أثر برنامج قائم على حل المشكلات الأكاديمية في تحسين الأمل الأكاديمي ومعتقدات التمكن لدى طلبة الجامعة

The effect of a problem solving program on increasing academic hope and mastery beliefs of university students

اعداد

أ.د.هناء عزت محمد عبد الجواد

أستاذ مساعد علم النفس التربوي

كلية التربية-جامعة الفيوم

د. مروه صادق أحمد صادق

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية-جامعة الفيوم

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى اختبار إمكانية زيادة الأمل الأكاديمي ومعتقدات التمكن الأكاديمية لدى طلبة الجامعة من خلال تدريبهم على حل مشكلاتهم الأكاديمية من خلال استخدام مهارات الإرشاد القائم على حل المشكلات. تكونت العينة من (٢٣) من طلبة كلية التربية قسم علم النفس المقيدين في مقرر علم النفس التجريبي. وقد تم تطبيق برنامج إرشادي تدريبي قائم على حل مشكلات أكاديمية فعلية لمدة (١١) جلسة، ثم قياس متغيري الأمل الأكاديمي ومعتقدات التمكن بعد انتهاء البرنامج، وكذلك بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج، وأيضا تم تقييم أساليب الطلاب في حل المشكلات قبل وبعد نهاية البرنامج. وقد أشارت النتائج إلى تحسن الأمل الأكاديمي ومعتقدات التمكن لدي الطلاب في القياس البعدي بفروق دالة إحصائيا مقارنة بالقياس القبلي، واستمر هذا الأثر في القياس التتبعي، كما أشارت نتائج التحليل الكيفي إلى تغير أساليب حل المشكلات عند الطلاب بعد تعرضهم للبرنامج. تمت مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وتمت صياغة بعض التطبيقات التربوية.

أثر برنامج قائم على حل المشكلات الأكاديمية في تحسين الأمل الأكاديمي ومعتقدات التمكن لدى طلبة الجامعة

The effect of a problem solving program on increasing academic hope and mastery beliefs of university students

اعداد

أ.د.هناء عزت محمد عبد الجواد
أستاذ مساعد علم النفس التربوي
كلية التربية-جامعة الفيوم

د.مروه صادق أحمد صادق
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية-جامعة الفيوم

مقدمة الدراسة:

حياة الإنسان هي سلسلة من الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها في كل مرحلة لإشباع حاجاته الأساسية ولتحقيق الشعور بالرضا والإنجاز، حيث تتفاعل العديد من المتغيرات أثناء محاولات الإنسان حل مشكلاته وبلوغ أهدافه بداية بصياغة الهدف وحتى النجاح في تحقيقه، فالدقة في صياغة الهدف تؤدي إلى معتقدات إيجابية حول إمكانية تحقيقه، وتولد حالة من الأمل تدفع الإنسان لاختبار كل الوسائل الممكنة لبلوغ الهدف وتجعله يتقبل الفشل إذا لم يتحقق الهدف، بل ويعتبر ما حدث تحديا لتغيير الاستراتيجية أو تعديل الهدف. ويختلف الأفراد في أساليبهم المستخدمة لتحقيق الأهداف سواء في صياغتها أو في معتقداتهم حول إمكانية تحقيقها أو في ردود أفعالهم في حالة الفشل.

ويعتبر الأمل Hope من أهم المتغيرات التي ترتبط بالنجاح في تحقيق الأهداف العملية والأكاديمية، وذلك لأن الأمل هو الإرادة والطاقة الموجهة لتحقيق الأهداف، وقد بدأ الاهتمام بدراسة الأمل مع ظهور علم النفس الإيجابي وما أشارت إليه نتائج الدراسات من ارتباط الأمل بالنجاح والصحة النفسية والشفاء من الأمراض فهو الصياغة المعرفية للأهداف المرغوبة ووسائل تحقيقها، وهو القوة والإرادة التي تدفع الأفراد إلى السعي للنجاح (Synder, 2000b)

وقد انتهت الدراسات التي تناولت الأمل وعلاقتة بتحقيق الأهداف الأكاديمية إلى ارتباط الأمل بمهارات الاستذكار الجيدة (Sung, Turner,&Karewchinda,2013) ، والانفعالات والمشاعر الإيجابية (Valero, Hirchi&Strauss, 2015)، وبإدراك النجاح (Sezgin&Erdogan, 2015)، وبالمعدل التراكمي للطلاب وفاعلية الذات الأكاديمية (Feldman &Kubota, 2015) وتسجيل المقررات والانخراط الأكاديمي، (Marques, Gallagher, & Lopez, 2017) والإنتاجية والأداء المهني والوظيفي (Yotsidi, Pagoulatou, Kyriazos, Stalikas, 2018)

وعليه فقد أبرزت نتائج هده الدراسات أهمية الأمل في النمو الأكاديمي للطالب، وبالتالي ضرورة وجود برامج تدريبية لتحسين مستوى الأمل والتفكير الآمل في السياقات الأكاديمية والمهنية لزيادة إنتاجية الموظفين والطلاب.

ويرتبط بالأمل الأكاديمي متغير معتقدات التمكن Mastery beliefs وتشير إلى معتقدات الفرد حول مدى سيطرته على النتائج بمعنى إلى أي مدى يعتقد الفرد أن بإمكانة تحقيق نتيجة معينة لو امتلك مقومات تحقيقها (O'Donnell, Reeve, Smith,2011,pp.147-149)، فمثلا إلى أي مدى يعتقد فرد أن بإمكانه النجاح في اختبار للعمل في التلفزيون طالما هو يمتلك قدرات تسمح له بذلك، في مقابل معتقدات العجز helplessness beliefs والتي يشعر الفرد فيه بأنه لا يتحكم ولا يفهم كيف تحدث النتائج وأنها لا ترتبط بقدراته مثل اعتقاد الفرد أنه سيرسب في اختبار العمل بالتليفزيون بالرغم من امتلاكه لقدرات العمل. تتضح أهمية معتقدات التمكن في أنها من مكونات الدافعية التي ترتبط باختيار المهام الأكاديمية الصعبة والمثابرة في أداء المهام وبذل المجهود، وكلما زاد اعتقاد الفرد في تحكمه في النتائج كلما زادت دافعيته ورغبته في العمل.(O'Donnell et al,2011) وقد أكدت نتائج الدراسات ارتباط معتقدات التمكن (التحكم) بالصحة الجسدية (Infuna, Gerstorf, Zarit(2011 ، وتحديد الأهداف من خلال التركيز وعدم تضييع الوقت في المهام التي ليس لها حل &Aspinwall Richter(1999) وأنها تولد الدافعية والمثابرة (Komarraju&Nadler(2013 وأنها ترتبط بالانبساطية والانفتاح على الخبرات (Sorrenti et al(2018

وعلى الرغم من أهمية معتقدات التمكن في استثارة دافعية الطلاب في السعي لتحقيق الأهداف والمثابرة وتغيير الاستراتيجيات وتحمل الضغوط ترى الباحثتان أن شباب الجامعة يفتقد إلى معتقدات التمكن فهو لا يرى علاقة بين إنجازاته وبين قدراته، كما إنهم يفتقدون إلى الأمل وحتى لو وجدت لديهم الإرادة فإنهم يفتقدون للوسائل ويجعلهم ذلك لا يستطيعون حل مشكلاتهم الأكاديمية والاجتماعية فيزيد ذلك من إحباطهم ويدعم لديهم التفكير اليائس والتشاؤم.[1] ويتسق ذلك مع نتائج دراسة (2009) Pomerantz &Wang الطولية التي أشارت إلى أن معتقدات التمكن تنخفض مع تقدم الطلاب في العمر ودخولهم مرحلة المراهقة.

وقد طور (D,Zurilla& Nezu ,1980) في الثمانينات أسلوب حل المشكلات كمدخل لزيادة التفاؤل وخفض الاكتئاب والإحباط لدى الأفراد انطلاقا من فكرة أن الشخص المكتئب المحبط تكون لديه صعوبة في التعامل مع مشكلاته تجعله يدور في حلقة مفرغة من الاكتئاب وتفاقم المشكلات. وفي ضوء ذلك طور الباحثون نموذجا وصفيا لحل المشكلات Problem Solving Therapy (PST) قائم على مكونين أساسين هما؛ التوجه العام ناحية المشكلة Problem Orientation (PO) ومهارات الحل Problem Solving Skills((Cited in M. Nezu M. Nezu& T. D'Zurilla,2013, p.)، وتقوم هذه الطريقة على تعليم الأفراد كيفية حل مشكلاتهم بمنطقية، وأولى هذه الخطوات هي تحديد المشكلة، وتحديد الهدف، ثم إجراء عصف ذهني للحلول، وموازنة الإيجابيات والسلبيات، واختيار حل، ووضع خطة عمل ، والتحقق من النتائج . (D'Zurilla& Nezu ,2007)

وقد أثبت(PST) نجاحاً في تعليم الأفراد حل مشكلاتهم بمنطقية وتخفيف الأعراض الاكتئابية عند المراهقين، (Eskin,Ertekin Demir, 2008) وعند كبار السن (Arean, Kanellopolos&McCulloch,2010; Choi ,Marti, Bruce, ،Raue, Mackin, Hegel ,2013,2014) ، وفي زيادة التكيف وفعالية الذات (Lee et al,2014) وخفض القلق لدى كبار السن (Beaudreau et al,2019) ، وتحسين جودة الحياه والرضا عن الحياه الجامعية (Pugliese &White,2014)

[1] دراسة استطلاعيه على طلاب كلية التربية - قسم علم النفس

وثمة علاقة تبدو منطقية بين الإرشاد القائم على حل المشكلات وبين زيادة الأمل ومعتقدات التمكن ذلك أن اسلوب حل المشكلات يدحض الاتجاهات اللاوظيفية في التفكير والتوجهات السلبية وبالتالي يزيد من إدراك الفرد لسيطرته على المشكلة والهدف وهي فروض تسعى الدراسة الحالية إلى اختبارها وخصوصا أن الدراسات التي تناولت أثر التدريب على حل المشكلات قد اقتصرت في معظمها على كبار السن وأصحاب الأمراض المزمنة والمكتئبين ولم يتم اختبار PST كبرنامج انمائي في السياق الاكاديمي.

