فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة

د. هالة خير سناري إسماعيل

أستاذ الصحة النفسية المساعد

قسم الصحة النفسية

كلية التربية بقنا– جامعة جنوب الوادي

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة، كما تم تطبيق مقياس الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة (إعداد: الباحثة)، البرنامج الإرشادي الانتقائي لخفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة (إعداد: الباحثة)، حيث تكون البرنامج الإرشادي من (16) جلسة إرشادية، وقد تراوحت مدة الجلسة بين (60-90) دقيقة، كما تكونت عينة الدراسة من (20) طالبة يعانين من الضغوط الأكاديمية، تم اختيارهن من أصل (100) طالبة من طالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود، يتراوح عمرهن الزمني ما بين (19.5-20.5) سنة، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين متكافئتين؛ إحداهما ضابطة (ن=10)، والأخرى تجريبية (ن=10). وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المستخدم في خفض الضغوط الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة بعد انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي، كذلك استمر أثر البرنامج في إحداث التحسن دالاً بعد ثلاثة أشهر من انتهاء البرنامج (فترة متابعة).

الكلمات المفتاحية: الضغوط الأكاديمية. الإرشاد الانتقائي. طالبات الجامعة.

Abstract:

The present study aimed at investigating the effectiveness of using eclectic counseling in reducing academic stress for university female students. A scale of academic stress (developed by the researcher) was administered within the suggested counseling program. There were 16 counseling meetings, each of 60-90 minutes duration. The sample of the study consisted of 20 female students of the Special Education department; whose average age was (19.5- 20.5). The sample was equally divided into a control (n=10) and an experimental (n=10) groups. Results showed the effectiveness of the proposed program in reducing academic stress for the experimental participants in the study as compared with the participants in the control group. The effect of the program continued to show significant improvement within a three-month period of follow-up.

Keywords: Academic Stress. Eclectic Counseling. University Female Students.

مقدمة:

يواجه الأفراد في هذا العصر أشكالاً مختلفة من الضغوط ومن مصادر متعددة؛ كالأسرة والعمل والدراسة والضغوط الاجتماعية والانفعالية والمادية وأحداث الحياة الشاقة ومنغصات الحياة اليومية، الأمر الذي جعل بعض علماء النفس يطلقون عليه عصر القلق والضغوط النفسية.

كما أن طلبة الجامعة ليسوا في منأى عن هذه الظروف والمواقف الحياتية والصراعات المختلفة، فهم يتعرضون إلى تغيرات نمائية نفسية واجتماعية وفسيولوجية ينتج عنها مطالب وحاجات تستدعي إشباعاً، وطموحات وأهداف تستدعي تحقيقاً، ورغبة ملحة لتحقيق الاستقلالية والتفرد والبحث عن الذات ككيان مستقل متميز (حسين والزيود، 1999: 158).

حيث يتعرض طلاب الجامعة إلى نماذج مختلفة من الضغوط مثل: الضغوط الاقتصادية والاجتماعية والشخصية والأسرية وضغوط مشكلات العلاقات والضغوط الأكاديمية وغيرها.

وتحتل الضغوط الأكاديمية Academic Stress لدى طلاب الجامعة مركزاً متقدماً من بين أشكال الضغوط المختلفة التي يعانون منها، فغالباً ما تكون مرتبطة بالمشكلات الانفعالية، والعدوان، والخجل، والفوبيا الاجتماعية، والمخاوف، وعدم الثقة بالنفس، وقصور الاهتمام بالأنشطة (Hussain, Kumar & Husain, 2008).

كما أن هناك العديد من الأسباب وراء الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة منها: الأعمال والواجبات الكثيرة، المصروف القليل، التجهيزات المادية الرديئة لبيئات التعلم، الأقران، قصور التفاعل الاجتماعي من قبل الآخرين (Seldin, 1987).

ومن ثم توصل مقداد والمطوع (2004) إلى أن المصدر الرئيس للضغوط لدى الطالبات في جامعة البحرين هو الضغط الأكاديمي، مثل كثرة البحوث، وكثرة العمل الأكاديمي، وقلة الوقت المتاح للدراسة، وفيما يخص بالاستراتيجيات المستخدمة لمواجهة الضغوط، تبين أن الطالبات يلجأن إلى الأساليب الدينية كالصلاة، وتلاوة القرآن، والذكر، لمقاومة أثر الضغوط، ومن ثم الرياضة، إلا أن استخدامها كان محدوداً جداً.

وتختلف مصادر الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، فمنها ما يتعلق بأمور شخصية (ذاتية)، ومنها ما يتعلق بالأساتذة والمقررات الدراسية، أو ما يتعلق بزملاء الدراسة وإدارة الوقت والاختبارات...وغيرها.

كما تأخذ الضغوط مترتبات بصور متعددة، فقد تكون جسمية أو نفسية أو سلوكية أو اجتماعية، وقد تكون شاملة بحيث تشكل معظم هذه الجوانب. وبما أن الضغوط تحدث تغيرات وتحولات

غير طبيعية داخل جسم الإنسان مرتبطة بتأثير الجهاز العصبي للفرد وإفرازات الغدد ووظائف الأعضاء الأخرى، فإن هذه التغيرات غير الطبيعية سيكون لها نتائجها الواضحة على صحة الفرد لاسيما عندما يكون مستوى هذه الضغوط مرتفعاً، حيث من المؤكد أن تتعرض صحة الفرد للكثير من المتاعب التي تظهر مؤشراتها عليه في شكل اضطرابات وضعف وكسل وربما تطورت هذه الأعراض إلى أمراض أكثر حدة وخطورة (يوسف، 2006).

وبينما ترتبط ضغوط الحياة بمدى واسع من الاضطرابات النفسية والجسدية، فإن مصادر المواجهة Coping Resources تعد بمثابة عوامل تعويضية تساعدنا على الاحتفاظ بالصحة النفسية والجسدية معاً، بشرط أن يعي الفرد كيفية التحمل، وما هي العمليات أو الاستراتيجيات الملائمة لمعالجة موقف ما، وبات هناك اقتناع بضرورة الاهتمام بدراسة هذه العمليات (إبراهيم، 1994: 96).

كما ينتج عن الضغوط الأكاديمية العديد من الأعراض الجسدية المرضية مثل: الصداع، كما إنها تؤثر سلباً على الصحة النفسية للطلاب فيعانون الاكتئاب والقلق (Conner, Pope & Galloway, 2012).

حيث تؤثر الضغوط الأكاديمية تأثيراً سلبياً على الصحة العامة لطلاب الجامعة، فقد تكون سبباً وراء إصابتهم بالعديد من الأمراض، منها ارتفاع ضغط الدم، كما تؤثر سلباً على الإنجاز الأكاديمي وتدني الثقة بالذات ومفهوم الذات السلبي (Lesko & Summerfield, 1989; Michie, Glash & Bray, 2001; Zajacova, Lynch & Espenshada, 2005).

ومن ثم أكدت دراسة وليامز وآخرون (William et al., 1983) على ضرورة تدريب طلاب الجامعة على أساليب إدارة الضغوط الأكاديمية، حيث يعمل ذلك على خفضها، كما تؤدي إلى ارتفاع الإنجاز الأكاديمي لديهم.

كما أنه لابد من تعليم الطلاب كيفية إدارة الضغوط الأكاديمية التي يتعرضون لها لأنها تؤثر سلباً على إنجازهم الدراسي وصحتهم النفسية والبدنية (Ganesh & Magalalin, 2007).

ونظراً لما تسببه الضغوط الأكاديمية من مشكلات صحية ونفسية متباينة، فقد تعددت الاستراتيجيات والأساليب المختلفة لمواجهتها ومنها إدارة الوقت، والمساندة الاجتماعية، وحل المشكلات (Misra & Mc Kean, 2000)، الإرشاد العقلاني الانفعالي (مجاهد، 2001؛ الهيل، 2004؛ الجمال، 2009؛ دردير، 2010)، أو استخدام إدارة الوقت (Misra & Mc Kean, 2000)، أو الكتابات النفسية (Lumley & Provenzano, 2003)، أو الإرشاد المتمركز على العميل والتغذية الراجعة البيولوجية (العاسمي، 2011)، أو الدعم الاجتماعي ومساندة الأسرة ومساندة الأقران والاسترخاء وحل المشكلات (Masciadrelli & Milardo, 2003; (Putwain, 2007; Rayle & Chung, 2008)

ويعد الإرشاد الانتقائي Eclectic Counseling منظومة ذات طابع خاص متسق الفنيات الإرشادية والعلاجية، تنتمي فيها كل فنية إلى نظرية علاجية خاصة بها، إلا أن انتقاء هذه الفنيات يتم بشكل تكاملي بحيث تسهم كل منها في علاج جانب من جوانب اضطراب شخصية العميل، ويتم انتقاء هذه الفنيات لتشكيل منظومة تكاملية بالرجوع إلى تشخيص دقيق لحالة العميل، لتحديد أفضل الفنيات، ومدى ملائمتها للخطة العلاجية، ولطبيعة الاضطراب، أو المشكلة السلوكية (عزب، 2002: 5).

والإرشاد الانتقائي هو ما ينطلق منه البحث الحالي في محاولة لخفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.

مشكلة الدراسة:

لاحظت الباحثة من خلال عملها بالتدريس لطالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود كثرة شكوى الطالبات المختلفة والمشكلات التي يعانين منها، علاوة على مشاعر الضيق والتوتر النفسي والقلق والملاحظة عليهن، سواء أثناء المحاضرات أو من خلال ترددهن على الباحثة خلال الساعات المكتبية.

كما كانت حالات التوتر الصادرة منهن متعلقة بالعديد من أشكال الضغوط التي يعانين منها سواء تتعلق بأمور ذاتية أو تتعلق بالأساتذة والمقررات الدراسية، أو بالبيئة المادية أو بالزملاء وإدارة الوقت، وأيضاً بالاختبارات ونتائج الدراسة، التي من شأنها أن أثرت سلباً على مستواهن الأكاديمي وعلى توافقهن النفسي والاجتماعي.

حيث أجرى كونر وبوب وجالوي، (Conner, Pope & Galloway, 2012) دراسة لمعرفة أكثر الضغوط التي يعاني منها طلاب الجامعة، أجاب معظم الطلاب أن أكثر الضغوط في حياتهم تتمركز حول الضغوط الأكاديمية. حيث أنهم لا يجدون وقتاً أثناء الدراسة لممارسة الأنشطة الاجتماعية، أو الجلوس أمام الإنترنت، أو الجلوس مع الأسرة أو الأصدقاء، كما أنهم لا يمارسون الأنشطة المفضلة لديهم.

وهذا أيضاً ما توصلت إليه دراسة السنيدي (2008) من أن الضغوط الأكاديمية تحتل المركز الأول من مصادر الضغوط لدى طلاب الجامعة تليها الضغوط الأسرية ثم الاجتماعية ثم الصحية على الترتيب، كما وجد ارتباط دال سالب بين الضغوط النفسية والتحصيل الدراسي.

كما أكدت المحتسب (2008) أن أكثر الأحداث الضاغطة تأثيراً على طلبة الجامعة الأحداث الضاغطة الدراسية، وأقلها تأثيراً الأحداث الضاغطة الاجتماعية، كما أن هناك علاقة سالبة دالة بين التفاؤل وكل من التشاؤم وأحداث الحياة الضاغطة.

ويوجد العديد من المشكلات والضغوط المختلفة لدى طلاب الجامعة، وتأتي الضغوط الأكاديمية في مقدمة أنواع الضغوط، كما أنها تؤثر سلباً على توافق الطلاب وإنجازهم، ومن الضروري العمل على معالجة الضغوط الأكاديمية بالأساليب المناسبة (السيد، 1991؛ سليمان وأبو زريق، 2007).

كما أن الطلاب الذين يعانون الضغوط الأكاديمية يكون توافقهم الأكاديمي سيء بالإضافة إلى أنهم يكونون أكثر عرضة للاكتئاب (Rice et. al., 2006).

حيث ترتبط الضغوط الأكاديمية بالأمراض النفسية مثل الاكتئاب، والأمراض العضوية، الأعراض المرضية، وانخفاض المساندة الاجتماعية، وقصور العلاقات الاجتماعية مع الأهل والأصدقاء، وغالباً ما يكون إنجازهم الأكاديمي منخفضاً (Mac George, Samter & Gillihan, 2005; Joo, Durband & Grable, 2009).

حيث توصلت دراسة حسن والمحرزي وإبراهيم (2006) إلى وجود علاقة سالبة دالة بين جودة الحياة والضغوط النفسية، وعلاقة موجبة ودالة بين الضغوط النفسية ومعدل استخدام استراتيجيات مقاومة الضغوط لدى طلاب الجامعة.

كما أن 70% من الطلاب الذين لديهم ضغوط أكاديمية 56% منهم أقروا أنهم دائماً قلقين جداً من أشياء كثيرة مثل الدرجات والاختبارات والقبول من الأقران (Conner, Pope & Galloway, 2012).

وهذا ما أكدته جودة (2004) أن طلاب الجامعة يستخدمون أساليب متعددة في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، وهناك علاقة سلبية بين أساليب المواجهة الفعالة وأحداث الحياة الضاغطة، كما أنه هناك علاقة موجبة بين أساليب المواجهة الفعالة والصحة النفسية.

كما أنه كلما زادت ضغوط الحياة لدى طلبة الجامعة كلما زادت الأعراض السيكوسوماتية، والاضطرابات النفسية، كما أن أحداث الحياة الضاغطة لها علاقة بالسلوك العدواني لديهم (أبو عزالة، 1999؛ عبد الفتاح ومحمود، 2002؛ عودة ونجاح، 2007).

كما أوضح حسين (2000: 4) أن للضغوط النفسية علاقة وثيقة بالاضطرابات السيكوسوماتية مثل: ارتفاع ضغط الدم والسكر وتصلب الشرايين وضيق التنفس والقولون العصبي والصداع، كما إنها تؤدي إلى ضعف التركيز والذاكرة وتضاؤل القدرة على حل المشكلات والإدراك الخاطئ للمواقف والأشخاص، وإلى اضطرابات اجتماعية مثل: الانسحاب الاجتماعي والشك والعجز عن التوافق الاجتماعي.

