريبية يوم الاثنين ٢٠٠٨/٣/٣ وانتهت يوم الاثنين ٢٠٠٨/٥/٥ ، وبواقع جلسة كل أسبوع ، وقد تضمنت الجلسة الأولى (التعارف) بين الباحث وأفراد المجموعة من خلال الترحيب بهم وتعريفهم بالأسلوب الإرشادي المقترح ، وأهدافه وشرح خطوات تنفيذه في ضوء الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج والتي من شأنها مساعدة المسترشد على إتقان محتوى الجلسات الإرشادية ، وأدناه الاستراتيجيات المستخدمة في التدريب على حل المشكلات وكالآتي :

١. المناقشة الجماعية:

تتضمن توضيح الطرائق المحددة للاتصال والتفاعل مع الآخرين، التي تتضمن، التمهيد والمبادرة بالتحية، كذلك إبداء المجاملات وتلقيها، والابتسام وهز الرأس والاتصال بالأعين كما تتضمن مهارات الاتصال تعلم أفراد المجموعة التحدث بأفكار وموضوعات تثير اهتمام الآخرين والتعليق على أحاديثهم (شيفر ومليمان، ١٩٩٦: ٢٠٧)

*بلغ عدد المحكمين (٧) من المتخصصين في علم النفس والارشاد النفسي من ضمن لجنة المحكمين لمقياس قلق المستقبل .

٢. لعب الدور: Role Playing

إن لعب الدور يوفر للفرد فرصة للتعلم والتعرف والتدريب على الحلول الممكنة في موقف معين. إذ يتضمن الكثير من مظاهر التعلم الاجتماعي، ومن أهم أركانه، أن يعبر المسترشد عن نفسه بحرية وصدق وتلقائية (العزة، ٢٠٠١: ٤١٨)

يعد هذا الأسلوب الطريقة ألأساسيه في تكرار السلوك، إذ يتم تمثيل مواقف مختلفة بطريقة درامية، كما يمكن عكس الدور، إذ يقوم أفراد المجموعة بتبادل الأدوار ، ولغرض تحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج الإرشادي، أعدت مجموعة من الحوارات تتناسب وموضوع الجلسة الإرشادية إذ وزعت الأدوار على الطلاب الراغبين في المشاركة، بلعب الدور، للمساعدة على تعلم سلوكيات جديدة تسهم في حل مشكلاتهم.

٣. النمذجة: Modeling

يقوم مفهوم نموذج التعلم بالملاحظة على افتراض مفاده، أن الإنسان ككائن اجتماعي، يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، أي يستطيع أن يتعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها وتم ذلك عن طريق ملاحظة سلوك الأنموذج، ومحاكاة الاستجابات الصادرة عنه (أبو جادو ، ٢٠٠٠: ٢٢٢-٢٢٣). فعند محاولة الفرد توجيه سلوكه عن طريق تقليد الأشخاص الذين يعدهم قدوة، فأنه يستطيع تغيير سلوكه نحو الأفضل، والتعلم عن طريق النمذجة يتم بعرض المهارات الجيدة أمام أفراد المجموعة وتعلمهم كيف يقومون بتأديتها (شيفر ومليمان ، ١٩٩٦: ٢٠٧).

أن من أهم أنواع النمذجة وأكثرها تأثيرا في سلوك الفرد هي النمذجة الحية، لذا فقد يبدو هذا النوع مناسبا لطبيعة البحث الحالي، فقام الباحث بنمذجة السلوكيات المطلوبة في الجلسات الإرشادية والمنسجمة مع أهداف كل جلسة ثم يطلب من الطلاب تقليدها والتدريب عليها.

٤. التعزيز الاجتماعي: Social Reinforcement

ويتضمن هذا الإجراء الثناء على الطلاب من قبل الباحث وأفراد المجوعة، عن إتقان السلوك المرغوب فيه ويجب أن يؤخذ بنظر الاعتبار أن الاستجابة التي يسعى للوصول إليها ستتشكل بالتدريج من خلال استعمال هذا الثناء (عربيات، ٢٠٠١: ١٦٠). وهذه المعززات لها ميزات كثيرة جدا، منها أنها مثيرات طبيعية، ويمكن تقديمها بعد السلوك مباشرة، ونادرا ما يؤدي استخدامها إلى الإشباع. (الخطيب، ١٩٩٥: ١٤٤).