مشكلة الدراسة:

يتضح من العرض السابق ما يأتي :

١. إن الدراسات قد انتهت إلى أهمية متغيرات الأمل ومعتقدات التمكن في النجاح الدراسي والمهني.
٢. ندرة الدراسات التي تناولت زيادة الأمل ومعتقدات التمكن على الرغم من أهمية هذه المتغيرات في النجاح الدراسي والمهني ,انخفاض مستواها لدى طلاب الجامعة.
٣. أهمية الإرشاد القائم على حل المشكلات في تحسين الصحة النفسية للأفراد من خلال تدريبيهم على كيفية حل مشكلاتهم وتحقيق أهدافهم.
٤. ندرة الدراسات التي تناولت التدريب على أسلوب حل المشكلات في السياق الأكاديمي لدى الشباب واقتصارها على كبار السن من المكتئبين.
٥. لا توجد دراسات عربية تناولت الإرشاد القائم على حل المشكلات بصفه عامه او كبرنامج إنمائي للشباب بصفه خاصه.
٦. لا توجد دراسات عربية تناولت أثر التدريب على اسلوب حل المشكلات في تحسين الامل الأكاديمي ومعتقدات التمكن لدى شباب الجامعة.

وتفترض الباحثتان في الدراسة الحالية أن تدريب الطلاب على كيفية التعامل مع المشكلات الأكاديمية التي تقابلهم وتحديد أهدافهم والمسارات المختلفة لتحقيق هذه الأهداف بطريقة علمية قد يحسن من مستوى الأمل الأكاديمي لديهم في النجاح وتحقيق الأهداف الأكاديمية وقد يجعلهم يشعرون أنهم مسيطرين على النتائج وأنهم ليسوا عاجزين عن تحقيق الأهداف.

وفي ضوء ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي : –

ما أثر تدريب طلاب الجامعة على برنامج إنمائي لحل المشكلات الأكاديمية في زيادة الأمل الأكاديمي ومعتقدات التمكن لديهم .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى:

١. تصميم أدوات مقننة لقياس متغيري الأمل الأكاديمي ومعتقدات التمكن.
٢. تطوير برنامج تدريبي قائم على حل المشكلات مناسب لطلاب الجامعة.
٣. بحث أثر تدريب طلاب الجامعة على هذا البرنامج في زيادة معتقدات التمكن وزيادة الأمل الأكاديمي لديهم.

أهمية الدراسة .

الأهمية النظرية

تتمثل أهمية الدراسة النظرية فيما يأتي :

١. تتناول الدراسة موضوعا جديدا وهو زيادة الأمل لدى طلاب الجامعة وهو من الموضوعات المهمة إذا أخذنا في الاعتبار حالة الإحباط التي يعيشها الشباب والتي قد تؤثر على تبنيهم لاتجاهات سلبية تضرهم وتضر مجتمعاتهم.
٢. تتناول الدراسة متغير معتقدات التمكن وهو من مكونات الدافعية التي تزيد من مثابرة الطلاب وانخراطهم في العمل والنجاح

الأهمية التطبيقية:

تتمثل أهمية الدراسة التطبيقية فيما يأتي :

١. تتضح أهمية الدراسة أيضا في تناولها لكيفية تدريب الشباب على الأساليب المنطقية لحل المشكلات وحتى تصبح هذه الطريقة أسلوب حياة وسلاح يواجهون به المشكلات المختلفة التي تواجههم من خلال تطوير برنامج إرشادي قائم على حل المشكلات يستهدف فئة طبيعية من طلاب الجامعة.
٢. ستقدم الدراسة مقاييس مقننة للأمل الأكاديمي ومعتقدات التمكن.

حدود الدراسة.

تتحدد نتائج الدراسة بالعينة المستخدمة وهم طلاب قسم علم النفس بكلية التربية–جامعة الفيوم – الفرقة الثانية المقيدين بالعام الجامعي ٢٠١٨–٢٠١٩.

مصطلحات الدراسة.

١. الإرشاد القائم على حل المشكلات Problem Solving Therapy (PST)
برنامج إرشادي تدريبي منبثق من المدرسة المعرفية يتضمن تعليم الأفراد مهارات حل المشكلات وهي تحديد المشكلة والهدف، توليد بدائل الحل، والموازنة بين العيوب والمميزات ثم اختبار الحل وأيضا تبني اتجاه إيجابي تجاه المشكلات.

٢. الأمل الاكاديمي.
إدراك الأفراد لقدرتهم على إيجاد طرق لتحقيق الأهداف المرجوة مع وجود الإرادة والقوة لاستخدام هذه المسارات في تحقيق الأهدف (Synder,Irving,&Anderson 1991 cited in Synder 2002,p.249)

٣. معتقدات التمكن في مقابل معتقدات العجز.
إدراك الطلاب لمدى تحكمهم في النتائج في مقابل شعورهم بالعجز تجاه منع الفشل.

الإطار النظري والدراسات السابقة.

ستتناول الباحثتان في هذا الجزء عرضاً للإرشاد القائم على حل المشكلات وأسسه وخطواته، ومتغير الأمل الأكاديمي وأهميته، ومتغير معتقدات التمكن والعلاقات المفترضة بين متغيرات الدراسة.

أولا: الإرشاد القائم على حل المشكلات:(Problem– Solving Therapy(PST

لا تخلو حياة الأفراد من التحديات والمشكلات والتي قد يعتبرها البعض دافعا لمزيد من الاجتهاد بينما قد يقابلها بالبعض بالعجز والإحباط والاستسلام ، وهكذا يختلف الأفراد في الطريقة التي يتعاملون بها مع مشكلات الحياه اليومية فبعضهم يتجنبها ويتركها لتحل نفسها(أسلوب متجنب Avoidant)، وبعضهم يحاول حلها بسرعة دون تأمل وروية (أسلوب

مندفع Impusive)، وبعضهم يتعامل مع المشكلة بمنطقية.(Nezu, Nezu,D'Zurilla, 2013)

وقد ظهر الإرشاد القائم على حل المشكلات كبرنامج إرشادي يهدف إلى تعليم الأفراد كيف يتعاملون مع المشكلات ويحققون أهدافهم بفعالية في انجلترا في الثمانينيات من رحم النظرية المعرفية السلوكية بعد أن أطلق اصحاب البرنامج نظريتهم عن حل المشكلات الحياتية كعلاج للاكتئاب في الأساس، انطلاقاً من فكرة أن مريض الاكتئاب تكون لديه مشكلة في التعامل مع مشكلاته تجعله يدور في حلقة مفرغة من الاكتئاب وتفاقم المشكلات، وفي ضوء ذلك طور الباحثون نموذجا وصفيا لحل المشكلات قائما على مكونين أساسين هما التوجه العام ناحية المشكلة Problem Orientation (PO) ومهارات الحل Problem Solving Skills. (Nezu, Nezu, & Colosimo,2015)

الأساس النظري للإرشاد القائم على حل المشكلات.

بني أصحاب PST نظريتهم في الإرشاد القائم على حل المشكلات في ضوء نموذجين وهما نموذج حل المشكلات الاجتماعية والنموذج العلائقي لحل المشكلات وتخفيف الضغوط.

١) نموذج حل المشكلات الاجتماعية:Social Problem Solving model

يتضمن نموذج حل المشكلات تحسين قدرة المسترشد على التكيف للمشكلات الضاغطة على أساس أن الحل الفعال للمشكلات اليومية تحسن الصحة النفسية للأفراد (D'Zurilla&Nezu,2007) ، وحل المشكلات هي عملية تعلم موجة ذاتيا تهدف إلى تعليم الأفراد طرق التحكم الذاتي والتكيف (D'Zurrila&Nezu,2010)، فالحل الفعال للمشاكل التي تواجه الإنسان تقلل من الأثر السلبي للضغوط وتدعم الأداء الإيجابي بينما التعثر في حل المشكلات يزيد من أثر الضغوط(Bell & D'Zurilla,2009)

ويحدد أصحاب النموذج مكونين مستقلين لحل المشكلات الاجتماعية.

أ. المكون المعرفي الانفعالي وهو التوجه ناحية المشكلة problem orientation وهي عملية ما وراء معرفية تقوم بوظيفة دافعية في حل المشكلة وتشمل وعي الفرد بوجود مشكلة، وتقييمه لها ولقدرته على إدارتها، كما أنها تشمل المخططات الانفعالية المعرفية التي تمثل معتقدات الفرد بصفة عامة، واتجاهاته و ردود أفعاله

حول المشكلات الحياتية وقدرته على التكيف بنجاح لها. (Nezu et a, 2015,p.430)، ويختلف الأفراد في توجههم ناحية المشكلات التي تقابلهم فمنهم من يتبنى توجها إيجابياً ومنهم من يتبنى اتجاها سلبياً.