حيث أن معاناة طلاب الجامعة من الضغوط الأكاديمية وقصور وعيهم بالتعامل معها، وعدم استخدام الاستراتيجيات المثلى لخفضها؛ يؤدي إلى العديد من المشكلات الصحية والنفسية وكذلك الأكاديمية (Akgun & Ciarrochi, 2003).

وعلى الرغم من وجود دراسات أكدت على أن طلاب الجامعة يمارسون أساليبا جيدة في التعامل مع الضغوط النفسية مثل استخدامهم للتفكير الإيجابي، واللجوء إلى الله، والتنفيس الانفعالي (الزيود، 2006). أو استخدامهم للمواجهة والتحدي، اللجوء إلى الدين، إعادة التقييم الإيجابي للمشكلة، التنفيس الانفعالي (الضريبي، 2010).

إلا أن بعض الدراسات توصلت إلى إتباع طلاب الجامعة بعض الأساليب غير السليمة في مواجهة الضغوط النفسية بصفة عامة مثل الهروب والتجنب (الضريبي، 2004).

ومن ثم أوصت العديد من الدراسات بضرورة تدريب طلاب الجامعة على العديد من استراتيجيات التعامل مع الضغوط الأكاديمية، كما أكدت أيضاً على ضرورة الدعم الاجتماعي ومساندة الأسرة والأقران لطلاب الجامعة (Masciadrelli & Milardo, 2003; Putwain, 2007; Rayle & Chung, 2008)

مما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة فيما يلي:

(1) ما مصادر وأنواع الضغوط الأكاديمية لدى طالبات قسم التربية الخاصة؟

(2) ما فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات قسم التربية الخاصة؟

(3) ما مدى ثبات التحسن (إن حدث) في خفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات قسم التربية الخاصة اللاتي خضعن للبرنامج الإرشادي لثلاثة أشهر من انتهاء تطبيق البرنامج (فترة متابعة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

(1) تحديد مصادر وأنواع الضغوط الأكاديمية لدى طالبات قسم التربية الخاصة.

(2) التحقق من فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي في خفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات قسم التربية الخاصة بعد تطبيق البرنامج مباشرة (القياس البعدي).

(3) التوصل إلى مقدار التحسن الذي طرأ على أفراد المجموعة التجريبية في خفض الضغوط الأكاديمية بعد ثلاثة أشهر من انتهاء تطبيق البرنامج (فترة متابعة).

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

(1) الأهمية النظرية للدراسة:

أ-تنبع أهمية الدراسة من أهمية الجانب الذي تتناوله، وهو الضغوط الأكاديمية لدى طالبات قسم التربية الخاصة، ولما لهذه الضغوط من آثار سلبية على الصحة النفسية والبدنية والأداء الأكاديمي لديهن، وتقديم معلومات وافية عن الضغوط الأكاديمية.

ب-تناول مجال الإرشاد الانتقائي وتقديم تنظيراً متكاملاً عن هذا النوع من الإرشاد الذي أثبتت العديد من الدراسات فاعليته في خفض العديد من المشكلات والاضطرابات.

ج-كما تنبع أهمية الدراسة من أهمية الفئة التي يتعامل معها وهي فئة طالبات الجامعة، ولما لهذه المرحلة العمرية من أهمية كبيرة ليس فيما تمثله من حجم التركيبة السكانية في المجتمع فحسب، بل بما تتصف به هذه المرحلة من خصائص تجعل منها أخطر مرحلة يمر بها الإنسان في حياته، ومن ثم وجب الاهتمام بها في كافة المجالات.

(2) الأهمية التطبيقية:

أ. تقديم مقياس الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة، ومن ثم الاستفادة منه في الدراسات الأخرى ذات العلاقة.

ب. تقديم برنامج قائم على الإرشاد الانتقائي في خفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات قسم التربية الخاصة، وبالتالي الاستفادة من البرنامج المقترح سواء من قبل الطلاب أنفسهم لمواجهة الضغوط الأكاديمية التي يتعرضون إليها خلال دراستهم، أو استخدامه من قبل أساتذتهم والمرشدين النفسيين لدعم ومساندة هذه الفئة.

الإطار النظري:

أولاً: الضغوط الأكاديمية: Academic Stress

(1) مفهوم الضغوط الأكاديمية:

يعرف جابر وكفافي (1993: 935) الضغط Stress بأنه المطالب المفرطة أو الضاغطة التي يتعرض لها الفرد، والشعور بالضغط قد يتفاوت بتفاوت الأشخاص، ويتوقف على مطالبهم التربوية والمهنية والأسرية وغيرها، ومثال ذلك المطالب الوالدية لتحقيق الإنجاز.

"تمثل الضغوط الأكاديمية في ضغط المناهج والامتحانات والعقوبات والقواعد المدرسية والزملاء وازدحام الفصول والواجبات الأخرى" (الرشيدي، 1999: 5).

التعريف الإجرائي: حالة من التوتر ناشئة عن المتطلبات أو التغيرات الدراسية، التي تستلزم نوعاً من إعادة التوافق لدى الفرد، وينتج عنها آثاراً جسمية ونفسية واجتماعية، كما أنها قد تؤدي إلى اختلال في الوظائف النفسية والفسيولوجية لدى الفرد، مثل الضغوط الناتجة عن نتائج الدراسة، والضغوط الشخصية (الذاتية)، والضغوط المتعلقة بالأساتذة، وبالمقررات الدراسية، وبزملاء الدراسة، وبإدارة الوقت، وبالاختبارات، وضغوط تتعلق بالبيئة المادية.

(2) مصادر الضغوط:

حظيت مسألة الضغوط بكم كبير من الاهتمام والدراسة. وأفضت هذه الدراسات إلى تصنيفات مختلقة لمصادر الضغوط وفقاً لأسس متباينة، ومن هذه الأسس:

أ-من حيث مترتباتها إلى: ضغوط بناءة (إيجابية)، في مقابل ضغوط هدامة (سلبية).

ب-من حيث الاستمرار، تصنف إلى: مستمرة (كمنغصات الحياة اليومية)، متقطعة (الحفلات ومخالفات القانون).

ج-من حيث المنشأ، تصنف إلى ضغوط داخلية (داخل الفرد مثل: الحاجات والطموحات)، في مقابل خارجية (أي تأتي من البيئة الخارجية كالضوضاء والملوثات).

د-من حيث المكان الذي تحدث فيه (أي في العمل، المنزل، المدرسة، الشارع).

هـ-من حيث عدد المتأثرين بها وتصنف إلى: العامة (يتأثر بها عدد كبير من الناس)، في مقابل الخاصة (التي تؤثر على فرد واحد أو على عدد محدود من الأفراد).

و-من حيث شدة الأحداث والمواقف الضاغطة ويمكن أن تصنف إلى: خفيفة ومعتدلة وشديدة (يوسف: 2004، 23-24).

من العرض السابق يتضح أن مصادر الضغوط ليست منفصلة تماماً بعضها عن البعض، ولكن بينها تداخل كبير، فالموقف الضاغط الواحد يمكن أن يصنف تحت أكثر من محك في ذات الوقت.

(3) **علامات وأعراض الضغط**:

من الممكن عرض علامات وأعراض الضغط فيما يلي:

أ. مشكلات النوم غير المعتادة كالاستيقاظ في الليل وعدم القدرة على النوم ثانية بسهولة، بالإضافة إلى الكوابيس والصراخ أثناء النوم.

ب. العصبية، عدم الهدوء، والإفراط في الحركة، وصعوبة التركيز والتذكر.

ج. ثورات الغضب، العدوانية غير المضبوطة والتي قد توجه إلى الناس أو إلى الأشياء.

د. الانسحاب والضجر وعدم الرغبة في أي عمل ويعطي بشكل عام انطباع الحزن والكآبة.

هـ. انخفاض المستوى التحصيلي والحصول على درجات متدنية لم يعتد الحصول عليها بالحالة العادية.

و. حالات مرضية محدودة ترتبط بالضغوط النفسية مثل: آلام البطن، القيء، آلام الرأس...وغيرها.

ز. كثرة الجدل والاعتراض على أشياء تبدو في الظروف العادية مقبولة.

ح. الحاجة المستمرة عن التوقف عن العمل.

ط. فقدان السيطرة على الأمور والمتطلبات التي تفوق قدرة الفرد على التحمل.

ضعف القدرة على إصدار القرارات (عبيد، 2008: 33-34).

(4) **نظريات تفسير الضغوط**:

أ-المنحى المعرفي (نظرية بيك المعرفية Beak): يركز هذا المنحى على دور العوامل المعرفية في المعنى الذي يضيفه الفرد للأحداث. وكذلك طريقة تفكيره وإدراكه وتفسيره للأحداث. ويؤثر على انفعال الفرد وسلوكه، ويحدد مدى تأثره بالأحداث التي يواجهها. كما يركز بيك على طريقة تقييم الفرد للموقف الضاغط وتفكيره والطرق التي يحلل بها المثيرات، ويفسرها من خلال النظام المعرفي (الكافوري، 2000: 104).

ب-المنحى الفسيولوجي (H. Sely): ينظر سيلي للضغط على أنه استجابة لعامل ضاغط، ويميز الشخص ويصفه على استجابته للبيئة الضاغطة وأن هناك استجابة أو أنماطاً معينة من الاستجابات يمكن الاستدلال منها على أن الشخص يقع تحت تأثير بيئي مزعج (موقف ضاغط)، وتعتبر هذه الاستجابة ضغطاً فعلاً، كما يعد حدوثها مصحوباً بأعراض تمثل بالفعل حدوث ضغط. كما حدد سيلي ثلاث مراحل للدفاع ضد الضغط وتمثل هذه المراحل مراحل التكيف العام وهي: الفزع، المقاومة، الإجهاد (عثمان، 2001: 98).

ج-المنحى السلوكي: يرى السلوكيون أن الضغوط تتمثل في الاعتماد على عملية التعلم كمنطلق من خلاله يتم معالجة معلومات المواقف الخطرة التي يتعرض لها الفرد والمثيرة للضغط، وتكون هذه المثيرات

مرتبطة شرطياً مع مثيرات حيادية أثناء الأزمة أو مرتبطة بخبرة سابقة فإن الفرد يصنفها على أنها مخيفة ومقلقة (الطريري، 1994: 74).

د-المنحى النفسي الاجتماعي لموراي (Murray): يعتبر موراي (Murray) كل من مفهوم الحاجة (Need) والضغط (Stress) مفهومان مركزيان ومتكافئان في تفسير السلوك الإنساني حيث يلتقي كلا منهما في حوار دينامي يظهر في مفهوم الثيما (Thema) الذي يعني به وحدة سلوكية كلية تفاعلية تتضمن الموقف الضاغط والحاجة، ومن ثم يصعب دراسة الضغوط منفصلة عن الحاجات، ويرى أن الضغط" خاصية أو صفة لموضوع بيئي أو لفرد تيسر أو تعوق جهوده في تحقيق هدف معين"، وترتبط الضغوط بالأفراد أو الموضوعات التي لها دلالات مباشرة تتعلق بمحاولات الفرد لإشباع متطلبات حاجاته، وإن ضغط الموضوع هو ما يستطيع أن يفعله الفرد في أمر ما، ويميز في هذا الصدد بين نوعين من الضغوط هما:

ضغط ألفا (Alpha Stress). ضغط بيتا (Beta Stress).

ويشير ضغط ألفا إلى خصائص الموضوعات والأفراد ودلالتها كما توجد في الواقع، بينما يشير ضغط بيتا إلى دلالة الموضوعات البيئية كما يدركها الأفراد، ويرتبط سلوك الفرد غالباً بضغوط بيتا ومن المهم اكتشاف المواقف التي تتسع فيها الشقة بين ضغوط بيتا التي يستجيب لها الفرد وبين ضغوط ألفا الموجودة بالفعل (الرشيدي: 1999، 56، 57).

تنظر الباحثة للنظريات المفسرة للضغوط سالفة الذكر بنظرة شموليه تكاملية، حيث أن تفسيرنا للضغوط يتأثر بالعوامل المعرفية، والبيئية، وخبراتنا السابقة، وحاجتنا...وغيرها.

ثانياً: الإرشاد الانتقائي: Eclectic Counseling

(1) مفهوم الإرشاد الانتقائي:

تبرز في الإرشاد الانتقائي طريقة الحل نتيجة تكاتف المرشد والمسترشد في نقاش المعلومات والخبرات التي من الممكن أن تؤدي إلى حل المشكلة. وهذه الطريقة مكونة من مجموعة استراتيجيات متداخلة يستعملها المرشد عندما يدرك أن المشكلة متعددة الجوانب وأن المسترشد لا يستطيع بنفسه وبدون مساعدة أن يصل إلى الحل المناسب إما لعدم تمكنه من فهم نفسه أو إدراك الصورة المتكاملة للمشكلة نتيجة لنقص المعلومات أو الخبرات أو لعدم ثقته بنفسه، وعند ذلك يحاول المرشد أن يستعمل أي تركيبة إذا كانت لها فائدة عملية للوصول إلى حل المشكلة بالاستعانة بالقواعد النظرية المختلفة في الإرشاد (الخالدي، 2008: 21).

حيث تعد الانتقائية منظومة ذات طابع متسق من الفنيات الإرشادية، والعلاجية، تنتمي فيها كل فنية إلى نظرية علاجية خاصة بها، إلا أن انتقاء هذه الفنيات يتم بشكل تكاملي بحيث تسهم كل منها في علاج جانب من جوانب اضطراب شخصية العميل، ويتم انتقاء هذه الفنيات لتشكل منظومة تكاملية بالرجوع إلى تشخيص دقيق لحالة العميل؛ لتحديد أفضل الفنيات؛ ومدى ملائمتها للخطة العلاجية، ولطبيعة الاضطراب، أو المشكلة السلوكية (عزب، 2002: 5).