واستخدمت بعض كلمات الثناء من قبل الباحث (بعد تأدية أفراد المجموعة لعب الدور أو أداء النشاطات البيتية أو مشاركة أي فرد من أفراد المجموعة في أنشطة الجلسة) مثل كلمات

الإطراء (شكرا، جيد، رائع...) أو التعزيز غير اللفظي (هز الرأس، اتصال العين، حركة اليدين، حركة الجسم، الابتسام وجميعها دالة على التقبل والاستحسان).

٥. التغذية الراجعة: Feed Back

ويقصد بها تعليقات المرشد على سلوك المسترشد، بعد تزويده بالتعليمات لإنجاز هذا السلوك ، كذلك بالإمكان تلِقي أفراد المجموعة تغذية راجعة من بقية أفراد المجموعة، وباستخدام هذا الأسلوب، فأن أعضاء المجموعة يستطيعون تجربة سلوكيات جديدة بناءً على افتراضات جديدة (Corey, 1991: P.468)

وتعطى التغذية الراجعة من قبل الباحث أو أفراد المجموعة بعد كل إستراتيجية يقدمها أفراد المجموعة في البرنامج الإرشادي، للوقوف على مدى النجاح في تقديم الفنيات والاستفادة منها، وإتقان السلوكيات المرغوبة التي قدمت أثناء الجلسات.

٦. الواجبات البيتية: Homework

ان التزام المسترشد بشيء ما نحو الآخرين يساعد على اكتساب هوية أكثر نجاحاً ، وهي خطوة أخرى نحو تحمل المسؤولية ومن ثم تحقيق هوية النجاح واحساس المسترشد بقيمته وأهميته الذاتية مما يساعده على المضي أكثر في هذا الالتزام لتنفيذ الخطة الإرشادية (الشناوي ، ١٩٩٤ : ٢٣٩) ، وعليه تم تكليف أفراد المجموعة بتطبيق ما تم تعلمه في مواقف الحياة الواقعية ، وتقديم تقرير يتضمن الصعوبات التي صادفتهم أثناء التطبيق ، وقد حدد الباحث الواجبات البيتية وتابع مدى انجاز أفراد المجموعة لها في بداية كل جلسة إرشادية .

وفيما يأتي وصفا لأحدى الجلسات الإرشادية التدريبية موضحا فيها كيفية استخدام بعضا من الاستراتيجيات التي تم استعراضها سابقا :

الجلسة الخامسة: اشتقاق الحلول البديلة للمشكلات

الهدف: ان يتمكن أفراد المجموعة من اشتقاق الحلول البديلة للمشكلات واختيار من بينهما الحل الأفضل.

الأساليب: ١- تقديم التعليمات. ٢- المناقشة الجماعية. ٣- التغذية الراجعة.
٤- التعزيز الاجتماعي. ٥- الواجبات ألبيتيه.

عملية التدريب:

١- يستعرض الباحث مع أفراد المجموعة واجباتهم ألبيتيه وتسجيل استجاباتهم ومناقشتهم فيها، وتصحيح ماوقعوا فيه من أخطاء ثم يشكرهم على تنفيذ الواجب والتزامهم بالحضور وتفاعلهم المستمر في الجلسات.

٢- يشرح الباحث أهمية توظيف المعلومات والاستفادة منها في وضع اكبر عدد من الحلول للمشكلة الواحدة.

٣- يوضح الباحث أهمية مهارات التوصل إلى عدد اكبر من الحلول أو البدائل حول مشكلة واحدة ، وتكمن تلك الأهمية في اختيار أفضل الحلول المناسبة لحل المشكلة بناءا على انه أكثر ايجابية من غيره.