ويتميز أصحاب التوجه الإيجابي بما يلي:

١. الميل لإدراك المشكلات كتحديات وليس كتهديدات
٢. التفاؤل بِشأن إمكانية حل أي مشكلة
٣. وجود إحساس قوي بفعالية الذات في حل المشكلات الصعبة
٤. الاعتقاد بأن الحل الناجح للمشكلات يتطلب وقت وجهد
٥. النظر إلى الانفعالات السلبية كمصادر مهمة للمعلومات في حل المشكلات(Nezu et al, 2015,p.431)

بينما يكون توجه بعض الأفراد سلبيا تجاه المشكلات ومن خصائصهم:

١. النظر للمشكلات كمهددات للسعادة
٢. توقع أن أي مشكلة ليس لها حل
٣. الشك في قدرة الفرد على حلها والارتباك والإحباط بسببها
٤. إدراك الانفعالات السلبية على أنها مهددة Nezu et al,2015,p.431, (Bella&Zurilla,2009,p.349)

ويري أصحاب النموذج أن التوجه الإيجابي أو السلبي يؤثر فعليا في الدافعية للانخراط في محاولات جادة لحل المشكلة ويحدد هل سيقوم الفرد بمحاولات للحل أم لا وهل سيثابر في سبيل تحقيق الأهداف أم سيحبط ويكتئب.(Nezu et al ,2013)

ب. المكون السلوكي :أساليب حل المشكلة problem solving styles أو مهارات الحل وهي الأنشطة المعرفية والسلوكية التي يستخدمها الفرد لفهم المشكلات وحلها(Bella&Zurilla,2009,p.348)

وفي ضوء نتائج الدراسات قسم (Nezu et al,2015) أساليب الافراد في حل المشكلات إلي ثلاثة أساليب:-

١.الأسلوب المنطقي: وهو مدخل بنائي للتكيف مع المشكلات الضاغطة، يشمل

- تحديد المشكلة: وتشير إلى توضيح طبيعة المشكلة، ووضع مجموعة من الأهداف الواقعية، وتحديد العقبات التي تحول دون تحقيق الأهداف
- توليد البدائل وهو عصف ذهني للاستراتيجيات والحلول التي تحقق الأهداف وتتخطي العقبات
- صنع القرار: توقع النتائج لكل بديل ، وتحليل للتكاليف والمزايا في ضوء المخرجات المتوقعة وتطوير خطة للحل لتحقيق الأهداف.
- تطبيق الحل وتقييمه : وهو تنفيذ خطة الحل ومراقبة وتقييم النتائج وتحديد هل نجحت جهود الفرد أم لا.

(Nezu et al,2015,p.431)

٢. الأسلوب المتجنب ويشير إلى الاعتماد على الآخرين أو تجنب المشكلة وتركها لتحل نفسها وإلقاء المسؤلية على الغير لحل المشكلة.

٣. الأسلوب المندفع –غير المكترث ويشير إلى القيام بمحاولات مندفعة ناقصة سريعة لحل المشكلة.(Nezu et al,2013, p.6)

ويوضح Nezu et al.(2015) أن هذه الأساليب لا تمثل سمات شخصية، ولكنها ميل قوي لدى الأفراد ليرى أو يتفاعل مع المشكلة من منظور مبني على خبرته السابقة فمثلا قد يتعلم الفرد أن يتجنب المشكلات التي لها علاقة بالحصول على عمل لأنه جرب كثيراً ولم يفلح بينما قد يكون منطقيا في حل مشكلاته الاجتماعية.

وتورد الباحثتان المثال التالي لتوضيح الفرق بين مكوني نموذج حل المشكلات وهما التوجه ناحية المشكلة ومهارات الحل، فمثلا لو أن هناك زوجة لديها مشكلات زوجية مع زوجها بسبب عدم قدرتها على الوفاء بالالتزامات التي تطلبها منها أم زوجها من زيارات يومية والالتزام بإعداد الطعام لأفراد العائلة الممتدة مع وجود أعباء أسرتها وأعباء عملها ، قد تنظر الزوجة إلى هذه المشكلة على أنها مهددة لحياتها الزوجية وأنها ليس لها حل وقد لا تعي هذه الزوجة أن مشكلتها الحقيقة ليست في قدرتها على الالتزام وتلبية احتياجات أهل زوجها وأسرتها وعملها ولكن في عدم قدرتها على توكيد ذاتها برفض أن تتحمل أعباء إضافية لوحدها ، وهكذا فإن الوعي بالمشكلة وبالقدرة على حلها هو التوجه ناحية المشكلة وتحديدها.

ويشمل المكون الثاني مهارات الحل وهي في وضع الزوجة خطط معرفية وسلوكية تجعلها تتعلم ان ترفض بطرق مقبولة أعباء اهل زوجها المبالغ فيها التي تسبب لها الضغط مثل الاعتذار بهدوء أو تحديد مواعيد للقاءات والزيارات وتقسيم العمل بينها وبين أهل زوجها ثم تبدأ في تطبيق الحلول وتقييم النتائج، أم أنها ستتجنب الحديث في المشكلة وتتركها لتحل نفسها أو أنها ستقوم بحل فجائي وهي الامتناع عن زيارة أهل زوجها مما قد يسبب تفاقم المشكلة.

وهكذا فإن الإرشاد القائم على حل المشكلات هو إحدي آليات التدخل النفسي الاجتماعي الذي يهدف إلى تدعيم قدرة الفرد على التكيف بفعالية مع المشكلات اليومية المزمنة الصغيرة والكبيرة أيضا وذلك للحفاظ على الصحة النفسية والعقلية Nezu, Nezu&. D'Zurilla.(2013)

ب.نموذج العلاقة بين حل المشكلات والضغوط والصحة النفسية: The relational model of problem solving, stress and well being

من الافتراضات الرئيسة التي قام عليها الإرشاد القائم على حل المشكلات هو أن الأعراض النفسية يمكن فهمها ومنعها بكفاءة إذا تم النظر إليها على أنها سلوكيات تكيف غير فعالة وانهزامية تؤدي إلى نتائج نفسية واجتماعية سلبية، ومنها القلق والاكتئاب وانخفاض تقدير الذات، وأن الأحداث السلبية العارضة مع مشكلات الحياة اليومية تؤثر على التكيف لحل المشكلات والتي تؤثر بدورها على السعادة والصحة النفسية، كما تؤثر هذه المشكلات أيضا على الصحة النفسية بطريقة مباشرة، فالمشكلة ليست في الأحداث السلبية بقدر ما هو في طريقة التقييم المعرفي لها وفي قدرة الفرد على التكيف مع هذه المشكلات والنظر لها على أنها صعوبات أم تحديات وعلى إدراكه للقدرة على حلها.

فمثلا لو أخذنا الطلاق كحدث سلبي لأنه يولد عدد من المشكلات منها العناية بالأبناء، والتعامل مع الآخرين والانفاق وفي ذات الوقت فإن مشكلات الحياة اليومية ومنها مشكلات العمل المشاكل الزوجية هي التي سببت الطلاق.

أهداف الارشاد القائم على حل المشكلات.

قد يعجز الأفراد عن حل المشكلات بسب العبء المعرفي، وانخفاض القدرة على الانخراط في التنظيم الانفعالي الفعال، والانحياز المعرفي، وانخفاض فعالية الذات، وعدم القدرة على

التحرر من الذكريات السلبية، وعدم وجود الدافعية ومشاعر العجز، والأسلوب الخاطيء لحل المشكلات(Nezu et al,2013)، والهدف الرئيس للإرشاد القائم على حل المشكلات هو استثارة الأفراد لتبني توجه إيجابي ناحية المشكلة، وتدريبهم على الأساليب المنطقية لحل مشكلاتهم الواقعية. وإكسابهم اتجاهات تكيفية تجاه المشكلات تتضمن اعتبار المشكلة تحدي يتطلب مهارات وتطبيق فعلي لأفضل الحلول(Bell&D'Zurilla,2009,p.348)

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن المشكلة عملية موجهة بالذات يحاول فيها الأفراد التعرف والاكتشاف وتطوير حلول تكيفية للمشاكل التي يقابلوها في الحياة اليومية وهي بذلك موقف حياتي حالي أو متوقع يتطلب تكيف لمنع عواقب سلبية طويلة المدى ، كما اعتبروا الحل استجابة تكيفية خاصة بموقف معين تنتج من تطبيق خطوات حل المشكلة، أما الأسباب التي تضع الشخص في مشكلة فهي الجدة مثل الانتقال إلى بيئة جديدة، والغموض ويشير عدم معرفة الفرد لما يحدث، وعدم القدرة على التنبؤ Unpredictability، والأهداف المتعارضة مثل الرغبة في النجاح كأم وكمديرة، ونقص مهارات الأداء مثل ضعف القدرة على التواصل، ونقص الامكانيات (Nezu,Nezu&D'Zurlla(2013

ويمكن تفصيل أهداف الإرشاد القائم على حل المشكلات كما يأتي : –

١. دعم الأداء النفسي والسلوكي لتحسين جودة الحياة.
٢. إكساب الأفراد توجها تكيفيا adaptive orientation تجاه المشكلات (تفاؤل – فعالية ذات –قبول فكرة أن المشكلات أحداث حياه يومية).
٣. التطبيق الفعال لسلوكيات حل مشكلات خاصة مثل التنظيم الانفعالي، إدارة الانفعالات، الحل المخطط له استخدام استراتيجية توقف، إهدأ ، فكر، تصرف.
٤. تدعيم التوجه الإيجابي تجاه المشكلات وخفض التوجه السلبي.
٥. إستثارة الحل العقلاني للمشكلات (Nezu et al,2015,429)

خطوات أسلوب حل المشكلات

١. تحديد المشكلة:

قد يكون المشكلة هو عدم القدرة على تحديد المشكلة أو عدم وضوحها مثل ضغوط العمل قد يكون نقص التوكيدية يجعل الآخرين يحملوك فوق طاقتك وهو

ما يجعلك مضغوطا أكثر.في هذه المرحلة يعلم المرشد العميل أن يحدد مشكلتة وتفاصيلها من خلال إجابة أسئلة تتعلق بمن، وماذا وأين ومتى ولماذا وكيف؟ مع تعليمة التفرقة بين الحقائق والافتراضات، وقد يكون من المفيد تقسيم المشكلة إلى مشكلات صغيرة مثل ليس لدي سيارة، أصل إلى عملي متاخرة، يؤثر ذلك على عملي.