وتتبنى الباحثة تعريف عزب (2002) تعريفاً إجرائياً للدراسة الحالية.

(2) المبادئ الرئيسة للإرشاد الانتقائي:

أ-يرى أنصار هذه النظرية أن السلوك الإنساني يتأثر بعوامل وراثية وبيولوجية وبيئية تتمثل في العلاقات الشخصية مع الآخرين وفي الظروف البيئية الثقافية والاجتماعية المحيطة به، وفي عملية التعلم من خلال الآخرين.

ب-إن الاضطراب النفسي أو الشخصية غير المتكيفة ترجع إلى تعلم غير مناسب وإدراك لنماذج سلوكية غير سوية، وإلى نقص في المعلومات أو الخبرات أو خطأ فيها، أو تصارع بينها تجعل ذاكرة الفرد عاجزة عن إمداده بطرق التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة، ويظهر الاضطراب في استجابات انهزامية غير توافقية.

ج-يفترض أنصار هذه النظرية أن المضطربين نفسياً يعانون من مشكلات متعددة ومحددة، وأنه يتطلب التعامل مع مشكلة أو عرض بأساليب علاجية تثبت فاعليتها بغض النظر عن انتماءات هذه الأساليب إلى النظريات المختلفة، بمعنى استخدام الطرق الفاعلة الصادقة من كل المدارس بما يستجيب لحاجات المسترشد ويمكنه من حل مشكلاته.

د-تفترض هذه النظرية أن كل مريض يعتبر فريداً من نوعه، فقد تصلح طريقة علاجية لشخص ما، ولا تصلح لشخص آخر يعاني من نفس المشكلة وذلك لتفرده وتميزه في خصائصه وأسباب اضطرابه، لذلك يتبع هذا الأسلوب العلاجي عند تشخيص الاضطراب وعلاجه أسلوب تقييم الشخصية باستخدام المقابلة ووسائل القياس الأخرى تبعاً لجوانب رئيسة سبعة هي: السلوك، الوجدان، الإحساس، التخيل، المعرفة، العلاقات الشخصية، النواحي البيولوجية.

هـ-تفترض هذه النظرية أنه يجب ترتيب الأبعاد السبعة السابقة حسب حالة المسترشد (عقل، 2000: 143).

(3) أهداف الإرشاد الانتقائي:

يوضح الشناوي (1994: 265) أهداف الإرشاد الانتقائي كما يلي:

أ-تغيير السلوك إلى سلوك إيجابي فاعل.

ب-تغيير المشاعر إلى مشاعر إيجابية.

ج-تغيير الأحاسيس السلبية إلى إيجابية.

د-تغيير الصور العقلية السلبية للذات إلى صور إيجابية.

هـ-تغيير الجوانب المعرفية غير المنطقية إلى جوانب منطقية.

و-تصحيح الأفكار الخاطئة.

ز-إكساب المسترشد المهارة في تكوين علاقات اجتماعية طيبة.

ح-المساعدة على تحسين الجوانب البيولوجية.

من العرض السابق لأهداف الإرشاد الانتقائي يتضح أن الأهداف جميعها ترتكز على تطوير الشخصية، وتغيير السلوك إلى الأفضل من حيث الإيجابية، المنطقية، الفاعلية؛ لتحقيق التوافق الجيد.

(4) الفنيات الإرشادية المستخدمة في الإرشاد الانتقائي:

هناك العديد من الفنيات المستخدمة في الإرشاد الانتقائي، ولكن سوف يتم عرض الفنيات التي استخدمت في الدراسة الحالية فقط وهي:

(1) لعب الدور:

تعتبر فنية لعب الدور من الأساليب الإسقاطية، وتعد أيضاً شكلاً من أشكال العلاج النفسي الجماعي، وفيه يطلب من الفرد أن يمثل مواقف ذات مغزى في حياته، ويتم ذلك كله في حضور أشخاص آخرين، حيث يقومون بأدوار مختلفة في حضور المعالج، ولكل عضو وظيفة محددة المعالم، ومصممة لتساعد العميل على فهم دوره بصورة تلقائية مما ييسر له فهم ذاته، ويؤدي إلى سيطرته على الظروف التي يعيش فيها، وأن يكيف نفسه معها، ويحسن من سلوكه التوافقي (Woolman, 1975).

حيث يمتاز أسلوب لعب الدور بتنمية وتنشيط قدرات التعبير عند الطلاب. كما ينمي لديهم موهبة ومهارة الاتصال وإدارة المناقشات والتعبير عن آرائهم بحرية، واحترام زملائهم الآخرين. واتخاذ

القرارات المناسبة من جهة أخرى. حيث تعد هذه الاستراتيجية استمرار لما اعتاد المتعلمون أن يعملوه في حياتهم العادية. وتعد هذه الطريقة من الطرائق الجيدة للتعامل مع الفروق الاجتماعية بين المتعلمين والإفادة منها في حل المشكلات عندهم وتعلم الحقائق وتشجيعهم على إتقان مهارة التفكير والتحليل (زيتون، 1987).

أهداف لعب الدور:

أ-تنمية البعد الاجتماعي عند الطلاب حيث تتيح لهم الفرصة ليعملوا معاً على تحليل المواقف الاجتماعية وتنمي لديهم الأساليب الديمقراطية في التعامل مع المواقف.

ب-إكساب التلاميذ مهارة الاستكشاف عن طريق إثارة الفضول والشك والحيرة لديهم حول ممارسة الفرد للعمل معتمداً على نفسه في اكتشاف حقائق وخبرات جديدة.

ج-تعتبر من الطرق المفيدة في ترسيخ خبرات التعلم.

د-إكساب الطالب درجة عالية من الاعتماد على النفس.

هـ-تعزز ثقة الطلاب بأنفسهم واحترامهم لمعلميهم وتقلل التصرفات التي تؤدي إلى حدوث المشكلات.

و-إكساب الطلاب مهارة الاستقصاء (مصلح وعدس، 1981؛ الفنيش، 1991).

(2) **الضبط الذاتي**:

تزيد أساليب الضبط الذاتي من فرص تعميم التعلم الذي يحدث في موقف الإرشاد إلى مواقف الحياة الواقعية. وهي أساليب اقتصادية لأنها تجعل المسترشد مسؤولاً عن إرشاد ذاته فتختصر الوقت والجهد اللازمين من المرشد وتبرز مسؤولية المسترشد عن التعبير (الخواجا، 2002، 37).

يستند الضبط الذاتي إلى المبادئ الأساسية التالية:

أ-الضبط الذاتي مهارة متعلمة يقوم فيها الفرد بالتحكم بسوابق وتوابع السلوك موضوع الضبط.

ب-ينبغي أن يكون الفرد واعياً لأهمية ملاحظة الذات والكيفية التي تتم بها الملاحظة.

ج-يعمل الفرد على ضبط المثيرات التي تؤدي للسلوك باستخدام الطرق التالية (تغيير البيئة، تضييق مدى المثيرات التي تؤدي إلى السلوك غير المرغوب، تقوية العلاقة بين سلوكيات معينة والسلوك المرغوب).

د-ينبغي أن يقرر المسترشد ما الاستجابات التي تعيق السلوك المرغوب ليضعفها، وما الاستجابات التي يمكن أن تحل مكان السلوك غير المرغوب لتقويتها.

هـ-يعمل المسترشد على تعطيل السلسلة السلوكية التي تؤدي إلى السلوك غير المرغوب في مرحلة مبكرة.

و-يقوم المسترشد بتعزيز ذاته بعد حدوث الاستجابة المناسبة.

ز-يجب أن توضع الأهداف المراد تحقيقها بحيث يكون من السهل الوصول إليها على أن يتم الوصول إلى الأهداف الصعبة بطرق تدريجية.

ح-يمكن استخدام العقد السلوكي في برنامج ضبط الذات (الخواجا، 2002: 38).

خطوات الضبط الذاتي:

أ-مراقبة الذات: وهي الخطوة الأولى والأهم في برنامج الضبط الذاتي، وتتضمن ملاحظة السلوك في المواقف وتسجيله، ومن المهم أن يكتسب العميل مهارة ملاحظة السلوك وتسجيله خلال هذه الخطوة.

ب-تقييم الذات: يمثل تقييم الذات استجابة تمييزية، فإذا كان هناك تتطابق بين السلوك المراقب ذاتياً والمعيار الذي يضعه الفرد لنفسه، ينتج عن ذلك رضا ذاتي، أما إذا كان الفارق كبيراً، فإن الفرد يتجه لتحقيق المعيار من خلال أساليب ضبط سوابق السلوك وتوابعه.

ج-تعزيز الذات: بعد أن يقوم الفرد بإجراءات ضبط سوابق السلوك، يكون من المهم أن يستمر قيامه بالسلوك الجديد وفي الغالب فإن السلوك الجديد لا يتضمن معززات في طبيعته لذلك فإن تعزيز الذات يوفر هذه الفرصة. فالتعزيز الذاتي يكون بديلاً أو متمماً وحتى سائداً على المعززات الخارجية التي فقدها الفرد نتيجة لسلوكه الجديد (الخواجا، 2002: 42-47).

(3) **الاسترخاء**:

أول من بدأ التفكير في استخدام الاسترخاء كطريقة لخفض التوتر هو الطبيب النفسي جيكبسون Jacobson عام 1929م، ثم استمر علماء النفس في استخدامه في بعض العمليات الإرشادية، حتى جاء جوزيف ولبي Joseph Wolpe الذي وضع نظرية متكاملة في الإرشاد النفسي تقوم على الاسترخاء عام 1964م.

والفكرة الأساسية في موضوع الاسترخاء تقوم على أساس أنه خبرة مضادة للقلق، والاسترخاء بمعناه العلمي هو توقف كامل لكل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر.

ومن هنا جاءت فكرة الاسترخاء كوسيلة عضوية وبيولوجية تعمل على خفض حالة التوتر الجسمي التي يكون عليها الإنسان عندما يكون متوتراً، فكون الاسترخاء خبرة مضادة للقلق، وكون إننا

في تدريبات الاسترخاء تهدف إلى خفض حالة التوتر الجسمي، فإن ذلك كفيل بخفض حالة التوتر النفسي، إن الإنسان لا يستمر على حالة التوتر النفسي وهو في حالة استرخاء عضلي، لذلك تكون مهمة المرشد العمل على تدريب المسترشد على كيفية تحويل عضلاته من حالة الشد إلى الاسترخاء (الرشيدي، والسهل، 2000: 468-469).

ويوضح هوفمان (Huffman, 1994: 446) أن الاسترخاء لا يقتصر على العضلات فقط بل يمتد إلى العقل أيضاً، فتعلم الفرق بين التوتر والاسترخاء، يتم عن طريق سلسلة من حركات التوتر والاسترخاء، ولا يتحقق الاسترخاء التام إلا حين يستطيع الفرد إرخاء عضلاته حتى تحت ظروف يمكن أن تحدث توتراً، ومن ثم فإن التدريب على الاسترخاء من أفضل الفنيات التي يمكن استخدامها في مواجهة الضغوط، وخفض مستوى القلق، وإدارة الغضب، وبناء الثقة بالنفس.

الشروط التي يجب مراعاتها عند تطبيق برنامج الاسترخاء:

أ-تعريف المسترشد بالهدف من تدريبات الاسترخاء.

ب-توجيه انتباه المسترشد إلى التمييز بين حالة التوتر العضلي وحالة الاسترخاء العضلي بوضوح.

ج-التدرج في تدريبات الاسترخاء.

د-عدم الاستعجال في تنفيذ تدريبات الاسترخاء (الرشيدي والسهل، 2000: 269-270).

(4) المحاضرات والمناقشات الجماعية:

هي طريقة تربوية تستهدف تعديل بعض السلوكيات والأفكار والمعتقدات والاتجاهات لدى بعض الطلاب، ويتم خلالها إلقاء محاضرة حول موضوع الجلسة يتخللها مناقشات مفتوحة وإلقاء أسئلة من جانب الطلاب المشاركين، وتتم المناقشة من جانب الطلاب إما بعد إلقاء المحاضرة أو أثنائها.

ومن الممكن استخدام بعض الوسائل التوضيحية المساعدة من أفلام تعليمية أو كتيبات أو نشرات إرشادية. إلى غير ذلك من الوسائل التي تعين الطلاب على الاستيعاب والمناقشة (البيلاوي وأشرف، 2004: 278).

(5) **الواجبات المنزلية**:

من الضروري ارتباط الواجبات المنزلية بموضوعات الجلسات وأهدافها، كما ينبغي مشاركة الأفراد في تحديد ما سوف يقومون به من أنشطة وأعمال خارج الجلسات، بهدف التأكد على المفاهيم والمعلومات والمهارات التي اكتسبوها أثناء الجلسة، أو التمهيد للجلسة التالية، أو التحقق من الممارسة الإيجابية لمراحل البرنامج (إبراهيم وإبراهيم وعبد الله، 1993).

ويذكر حسيب (د. ت) أن الواجبات المنزلية تعتبر إحدى الوسائل الأساسية للتقويم الذاتي، الذي يتعرف الفرد من خلالها على مدى ما حققه من إنجاز في اكتساب بعض المهارات، ومن ثم فإنه لا ينبغي التدريب على كيفية القيام بالواجبات المنزلية، بل يمتد ذلك ليشمل كيفية التقويم الذاتي، واستنساخ واجبات أخرى.

(6) **حل المشكلات**:

حل المشكلة هو التفكير الموجه نحو حل مشكلة بعينها مع القيام بنوعين من النشاط العقلي هما التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها، ومن ثم اختيار الاستجابة الملائمة من بينها لهذه المشكلة، ويواجه الفرد أعداداً لا حصر لها من المشكلات في حياته اليومية بحيث يتحتم عليه تكوين خططاً محددة لاستجاباته واختيار الاستجابات الملائمة مع فحص الاستجابات الضرورية لحل هذه المشكلات (العدل، عبد الوهاب، 186: 2003).