٤- يطرح المرشد مشكلة ويطلب من أفراد المجموعة توضيح أسبابها واستنباط الحل المناسب لها، ولتكن المشكلة **(وجود مشاكل بين احد الطلاب وعائلته)**

٥- يستمع الباحث الى إجابات أفراد المجموعة ويناقشهم فيها ، ويؤكد لهم قدرتهم على التعرف إلى أسباب المشكلة ، وان التعرف إلى أسباب المشكلة هي الخطوة الأولى على طريق الحل ، ويستنتج من إجابات أفراد المجموعة على الأسباب التي أدت الى وجود هذه المشكلة وهي كالآتي:

أ- الخلافات مع الوالدين بسبب بعض التصرفات الشخصية.

ب- كثرة نقد أفراد العائلة للطالب.

ج- اختلاف مواعيد تناول الأكل.

د- كثرة الخروج من المنزل.

هـ- كثرة المتطلبات الأسرية الواجب القيام بها.

٦- يوضح الباحث لأفراد المجموعة ان تعدد أسباب المشكلة ظاهرة ايجابية ، ولكن هناك سبب رئيس ومباشر لكل مشكلة لدى كل شخص ، ولتوضيح ذلك يسأل الباحث أفراد المجموعة السؤال الآتي:

س/ حسب وجهة نظرك ماهو السبب الرئيس للمشكلة التي سبق ذكرها ؟

٧- يستمع الباحث الى استجابات أفراد المجموعة ويسجل اسم الطالب والسبب الذي وصفه ، وسيخلص معهم الى أنهم لم يتفقوا على سبب واحد ، مما يعني ان هناك معايير يجب مراعاتها قبل اختيار السبب الرئيس وهذه المعايير هي:

أ- تجنب اختيار أول سبب قبل دراسة جميع الأسباب.

ب- الامتناع عن التشبث بالأفكار وكن مستعدا للنظر في أفكار جديدة.

ج- الحذر من التحيز لأي سبب.

د- تجنب التعميم وعدم قبول الآراء دون دليل كاف.

هـ- اختلاف الآراء مع الآخرين حقيقة قائمة.

و- يجب الاقتناع بان لكل مشكلة حل.

٨- يطلب الباحث من أفراد المجموعة ذكر مشكلة وأسبابها، فضلا عن اختيار انسب هذه الأسباب.

٩- يستمع الباحث الى استجابات أفراد المجموعة ويناقشهم فيها ، حتى يطمئن ان بمقدورهم إتقان مهارات اشتقاق الحلول البديلة للمشكلات.

١٠- يكلف الباحث أفراد المجموعة بالواجب ألبيتي الآتي:

س/ اذكر أهم مشكلة واجهتك خلال الأسبوع، واذكر أسبابها، واستنبط السبب الرئيس لها ؟

أما الجلسة الثانية فقد تضمنت تعريف أفراد المجموعة بالقلق بصورة عامة ، وقلق المستقبل بصورة خاصة ، وأسبابه وأعراضه وآثاره على الفرد فضلا عن خطوات حل المشكلات ، أما الجلسات من (٣-٩) فقد هدفت الى تعريف أفراد المجموعة بالخطوات العلمية لأسلوب حل المشكلات والتطبيقات العلمية المرافقة لها. بدءا من التعرف على المشكلة وصياغتها وتحديد أسبابها وخصائصها ، من ثم التدريب على مهارة جمع المعلومات ، وبعد ذلك اشتقاق الحلول البديلة للمشكلات ، والتدريب على اختيار البدائل المناسبة لحل المشكلة، فضلا عن تقويم عمليات ونتائج حل المشكلة ، إما بخصوص الجلسة العاشرة والأخيرة فقد شملت مراجعة ما دار في الجلسات من خلال تقديم الواجبات البيتية التي تتضمن مدى الفائدة المستخلصة من تطبيق الجلسات الإرشادية في الحياة الواقعية للمسترشد ، وأخيرا تأدية الاختبار ألبعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بغية التوصل إلى نتائج البحث .

سادسا: الوسائل الاحصائية:

بغية معالجة البيانات احصائياً ومن ثم التوصل إلى نتائج البحث استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية ، والموجودة في الحقيبة الإحصائية برنامج (SPSS) وباستخدام الحاسوب :

١. معامل ارتباط بيرسون لأيجاد الثبات بطريقة اعادة الاختبار

٢. اختبار ولكوكسن (Wilcoxon) للمجموعات المترابطة ، لمعرفة دلالة الفروق المعنوية في المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.