٢. **تحديد الهدف:**

يتعلم الأفراد صياغة أهداف حقيقة واقعية مثل الحصول على تقدير او الحصول على وظيفة.

٣. **عصف ذهني للحلول:**

ويشير إلى طرح كل بدائل الحل الممكنة والتوقف عن السلبية في مواجهة الضغوط.

٤. **موازنة الإيجابيات والسلبيات:**

ويشير إلى موازنة الأفراد بين الإيجابيات والسلبيات من خلال الآثار المحتملة للحل مثل الآثار الانفعالية، والآثار الاقتصادية، والوقت والجهد المطلوب، وهل يمكن أن يطبق الفرد الحل بنفسه أم يحتاج مساعدة.

٥. **إختيار حل:** ويشير إلى اختيار بديل مناسب بأقل السلبيات

٦. **وضع خطة عمل** : وتتضمن صياغة خطة إجرائية لتجربة الحل.

٧. **التحقق من نجاح خطة العمل** verification of action plan: يقيم العميل هل نجحت الخطة في حل مشكلته وتحقيق أهدافه أم لا.

فعالية الإرشاد القائم على حل المشكلات:

أظهرت الدراسات التي استخدمت الإرشاد القائم على حل المشكلات فعاليته ليس فقط في تغيير طريقة الأفراد في التكيف مع مشكلات الحياة اليومية ولكن أيضا في تخفيف الأعراض المرضية ،وقد ثبت فعالية PST في علاج الاكتئاب في العديد من الدراسات؛ فمثلا أجرى Eskin et al (2008) بتركيا دراسة هدفت إلى فحص فعالية الإرشاد القائم على حل المشكلات في علاج الاكتئاب والرغبة في الانتحار لدى الشباب والمراهقين ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٦) مراهقا من المدارس والجامعة، إشترك (٢٦) منهم في

المجموعة التجريبية بينما تلقت المجموعة الثانية إرشادا معرفيا تقليديا .وقد أظهرت النتائج انخفاض درجات الاكتئاب والقابلية للانتحار في القياس البعدي للمجموعة التجريبية مقارنة بالقياس القبلي وكذلك تحسن درجات تقدير الذات والتوكيدية، وقد استمر هذا التحسن لمدة عام .

وفي ذات السياق أجرى Warmerdam et al(2010) دراسة هدفت إلى تقييم فعالية PST الذي تم تقديمه من خلال الإنترنت لخفض أعراض الاكتئاب، وقد اشترك في الدراسة(٢٦٣) من كبار السن، وقد أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في خفض الاتجاهات غير الوظيفية والقلق والتوجه السلبي ناحية المشكلات وتدعيم معتقدات التحكم، كما أظهرت النتائج أن هذه المتغيرات تعمل كمتغيرات وسيطة في لأثر الإرشاد القائم على حل المشكلات في علاج الاكتئاب.

وقد توصل إلى ذات النتائج Arean et al (2010) في دراستهم التي تناولت فعالية PST لدى كبار السن الذين يعانون من الاكتئاب وخلل الوظائف التنفيذية، وهي العينة التي تقاوم أدوية الاكتئاب، وقد أشارت النتائج إلى أن المجموعة التي تلقت إرشادا بطريقة حل المشكلات قد انخفضت لديها أعراض الاكتئاب وخصوصا في الأسبوع التاسع والثاني عشر مقارنة بالمجموعة التي تلقت دعما تقليديا.

كما أجرى Choi et al (2013) دراسة هدفت إلى بيان أثر (PST) في خفض الأعراض الاكتئابية لدى عينة مكونة من (121) من كبار السن من ذوي الدخل المنخفض من خلال برنامج قصير المدي، وقد أشارت النتائج إلى فعالية PST في خفض أعراض الاكتئاب ، ثم قام Choi et al(2014) بدراسة أخرى لبيان أثر Tele PST والذي يتم تقديمه من خلال(Skype video call) مقارنة بالإرشاد الذي يقدم من خلال التليفون لدى عينة من كبار السن منخفضي الدخل على مدى ستة أشهر. إشترك في الدراسة (١٥٨) من كبارالسن تتراوح أعمارهم بين الخمسين والخامسة والستين من الذين حصلوا على درجات عالية في مقياس للاكتئاب. وقد أشارت النتائج إلى فعالية الإرشاد القائم على حل المشكلات المتلفز والفردي في تخفيض الأعراض الاكتئابية.

في ذات السياق أجرى Lee et al(2014) دراسة هدفت إلى فحص أثر استخدام الإرشاد المبني على حل المشكلات في التكيف وفعالية الذات والأعراض الاكتئابية لدى مرضى الانسداد الرئوي، وقد تكونت العينة من (٢٥٤) مريضا تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تلقت إرشاداً تقليدياً، ومجموعة تلقت إرشاداً قائما على حل المشكلات لمدة ست أشهر ، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في فعالية الذات وانخفاض الأعراض الاكتئابية لصالح القياس البعدي.

كما أجرى Beaudreau et al. (2019) دراسة هدفت إلى بيان أثر الإرشاد القائم على حل المشكلات في خفض حدة القلق لدى كبار السن ، إشترك في الدراسة ثلاث أفراد تم إرشادهم فرديا، وقد حددت الحالة الأولى مشكلتها في عدم ممارسة الرياضة وضعف التفاعلات الاجتماعية وبنهاية الجلسة الثامنة أشارت الحالة إلى أن تعلمها لمهارات حل المشكلات جعلها في وضع أفضل للتعرف على المشكلات وحلها، وأن مهارتها الاجتماعية قد تحسنت وأن لم يظهر تحسناً ملحوظا في أعراض القلق. بينما وصفت الحالة الثانية مشكلتها بعدم وجود وقت لنفسها وأن وقتها مهدر في رعاية صديق مريض، وفي نهاية الإرشاد أشارت الحالة إلى تغير عاداتها وانخفاض أعراض القلق لديها، أما الحالة الثالثة فقد حددت مشكلتها بأنها الفوضى في المنزل وضياع الوقت، بنهاية العلاج، أشارت الحالة إلى عدم تحسن مهارات حل المشكلات لديها أو أعراض القلق.

ولم يقتصر استخدام الباحثين للإرشاد القائم على حل المشكلات في علاج الأمراض النفسية لدى كبار السن بل استخدم أيضا– وإن كان بصورة محدودة – لدى طلاب الجامعة لإكسابهم مهارات تكيف ونجاح؛ ففي دراسة Pugliese &White(2013)التي هدفت إلى بيان أثر تدريب طلاب الجامعة ذوي طيف التوحد على استراتيجيات حل المشكلات في تحسين جودة الحياة والنجاح والرضا عن الحياة الجامعية ، وقد تم تدريب أربعة طلاب في تسع جلسات على حل المشكلات، وقد أظهر أثنان منهم تحسنا واضحا في المتغيرات التابعة للدراسة.

كما أجرى Sharma, D., & Kirmani (2016) دراسة إكلينيكية لحالة راشد لديه صعوبات أكاديمية ومزاجية ، كانت الحالة لشاب عمره (22) عاما تعرض في السنة الأخيرة من الدراسة إلى فصل من الجامعة بسبب قضية ما كان قد ظلم فيها وقد أدى به هذا إلى

الاكتئاب وعدم التواصل مع الناس ولا حتى مع المحامي الخاص به ، وقد صار لديه قلق مرتفع ومشكلات في الانتباه، وخلل معرفي، ومشاعر تأنيب للذات والتشاؤم، وقد تم استخدام استراتيجيات إعادة البناء المعرفي ، والتربية النفسية، وحل المشكلات، والتنفس العميق وتعليم العميل أن يحدد مشكلته و كيفية حلها من خلال البحث عن محامي جديد، والتقدم لوظيفة وواجبات منزلية مثل وضع الأهداف وكيفية تحقيقها، وقد أشارت الحالة بالفعل إلى تحسن الأعراض لديها.

كما أجرى Bedford et al(2018) دراسة هدفت إلى بحث أثر استخدام الإرشاد القائم على حل المشكلات لدى طلاب كليات الحربية في خفض الأعراض الاكتئابية ، تكونت العينة من (24) طالبا تلقى نصفهم إرشاداً إليكترونياً لمدة ست أسابيع، وقد أظهرت النتائج باستخدام تحليل الانحدار الخطي وجود أثر دال للبرنامج التدريبي في تخفيف أعراض الاكتئاب والأرق وأعراض ما بعد الصدمة.