أهمية أسلوب حل المشكلات:

أ-التعلم من خلال العمل يكون أكثر استقراراً وثباتاً حيث يكون فعالاً ونشيطاً من خلال ممارسته لكل مراحل حل المشكلة.

ب-إثارة الدافعية للتعلم والإقبال عليه بشوق ورغبة وذلك لأن الطالب يشارك في حل مشكلاته باستخدام خبراته السابقة.

ج-أسلوب حل المشكلات يعمل على إثارة الدافعية عند المتعلم فإذا واجه الطالب مشكلة كانت حافزاً له يدفعه إلى البحث والتجريب بدافع قوي.

د-أسلوب حل المشكلات يدفع الطلاب إلى بناء معرفتهم ذاتياً ولا ينتظرون تلقي المعرفة من أحد ويكون لهم دور إيجابي فعال في جميع مراحل أسلوب حل المشكلات.

هـ-أسلوب حل المشكلات عندما يمارسه الطلاب يوفر استراتيجية جديدة لتنمية مهارات العمل الجماعي ومهارات تطبيق النظريات ويعطي الفرصة للإبداع والابتكار والمبادرة خاصة عندما تكون المشكلات حقيقية وذات علاقة بحياة الطالب والمجتمع (الحلو، 2001: 365).

خطوات حل المشكلات:

أ-الاعتراف بالمشكلة وإدراكها.

ب-تعريف المشكلة وتحديدها.

ج-اقتراح الحلول الممكنة.

د-اختيار أحد الحلول.

هـ-التنفيذ (الخطيب، 2008: 279).

(7) تطوير مهارات إدارة الذات:

يختلف الناس في كيفية قضاء الوقت، فبعضهم يقضي كل وقته في العمل ولا يبقى منه شيئاً للمتعة والترفيه، بينما يعمل البعض الآخر ببطء ولا يعمل سوى القليل. والشخص الناجح في الإدارة الذاتية هو الذي يوازن بين العمل والاستمتاع، بين النشاط والتأمل ويحقق التوازن في حياته ويرى الوقت كالمال. ولتحسين مهارات الإدارة الذاتية يمكن القيام بما يلي:

التخطيط:

- وضع أهداف واضحة.
- وضع أهداف قصيرة المدى تؤدي إلى أخرى طويلة المدى.
- تطوير خطط العمل (تحديد جدول للعمل في ضوء الأهداف الموضوعة).

استخدام الوقت بكفاءة:

يهدر بعض الناس الوقت بلا جدوى، وهم غافلون عن أهميته، بينما يعمل البعض الآخر طوال الوقت بلا راحة وبلا استمتاع، مما يؤدي إلى إحساس شديد بالضغط. وتنطوي برامج إدارة الضغوط على تدريب يخصص لكيفية إدارة الوقت وتنظيمه والاستفادة منه (يوسف، 2006: 50).

(8) التدريب على المساندة الاجتماعية:

تمثل الجماعة أهمية خاصة كل فرد فيها، كما أن العلاقات الاجتماعية والروابط الأسرية والعلاقة بالآخرين سواء على أساس ديني أو اجتماعي في غاية الأهمية. وقد وصف الإنسان قديماً وحديثاً بأنه كائن اجتماعي، يفضل التواجد مع الجماعة ويأنس إلى الآخرين وينفر من العزلة إلا في بعض الظروف الخاصة والحالات المرضية. وتقدم هذه الأشكال من العلاقات مساندة اجتماعية للفرد تعينه على مواجهة ظروف الحياة وضغوطها وأحداثها السيئة وكذلك مناسباتها السارة. وقد يجد البعض صعوبة في الحصول

على المساندة الاجتماعية أو في تقديم هذه المساندة. ويمكن من خلال التدريب مساعدة هؤلاء الأفراد على كيفية طلب المساعدة وكيفية إدارة العلاقة بالآخرين بكفاءة أكبر (يوسف، 2006: 49).

(9) التعليمات الذاتية:

يطلق على هذه الفنية أسلوب الحوار الداخلي مع النفس، أو الأحاديث العقلانية مع الذات، ويقوم هذا الأسلوب على افتراض أن الأحاديث السلبية عن الذات، والتفكير المخيف عن الذات مصدر للخوف والقلق والاضطراب، وأن التحدث الإيجابي عن الذات هو استجابة مضادة للقلق والخوف، ويؤدي إلى إحلال الشعور بالكفاءة والاقتدار محل مشاعر العجز والخوف، وإن حديث النفس عن ذاتها موجه للسلوك (عقل، 2000: 337).

وتشير عوض (2001: 99) إلى أن ميكنبوم يؤكد على أن تعديل السلوك معرفياً يتم عن طريق تقديم التعليمات للذات والتي تتركز على تعليم العملاء (المسترشدين) كيفية التفكير والتخطيط قبل الاستجابة وتعليمهم ضرورة التوقف والنظر والاستماع جيداً قبل صدور أي استجابة ومساعدتهم على استخدام الحوار الداخلي وتقديم التعليمات للذات قبل الاندفاع والإسراع في الأمور، حيث تبين أن التخلص من المشكلة يعني التخلص من التحدث إلى الذات بطريقة انهزامية وسلبية واستبداله بالتحدث إلى الذات بطريقة أكثر إيجابية.

(10) النمذجة:

غالباً ما يتأثر سلوك الفرد بملاحظة سلوك الآخرين. فالإنسان يتعلم العديد من الأنماط السلوكية، مرغوبة كانت أو غير مرغوبة، من خلال ملاحظة الآخرين وتقليدهم. ويسمى التغيير في سلوك الفرد الذي ينتج عن ملاحظته لسلوك الآخرين بالنمذجة. كذلك تسمى عملية التعلم هذه بمسميات مختلفة منها: التعلم بالملاحظة، والتعلم الاجتماعي، والتقليد، والتعلم المتبادل.

والنمذجة قد تحدث عفوياً أو قد تكون نتيجة عملية هادفة وموجهة تشمل قيام نموذج بتأدية سلوك معين بهدف إيضاح ذلك لشخص آخر يطلب الملاحظة والتقليد. كذلك فالنمذجة عملية حتمية، فالأبناء يقلدون الآباء، والطلاب يقلدون المعلمين، والمتعالجون يقلدون المعالجين، وهكذا.

العوامل التي تزيد فعالية النمذجة:

أ-انتباه الملاحظ للنموذج.

ب-دافعية الملاحظ.

ج-مقدرة الملاحظ الجسمية على تقليد سلوك النموذج.

د-مقدرة الملاحظ على الاستمرار بتأدية السلوك بعد اكتسابه (الخطيب، 2008: 180-184).

(11) اللجوء إلى الدين:

وتتمثل في الوعي بأساليب التعامل مع الضغوط التي يرشدنا إليها القرآن الكريم تنبع من رؤية إسلامية. مثل: الإيمان بالله، عدم اليأس، الإيمان بقضاء الله وقدره، ممارسة العبادات، والدعاء...وغيرها.

دراسات مرتبطة وفروض الدراسة:

استهدفت دراسة "ماكان وآخرون" (Macan et al., 1990) معرفة العلاقة بين إدارة الوقت Time Management لدى طلاب الجامعة وإنجازهم الدراسي والضغوط لديهم، وتكونت عينة الدراسة من 123 طالباً جامعياً، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين لديهم مهارة إدارة الوقت يكون إنجازهم الدراسي مرتفعاً، كما أن لديهم ضغوطاً أقل، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن إدارة الوقت لها فاعلية كبيرة عند تدريب طلاب الجامعة لمواجهة الضغوط المختلفة.

أما دراسة "ودنر، كوهلمان، دوتزر، برنز" (Weidner, Kohlmann, Dotzauer & Burns, 1996) فاستهدفت معرفة تأثير الضغوط الأكاديمية على السلوكيات الصحية لطلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من 132 طالباً جامعياً بالولايات المتحدة الأمريكية؛ 96 طالبة، 36 طالباً، بمتوسط عمر زمني قدره 21 سنة، وتم تطبيق استبانتين إحداهما لتقدير الضغوط الأكاديمية لدى الطلاب (تقرير ذاتي)، والثانية لتقدير السلوكيات الصحية (تقرير ذاتي)، توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة طردية إيجابية بين الضغوط الأكاديمية وممارسة طلاب الجامعة للعادات الصحية السلبية، وهذا يؤثر سلباً على صحتهم الجسمية والصحية.

في حين أن دراسة "روس، تيبلنج، هيكرت" (Ross, Niebling & Heckert, 1999): هدفت إلى معرفة أهم مصادر الضغوط لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من 100 طالباً جامعياً؛ 20 طالباً، 80 طالبة، وتم تطبيق قائمة ضغوط الطالب (SSS) The Student Stress Survey، وكانت مكونة من 40 عبارة، وتكونت القائمة من مصادر الضغوط وهي: شخصية، أكاديمية، بيئية، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر خمسة مصادر للضغوط لدى طلاب الجامعة: تغيير عادات النوم، تغيير أوقات الراحة، تغيير عادات الأكل، كثرة الواجبات والأعمال المطلوبة منهم، تحمل المسئولية، كما أكدت الدراسة على ضرورة إعداد برامج لخفض الضغوط المختلفة التي يعاني منها طلاب الجامعة.

وحاول "سترزرس، بيري، مينك" 2000 (Struthers, Perry & Menec) معرفة العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والدافعية والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من 203 طالباً جامعياً يتلقون تعليمهم الجامعي بطريقة الساعات المعتمدة، وكان هناك تنوع بين عينة الدراسة فهم ينتمون إلى كلية الفنون، العلوم الإنسانية، الهندسة، الإدارة، التربية، العلوم، التربية الرياضية،

التمريض، الخدمة الاجتماعية، كما طبقت الدراسة استبانة الضغوط الأكاديمية، استبانة التعامل مع الضغوط الأكاديمية، مقياس الدافعية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة طردية بين الضغوط الأكاديمية والأداء الأكاديمي المنخفض، وأن من يعانون الضغوط الأكاديمية يظهرون دافعية للتعلم أقل، كما توصلت الدراسة أن طلاب الجامعة يتعاملون بطرق متباينة مع الضغوط الأكاديمية.

وهدفت دراسة "مسرا، مك كين" (Misra & Mc Kean, 2000) معرفة العلاقة بين الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة والقلق وإدارة الوقت، وتكونت عينة الدراسة من 249 طالباً جامعياً، وتوصلت الدراسة إلى أن سلوكيات إدارة الوقت الجيدة لها تأثير كبير في خفض الضغوط الأكاديمية، كما توصلت أن الطالبات لديهن قدرة أفضل بكثير على إدارة الوقت من الطلاب، ولكنهن بالرغم من ذلك يظهرن معدلات مرتفعة من الضغوط الأكاديمية والقلق، كما أوصت الدراسة بتزويد طلاب الجامعة بالاستراتيجيات المثلى لمواجهة الضغوط الأكاديمية.

كما أجرى "هيد وآخرون" (Hudd et al., 2000) دراسة استهدفت الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية: هل يظهر طلاب الجامعة مستويات عالية من الضغوط؟ هل هناك علاقة بين الضغوط والسلوكيات الصحية؟ هل الطلاب الذين يظهرون الضغوط لديهم قصور بالثقة بأنفسهم؟، حيث تكونت عينة الدراسة من 145 طالباً جامعياً، وتم تطبيق استبانة الضغوط، وتوصلت الدراسة إلى أن طلاب الجامعة الذين يعانون من ضغوط مختلفة يمارسون سلوكيات غير صحية، كما أنهم لديهم عادات غذائية خاطئة مثل الإكثار من تناول الأغذية الدسمة، كما أن طلاب الجامعة الذين يعانون الضغوط يظهرون تدني في ثقتهم بأنفسهم.

ومن ناحية أخرى أجرى "ليملي، بروفينزانو" (Lumley & Provenzano, 2003): دراسة هدفت معرفة مدى فاعلية الكتابة النفسية العاطفية Emotional Written في خفض الضغوط

الأكاديمية وتحسين الأداء الأكاديمي، وخفض بعض الأعراض المرضية لدى طلاب الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن الكتابة النفسية العاطفية لها أثر كبير في خفض الضغوط الأكاديمية، كما أنه عند خفض الضغوط الأكاديمية أثر ذلك بدوره في تحسين الأداء الأكاديمي، كما خفض بعض الأعراض المرضية لدى طلاب الجامعة، كما أوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج إرشادية لتوعية طلاب الجامعة بكيفية إدارة الضغوط الأكاديمية.

أما دراسة "مسرا، كاستيلو" (Misra & Castillo, 2004) فهدفت المقارنة بين الطلاب الجامعيين الأمريكيين والطلاب غير الأمريكيين في الضغوط الأكاديمية، كما قارنت بينهم في ردود أفعالهم تجاه هذه الضغوط، وتكونت عينة الدراسة من 392 طالباً؛ منهم 249 طالباً أمريكياً، 143 طالباً غير أمريكي، وتم تطبيق استبانة الضغوط الحياتية للطلاب، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب الأمريكيين يظهرون معدلات مرتفعة في الضغوط الأكاديمية عن الطلاب غير الأمريكيين، كما أن ردود أفعال الطلاب الأمريكيين تجاه الضغوط الأكاديمية كانت تشمل ردود أفعال جسدية وانفعالية، وجسدية، ومعرفية، كما أن هناك فروقاً ثقافية في كيفية إدارة الطلاب للضغوط الأكاديمية.

وهدفت دراسة "جيبشيب، بوريجو، كوندريا" (Gupchup, Borrego & Konduri, 2004) معرفة العلاقة بين ضغوط الحياة وجودة الحياة لدى طلاب كلية الصيدلة، وتكونت عينة الدراسة من 166 طالباً من السنة الثالثة، وتم تطبيق استبانة ضغوط الحياة لدى طلاب الجامعة على العينة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين ضغوط الحياة وجودة الحياة، كما أوصت الدراسة بضرورة خفض ضغوط الحياة لدى طلاب الجامعة لما لها من تأثير سلبي على جودة الحياة والصحة النفسية.