٣. اختبار مان _ وتني (Mann_ Whitney) للمجموعات المستقلة ، لمعرفة دلالة الفروق المعنوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار ألبعدي.

(السيد، ٢٠٠٥: ٣٥٤-٣٦١)

عرض النتائج ومناقشتها

أولا: عرض النتائج:

- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل في الاختبارين القبلي والبعدي.

وعند اختبار النتائج تبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية قبل التعرض للبرنامج هو (١١٤.٤٤) درجة ، في حين كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج هو (٥٦.٨١) درجة ، ولبيان دلالة الفروق بين الاختبارين استخدم اختبار (ولكوكسن) *عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، أتضح أن الفروق ذات دلالة إحصائية إذ كانت قيمة (و) المحسوبة (صفر)، في حين كانت الجدولية (٣٩) ، وهي أكبر من المحسوبة ، وبهذا ترفض الفرضية الصفرية ، والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

نتائج اختبار ولكوكسن للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي على مقياس قلق المستقبل

الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة اختبار ولكوكسن		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
			المحسوبة	الجدولية		
اختبار قبلي	١٦	١١٤,٤٤	صفر	٣٩	٠.٠٥	دالة
اختبار بعدي		٥٦,٨١				

- الفرضية الثانية. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق المستقبل بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

وعند المعالجة الإحصائية، أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥). إذ كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (٥٦.٨١) درجة ، في حين كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١١٣.٥) درجة ، وللتعرف إلى دلالة الفروق بين المجموعتين، استخدم اختبار (مان–وتني)، فكانت قيمة (U) المحسوبة (١٢) بينما كانت القيمة الجدولية (٧٥)، وهي أكبر من المحسوبة. وبهذا ترفض الفرضية الصفرية. والجدول (٣) يوضح ذلك.

* في اختبار ولكوكسن ومان _وتني تحول الدرجات الى رتب وتكون النتيجة دالة إحصائيا اذا كانت القيمة الجدولية اكبر من القيمة المحسوبة. (السيد ، ٢٠٠٥: ٣٥٤_٣٦١)

الجدول (٣)

نتائج قيم اختبار مان–وتني بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق المستقبل في الاختبار ألبعدي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة اختبار مان–وتني		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
			المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	١٦	٥٦,٨١	١٢	٧٥	٠.٠٥	دالة
الضابطة	١٦	١١٣,٥				

ثانيا: تفسير النتائج ومناقشتها:

أسفرت النتائج الخاصة بهدف البحث، عن فاعلية البرنامج الإرشادي بأسلوب التدريب على حل المشكلات في خفض قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية ، المرحلة الثالثة بالنسبة للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، إذ تمكن البرنامج من خفض درجات المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل ، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى العوامل الآتية:

١- ان تدريب الطلاب على حل المشكلات مكنهم من التصدي للمشكلات التي كانت سببا في قلقهم المستقبلي وقد أشارت الكثير من الدراسات الى ان قلق المستقبل ناتج عن مثل هذه المشكلات.

٢- وكان لأتباع الإرشاد الجمعي في تطبيق البرنامج الأثر الإيجابي في التعامل مع أفراد المجموعة التجريبية ، وهذا ما تؤكده أدبيات العلاج الجماعي من حيث فاعليته في تحسين الكفاية الاجتماعية والقيمة الذاتية للأفراد ، فهو يوفر فرصة نمو العلاقات الاجتماعية، التي تزيد من إمكانية التخلص مما تعلمه الفرد من سلوك واتجاهات غير مرغوبة (سليمان، ١٩٩٩: ٣٩). وهذا ما يتفق مع دراسة (اللانقاني، ١٩٩٥)، ودراسة (الجوفي، ١٩٩٧).