وقد دعمت نتائج الدراسات التحليلة Meta anaylis التي تناولت تحليل نتائج الدراسات التي استخدمت فعالية هذا الإرشاد الأثر القوي له في تخفيف الأعراض الاكتئابية وإكساب الأفراد إدراكا مختلفا تجاه حياتهم؛ ففي دراسة Malouff ,Thorstensson& Schutte(2007) التي حللت نتائج (٣١) دراسة منشورة تناولت الإرشاد القائم على حل المشكلات وشملت عددا (٢٨٩٥) من الراشدين إلى فعاليته في علاج الأمراض النفسية والصحية وذلك على أساس أن الأفراد يحتاجون استراتيجيات تكيف فعالة لتعلم التماسك والاستردادية تجاه التغيرات التي يقابلوها في حياتهم ومهارة حل المشكلات من المهارات الحياتية التي تعلموها، والتعامل مع التحديات في جميع مراحل الحياة. وأيضا دراسة(Cuijpers et al,2007) والتي حللت (١٣) دراسة منشورة وشملت (١١٣٣) من الأفراد وأشارت نتائجها إلى إلى فعالية الإرشاد القائم على حل المشكلات في إكساب الأفراد مهارات تكيفية، وكذلك دراسة (Bella&Zurilla,2009) التي شملت الدراسات الثلاث عشر السابقة بالإضافة إلى سبعة دراسات أخرى، كما أنها تناولت مكوني التوجه ناحية المشكلة ومهارات حل المشكلات، حيث أشارت نتائجها إلى أهمية مكون التوجه الإيجابي للمشكلات وليس فقط مهارات حل المشكلات، وحديثا أجرى (Cuijpers et al ,2018)

دراسة تحليلة ناقدة للإرشاد القائم على حل المشكلات وأثره من خلال تحليل الدراسات المنشورة في المجال ومقارنة نتائجها، وقد بلغ عددها (30) دراسة شملت(٣٥٣٠) فردا وقد أظهرت النتائج فعالية الإرشاد القائم على حل المشكلات مقارنة بتعاطي الأدوية وبغيره من أساليب الإرشاد وبلغ أعلى حجم أثر في هذه الدراسات 0.77 بينما بلغ أقل حجم أثر ٠.٧٠ .

تعليق على الدراسات التي تناولت الإرشاد القائم على حل المشكلات.

يتضح من عرض الدراسات التي تناولت فعالية الإرشاد القائم على حل المشكلات أنها استهدفت إرشاد كبار السن للتخفيف من حدة الاكتئاب والقلق، والقليل من الدراسات هي التي تناولت استخدام هذا الإرشاد مع الشباب أو مع طلبة الجامعة في السياق الأكاديمي ، كما انتهت الدراسات إلى أهمية هذا الإرشاد في إكساب الأفراد مهارات تكيفية جعلتهم يدركون أنهم مسيطرون على مشكلاتهم ورفع فعالية الذات لديهم وهو ما حسن من أعراض الاكتئاب والقلق والصحة الجسدية ، وتفترض الباحثتان في الدراسة الحالية أنه يمكن استخدام الإرشاد القائم على حل المشكلات في خفض الإحباط وتحسين الأمل لدى الشباب من خلال إكسابهم مهارات تحديد المشكلات والوعي بها ومواجهتها بدلا من تجنبها وهي فروض تسعى الدراسة الحالية إلى اختبارها.

ثانيا الأمل الأكاديمي: Academic hope

على الرغم من أن دراسة الأمل كظاهرة إنسانية إجتماعية ليست حديثة؛ فالحديث عن الأمل يمتد إلى الفلاسفة الأوائل إلا أن دراسة الأمل كظاهرة نفسية تعود إلى منتصف القرن الماضي حيث تناول علماء النفس والمعالجون الاعتقاد في الأمل بحذر، ومع ظهور علم النفس الإيجابي في السبعينيات والثمانينيات، بدأ علماء النفس مرة ثانية في دراسة الأمل في ضوء اهتمامهم بالضغوط والتكيف وخصوصا حينما أشارت نتائج الدراسات إلى أن الأفكار السلبية ترتبط بالمرض واحتمالية الشفاء المنخفضة، وأن الإيجابية وتدعيم الذات وإدراك السيطرة يرتبط بالصحة النفسية والنجاح (Synder,2000b).

لكن نظريا كان Snyder(1989,1999,2002,2005) هو أول من طور نظرية في الأمل وذلك أثناء دراسة للأعذار Excuses التي يذكرها الأفراد بعد ارتكابهم للأخطاء، وأثناء تحليلة لاستجابات المفحوصين وهم يبررون الأعذار بالرغبة النفسية في الابتعاد عن

النتيجة السلبية، وفي تقليل المسافة بينهم وبين تحقيق الأهداف. رأى سنيدر أن الأمل هو الوجه الآخر لإعطاء الأعذار . ثم بدأ سنيدر في سؤال الناس عن أهدافهم وكيفية التفكير فيها والوصول إليها، وأسفر ذلك عن صياغته لنظرية الأمل.

عرف Snyder(2002) الأمل على أنه حالة من الدافعية الإيجابية مبنية على احساس بالإرادة أو الطاقة الموجهة للأهداف Goal –directed energy وسبل pathways معرفية لتحقيق الأهداف، وهو بذلك إدراك الفرد لإمكانات انتاج سبل لتحقيق الأهداف المرجوة مع ادارك الإرادة والقوة لاستخدام هذه المسارات في تحقيق الاهدف (p.249)

نموذج الامل:(Hope model, Synder,2002)

يري سنيدر أن الأمل خاصية عقلية معرفية لها مكونات ثلاثة هي:-

١. الأهداف:Goals.

الهدف هو المكون المعرفي لنظرية الأمل وهي بمثابة المستهدفات العقلية والتي تكون في شكل صور بصرية Visual images او وصفات لفظية Verbal descriptions، وقد تكون الأهداف قصيرة المدى او طويلة المدى، محددة او غامضة وهناك نوعان من الأهداف المرغوبة؛ وهي أهداف الدنو Approach goals، مثل فكرة ان اشتري سيارة لاول مرة ، او الاحتفاظ بهدف موجود اصلا أو التقدم في النجاح كالحصول على المركز الاول بعد الحصول على تقدير امتياز ، وايضا أهداف التجنب او المنع Avoidance goals وهو تجنب أحداث سلبية قبل أن تقع مثل أن أمنع نفسي من الرسوب. .(Synder,2002,p.249)

٢. التفكير في السبل Pathways Thinking : المكون الثاني في نموذج الأمل الذي صاغة سنيدر هو كيفية تحقيق الاهداف، ولكي تتحقق الأهداف يجب ان يدرك الافراد وجود طرق لتحقيقها والتي تبدأ على المستوى العقلي ايضا من خلال تفكير الانسان في طرق لتحقيق الهدف مع الثقة واليقين في نجاح هذه الطرق(Synder,2002,.p.250)

كما يجب أن يقتنع الأفراد أنهم قادرون على انشاء طرق عملية لتحقيق هذه الأهداف وهو ما يطلق عليه التفكير في السبل Pathway thinking، ويكون في شكل رسائل داخلية مثل

سوف اجد طريقة للتفوق، والأفراد ذوي الأمل العالي يسهل عليهم تصور طرق عديدة ومختلفة لتحقيق الأهداف على المستوى العقلي، ويعدل الأفراد الآملون من هذه الطرق أثناء تقدمهم في تحقيق الأهداف (Synder et la,2005,p.290).

ويمثل التفكير في السبل إدراك الفرد لكفاءتة وفعاليتة لتوليد مسارات فعالة لبلوغ الأهداف، بمعنى انا استطيع أن أجد طريقا لأصل لهدفي .(Ward et al, 2017)

٣. الإرادة والقوة (الاعتقاد في القدرة على بلوغ الاهداف)Agency Thinking

هو إدراك الفرد لإمكانية استخدامه لطرق وضعها ليصل إلى الأهداف المرجوة وهو المكون الدافعي في نظرية الأمل وهي بذلك الطاقة العقلية للبدء والاستمرار في مسار معين لتحقيق نتيجه مرغوبة(Snyder,2002,250-251) والعلاقة بين وجود طاقة عقلية لبدء النشاط ووجود مسارات علاقة تفاعلية، فوجود طاقة يجعل الفرد يفكر في طرق، ووجود الطرق يقوي هذه الطاقة ، والقوة هنا هي الإرداه will التي تعطي للفرد دافعية البدء في السعي لتحقيق الاهداف(Ward et al ,2017,p.100)

ويعكس هذا المكون أفكار الاستدلال الذاتي حول البدء والتحرك والاستمرار في طريق تحقيق الهدف ويكون لدى الأفراد ذوي الأمل المرتفع أفكارا مثل العبارات الداخلية منها: أستطيع أن أفعل ذلك ولن يوقفني أحد. (Synder,2005,p.295)

وقد رأى Snyder(2002) أن الأمل يبدأ من مرحلة ما قبل الحدث حينما يقيم الفرد النتائج المتوقعة، فإذا شعر الفرد بأهمية هذه النتيجة فإنها تجذب انتباهه الذهني، ثم ينتقل الفرد إلى مرحلة تحليل عواقب الأحداث وهي مرحلة الاهتمامات اللحظية والتي يقيم الفرد فيها هل الهدف المرجو يستحق استمرار المعالجة الذهنية للمعلومات وذلك للبدء وتنشيط الإرادة والمسارات، ثم تتولد انفعالات إيجابية يترجمها الفرد في صورة عبارات ذهنية مثل سيكون الأمر شيق، أنا مستعد للتحدي- تعمل على تقوية الإرادة وأيضا رسم سبل تحقيق الأهداف (المسارات).