أما دراسة "أنج، هيان" (Ang & Huan, 2006) هدفت التوصل إلى العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والاكتئاب والأفكار الانتحارية، وتكونت عينة الدراسة من 1108 مراهقاً أسيوياً، يتراوح

عمرهم الزمني من 12-18 سنة، بالمدارس الإعدادية بسنغافورة؛ منهم 596 طالباً، 508 طالبة، 4 لم يحددوا النوع، بمتوسط عمري 14.33 سنة، وانحراف معياري 0.093، وتم تطبيق قائمة الضغوط الأكاديمية، كما تم تطبيق استبانة التفكير الانتحاري، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة طردية إيجابية بين الضغوط الأكاديمية والاكتئاب والتفكير الانتحاري، كما أن هناك علاقة إيجابية بين اكتئاب المراهقين والتفكير الانتحاري.

وأجرى "سميث، رنك" (Smith & Renk, 2007) دراسة استهدفت معرفة العلاقة بين الدراسة الجامعية والمتغيرات التالية: الضغوط، أساليب مواجهة الضغوط، المساندة الاجتماعية، أساليب المعاملة الوالدية، القلق، وتكونت عينة الدراسة من 93 طالباً جامعياً، يتراوح عمرهم الزمني ما بين 19-25 سنة، بمتوسط قدره 20.63 سنة، وانحراف معياري مقداره 1.32 سنة، حيث تم تطبيق مقياس الضغوط الأكاديمية، ومقياس التعامل مع الضغوط، ومقياس المساندة الاجتماعية، واستبانة أساليب المعاملة الوالدية، وتوصلت الدراسة إلى أن طالبات الجامعة أكثر قلقاً من طلاب الجامعة، كما أن طالبات الجامعة يتلقون مساندة من ذويهن بدرجة أعلى من الطلاب، لا توجد فروق في أساليب المعاملة الوالدية (الأم) بين الذكور والإناث، توجد فروق في أساليب المعاملة الوالدية (الأب) بين الذكور والإناث لصالح الإناث، لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الضغوط الأكاديمية، هناك علاقة إيجابية بين الضغوط الأكاديمية والقلق لدى الذكور، هناك فروقاً في أساليب التعامل مع الضغوط بين الذكور والإناث.

أما دراسة "حسان، كيمر، حسين" (Hussain, Kumar & Husain, 2008) استهدفت الدراسة معرفة العلاقة بين الضغوط الأكاديمية ومستوى التوافق بين طلاب المدارس العليا الحكومية والخاصة، وتكونت عينة الدراسة من 100 طالباً، 50 منهم بالمدارس الحكومية، 50 بالمدارس الخاصة،

كما طبقت الدراسة استبانة لتقدير الضغوط الأكاديمية، مقياس التوافق ويشمل ثلاثة أبعاد؛ التوافق النفسي، التوافق الاجتماعي، التوافق التعليمي، وتوصلت الدراسة إلى أن الضغوط الأكاديمية كانت مرتفعة لدى طلاب المدارس الحكومية، كما أن طلاب المدارس الحكومية لديهم قصور شديد في التوافق المدرسي عن المدارس الخاصة.

وحاول "أجولا، أنجورا" (Agolla & Ongori, 2009) تقييم الضغوط الأكاديمية لدى الطلاب الجامعيين بجامعة بتسوانا، كما استهدفت معرفة العلاقة بين الطلاب الذين يعانون الضغوط الأكاديمية وإدارتهم للوقت ومشكلاتهم الدراسية والبيئية والأكاديمية، وبلغت العينة 320 طالباً جامعياً، وتم تطبيق استبانة الضغوط الدراسية على عينة الدراسة أثناء المحاضرات، كما تم توجيه أسئلة مفتوحة لهم في نهاية الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى أن من أسباب الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة كثرة الأعمال الدراسية، ضعف الدافعية، قصور بعض المقررات الدراسية، الفجوة بين ما يدرس بالجامعة وسوق العمل، عدم ضمان الحصول على مهنة بعد التخرج، كما أوصت الدراسة بضرورة وضع برامج لخفض الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

أما دراسة"كا-وين" (Kai-Wen, 2010) استهدفت الدراسة معرفة مصادر الضغوط لدى الطلاب الجامعيين بتايوان، كما تم تطبيق استبانة لقياس مصادر الضغوط الأكاديمية مكونة من 50 عبارة، تم تطبيقها على 230 طالباً، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذكور لديهم ضغوط دراسية أكثر من الإناث، كما أن الطلاب الذين يعملون مع الدراسة يعانون ضغوطاً أعلى من الدارسين فقط، وبصفة عامة فإن معظم الضغوط الأكاديمية كان مصدرها عوامل عقلية، جسمية، أسرية، دراسية، اجتماعية.

تعقيب على الدراسات المرتبطة:

(1) تزداد الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة عندما تكون مهارة إدارة الوقت لديهم غير جيدة (Macan et al., 1990)؛ لذلك ضمنت الباحثة تطوير مهارات إدارة الذات للفنيات المستخدمة في البرنامج الحالي.

(2) هناك علاقة طردية بين الضغوط الأكاديمية وممارسة العادات الصحية السلبية (Weidner Kohlmann, Dotzauer, Burns, 1996; Hudd et al., 2000)، ومن ثم احتوى البرنامج الحالي على جلسة كاملة عن العادات الصحية الجيدة، التي من شأنها أن تساعد على خفض الضغوط الأكاديمية.

(3) أكدت بعض الدراسات على ضرورة إعداد برامج لتدريب طلاب الجامعة على كيفية التعامل مع الضغوط الأكاديمية وذلك لمدى تنوع مصادرها وتأثيرها السلبي على الطلاب (Ross, Niebling & Heckert, 1999; Misra & Mc Kean, 2000; Lumley & Provenzano, 2003)

(4) كلما كانت الضغوط الأكاديمية مرتفعة أدى ذلك إلى انخفاض الأداء الأكاديمي والدافعية لدى طلاب الجامعة (Struthers, Perry, Menec, 2000)، كما أن الطلاب الذين لديهم ضغوط أكاديمية يميلون إلى الاكتئاب والأفكار الانتحارية (Ang & Huan, 2006).

(5) للضغوط الأكاديمية آثاراً سلبية على تمتع طلاب الجامعة بجودة الحياة والصحة النفسية (Gupchup, Borrego & Konduri, 2004) لذلك ضمنت الباحثة في البرنامج الإرشادي الحالي بعض الفنيات مثل: الاسترخاء، حل المشكلات، الضبط الذاتي،

المناقشات الجماعية؛ حتى يتسنى للطلاب التعامل مع الضغوط بالطريقة المثلى، ومن ثم تحقيق التوافق النفسي الجيد والتمتع بالصحة النفسية الجيدة.

(6) للمساندة الاجتماعية دور كبير في خفض الضغوط الأكاديمية (Hussain, Kumar & Husain, 2008)، لذلك قامت الباحثة بتدريب الطالبات على مهارة طلب المساندة الاجتماعية، لأن من شأنها العمل على خفض الضغوط الأكاديمية.

(7) من العرض السابق للدراسات المرتبطة، تناولت بعض الدراسات الضغوط الأكاديمية كدراسات وصفية، والأخرى استخدام فنية أو فنيتين لتدريب طلاب الجامعة على كيفية التعامل مع الضغوط الأكاديمية، إلا أن هذه الدراسة كانت دراسة تدخليه شبه تجريبية مستخدمة إحدى عشرة فنية إرشادية لتقديم الدعم للطالبات وذلك لإتاحة الفرصة لهن لامتلاك العديد من الأساليب للتعامل مع الضغوط الأكاديمية ومن ثم خفضها بالطرق المثلى.

فروض الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية اختبار صحة الفروض التالية:

(1) توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدي.

(2) توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة على مقياس الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة وأبعاده الفرعية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

(3) توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي (بعد البرنامج مباشر) والتتبعي (بعد ثلاثة أشهر من انتهاء البرنامج) على مقياس الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة وأبعاده الفرعية لصالح القياس التتبعي.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

المنهج المستخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي.

ثانياً: عينة الدراسة:

(1) عينة التقنين:

بلغ حجم عينة التقنين (103) طالبة بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود، والهدف من اختبار هذه العينة حساب صدق وثبات مقياس الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة.

(2) العينة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (20) طالبة بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود، والتي تتراوح أعمارهن الزمنية ما بين (19.5-20.5) [*] سنة، واللاتي يدرسن في المستوى الرابع. تم اختيارهن من عينة بلغ قوامها (100) طالبة، حيث أخذن الطالبات اللاتي حصلن على أعلى درجات على مقياس الضغوط الأكاديمية (الإرباعي الأعلى) وبلغ عددهن 25 طالبة؛ تم استبعاد طالبتين لديهما إعاقة بصرية وطالبتين متزوجتين وطالبة يزيد العمر الزمني لديها عن 20.5 سنة؛ حتى لا تتأثر الدراسة بمتغيرات أخري، وبذلك تجمع لدى الباحثة 20 طالبة.

[*] يقصد 19.5 سنة أي 19 سنة وسته أشهر.

تم تقسيم هذه العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد تم إجراء التجانس بين مجموعتي الدراسة من حيث العمر الزمني، ودرجة الضغوط الأكاديمية. والجدول التالي يوضح نتائج التجانس بين أفراد المجموعتين باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري (مان–ويتني) كما يلي:

جدول رقم (1)

دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في متغيري الدراسة

(ن1 = ن2= 10)

المتغيران	U1	U2	قيمة (U) الصغرى	قيمة (U) الجدولية	مستوى الدلالة
العمر الزمني بالشهور	46	54	46	10	غير دالة
الضغوط الأكاديمية	49	51	49	10	غير دالة

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متغيري الدراسة بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية، وذلك يعني أن العينتين متجانستان في هذين المتغيرين.

ثالثاً: الأساليب الإحصائية:

وكانت كما يلي:

(1) اختبار ويلكوكسون للأزواج غير المستقلة ذات الإشارة للرتب (الشربيني، 2001: 279-288).

(2) اختبار مان–ويتني (غانم، 2008: 457-476).

رابعاً: أداتا الدراسة:

استخدمت الباحثة الأداتين التاليتين:

(1) مقياس الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة. (إعداد: الباحثة).

(2) البرنامج الإرشادي الانتقائي لخفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة (إعداد: الباحثة).

وفيما يلي عرض لهاتين الأداتين:

(1) مقياس الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة (إعداد: الباحثة)

الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة.

وصف المقياس: يتألف مقياس الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة من (131) عبارة موزعة على ثمانية أبعاد: (ضغوط شخصية (ذاتية)، ضغوط تتعلق بالأساتذة، ضغوط تتعلق بالمقررات الدراسية، ضغوط تتعلق بالبيئة المادية، ضغوط تتعلق بزملاء الدراسة، ضغوط تتعلق بإدارة الوقت، ضغوط تتعلق بالاختبارات، ضغوط تتعلق بنتائج الدراسة) (*)، والجدول التالي يوضح أبعاد المقياس والعبارات المنتمية إلى كل بعد.

(*) تم الاطلاع على بعض المقاييس الأجنبية التي هدفت قياس الضغوط الأكاديمية والاستفادة منها مثل: (Zeidner, 1992; Alzaeem, Sulaiman & Gillani, 2010)

جدول رقم (2)

أبعاد الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة والعبارات المنتمية لكل بعد

م	الأبعاد	العبارات	عدد العبارات
1	ضغوط شخصية (ذاتية)	1، 2، 9، 14، 18، 23، 27، 29، 30، 33، 34، 39، 40، 44، 49، 53، 59، 56، 65، 70، 71، 76، 77، 83، 84، 89، 90، 91، 97، 100، 101، 105، 106، 111، 112، 118، 120، 122، 125، 126، 130، 131	42
2	ضغوط تتعلق بالأساتذة	3، 6، 11، 12، 17، 25، 37، 41، 46، 51، 62، 78، 86، 94، 108، .127	16
3	ضغوط تتعلق بالمقررات الدراسية	4، 10، 19، 28، 35، 47، 55، 69، 73، 88، 114، .123	12
4	ضغوط تتعلق بالبيئة المادية	7، 13، 31، 45، 52، 67، 80، 96، .116	9
5	ضغوط تتعلق بزملاء الدراسة	5، 16، 21، 24، 32، 42، 58، 60، 63، 75، 79، 81، 92، 98، 102، 104، 109، 121، 124، .128	20
6	ضغوط تتعلق بإدارة الوقت	8، 15، 22، 36، 48، 57، 93، 107، 119، .117	10

7	ضغوط تتعلق بالاختبارات	20، 38، 43، 54، 68، 74، 85، 99، 103، 115.	10
8	ضغوط تتعلق بنتائج الدراسة	26، 50، 61، 64، 66، 72، 82، 87، 95، 110، 113، 129	12
المجموع			131

الكفاءة السيكومترية لهذا المقياس:

(1) **صدق عبارات المقياس**:

أ–الصدق الظاهري: ويقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى مناسبة المقياس لما يقيس، ولمن يطبق عليهم ويبدو مثل هذا الصدق في وضوح البنود ومدى علاقتها بالقدرة أو السمة أو البعد الذي يقيسه المقياس وغالباً ما يقرر ذلك مجموعة من المتخصصين في المجال الذي يفترض أن ينتمي إليه المقياس (عبد الرحمن، 1997: 226).

ولذلك قامت الباحثة في المراحل الأولى لبناء المقياس بعرض عباراته على تسعة محكمين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس التربوي، حيث تم تعديل صياغة بعض العبارات، وكذلك تم حذف خمس عبارات لم تحظ بنسبة اتفاق من (80%–100%).