٣- تفاعل أفراد المجموعة التجريبية مع البرنامج بسبب رغبتهم في تعلم كيفية مواجهة المشكلات التي تقف عائقا في طريق نجاحهم وتؤثر سلبا على حياتهم وكيفية التصدي لها بأسلوب علمي منظم ، كما ان المناقشة والحوار التي اعتمدت في جلسات البرنامج أعطت أفراد المجموعة الحرية التامة في التحدث ومناقشة الآراء والتعبير عن كل مايدور في داخلهم وكل مايرغبون في الإفصاح عنه.

٤- استخدام فنيات الإرشاد، كالتقبل والاحترام، وإتاحة فرصة التعبير عن الرأي، مما أدى إلى إقامة علاقات ثقة بين الباحث وأعضاء المجموعة من جهة وبين أعضاء المجموعة بعضهم بالبعض الآخر من جهة أخرى. إذ أن العلاقة القوية تساعد المسترشد على الانتقال من الدعم الخارجي إلى الدعم الذاتي(العزة، ٢٠٠١: ١٠) وهذا يتفق مع معظم الدراسات التي

تعتمد البرامج الإرشادية في المعالجة كدراسة (دحادحة وحداد ، ١٩٩٨) ، ودراسة (داؤد ، ٢٠٠٠) ، ودراسة (عربيات ، ٢٠٠٥) ، ودراسة (ابراهيم ، ٢٠٠٧).

٥- استخدام الواجبات البيتية التي طبقها أفراد المجموعة التجريبية ساعدت على انتقال اثر التدريب الى مواقف الحياة اليومية وبالتالي زيادة مقدرتهم على التفاعل مع مشكلات قلق المستقبل.

٦- مشاركة أعضاء الجلسة في التخطيط للبرنامج الإرشادي وذلك من خلال الإصغاء إلى مقترحات الطلاب وآرائهم حول تطوير الجلسات الإرشادية، والأخذ ببعضها مما قد ينسجم وطبيعة الجلسة وموضعها والأهداف الخاصة المرجوة منها. الأمر الذي أضفى على البرنامج طابع المرونة من حيث القابلية على التغيير والتعديل فيه. فضلا عن زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم.

٧- للبرنامج الإرشادي أثره الفعال في زيادة تفاعل أفراد المجموعة وتماسكها من جهة ، وحضور الطلاب جميعهم الجلسات الإرشادية دون الإحساس بالضجر والضيق من عدم مناسبة الوقت من جهة أخرى.

التوصيات:

وفي ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:

١- ضرورة الاهتمام بالإرشاد في كلية التربية والعمل على فتح مكتب للاستشارة النفسية الذي يعنى بمشكلات الطلبة.

٢- توجيه اهتمام الآباء والمربين وتوعيتهم من خلال الندوات إلى إقامة علاقات إنسانية مبنية على الثقة المتبادلة وإتاحة فرصة التعبير الحر عن الذات وتعزيز الكفاءة ومواجهة المواقف وحل المشكلات ، بعيداً عن الضغط والتسلط والتهديد، الذي من شأنه أن يشل التفكير ويعيق الجانب الإبداعي لدى الطلبة.

٣- اعتماد البرنامج الإرشادي الذي أسفر عنه البحث في الدورات التدريبية التي تقام للتدريسيين في مركز طرائق التدريس والتدريب الجامعي .

٤- اعتماد البرنامج الإرشادي الذي أسفر عنه البحث في الندوات التي يجب ان تقام في الجامعة بداية العام الدراسي للطلبة الجدد.

٥- تفعيل دور مركز الإرشاد النفسي والتربوي في الجامعة من اجل العمل على إرشاد الطلبة الذين يعانون من مستوى قلق مستقبلي مرتفع ولاسيما في الظروف الصعبة التي يمر بها البلد .

المقترحات:

١. بالإمكان الإفادة من البرنامج الإرشادي في إجراء دراسة مماثلة على المراحل الأخرى في الكلية.
٢. اعتماد البرنامج الإرشادي المستخدم في البحث الحالي لمعالجة متغيرات أخرى كالقلق الاجتماعي، الخجل، الانطواء، الانسحاب، العدوان، التحصيل الدراسي.
٣. إجراء دراسة تعتمد للتعرف إلى اثر أساليب إرشادية أخرى في خفض قلق المستقبل مثل الأساليب (العلاج الواقعي ، توكيد الذات ، التحصين التدريجي)

المصادر:

١- ابراهيم، عبد الستار (١٩٩٨) **العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، أساليبه وميادين تطبيقه**، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.