وفي أثناء سعي الفرد لتحقيق الأهداف قد يقابل ضغوطا، لكن الأفراد ذوي التفكير الآمل Hopeful thinking ينظرون إليها على أنها تحدياً يتطلب مزيداً من خطط العمل، وعندما يتجاوز الفرد الضغوط تستمر أفكار الإرادة والمسارات بالتناوب. وعندما يتحقق الهدف فإن

مشاعر وأفكار النجاح تؤثر في قيمة الأهداف الأخرى وتصبح نظرة الفرد أكثر عمومية ((Synder 2002,p.255)

ويؤكد (Synder et al,2005)على أن التفكير الآمل يشمل الدمج بين هذه المكونات؛ فيجب أن أدرك أني أستطيع أن أجد مسارات أسلكها، وأن لدي طاقة توجهني إلى الهدف، وينسجم هذا مع تعريف الأمل بانه حالة تحفيزية دافعية مبنية على إحساس بالقوة والإرادة والطاقة لتحقيق هدف، ومسارات لتحقيق هذه الأهداف والعلاقة بين المكونات تفاعلية، فتصور وجود مسارات تزيد من القوة والإرادة والتي بدورها تولد تفكيرا في مزيد من سبل تحقيق الأهداف.وبهذا فإن طبيعة الأفكار في قوة ومسارات تحقيق الأهداف تكون توليدية ونمائية أثناء تحقيق الهدف.

وعلى الرغم من أن تصور سنيدر للأمل هو تصور معرفي في الأساس ، إلا أنه رأى أن هناك دورا للانفعالات ولكنها تأتي كنتيجة للتفكير فإدراك الأفراد لوجود أهداف وإمكانية تحقيقها يولد انفعالات إيجابية، كما أن ألتقدم ناحية الهدف وتخطي العوائق يولد هذه الانفعالات الإيجابية (Synder et al,2005,p.297)، أي أن سنيدر رأى أن الانفعالات مكون من مكونات الأمل وإنه يأتي كنتيجة للسعي لبلوغ الهدف(Ward et al 301 ,2017, p.)

وبهذا فإن التفكير الآمل يمر بعدد من المراحل وهي مرحلة ما قبل الحدث وفيه تكون هناك أهمية لقيمة المخرج Outcome value على المستوى العقلي، فإذا كانت درجة الأهمية كافية فإنها تتطلب الاستمرار في الانتباه فيتحرك الفرد إلى مرحلة تحليل نتائج الحدث التي يتفاعل فيها التفكير في الإرادة والتفكير في سبل تحقيق الهدف، فإذا ما نجحت مساعي الفرد لتحقيق الهدف فإنه تتولد انفعالات(ايجابية أو سلبية حسب درجة النجاح في تحقيق الهدف) والتي تؤثر من جديد على إدراك الأفراد لمسارات تحقيق الأهداف والقدرة على تحقيقها (Synder,2002,p.259)

نموذج الأمل (Ward, & Wampler,2010)

وعلى الرغم من أن نظرية Synder في الأمل تعد الأساس النظري الذي يعتمد عليه الباحثون في تناولهم للأمل عند الأفراد، طور وارد وميلر (2010) Ward, & Wampler

نظرية جديدة في الأمل تنظر إلى الأمل على أنه معتقد، أو إيمان وشعور بأن النتيجة المرجوة ممكنة.

وقد بني الباحثان نظريتهم في ضوء تحليل كيفي لاستجابات معالجيين أسريين حول الأمل في عملية العلاج وذلك بخلاف سنيدر الذي جاءت نظريته في ضوء تحليل استجابات مفحوصيه حول كيفية إعطاء الأعذار Ward et al,2017

وقد رأى Ward., & Wampler أن الأمل له مكونات أربعة هي:-

١. الخيارات Options وتشير إلى أن الأمل سيزيد وينقص باعتقاد الشخص بوجود خيارات يختار منها للوصول إلى الأهداف والنتائج التي يريدها.
٢. الأفعال Actions وهي تماثل مكون الإرادة والقوة عند سنيدر، وتشير إلى اعتقاد الفرد أن لديه القدرة على تحقيق النتيجة المرجوة ، وأنه مستعد للعمل من أجل تحقيق النتيجة.
٣. الأدلة Evidences وتشير إلى أدلة فعلية ملموسة تدعم أن الهدف سيتحقق مثل تحقق هدف مماثل في الماضي
٤. الاتصال ,Communication ويشير إلى تواصل الفرد مع الآخرين وتجاربهم(Ward and Miller ,2010).

وتختلف هذه النظرية عن سابقتها في بحث الفرد عن الأدلة من الماضي والتواصل مع الآخرين وتجاربهم كما أنها لا تنظر إلى الانفعالات على أنها نتيجة للأحداث كما في نظرية سنيدر ولكن تعتبر أن هناك انفعالا للأمل لا يرتبط بالتقييمات المعرفية للفرد (Ward et al,2017,p.304)

وقد قام Ward et al(2017) بدراسة هدفت إلى بحث الصدق التكويني لمقياس تم بناءه في ضوء المكونات الأربعة والتي افترضتها نظريةr Ward & Wampler باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، لم يثبت وجود المكونات الأربعة بل أسفر التحليل عن خمس مكونات مرتبطة، وقد اتضح أن العديد من بنود القدرة والعزيمة Able and Willing قد تشبعا على عامل الأفعال، كما تشبعت بنود التواصل على عامل واحد ، وتشبعت بعض البنود على عامل للخيارات، وظهر عامل رابع تشبعت عليه بنود من القدرة والخيارات والإرادة، وأيضا عامل خامس تشبعت عليه بعض بنود الأدلة والقدرة والإرادة، ثم قام الباحثون

بدراسة أخرى باستخدام التحليل التوكيدي على عينة مكونة من (800) فردا لاختبار نموذج رباعي للأمل وقد أشارت النتائج إلى معاملات موائمة مقبولة.وهكذا افتقر نموذج Ward, & Wampler (2010) إلى الصدق الإمبريقي حيث لم يثبت حتى الآن الصدق التوكيدي لهذه الافتراضات ولذا تبنت الباحثتان في الدراسة الحالية نموذج سنيدر في بناء مقياس الأمل الأكاديمي في الدراسة الحالية.

الأمل الأكاديمي:

يشير الأمل الأكاديمي إلى وجود إرادة ومسارات لتحقيق الأهداف الأكاديمية ،ويؤكد (Synder et al, 2005) على أهمية التفكير الآمل في السياق الأكاديمي والذي من خلاله يدعم الطلاب من إدراكهم لإمكانياتهم في إيجاد مسارات متعددة لتحقيق الأهداف المرجوة مع وجود دافعية للاستمرار في تحقيق الأهداف، كما أن التفكير الآمل يجعل الطلاب يستمرون في المهمة ولا يلتفتون للمشاعر السلبية .

وتؤكد نتائج الدراسات على ارتباط الأمل الأكاديمي بالأداء الدراسي المرتفع فمثلا انتهت دراسة Sung et al (2012) التي تناولت العلاقة بين الأمل والمهارات التعليمية والمخرجات التعليمية لدى عينة مكونة (١٣٢) من طلاب الجامعة إلى أن الإرادة كأحد مكونات الأمل قد تنبأت بالمهارات والمخرجات التعليمية لدى الطلاب.

كما توصلت دراسة Drysdale &McBeath(2014) إلى نتائج قريبة من خلال دراسة عينة كبيرة مكونة من (١٢٢٤) من طلاب الجامعة ، وقد هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين الأمل الأكاديمي وفعالية الذات ومهارات الاستذكار وقد أشارت نتائجها ارتباط الأمل بمهارات الاستذكار.

وفي ذات السياق أجريت دراسة Sezgin&Erdogan(2015) التي تناولت العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين الأمل والتفاؤل الأكاديمي وفعالية الذات وإدراك النجاح، وقد اشترك في الدراسة (٦٠٠) من المعلمين في تركيا، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين الأمل الأكاديمي وبين فعالية الذات وإدراك النجاح لدى المعلمين.

كذلك دراسة Valero et al (2015) التي تناولت كيف يؤثر الأمل في الأداء الوظيفي والانفعالات الإيجابية والمعتقدات المهنية وفعالية الذات وذلك لدى عينة مكونة من (٥٩٠)

من المراهقين الملتحقين ببرامج تدريبية، وقد أشارت النتائج إلى أن الأمل قد ارتبط إيجابيا بالدافعية وبالأداء الوظيفي.

وفي ذات السياق أجرى(2015)Feldman &Kubota دراسة مستعرضة تناولت العلاقة بين الأمل وفعالية الذات والتفاؤل وقد اشترك في الدراسة (٨٩) طالبا من طلاب الجامعة، إعتمدت الدراسة على استخدام أسلوب تحليل المسار، وقد أشارت النتائج إلى أن الأمل بصفة عامة قد تنبأ بالأمل الاكاديمي، بينما تنبأ الأمل الأكاديمي بصورة مباشرة بالمعدلات التراكمية للطلاب وفعالية الذات الأكاديمية.

في ذات السياق أجريت دراسة (2016)Sharabi &Sade&Margalit التي تناولت التفكير الآمل والتفاؤل والتماسك والوحدة وفعالية الذات لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وقد اشتركت في الدراسة عينة مكونة من(١٧٨) من طالبات الجامعة– كلية التربية، وقد أشارت النتائج إلى أن الطالبات ذوات صعوبات التعلم كانت لديهم مستويات أعلى من الوحدة واستراتيجيات التكيف التجنبية.