ب–صدق الاتساق الداخلي: وذلك عن طريق:

– ارتباط درجات البنود بدرجات الأبعاد المنتمية إليها: حيث تم حساب معاملات ارتباط درجة كل عبارة بدرجة البعد المنتمية إليه بعد حذف درجة العبارة من البعد على مجموعة من الطالبات بلغ عددهن (103) طالبة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.476–0.788) وجمعها دالة عند مستوى (0.01).

– ارتباط درجات الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس: حيث تم التحقق من قيم معاملات ارتباط درجات الأبعاد الثمانية للمقياس بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد منها، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط، ما بين (0.645-0.766) وجمعها دالة عند مستوى (0.01).

(2) **ثبات درجات المقياس**:

تم التحقق من ثبات درجات المقياس الحالي عن طريق إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني مقداره (15) يوماً على مجموعة من الطالبات بلغ عددهن (96) طالبة، وتم التوصل لمعامل ارتباط قدره (0.765) للدرجة الكلية، ولأبعاد المقياس (ضغوط شخصية (ذاتية)، ضغوط تتعلق بالأساتذة، ضغوط تتعلق بالمقررات الدراسية، ضغوط تتعلق بالبيئة المادية، ضغوط تتعلق بزملاء الدراسة، ضغوط تتعلق بإدارة الوقت، ضغوط تتعلق بالاختبارات، ضغوط تتعلق بنتائج الدراسة)، على التوالي (0.584، 0.669، 0.772، 0.705، 0.523، 0.653، 0.743، 0.783) ويلاحظ أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يؤكد على أن المقياس له ثبات مرتفع.

تصحيح المقياس:

يعتمد تصحيح المقياس الحالي على وضع الطالبة علامة (√) أمام الخيار المناسب لكل عبارة من عبارات المقياس، وهذه الخيارات هي: (أبداً، أحياناً، غالباً، دائماً)، والتي تقابل الدرجات (0، 1، 2، 3)، ويتراوح مدى المقياس من (صفر-393)، والدرجة المرتفعة تشير إلى شدة الضغوط الأكاديمية والعكس صحيح.

(2) البرنامج الإرشادي الانتقائي لخفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة (إعداد: الباحثة)

هو برنامج إرشادي انتقائي جماعي مخطط، يشتمل على الأساليب والفنيات التالية: لعب الدور، الضبط الذاتي، الاسترخاء، المحاضرات والمناقشات الجماعية، الواجبات المنزلية، حل المشكلات، تطوير مهارات إدارة الذات، التدريب على المساندة الاجتماعية، التعليمات الذاتية، النمذجة، اللجوء إلى الدين؛ بهدف خفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة.

أ-الفئة المستهدفة من البرنامج:

تم وضع البرنامج الحالي لمجموعة من طالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود، أعمارهن الزمنية ما بين (19.5-20.5) سنة، ولديهن معدلات مرتفعة من الضغوط الأكاديمية.

ب-الهدف العام للبرنامج:

خفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة، وإكسابهن بعض الفنيات الإرشادية التي تمكنهن من مواجهة هذه الضغوط.

ج-الأسس العلمية التي يستند عليها البرنامج الحالي:

- تنوع فنيات الإرشاد الانتقائي في كل جلسة.
- مراعاة الفروق الفردية بين أفراد العينة.
- الأخذ في الحسبان سمات المرحلة العمرية لأفراد العينة-المراهقة المتأخرة-.
- استخدام الإرشاد الجماعي، حيث أن الإنسان كائن اجتماعي تربط حاجاته ومشكلاته بالآخرين.

د-مصادر بناء البرنامج:

وهي كالتالي:

- الإطلاع على العديد من الكتابات المتعلقة بخصائص النمو الخاصة بمرحلة المراهقة المتأخرة مثل: النمو العقلي، النفسي، الانفعالي، الاجتماعي، الجسمي (الطواب، 1993؛ الأشول: 1996؛ الدسوقي: 2003؛ زهران: 2005).

- مراجعة ما كتب في التراث السيكولوجي عن الضغوط الأكاديمية من حيث مفهومها، أسبابها، مصادرها، مترتباتها، أساليب مواجهتها Ross, Niebling & Heckert, 1999; Smith & Renk, 2007 الطهراوي، 2008؛ بلفور، 2010).

- الإطلاع على الكتابات المختلفة في مجال الإرشاد الانتقائي من حيث المفهوم، الخطوات، الفنيات، المبادئ والمفاهيم، الأهداف (عقل، 2000؛ عزب، 2002؛ الخالدي، 2008).

- الإطلاع على بعض البرامج التي استهدفت خفض الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة (Macan et al., 1990).

هـ-التوزيع الزمني لجلسات البرنامج:

يتكون البرنامج الحالي من (16) جلسة، بواقع جلستان في الأسبوع الواحد، لمدة (8) أسابيع، يتراوح زمن الجلسة الواحدة ما بين (60-90) دقيقة، حسب مضمون كل جلسة وما يتخللها من فترات راحة، وحسب ظروف العينة ومدى تفاعلها مع أنشطة الجلسة، والجدول التالي يوضح التخطيط العام للبرنامج الحالي:

جدول رقم (3)

التخطيط العام لبرنامج الإرشاد الانتقائي

المجموعة التجريبية	عدد الجلسات الكلية	عدد الجلسات في الأسبوع	مدة البرنامج الزمنية	مدة الجلسة الواحدة
ن= 10	(16) جلسة	(2) جلسة	(8) أسابيع	من (60-90) دقيقة

و-جلسات البرنامج ومحتواها:

تم تحديد الأهداف الإجرائية لجلسات البرنامج والفنيات المستخدمة في كل جلسة. والجدول التالي يوضح عرضاً موجزاً لجلسات البرنامج.

جدول رقم (4)

خطة تطبيق البرنامج وأهداف الجلسات

رقم الجلسة	موضوع الجلسة وهدفها	الفنيات المستخدمة
الأولى	التعارف بين الباحثة والطالبات: هدفها التعارف بين الباحثة والمشاركات في البرنامج الإرشادي، لتحقيق الثقة والألفة والتقبل، وتوضيح الهدف العام من البرنامج، والاتفاق على آلية العمل ومواعيد الجلسات.	المحاضرات والمناقشات الجماعية، الواجبات المنزلية.
الثانية	توضيح مفهوم الضغوط الأكاديمية، مصادرها، مترتباتها	المحاضرات والمناقشات الجماعية، الواجبات المنزلية.
الثالثة	إرشادات عامة لإدارة الضغوط الأكاديمية	المحاضرات والمناقشات الجماعية، الواجبات المنزلية.

رقم الجلسة	موضوع الجلسة وهدفها	الفنيات المستخدمة
الرابعة	التدريب على الاسترخاء	المحاضرات والمناقشات الجماعية، النمذجة، لعب الدور، الواجبات المنزلية.
الخامسة	التدريب على الضبط الذاتي.	المحاضرات والمناقشات الجماعية، لعب الدور، النمذجة، الواجبات المنزلية.
السادسة والسابعة	التدريب على المساندة الاجتماعية مفهومها، مكوناتها، أشكالها، مصادرها، العلاقة بين المساندة الاجتماعية والضغوط الأكاديمية.	المحاضرات والمناقشات الجماعية، لعب الدور، النمذجة، الواجبات المنزلية.
الثامنة	التدريب على التعليمات الذاتية.	المحاضرات والمناقشات الجماعية، لعب الدور، النمذجة، الواجبات المنزلية.
التاسعة والعاشرة	التدريب على مهارات حل المشكلات.	المحاضرات والمناقشات الجماعية، التعليمات الذاتية، والضبط الذاتي، لعب الدور، النمذجة، الواجبات المنزلية.
الحادية عشرة	التدريب على تطوير مهارات إدارة الذات	المحاضرات والمناقشات الجماعية، النمذجة، لعب الدور،

رقم الجلسة	موضوع الجلسة وهدفها	الفنيات المستخدمة
		التعليمات الذاتية، الواجبات المنزلية
الثانية عشرة والثالثة عشرة	طرق التعامل مع الضغوط في القرآن الكريم.	المحاضرات والمناقشات الجماعية، التعليمات الذاتية، الضبط الذاتي، الواجبات المنزلية
الرابعة عشرة والخامسة عشرة	الاختيارات الصائبة والخاطئة في حمية التخلص من الضغوط.	المحاضرات والمناقشات الجماعية، التعليمات الذاتية، الضبط الذاتي، النمذجة، الواجبات المنزلية
السادسة عشرة	الإنهاء والتقييم	المحاضرات والمناقشات الجماعية.

ز-تقويم البرنامج:

وذلك عن طريق:

- تقويم مبدئي: وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين، والقيام بدراسة استطلاعية للبرنامج، قياس قبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

- تقويم تكويني: وذلك بتطبيق مقياس الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة بعد الجلسة الثامنة، على طالبات المجموعة التجريبية لبيان مدى التحسن.

– تقويم نهائي: وذلك بتطبيق مقياس الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مباشرة.

– تقويم تتبعي: وذلك للوقوف على مدى استمرار فاعلية البرنامج المستخدم وذلك عن طريق قياس مستوى الضغوط الأكاديمية لدى المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بثلاثة أشهر.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدي". للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ويلكوكسون للأزواج غير المستقلة ذات الإشارة للرتب"، كما ذكره (الشربيني، 2001: 279-288)، ويتضح نتائج هذا الفرض في الجدول التالي:

جدول رقم (5)

دلالة الفروق بين رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة وأبعاده الفرعية

الأبعاد	مجموع الرتب الموجبة	مجموعة الرتب السالبة	مستوى الدلالة
ضغوط شخصية (ذاتية)	55	صفر	0.01
ضغوط تتعلق بالأساتذة	55	صفر	0.01
ضغوط تتعلق بالمقررات الدراسية	55	صفر	0.01

الأبعاد	مجموع الرتب الموجبة	مجموعة الرتب السالبة	مستوى الدلالة
ضغوط تتعلق بالبيئة المادية	55	صفر	0.01
ضغوط تتعلق بزملاء الدراسة	55	صفر	0.01
ضغوط تتعلق بإدارة الوقت	55	صفر	0.01
ضغوط تتعلق بالاختبارات	55	صفر	0.01
ضغوط تتعلق بنتائج الدراسة	55	صفر	0.01
الدرجة الكلية	55	صفر	0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (T) الصغرى والمساوية (صفر) في الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية وأبعاده الفرعية مساوية للقيمة الحرجة عند مستوى دلالة (0.01)، حيث أنه إذا كانت قيمة (T) تساوي الدرجة المدونة في الجدول أو أقل منها كانت ذات دلالة إحصائية، وهنا قيمة (T) مساوية للقيمة المدونة في الجدول، وهذا يعني قبول وتحقق هذا الفرض.

ثانياً: **نتائج الفرض الثاني وتفسيرها**:

ينص الفرض الثاني على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة على مقياس الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة وأبعاده الفرعية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "مان-ويتني" كما ذكره (غانم: 2008، 457-476) وتتضح نتائج هذا الفرض من الجدول التالي:

جدول رقم (6)

دلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة وأبعاده الفرعية

أبعاد المقياس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (u) الصغرى	مستوى الدلالة
	ن1	U1	ن2	U2		
ضغوط شخصية (ذاتية)	10	100	10	صفر	صفر	0.01
ضغوط تتعلق بالأساتذة	10	100	10	صفر	صفر	0.01
ضغوط تتعلق بالمقررات الدراسية	10	100	10	صفر	صفر	0.01
ضغوط تتعلق بالبيئة المادية	10	100	10	صفر	صفر	0.01
ضغوط تتعلق بزملاء الدراسة	10	100	10	صفر	صفر	0.01
ضغوط تتعلق بإدارة الوقت	10	100	10	صفر	صفر	0.01
ضغوط تتعلق بالاختبارات	10	100	10	صفر	صفر	0.01
ضغوط تتعلق بنتائج الدراسة	10	100	10	صفر	صفر	0.01
الدرجة الكلية	10	100	10	صفر	صفر	0.01

يتضح من الجدول السابق أن القيمة الجدولية المناظرة بجدول القيمة الحرجة للاختيار المستخدم تساوي (10)، قيمة u الصغرى أقل منها في الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية والأبعاد الفرعية، وهذا يعني أن هناك فروق دالة إحصائياً بين طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني قبول صحة هذا الفرض.

تفسير نتائج الفرضين الأول والثاني:

يمكن تفسير ذلك الانخفاض في مستوى الضغوط الأكاديمية ككل والانخفاض في الأبعاد الفرعية كذلك، سواء بالنسبة للمجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي (الفرض الأول)، أو بالنسبة لمقارنة المجموعة الضابطة بالتجريبية في القياس البعدي (الفرض الثاني)، بأن ذلك الانخفاض

الملحوظة راجعاً لتعرض المجموعة التجريبية لبرنامج الإرشاد الانتقائي وهذا دليل على فاعليته في خفض الضغوط الأكاديمية.

حيث أن البرنامج الحالي بما يحتوي عليه من أساليب متنوعة من لعب الدور، الضبط الذاتي، الاسترخاء، المحاضرات والمناقشات الجماعية، الواجبات المنزلية، حل المشكلات، تطوير مهارات إدارة الذات، التدريب على المساندة الاجتماعية، التعليمات الذاتية، النمذجة، اللجوء إلى الله، كان لها أكبر الأثر في خفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة.

كما أن احتواء كل جلسة على مجموعة من الأساليب والأنشطة والواجبات المنزلية، جعل الجلسة أكثر فاعلية وتأثيراً في خفض الضغوط الأكاديمية، حيث كانت تتسم بالتنوع والتكامل علاوة على أنها كانت مناسبة للطالبات، وللجلسات ومحتواها من جهة أخرى.

وعموماً فإن هاتين النتيجتين اتفقتا مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات التي أثبتت فاعلية بعض الفنيات سابقة الذكر في خفض الضغوط الأكاديمية ومنها: (Macan et al., ; Agolla & Ongori, 2009) 1990.