٢- ابراهيم ، هاشم جميل (٢٠٠٧) **اثر حل المشكلات في خفض الشرود الذهني لدى طلاب المرحلة الاعدادية** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية.

٣- أبو جادو، صالح محمد علي(٢٠٠٠) **علم النفس التربوي**، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

٤- الحارثي، إبراهيم احمد مسلم (١٩٩٩) **تعليم التفكير**. الرياض: (بلا مطبعة).

٥- جاسم، باسم فارس(١٩٩٦) **قلق المستقبل ومركز السيطرة والرضا عن أهداف الحياة**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية الآداب، جامعة بغداد.

٦- جمال، سلوى محمود(١٩٩٧) **أثر برنامج إرشادي في خفض القلق الاجتماعي للطلبة الجدد في المعاهد الفنية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية.

٧- الجوفي، أميرة جابر هاشم(١٩٩٧) **اثر برنامج إرشادي في خفض القلق ألامتحاني لدى طالبات المرحلة المتوسطة**، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

٨- حمدي، نزيه(١٩٩٨) **الإرشاد والتوجيه في مراحل العمر**، ط١، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان.

٩- الخالدي ، آمال ابراهيم (٢٠٠٢) **أثر برنامج إرشادي في تأكيد الذات وخفض قلق المستقبل لدى طالبات كلية التربية للبنات** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد.

١٠- الخطيب، جمال (١٩٩٥) **تعديل السلوك الإنساني**، ط٣، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

١١- داؤد ، نسيمه (٢٠٠٠) اثر التدريب في مهارة حل المشكلات في خفض شدة المشكلات لدى طالبات الصفوف الخامس والسابع والثامن الأساسي في المدرسة الأردنية ، **مجلة جامعة دمشق** ، المجلد ١٦ ، العدد ٤ .

١٢- دحادحه ، باسم وعفاف حداد (١٩٩٨) فاعلية برنامج إرشاد جمعي في التدريب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي في ضبط التوتر العضلي، **مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر** ، السنة السابعة ، العدد ١٣.

١٣- الزواوي ، رنا احمد (١٩٩٢) **اثر الإرشاد الجمعي للتدريب على حل المشكلات في خفض التوتر** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية.

١٤- زيتون، عايش محمود (٢٠٠٤) **أساليب تدريس العلوم.**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٥- سليمان، عبد الرحمن سيد(١٩٩٩) **بحوث ودراسات في العلاج النفسي**، ج١، مكتبة زهراء الشرق.

١٦- السيد ، فؤاد البهي (٢٠٠٥) **علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري** ، ط١٠ ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

١٧- شاذلي، عبد الحميد محمد(٢٠٠٠) **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**، ط٢، المكتبة الجامعية، الاسكندرية.

١٨- الشناوي، اسماعيل ألفقي (١٩٩٤) دراسة العلاقة بين أسلوب حل المشكلة ومركز الضبط وتقدير الذات لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بالرياض ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة عين شمس ، الجزء ٤ ، العدد ١٩ .

١٩- شيفر، شارلز وهوارد مليمان (١٩٩٦) **مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها**، ترجمة نسيمه داود ونزيه حمدي، مطبوعات الجامعة الأردنية.

٢٠- عاقل، فاخر(١٩٨٥) **معجم علم النفس**، ط٤، دار العلم للملايين، بيروت.

٢١- عبد الخالق، أحمد خيري(١٩٨٣) **علم النفس المرضي**، ط٢، الدار الجامعية، بيروت.

٢٢- عبد الغفار، عبد السلام(١٩٧٧) ***مقدمة في الصحة النفسية***، دار النهضة العربية.

٢٣- عبد الهادي، نبيل احمد (٢٠٠٤) **نماذج تربوية تعليمية معاصرة**، ط٢، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

٢٤- عدس، محمد عبد الرحيم (٢٠٠٠) **المدرسة وتعليم التفكير**، دار الفكر للنشر، عمان.