كما أجرى(2017) Marques et al دراسة طولية على عينة من طلاب الجامعة تم تتبعهم منذ التحاقهم بالكلية وحتى تخرجهم، وقد هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين التسجيل في المقررات والمعدل التراكمي للطلاب والأمل والانخراط الأكاديمي وفعالية الذات، وقد أشارت النتائج إلى أن الأمل ارتبط إيجابيا بعدد المقررات التي سجل فيها الطلاب، وأيضا بالمعدل التراكمي لهم في العام الأخير كما كان الأمل هو المتغير الوحيد الذي له أثر مستقل ودال في التنبؤ بعدد المقررات.

وحديثا قام (2018)Yotsidi et alبدراسة تحليلة تناولت تحليل لنتائج (٢٣) دراسة تم نشرها في مواقع علمية وهي جوجل وسكولار وسكوبس وقد تم تقسيمها إلى ثلاث أنواع من الدراسات : –

١. دراسات تناولت الأمل وعلاقتة بالأداء الأكاديمي .
٢. دراسات تناولت الأمل وعلاقتة ببيئة العمل.
٣. ودراسات تناولت الأمل وعلاقتة بمتغيرات مهنية.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأمل يلعب دورا مهما في الأداء الأكاديمي والوظيفي بل ويتبنأ بالمعدل التراكمي للطلاب وبالإنجاز الأكاديمي.

من ناحية أخرى تناولت بعض الدراسات بناء الأمل لدى الطلاب ومنها دراسة Lopez et al. (2000), التي تناولت فعالية برنامج لدعم الأمل والرضا بالحياة والصحة النفسية والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المدارس المتوسطة، وقد شملت الدراسة (31) طالبا، وقد أشارت النتائج إلى تحسن أداء المجموعة التجريبية في متغيرات الدراسة في القياس البعدي وبعد مرور عام ونصف على الدراسة.

كما توصل Andrew, Coates, Hetherton (2008) إلى نتائج قريبة في دراستهم التي هدفت إلى تحسن الصحة النفسية للأفراد من خلال تدريبهم على تحديد الأهداف والتخطيط لتحقيقها من خلال برنامج قصير تكون من ثلاث جلسات لمدة ساعة واحدة، وقد أشارت النتائج إلى تحسن أداء المجموعة التي تلقت هذا البرنامج.

ويتضح من نتائج الدراسات ارتباط الأمل بفعالية الذات والانخراط الأكاديمي والمعدل التراكمي، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أن أصحاب الأمل المنخفض يعتبرون الضواغط عقبات في طريق تحقيق الهدف، بينما يعتبر ذوو الأمل المرتفع الضواغط عوامل تحدي تدفعهم للبحث عن أساليب بديلة لتحقيق الهدف، كما أن ذوي الأمل المرتفع حتى في حالة عدم تحقق أهدافهم والمشاعر السلبية التي يخبروها يكون بإمكانهم استخدام التغذية الراجعة في تحسين خططهم وسعيهم لتحقيق الأهداف، كما إنهم يستخدمون استراتيجيات مختلفة لتحقيق الأهداف المرجوة، وينتبهون أفضل إلى الإلماعات التربوية في مواقف التعلم والاختبارات.(Synder et al,2002)

وعلى الرغم من ذلك فالقليل من الدراسات هي التي تناولت برامج تدريبية لحفز الأمل وخصوصا في السياق الأكاديمي، وإن كان(Synder et al,2005) قد أشار إلى أهمية تحديد الطلاب ذوي الأمل المنخفض ومساعدتهم لزيادة التفكير الآمل لديهم من خلال برامج يتلقاها الطلاب في الأسابيع الأولى بالجامعة.

العلاقة بين الأمل وحل المشكلات:

تفترض الباحثتان في الدراسة الحالية أن هناك علاقة منطقية بين الإرشاد القائم على حل المشكلات

وبناء الأمل، ذلك لأن من أساسيات الإرشاد القائم على حل المشكلات هو التعرف على الأهداف (حل المشكلة) بوضوح وذكرها والهدف هو أساس الأمل، والفرق بين صياغة الهدف أثناء حل المشكلات ونموذج الأمل هو أنه في نظرية الأمل تتم صياغة الهدف معرفيا بينما في الإرشاد القائم على حل المشكلات يتم تشجيع العميل على التصريح بهدفه.

من ناحية اخرى يتضمن حل المشكلات مساعدة العميل على التفكير في طرق لحل المشكلات والموازنة بين الطرق، ويعبر ذلك عن مكون التفكير في المسارات في نموذج سنيدر للأمل .

وقد أشارت نتائج الدراسات الارتباطية إلى علاقة إيجابية بين الأمل وحل المشكلات كما أشارت دراسة مبكرة لـ(1998) Chang التي تناولت الفروق في القدرة على حل المشكلات بين مرتفعي ومنخفضي الأمل وانتهت نتائجها إلى أن اصحاب الأمل المرتفع لديهم قدرة مرتفعة على حل المشكلات والتكيف مع المواقف الضاغطة كما أن الأمل متغير منبؤ بالقدرة على حل المشكلات والتكيف مع المشكلات الاكاديمية، والر ضا الاكاديمي.

(Chang,1998, in Synder et al,2005, p.262)

ثالثا: معتقدات التمكن والسيطرة في مقابل معتقدات العجز Mastery Beliefs versus Helplessness Beliefs

في السنوات الأخيرة أكد علماء النفس على أهمية الشعور بالتمكن mastery ,والتحكم والسيطرة control وثقة الفرد في السيطرة على النتائج (Bandura,2001) ، ويقصد بمعتقدات التمكن إدراك الفرد لمقدار سيطرته على النتائج، وهي إجابة سؤال هل يمكنني أن أنجح لو أنا بذلت مجهودا أم أن النتائج لا يمكن توقعها(O'Donnell,2011,p.147)

وقد عرف Timmer & Aaerson(2003) معتقدات التمكن Mastery Beliefs على أنها مشاعر الفرد حول قدرته على التأثير في النتائج وذكرا أنها تشمل تقدير الذات والثقة في الذات ، ثم مشاعر التحكم في النتائج والتي يقصد بها إدارك السيطرة على النتائجperceived internal control p.645

ويفرق O'Donnell(2011) بين معتقدات التمكن وبين فعالية الذات فالثانية تشير إلى إجابة سؤال هل أستطيع وهي التي تحفز الطلاب للبدء في نشاط أو مهمة ببينما معتقدات التحكم هي إجابة سؤال إلى أي مدى أتحكم في التقدير الذي سأحصل عليه (p.147)

وقد أشار Lachman and Weave (1998) .أنه يمكن النظر إلى معتقدات التمكن من جانبين وهما:

١.التمكنMastery: وهو إحساس داخلي بالفعالية والتأثير effectiveness في تحقيق الأهداف.

٢. الحدود Constraints: وهي معتقدات الفرد عن العقبات والعوامل التي تقع خارج تحكمة وتتدخل في تحقيق أهدافه. (In E. Lachman, 2006)

ويقسم الباحثون الطلاب وفقا لمعتقدات التمكن أو العجز إلى Mastery Oriented students وهم من يستمدون من التغذية الراجعة طاقة للعمل ليحسنوا من أنفسهم ومن استراتيجيات حل المشكلات لديهم ، وبين Helplessness– oriented studnets وهم من ينهارون عند الفشل ويلومون قدراتهم ولا يثقوا في قدرتهم على تغيير النتائج(O'Donnel et.al,.2011,148)

كما استخدم الباحثون مصطلح العجز المتعلم learned helplessness ليشيروا إلى ظاهرة تحدث عند الانسان أو الحيوان عندما يتم إشراطه لتوقع الألم بدون وجود طريقة للهروب منه، وبعد عدد من المحاولات من عدم القدرة عن دفع النتائج السلبية يتوقف الكائن الحي عن المقاومة لتجنب الألم حتى ولو كانت هناك فرصة لذلك لاعتقاد الكائن الحي أنه لا يملك السيطرة ولا يتحكم فيما يحدث له فيفكر ويشعر ويتصرف على أنه عاجز (Cherry, 2017 cited in C Ackerman, 2018)

وظاهرة تعلم العجز هي ظاهرة إنسانية أيضا فقد وجد Seligman أنه حين وضع الأفراد في ظروف تجريبية لا يستطيعون فيها تجنب ظاهرة سلبية (ضوضاء وأصوات مزعجة) بسبب عطل في زر خفض الصوت، ثم بعد أن تم نقلهم إلى ظروف جيدة يستطيعون فيها تجنب هذه المتغيرات السلبية فإن الأفراد توقفوا عن المحاولة واستسلموا للظروف السلبية لأنهم معرفيا صاروا يؤمنون أن الظروف لا يمكن تغييرها، ويظهر ذلك انفعاليا في شكل مشاعر قلق واكتئاب (In Ackerman Courtney,2018)

وفي ضوء ذلك تعرف الباحثتان معتقدات التمكن في مقابل معتقدات العجز بأنها تصورات الفرد المعرفية حول قدرته على تحقيق النتائج التي يريدها وقدرته على التأثير في الظروف

في مقابل عجزه واستسلامه للظروف، وبهذا تختلف معتقدات التمكن عن مصطلح فاعلية الذات الذي أشار اليه باندورا وقصد بها حكم الفرد على ذاته وقدراته التي تسمح له بتحقيق هدف معين بينما معتقدات التمكن هو حكم الفرد على قدرته على التأثير في الظروف.