واستخدام الباحثة للإرشاد الجماعي كان له فاعلية كبيرة أيضاً، حيث يمكن لأفراد العينة أن يساعدوا بعضهم البعض على فهم السلوك والتعامل معه ويتحققوا من أنهم ليسوا وحدهم الذين يعانون من المشكلات.

حيث لاحظت الباحثة أثناء تطبيق جلسات برنامج الإرشاد الانتقائي أن تطبيقه بصورة جماعية تجعل الحالة النفسية للطالبة مستقرة إلى حد كبير لعلمها بأن الآخرين لديهم نفس مشكلاتها.

كما يعد الاتجاه الانتقائي يمثل النضج الإرشادي، والصورة المثلى للممارسة الإرشادية المتخصصة، تتكامل فيه الفنيات الإرشادية، وتعمل على مواجهة الاختلافات، والفروق، والتغيرات في المواقف، والحالات، والمشكلات، والمسترشدين (الشهري، 2007).

حيث اتفقت هذه النتيجة أيضاً مع ما توصل إليه الطهراوي (2008) من أن اللجوء إلى الدين للتعامل مع الضغوط المختلفة مثل: الإيمان بالله، وعدم الاستسلام واليأس، والإيمان بقضاء الله وقدره، والعمل الصالح، وممارسة العبادات، والتأكيد على أهمية الجماعة في مساعدة الفرد في مواجهة الضغوط، ونيل رضا الله، والتحلي بالتفاؤل والدعاء، كل ذلك له أكبر الأثر في خفض الضغوط المختلفة.

كما وفر لعب الدور للفرد أن يتقمص بعض الشخصيات التي تتصل بمشكلته، ويجسد مشاعرهم وانفعالاتهم مما يؤدي إلى التنفيس الانفعالي، وتحديد المشكلة النفسية التي يعاني منها الفرد على وجه الدقة، الشعور بمشاعر الغير، وهو ما يوفر قدراً كبيراً من الاستبصار (زهران، 1997: 35).

ومن هنا فإن أسلوب لعب الدور يستخدم في سياق الإرشاد النفسي في مساعدة المسترشدين على ممارسة السلوكيات المرغوبة أن تنمو لديهم، كما يستخدم ليقدم للأفراد الطرق البديلة للتغلب على مواقف الصراع، كما يستخدم لمساعدتهم على أن يصبحوا أكثر وعياً بانفعالاتهم وأسلوب تفاعلهم الشخصي (سالم، 2011).

ويحقق لعب الدور التوافق بين الأفكار والمهارات للوصول إلى الإبداع والتقييم المستمر للسلوك الذاتي للوصول إلى مرحلة الرضا عن النفس بحيث تصبح هذه القيم والعادات العقلية سلطات تنفيذية للتفكير الأكاديمي والوصول إلى التحلي بالشجاعة في المواجهة وتحدي المألوف وتحصين الأفراد بسلوكيات منضبطة (Lifton, 1993).

كما أصبح حل المشكلات مطلباً أساسياً للتعلم، حيث يواجه الفرد في حياته اليومية الكثير من المشكلات والتي تتطلب استخدام أسالياً متعلمه لمواجهتها، فعندما يقوم الفرد بحل مشكلة ما فأنه يشرع في تطبيق مبادئ علمية ومفاهيم مترابطة تساهم في حل المشكلات (علوان، 2009).

كما أن طريقة حل المشكلات والتعامل مع المشكلات بأسلوب علمي منذ بداية التعرض للضغوط، وكذلك التحدث مع الآخرين مثل الآباء، المعلمين، المرشدين أو حتى الزملاء يؤدي ذلك إلى إدارة الضغوط بطريقة فعالة (Wen, etal., 1992; Poser, 2003).

حيث يعتمد أسلوب حل المشكلات على تزويد المسترشدين ببعض المهارات السلوكية والمعارف العلمية التي يحتاجها في مواجهة العوائق التي تعترض سبيل حياته، ومعرفة المسترشد بمهارات حل المشكلات يمكن أن يساهم بشكل كبير في حمايته من الفشل ومشاعر الذنب التي يمكن أن تكون معاناته فيها لفترة طويلة سبباً لمشكلات نفسية (الرشيدي والسهل، 2000: 490).

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الفراز (2009) أن إدارة الوقت تعمل على خفض الضغوط الأكاديمية، وزيادة التوجهات الدافعية لدى طلاب الجامعة.

ومن ثم تعد إدارة الوقت طريقة فعالة لخفض الضغوط الأكاديمية، فمثلاً تنظيم الفرد لذاته ووضع خطة أمام عينيه، ووضع جدولاً لأعماله كلما كان ممكناً مثل جدول للامتحانات أو الأعمال الدراسية، أو إعداد قائمة بالأعمال المطلوبة، يعمل ذلك على خفض الضغوط (Poser, 2003).

كما أن تنمية مهارات التواصل الاجتماعي، وتحمل المسئولية له دور كبير في خفض الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة (Hudd, etal, 2000).

ولابد علينا ألا نغفل دور ممارسة الأنشطة المختلفة والترويح، ووجود وقت فراغ للاستمتاع بالأشياء المحببة في خفض الضغوط الأكاديمية (Ragheb & Mc Kinney, 1993).

كما أن أساليب ضبط الذات تعتبر مفيدة عند التعامل مع المشكلات الأكاديمية، مع مراعاة طبيعة العميل الذي يتم اختياره لهذا البرنامج (الخواجا، 2002: 53).

كما أكد أبو أسعد وحمدي (2008) على فاعلية التعليمات الذاتية في تنمية مهارات حل المشكلات وإدارة الغضب وخفض العنف.

وجاء استخدام فنية الاسترخاء بنتائج إيجابية في خفض الضغوط الأكاديمية، بعد ما تم تدريب الطالبات على استخدام هذه الفنية عن طريق النمذجة.

وأسهمت المحاضرات والمناقشات الجماعية في إثراء معارف الطالبات بكل ما يتعلق بالضغوط الأكاديمية، ومن ثم ازدياد وعيهن بالجوانب المختلفة للضغوط الأكاديمية.

حيث يعتقد المعالجون المعرفيون أن الحوار الداخلي من جانب المسترشدين يلعب دوراً أساسياً في سلوكهم، ويتم النظر إلى السلوك والانفعالات كنتيجة للعمليات المعرفية، ويتم تغيير السلوك والانفعالات اللاتوافقية من خلال تصحيح المعتقدات المضطربة (منصور، 2000: 162).

كما أن خفض الضغوط لدى طلاب الجامعة يعمل بدوره على زيادة الصلابة النفسية، وكذلك تحسين مستوى الرضا لديهم (دخان، الحجار، 2005؛ المدهون، 2009).

ومن هنا لاحظت الباحثة أثناء جلسات البرنامج الحالي مدى تفاعل الطالبات، وزيادة قدرتهم على مواجهة المشكلات والضغوط المختلفة، بل لقد أكدن الطالبات في نهاية البرامج إن هذه الأساليب التي تدربن عليها باتوا لا يستخدمنها في الجوانب الأكاديمية فقط، بل قد عممن استخدامها في العديد من المواقف الحياتية المختلفة.

من العرض السابق يتضح مدى فاعلية الإرشاد الانتقائي في خفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي (بعد البرنامج مباشر) والتتبعي (بعد ثلاثة أشهر من انتهاء البرنامج) على مقياس الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة وأبعاده الفرعية لصالح القياس التتبعي".

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ويلكوكسون للأزواج غير المستقلة ذات الإشارة للرتب"، كما ذكره (الشربيني: 2001، 279-288)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (7)

دلالة الفروق بين رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة على مقياس الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة وأبعاده الفرعية

الأبعاد	مجموع الرتب الموجبة	مجموعة الرتب السالبة	مستوى الدلالة
ضغوط شخصية (ذاتية)	55	صفر	0.01
ضغوط تتعلق بالأساتذة	42	13	غير دالة
ضغوط تتعلق بالمقررات الدراسية	55	صفر	0.01
ضغوط تتعلق بالبيئة المادية	46	9	غير دالة
ضغوط تتعلق بزملاء الدراسة	55	صفر	0.01
ضغوط تتعلق بإدارة الوقت	55	صفر	0.01
ضغوط تتعلق بالاختبارات	55	صفر	0.01
ضغوط تتعلق بنتائج الدراسة	55	صفر	0.01
الدرجة الكلية	55	صفر	0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (T2) أقل من القيمة الحرجة للاختبار في الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية وجميع الأبعاد الفرعية ماعدا بعدي ضغوط تتعلق بالأساتذة، وضغوط تتعلق بالبيئة المادية.

وترجع الباحثة استمرار فاعلية برنامج الإرشاد الانتقائي حتى بعد توقفه في خفض الضغوط الأكاديمية إلى الأساليب المتعددة التي أثرت بطريقة فعالة في انفعالات الطالبات وضغوطهن المختلفة، والتي قادتهن بصورة كبيرة إلى تغيير سلوكياتهن السلبية وكذلك تطوير أنماط معرفية وسلوكية واجتماعية مرغوبة.

علاوة على تعدد الأساليب الإرشادية والأنشطة المصاحبة لكل جلسة والواجبات المنزلية، عمل كل ذلك على تحقيق الهدف بصورة أكثر فاعلية واستمرارية التحسن أيضاً.

كما تعزى الباحثة استمرار فاعلية البرنامج في خفض الضغوط الأكاديمية إلى المرونة في التطبيق من حيث التدريب في أكثر من مكان، وتخلل الجلسة لفترات راحة للتأمل والتفكير والمناقشة والتقييم، وكذلك لإبعادهن عن الملل والإجهاد.

كما أن استخدام الإرشاد الجماعي جعل الطالبات أكثر معرفة بأنفسهن وبالآخرين، ومعرفتهن بمعايير السلوك المقبولة في النظام الاجتماعي، ورغبتهن في أن يكون مقبولاً من الآخرين.

كل ذلك عمل على استمرارية فاعلية برنامج الإرشاد الانتقائي في خفض الضغوط الأكاديمية حتى بعد توقف البرنامج، وبذلك تحقق الهدف من البرنامج الحالي وهو الاستمرار في خفض الضغوط الأكاديمية حتى بعد توقف التدخل.

توصيات الدراسة:

(1) ضرورة اكتشاف الضغوط الأكاديمية خصوصاً في بداية ظهورها، والعمل على التدخل المبكر لخفضها حتى لا تتطور هذه الاضطرابات إلى سلوكيات أشد خطورة مستقبلاً.

(2) تنمية قدرة طلاب الجامعة على مهارة حل المشكلات، حتى يتم التفاعل معها بصورة أكثر فاعلية وإيجابية.

(3) اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على توفير العلاقات الطيبة بينهم وبين طلابهم.

(4) تفعيل وحدات الإرشاد النفسي بالكليات حتى يتسنى للطالب إيجاد المشورة العلمية الجيدة في بداية معاناته للمشكلات والاضطرابات المختلفة.

(5) أهمية دور المرشد النفسي بالجامعة في إرشاد وتوجيه طلاب الجامعة في كيفية التعامل مع الضغوط الأكاديمية وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والأكاديمي.

(6) تفعيل دور وحدة الإرشاد الأكاديمي في كليات التربية في مساندة ودعم الطلاب وحل مشاكلهم المختلفة.

(7) ضرورة عقد لقاءات واجتماعات وورش عمل بصفة دورية للطلاب؛ لمحاولة التعرف على الضغوط المختلفة التي يعانون منها وكيفية التعامل معها قبل حدوثها كإجراءات وقائية.

مراجع الدراسة

1- إبراهيم، عبد الستار وإبراهيم رضوى وعبد الله، عبد العزيز (1993). العلاج السلوكي للطفل: أساليبه ونماذج من حالاته. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، العدد 180، ديسمبر.

2- إبراهيم، لطفي عبد الباسط (1994). عمليات تحمل الضغوط في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد 5، ص ص 95-128.

3- أبو أسعد، ميرفت عبد الرحيم وحمدي، محمد نزيه وحسين، محمود عطا (2008). فاعلية برنامج إرشادي قائم على النمذجة المعرفية والتعليمات الذاتية في تنمية مهارات حل المشكلات وإدارة الغضب وخفض العنف لدى الزوجات

المعنفات في الأردن، البصائر مجلة علمية محكمة، المجلد 12، العدد 2، ص ص 71-100.

4- أبو غزالة، سميرة (1999). الضغوط النفسية وعلاقتها بكل من: الذكاء، تأكيد الذات، وبعض السمات المرضية، مجلة كلية التربية وعلم النفس، جامعة عين شمس، العدد 23، الجزء 3، ص ص 127-160.

5- أحمد، إيناس عبد الفتاح ومحمد، محمد محمود (2002). ضغوط الحياة وعلاقتها بالأعراض السيكوسوماتية وبعض خصال الشخصية لدى طلاب الجامعة "دراسة كشفيه"، دراسات نفسية، المجلد 12، العدد 3، يونيو، ص ص 417-458.

6- الأشول، عادل عز الدين (1996). علم نفس النمو. القاهرة: دار الحسام للطباعة والنشر والتوزيع.

7- البلاوي، إيهاب وعبد الحميد، أشرف (2004). التوجيه والإرشاد النفسي المدرسي "استراتيجية عمل الاختصاصي النفسي لمدارس العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة". (ط. الثانية). الرياض: دار الزهراء.

8- الجمال، مروة مصطفى قطب (2009). مدى فاعلية برنامج عقلاني انفعالي في خفض الأحداث الضاغطة وزيادة الأمل لدى السيكوسوماتيين، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة طنطا.

9- الحلو، محمد وفائي (2001). علم النفس التربوي نظرة معاصرة. (ط. الثانية). غزة: دار المقداد للطباعة.

10- الخالدي، عطا الله فؤاد (2008): الإرشاد والعلاج النفسي (النظرية والتطبيق). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

11- الخطيب، جمال (2008). تعديل السلوك الإنساني. عمان: دار الفكر.