٢٥- العدل، عادل محمد (١٩٩٥) أثر الضغوط النفسية والقلق والذكاء ونوع الطالب على القدرة على حل المشكلات، **مجلة دراسات تربوية**، المجلد ٨، العدد ٨.

٢٦- عربيات ، احمد عبد الحليم (٢٠٠٥) فعالية برنامج إرشادي يستند الى استراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية** ، المجلد ١٧ ، العدد ٢ .

٢٧- _____(٢٠٠١) **بناء برنامج إرشادي للتكيف مع الحياة الجامعية في الجامعات الأردنية**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية ، الجامعة المستنصرية.

٢٨- العزة، سعيد حسني(٢٠٠١) **الإرشاد النفسي، أساليبه وفنياته**، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

٢٩- العزة ، سعيد حسني و عزت عبد الهادي (١٩٩٩) **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي** ، ط١، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

٣٠- العكايشي، بشرى أحمد جاسم(٢٠٠٠) **قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية.

٣١- كنعان، أحمد علي و عبد الله المجيدل (١٩٩٩) الشباب والمستقبل، صورة المستقبل كما يراها طلبة جامعة دمشق، دراسة ميدانية، **مجلة المستقبل العربي**، السنة ٢١، العدد، ٢٤١، مركز دراسات الوحدة العربية، دمشق.

٣٢- اللاذقاني، محمد سامر سمير(١٩٩٥) أثر برنامج إرشادي جمعي على التدريب على المهارات الاجتماعية والعلاج العقلي العاطفي في معالجة القلق الاجتماعي، **ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه**، ج١، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية.

٣٣- المالح، حسان(١٩٩٥) القلق العام ونوبات القلق الحاد، المظاهر والأسباب، وطرق العلاج، **مجلة الثقافة النفسية**، العدد ٢٤، بيروت.

٣٤- محمد ،عادل عبد الله (٢٠٠٠) **دراسات في الصحة النفسية ،الهوية ،الاغتراب ،الاضطرابات النفسية** ، دار الرشاد ، القاهرة.

٣٥- نجاتي ، محمد (١٩٨٨) **علم النفس والحياة** ، ط١، دار العلم للنشر والتوزيع ، الكويت.

٣٦- نشواتي، عبد المجيد (١٩٨٥) **علم النفس التربوي** ، ط٢، دار الفرقان ، عمان.

٣٧- الورافي ، حسن ناجي علي (٢٠٠٠) **اثر أسلوب حل المشكلات والتدريب على المهارات الأساسية في زيادة التحصيل لدى الطلاب المتأخرين دراسيا في مرحلة التعلم الأساسي في اليمن** ،(أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية.

٣٨- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي(٢٠٠١) **المؤتمر الوطني للتعليم العالي والبحث العلمي**، من ٧-٩ شباط، المحور الأول، التعليم العالي، الفلسفة والأهداف.

39- Corey. (1991) "***Theory & practice of Group Counseling***", 3rd ed., California Brooks, Cole publishing Company Pacific, Gorve.

40- Could J. W. (1965) "***A dictionary of the Social Sciences***", the Free Press London.

41- Holonen, D.S & Sant rouk, D.W (1996) **Psychology contexts of Behavior,** Mc Grow – Hill companies, Inc U.S.A.

42- Hynd, G.W (1983) **The school Psychology - An Introduction,** University, New York.

43- Norman A.S & Bagen.W.A (1995) An Expanded view of career counseling engendering competence, Ed, Models of Adolescent transition, **ERIC.**

الملحق (١)

مقياس قلق المستقبل

ت	الفقرات	تعبر عني				لا تعبر عني على لإطلاق
		تماماً	كثيراً	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	
١	أشعر أن فرص السعادة ستتضاءل في المستقبل.					
٢	أشعر أن حياتنا مقبلة على كوارث مختلفة.					
٣	خوفي من المستقبل يضعف دوافعي نحو الدراسة.					
٤	أشعر أنني سيء الحظ الآن وسيكون حظي أسوأ في المستقبل.					
٥	أخشى تكرر مشكلاتي الماضية في المستقبل.					
٦	أشعر بالثقة بأي قرار أتخذه بشأن مستقبلي.					
٧	ينتابني الإحساس بالأمل حين أفكر في مستقبلي.					
٨	ينتابني الأرق ليلاً كلما تأملت في المستقبل.					
٩	يتملكني الشعور بالإحباط، إذ أن المستقبل الذي ينتظرني غير واضح.					
١٠	أتوقع أن حياتي في المستقبل ستصبح باعثة على التعاسة والشقاء.					
١١	أتوقع تزايد الشعور بالأمن والطمأنينة في المستقبل.					
١٢	أتوقع أن أسعار المواد تزداد زيادة عالية في الأيام المقبلة.					
١٣	يراودني أمل في الحصول على فرصة لإكمال دراستي العالية مستقبلاً.					
١٤	أرى أن التخطيط لعمل ما مضيعة للوقت.					
١٥	أرى أن دراستي نوعاً من العبث وغير مجدية للمستقبل.					
١٦	أتوقع أن أجد صعوبات ترهقني مستقبلاً للحصول على دخل يسد حاجاتي المعاشية.					
١٧	يتيح لي عملي في أن أكون عضواً نافعاً في المستقبل.					
١٨	أشعر أن الدراسة مصدر ضمان اقتصادي للغد.					
١٩	أرى أن القيم الأخلاقية ترتقي يوماً بعد آخر.					
٢٠	أرى أن الهجرة إلى الخارج ستكون الحل الأخير لما أعانيه من مشكلات.					
٢١	أخشى أن لا أوفق في حياتي الزوجية مستقبلاً.					
٢٢	عندي أمل أن أتكيف مع الجو الجامعي.					

ت	الفقرات	تعبر عني				لا تعبر عني على لإطلاق
		تماماً	كثيراً	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	
٢٣	أثق بقدرتي على حل أية مشكلة اجتماعية تواجهني.					
٢٤	أرى أنني سأواكب سرعة تغيير بعض مفردات الحياة.					
٢٥	لدي أصدقاء أعتمد عليهم وقت الحاجة.					
٢٦	أخشى أن تجبرني ظروفي على التعامل مع أفراد لا أنسجم معهم.					
٢٧	أخشى أن تكون علاقات الآخرين معي نفعية.					
٢٨	أشعر بالاطمئنان على أفراد أسرتي على الرغم من انتشار الظواهر السلوكية غير السليمة.					
٢٩	أرى أن العلاقات الاجتماعية غير صادقة كلما تقدم العمر بي					
٣٠	أخشى استمرار تدهور العلاقات الاجتماعية والإنسانية بين الأفراد في المستقبل.					
٣١	خوفي على نفسي من غدر الذين من حولي.					
٣٢	عند مراجعتي للطبيب يؤكد أن ما أعانيه من الأم راجع إلى أسباب نفسية.					
٣٣	أخشى من انتشار الأوبئة والأمراض بشكل أوسع مستقبلاً نتيجة التلوث الناجم عن الحرب.					
٣٤	أعاني من جفاف الفم عندما أفكر بمستقبلي.					
٣٥	أخشى من الإصابة بعاهات بدنية.					
٣٦	ألاحظ أن يدي ترتعش عندما أقوم بعمل ما.					
٣٧	أعرق كثيراً وبسهولة حتى أيام البرد.					
٣٨	أشعر أن قلبي يدق بشدة وصدري ضاغط عليه.					
٣٩	أتوقع استمرار الظروف الضاغطة الحالية مما يؤدي إلى تدهور صحتي.					
٤٠	تحصل عندي آلام في المعدة كلما تأملت مستقبلي.					
٤١	يقلقني تدخل الأهل في تقرير مصيري.					
٤٢	أخشى أن أفقد أحد أفراد أسرتي.					
٤٣	أرى أن دوري في الأسرة سيزداد قوة.					
٤٤	أتوقع أن تحصل لي خلافات أسرية مستقبلاً.					
٤٥	يتملكني شعوراً بالاطمئنان على مستقبل أسرتي.					
٤٦	يراودني أمل في تحقيق أهدافي في الحياة.					