12- الخواجا، عبد الفتاح (2002). مقدمة في أساليب الإرشاد النفسي" دليل للمرشدين والمعلمين والآباء". عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع.

13- الدسوقي، مجدي محمد (2003). سيكولوجية النمو من الميلاد إلى المراهقة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

14- الرشيدي، بشير صالح والسهل، راشد علي (2000). مقدمة في الإرشاد النفسي. العين: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

15- الرشيدي، هارون توفيق (1999). الضغوط النفسية وطبيعتها ونظرياتها برنامج لمساعدة الذات في علاجها. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

16- الزيود، نادر (2006). استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 99، 67-101.

17- السنيدي، جار الله مبارك (2008). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي دراسة على طلاب كلية الملك فيصل الجوية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

18- السيد، عبد الحليم محمود (1991). بحث المشكلات النفسية والاجتماعية لطلاب جامعة القاهرة، مركز البحوث النفسية، جامعة القاهرة.

19- الشربيني، زكريا (2001). الإحصاء اللابارامتري مع استخدام Spss في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. (ط. الثانية). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

20- الشناوي، محمد محروس (1994). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

21- الشهري، عبد الله (2007). فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين دراسة تجريبية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.

22- الضريبي، عبد الله (2004). أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة ذمار وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة ذمار.

23- الضريبي، عبد الله (2010). أساليب مواجهة الضغوط النفسية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات "دراسة ميدانية على عينة من العاملين بمصنع زجاج القدم بدمشق"، مجلة جامعة دمشق، كلية التربية، جامعة دمشق، المجلد 26، العدد 4، ص ص 669-719.

24- الطريري، عبد الرحمن (1994). الضغط النفسي، مفهومه، تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته. الرياض: مطابع شركة الصفحات الذهبية.

25- الطهراوي، جميل حسن (2008). الضغوط النفسية وطرق التعامل معها في القرآن الكريم، المؤتمر العلمي الدولي الأول القرآن الكريم ودوره في معالجة قضايا الأمة، مركز القرآن الكريم والدعوة الإسلامية، كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية، غزة، ص ص 417-445.

26- الطواب، سيد محمود (1993). سيكولوجية النمو الإنساني. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

27- العاسمي، رياض (2011). فاعلية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد المتمركز على العميل والتغذية الراجعة البيولوجية في تخفيض درجة الضغط النفسي والقلق كسمة، وتحسين مفهوم الذات لدى عينة من المعلمين، مجلة جامعة دمشق، كلية التربية، جامعة دمشق، المجلد 27، العدد 1، 2، ص ص 219-281.

28- العدل، عادل وعبد الوهاب، صلاح (2003). القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقلياً، مجلة كلية التربية، العدد 27، الجزء الثالث، ص ص 181-258.

29- الفراز، أشرف إبراهيم محمد (2009). فاعلية برنامج تدريبي في إدارة الوقت لخفض الضغوط الأكاديمية وزيادة التوجهات الدافعية لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه، كلية التربية بالإسماعلية، جامعة قناة السويس.

30- الفنيش، أحمد علي (1991). استراتيجيات التدريس. تونس: الدار العربية للكتاب.

31- المحتسب، منى إسماعيل (2008). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بأحداث الحياة اليومية الضاغطة وأساليب المواجهة لدى طلبة جامعة القدس، رسالة ماجستير، جامعة القدس.

32- المدهون، عبد الكريم (2009). فاعلية برنامج إرشادي لخفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطلبة جامعة فلسطين بغزة، العلوم التربوية، العدد 2، إبريل، ص ص 333-367.

33- الهيل، أمينة إبراهيم حسن (2004). دراسة فاعلية برنامج للإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة الثالثة عشرة، العدد 26، يوليو، ص ص 293-300.

34- بلفور، سوزان (2010). ساعد نفسك: بتحريرها من الضغط النفسي. ترجمة: ناصر المنصور. النشر العلمي والمطابع. جامعة الملك سعود.

35- جابر، جابر عبد الحميد، كفافي، علاء الدين (1993) معجم مصطلحات علم النفس والطب النفسي. القاهرة: دار النهضة.

36- جودة، آمال عبد القادر (2004). أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات الأقصى، المؤتمر التربوي الأول "التربية في فلسطين وتحديات العصر"، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، 23-24 نوفمبر، ص ص 667-697.

37- حسن، عبد الحميد سعيد والمحرزي، راشد سيف وإبراهيم، محمود محمد (2006). جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، 17-19 ديسمبر.

38- حسيب، حسيب محمد (د.ت). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس وخفض اضطراب اللجلجة في الكلام لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية، أطفال الخليج، مركز دراسات وبحوث المعوقين، ص ص 925-963.

39- حسين، محمود (2000). الضغوط النفسية وآثارها الفسيولوجية والنفسية والعقلية والسلوكية، ورقة عمل، جامعة البتراء، عمان.

40- حسين، محمود والزيود، نادر (1999). مشكلات طلبة الجامعة ومستوى الاكتئاب لديهم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة البصائر، جامعة البتراء، المجلد 3، العدد 2.

41- دخان، نبيل والحجار، بشير (2005). الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية لديهم، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد 14، العدد 2، ص ص 369-398.

42- دردير، نشوى كرم (2010). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

43- زهران، حامد (1997). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

44- زهران، حامد (2005). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، (ط. السادسة). القاهرة: عالم الكتب.

45- زيتون، عايش محمود (1987). تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم. عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

46- سالم، أسامة فاروق (2011). فاعلية برنامج إرشادي قائم على فنية لعب الدور في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطلاب الصم، المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجزء الأول، المجلد 21، العدد 73، ص ص 1-44.

47- سليمان، شاهر وأبو زريق، ناصر (2007). مشكلات طلاب كلية المعلمين بتبوك في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب في ضوء بعض المتغيرات، رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، العدد 28، ص ص 55-72.

48- صبحي الكفوري (2000). فعالية برنامج علاجي سلوكي معرفي في إدارة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب طلية التربية، مجلة البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد 2. ص ص 97-131.

49- عارف، مصلح عدنان وعدس، محمد عبد الرحيم (1981). إدارة الصف والصفوف المجمعة. (ط. الثانية). عمان: دار الفكر.

50- عبد الرحمن، سعد (1997). القياس النفسي. (ط. الثانية). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

51- عبيد، ماجدة السيد (2008). الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

52- عثمان، فاروق (2001). القلق وإدارة الضغوط النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

53- عزب، حسام الدين (1981). العلاج السلوكي الحديث وتعديل السلوك. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

54- عزب، حسام الدين (2002). فعالية برنامج علاجي تفاوضي تكاملي في التغلب على سلوكيات العنف لدى عينة من المراهقين، أبحاث المؤتمر السنوي التاسع، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، المجلد 2، ص ص ص 1-81.

55- عقل، محمود عطا (2000). الإرشاد النفسي والتربوي. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

56- علوان، مصعب (2009). تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية-غزة.

57- عودة، نظمي والسميري نجاح (2007). علاقة الأحداث الضاغطة بالسلوك العدواني دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة الأقصى، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد 16، العدد 1، 347-410.

58- عوض، رئيفة رجب (2001). ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة التشخيص والعلاج. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

59- غانم، حجاج (2008). الإحصاء التربوي يدوياً وباستخدام Spss. القاهرة: عالم الكتب.

60- مجاهد، أنيسة عبده (2001). فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض درجة الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة تعز، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.

61- مقداد، محمد والمطوع، محمد حسن (2004). الضغوط النفسية واستراتيجيات المواجهة والصحة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 5، العدد 1، 255-280.

62- منصور، رشدي فام (2000). علم النفس العلاجي والوقائي رحيق السنين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

63- يوسف، جمعة سيد (2004). إدارة ضغوط العمل: نموذج للتدريب والممارسة. القاهرة: دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

64- يوسف، جمعة سيد (2006). إدارة الضغوط. مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالي. مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث. كلية الهندسة، جامعة القاهرة.

65- Agolla, J. & Ongori, H. (2009). An assessment of academic stress among undergraduate students: The case of university of Botswana, **Educational Research and Review, 4(2), 63-70.**

66- Akgun, S. & Ciarrochi, J. (2003). Learned resource fullness moderates the relationship between academic, stress and academic Performance, Educational Psychology: **An International Journal of Experimental Educational Psychology,** 23(3), 287- 294.

67- Alzaeem, A.; Sulaiman, S.& Gillani, S.(2010) Assessment of the validity and reliability for a newly developed stress in academic life scale (SALS) fur pharmacy undergraduates, International

Journal of **Collaborative Research on Internal Medicine& Public Health,** 2(7), 239- *256.*

68- Ang, R. & Huan, V. (2006). Relationship between academic stress and suicidal ideation: Testing for depression as a mediator using multiple regression, Child Psychiatry **Hum, Dev,** 37, 133-143.

69- Conner, J.; Pope, D. & Galloway, M. (2012). Success with less stress, **Health and Learning, 67(4),** *54-58.*

70- Ganesh, M. & Magdolin, S. (2007). Perceived Problems and academic stress in children of disrupted and non- disrupted families, Journal of **the Indian Academy of** Applied Psychology, 33(1), *53-59.*

71- Gupchup, G.; Borrego, M. & Konduri, N. (2004). The impact of student life stress on health related quality of life among doctor of pharmacy students, College **Student** Journal, June.

72- Hudd,S.; Dumlao, J.; Erdmann- Sager; D., Murray, D.; Phan, E; Soukas, N. & Yokozuka, N. (2000). Stress at college: Effects health habits, health status and self- esteem, **College Student Journal,** June.

73- Huffman, J. (1994). Mescal **relation in: R.J.** cosine (Ed) Encyclopedia of psychology, New York: Wiley.

74- Hussain, A; Kumar, A. & Husain, A. (2008). Academic stress and adjustment among high school students, **Journal of the Indian Academy of** Applied Psychology, 34, 70-73.

75- Joo, S.; Durband, B. & Grable, J. (2009). The academic impactbof financial stress on college student relation, **Research,** Theory& **Practice,** 10(3), 287- *305.*

76- Kai — Wen, C. (2010). A study of stress sources among college students in Taiwan, **Journal of Academic and Business Ethics.** May, 1-10.

77- Lesko, **A. &** Summerfild, L. (1989). Academic stress and health changes in female college students, **Health** Education, 20(1), 18-21.

78- Liflon, R. (1993). **The protean self.** New York: Basic Books.

79- Lumley, A. & Provenzano, M. (2003). Stress management through written emotional disclosure improves academic performance among college students with physical symptoms, **Journal of Education Psychology,** *95(3),* 641- 649.

80- Mac George, L.; Samter, W. & Gillihan, J. *(2005).* Academic stress, supportive communication, and health, **Communication Education,** 54(4), 365-372.

81- Macan, H. etal. (1990). College students time management: Correlations with academic performance and stress, **Journal of Educational Psychology,** 82(4), 760-768.

82- Masciadrelli, P. & Milardo, M. (2003). The relationship between academic stress and two aspects of father involvement among student father, **College Student Journal,** 42(2), 675- 683.

83- Mishie, F.; Glach, M. & Bray, D. (2001). An evaluation of factors influencing the academic self- concept self- esteem and academic stress for direct and re- entry students in higher education, Educational psychology: An International Journal **of Experimental Educational** Psychology, 21(4), *455*- 472.

84- Misra, R. & Mc Kean, M. **(2000).** College student's academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction, American Journal of Health Studies, winter.

85- Misra, R. & Castillo, L. (2004); Academic stress among college students: Comparison of American and international students, **International Journal of Stress** Management, 11(2), 132- 148.

86- Poser, B. (2003).Academic stress management tips to help you make the grade, Learning Skills Program Counseling and Development Center, York University.

87- Putwain, D. (2007). Researching academic stress and anxiety in students: Some methodological considerations, British Educational Research Journal, 33(1), 21-37.

88- Ragheb, G. & Mckinney, J. (1993). Campus Recreation and perceived academic stress, Journal of College Student Development, 34(1), *5-10.*

89- Rayle, D. & Chung, K. (2008). Revisiting first- year college students' mattering social support, academic stress, and the mattering experience, Journal of College Student Retention: Research, Theory& Practic, 9(1), 21-37.

90- Rice, K.; leever, A.; Christopher, J. & Porter, D. (2006). Perfectionism, stress, and social (DIS) connection a short term study of hopelessness, depression, and academic adjustment among honors students, **Journal of Counseling Psychology,** *53(4), 524- 534.*

91- Ross, S., Niebling, B. &Heckert, T. (1999). Sources of stress among college students, **College Student Journal,** June.

.92- Seldin, P. (1987). Research findings on causes of academic stress, **New Directions for teaching and learning,** 29, 13-21.

93- Smith, **T. &** Renk, **K.** (2007). Predication of academic- related stress in college students: An examination of coping, social support, Parenting, and anxiety, **NASPA Journal,** *44(3), 405*- 431.

94- Struthers, C.; Perry, R. &Menec, V. (2000). An examination of, the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college, Research. in Higher Education,41(5), *581-592*.

95- Weidner, G., Kohlman, C., Dotzauer, E. & Burns, L. (1996). The effects of academic stress on health behavior in young adults, Anxiety, Stress, & **Coping, 9,** 123-133.

96- Wen, T. et al (1992). Academic stress of international students attending U.S. university, **Research in Higher Education,** *33(5),* **607-623.**

97- Williams, M. et al. **(1983).** The impact of stress management training on the academic performance of low-achieving, college students, 24(6), 491- 494.

98- Woolman, B. (1975). Dictionary of behavior science, Littan, Education Publishing, INC.

99- Zajaciva, A.; Lynch, M. **&** Espenshada, J. (2005). Self- efficacy, stress, and academic success in college, Research **in higher** education, 46(6), 677- 706.

100- Zeidner, M. (1992). Sources of academic stress: The case of first year Jewish and Arab college students Israel, Higher Education, 24, 25- 40.