أهمية معتقدات التمكن:

اهتم الباحثون بمعتقدات التمكن عند الأفراد وذلك لارتباطها بالحالة الإيجابية والصحة النفسية والأداء النفسي Psychological functioning بصفة عامة ولكونها من مكونات الدافعية داخل المجال الأكاديمي بصفة خاصة.

وقد فسر Thompson& Kyle(2000) أهمية معتقدات التمكن بأن إدراك الفرد لسيطرته على الموقف الصعب الذي يمر به حتى ولو كان مرضا عضويا يغير المعني الانفعالي للخبرة السيئة (p.138)، كما أن إدارك التحكم يعمل كإمكانية تكيفية لمقابلة التحديات المرتبطة بالعمر ومنها المرض .(Lachman. et al ,2011)

وقد دعم ذلك العديد من الدراسات ومنها دراسة Timmer &Aartsen(2003) التي تناولت العلاقة بين معتقدات التمكن وبين الأنشطة الإنتاجية للأفراد Productive activities في وسط العمر ومنها الاشتراك في الأنشطة التطوعية والتعليمية وقد قام الباحثان بتقييم تقدير الذات، ومعتقدات السيطرة، والجهد المبذول لإتمام الأعمال،والمثابرة، والاستعداد للمبادأة .وقد أشارت النتائج إلى أن التمكن أو الإتقان كما يقاس بتقديرات الذات والسيطرة لم يرتبط بالاشتراك في الأنشطة التعليمية بينما كان الاستعداد للمبادأة متغيرا منبئا بالاشتراك في الأنشطة.

لكن اختلفت مع هذه النتائج دراسة طولية أجراها Infurna et al(2011) واستمرت خمس عشرة سنة وهدفت إلى فحص العلاقة الدينامية بين إدراك التحكم والصحة مع التقدم في العمر، وقد اشترك في الدراسة عينة مكونة من (3602) فردا متوسط أعمارهم (54)عاما، وقد افترض الباحثون وجود علاقة ثنائية الاتجاه بين إدراك السيطرة والصحة، وقد أظهرت النتائج أن إدراك السيطرة Control perception قد تنبأ بالصحة البدنية للأفراد بعد عمر (٦٥) وليس قبل ذلك.

في ذات السياق أجرى Sherman & Cotter(2013) دراسة هدفت إلى تقييم إسهام بعض المصادر النفسية مثل التفاؤل والتشاؤم ومعتقدات التحكم في الصحة النفسية لكبار

السن وقد اعتمدت الدراسة على الأسلوب المستعرض لعدد (160) من شرائح عمرية مختلفة، وقد أشارت النتائج إلى أن الأعراض الاكتئابية وتقدير الذات المنخفض والرضا بالحياة تتأثر بالتفاؤل والتشاؤم بطريقة غير مباشرة من خلال معتقدات التحكم.

من ناحية أخرى تتضح أهمية معتقدات التمكن والسيطرة في السياق الأكاديمي وخصوصا في الجامعة كمكون من مكونات الدافعية داخل بيئة التعلم، فقد يتعلم الطالب العجز Helplessness إذا تكرر عدم نجاحة أو حصل على تقديرات منخفضة بالرغم من إدراكه لقيامه بمجهود مناسب، فيدخل في دائرة مفرغة من الفشل ثم معتقدات العجز التي تؤدي إلى مزيد من الفشل بسبب عدم بذل هؤلاء الأفراد المجهود لتحقيق النجاح لاعتقادهم بأنهم عاجزون، ثم تدعم عدم النجاح معتقدات الفشل لديهم، وهكذا. وقد يحدث هذا العجز في مقرر ما لكن ينتقل أثره إلى بقية المقررات، وإلي تقدير الطالب لذاته وربما ينسحب على نظرته للحياة بصفة عامة (O'Donnell,2011,p.148)، في هذا السياق تناول Aspinwall& Richter(1999)العلاقة بين التفاؤل ومعتقدات التمكن وبين عدم الانخراط السريع في المهام التي ليس لها حل في وجود البدائل لدى الطلاب حيث طرحت الدراسة تساؤلا بشأن المعتقدات المفضلة عن الذات وعن المستقبل وعن درجة تحكم الأفراد في الأحداث التي تشكل قدرة الفرد على التعرف على ما لا يستطيع تحقيقه، ولا تجعل الأفراد يضيعون الوقت والجهد في الأهداف المستحيلة ، وقد أعطي المفحوصون سبع مهام لا يمكن حلها، ثم (14)مهمة يمكن حلها ، وقد تم مقارنة الجهد المبذول في حل هذه المشاكل لدى عينة مكونة من (96) من طلاب الجامعة في وقت محدد ، وقد أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين كانت لديهم معتقدات تمكن عالية وتفاؤل قد توقفوا عن محاولات حل المسائل التي لا يمكن حلها، وأن أداءهم كان أفضل من الآخرين في حل المشكلات التي يمكن حلها، وتشير هذه النتائج إلى أن الأفراد المرتفعين في معتقدات التمكن والتفاؤل يستطيعون تركيز اهتمامهم وجهدهم في الأهداف التي يمكن تحقيقها.

كما أجرى Pomerantz&Wang(2009) دراسة هدفت إلى بحث معتقدات الدافعية؛ ومنها معتقدات التمكن لدى طلاب المدارس في مرحلة المراهقة المبكرة من خلال تتبع عينة مكونة من (825) من طلاب الصف السابع بالولايات المتحدة الامريكية والصين لمدة عامين، وقد

أشارت النتائج إلى انخفاض معتقدات التمكن والدافعية بمرور الوقت وخصوصا لدى العينة الأمريكية لكن تنبأت هذه المعتقدات بالتقديرات الدراسية للطلاب من البلدين في نقاط النمو المختلفة أثناء الدراسة الطولية .

وفي ذات السياق أجرى Komarraju&Nadler(2013) دراسة هدفت إلى بحث دور التوجهات الدافعية والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وادارة المصادر في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠٧) من طلاب الجامعة، وأشارت النتائج إلى أن ذوي فعالية الذات المنخفضة قد مالوا إلى الاعتقاد بأن الذكاء فطري ولا يتغير، بينما ذوو فعالية الذات المرتفعة كانت لديهم أهداف تمكن ومنها الحصول على المعرفة ، والتحدي وأهداف تتعلق بالحصول على تقديرات مرتفعة، وأن هؤلاء الطلاب قد استطاعو مراقبة الذات، وتدل هذه النتائج على أن المعتقدات الإيجابية عن الذات تولد دافعية ورغبة في المثابرة واستراتيجيات تنظيم الذات والتي تؤدي بدورها إلى الإنجاز.

كما أجرى Sorrenti et al (2017) دراسة تناولت دور الخصائص الشخصية والمعتقدات الأكاديمية مثل فعالية الذات وجودة الحياة المدرسية في التنبؤ بالتوجة ناحية التمكن Master orientation في مقابل العجز المتعلم، وقد تكونت العينة من(196) من طلاب المدارس المتوسطة بإيطاليا، وقد أشارت النتائج إلى أن الانبساطية والانفتاح على الخبرات والقبول قد ارتبطوا طرديا بفعالية الذات الاكاديمية ومعتقدات التمكن وسلبيا بمعتقدات العجز، كما أسفر تحليل الانحدار عن أن الخصائص الشخصية والمعتقدات الأكاديمية تلعب دورا في تفسير سلوكيات التمكن.

العلاقة المفترضة بين تعلم الفرد استراتيجيات حل المشكلات ومعتقدات العجز والتمكن

تفترض الباحثتان في الدراسة الحالية أن معتقدات التمكن في مقابل معتقدات العجز تم تعلمها بطريقة الإشراط بمعنى أن الفرد لم يستطع أن يدفع عنه وقوع النتائج السلبية فتقبل الفشل وصار لا يحاول دفعه، وفي ضوء ذلك فإنه يمكن للفرد أن يغير من معتقدات العجز ويزيد معتقدات التمكن إذا تعلم احتمالية زيادة النتائج الإيجابية لمشكلاته وهو ما يتم التدريب عليه في أسلوب حل المشكلات من خلال اختيار البدائل التي لها مميزات أكتر في مقابل سلبيات أقل، وأيضا من خلال تغيير توقعات الفرد للنتائج السلبية من خلال تعليمه أن الأهداف يمكن تحقيقها إذا تم تحديدها جيدا وتحديد طرق الوصول إليها واختيار أفضل

الطرق والمثابرة في تحقيق الهدف، ويؤكد ذلك ما ذكره أصحاب نموذج الإرشاد القائم على حل المشكلات من أنه صمم في الأساس كمحاولة لتيسير الضبط الذاتيSelf Control) D'Zurrila&Nezu, 2010,p.197)

وبالفعل أشارت نتائج الدراسات إلى العلاقة بين القدرة على حل المشكلات ومعتقدات التمكن؛ فمثلا توصل Choi et (2013) إلى أن استخدام الإرشاد القائم على حل المشكلات لا يقلل فقط من الأعراض الاكتئابية. ولكنه يكسب الأفراد القدرة على استخدام المصادر الاجتماعية والشخصية والتي تشير إلى ما يقوم به الأفراد في المواقف الضاغطة عندما يتطلب الأمر تنظيما للذات وضرورة استخدام استراتيجيات حل مشكلات شخصية وتشمل فعالية الذات والتحكم الذاتي.

كما أن الطريقة التي يحدث بها الإرشاد القائم على حل المشكلات تغييرا في الأفراد يكون من خلال إكسابهم إدراكا بأنهم مسيطرون على ما يحدث لهم والتفكير الوظيفي القائم على التفاؤل، وأيضا تقليل القلق.(Ward& Wampler,2010) وهو ما يستدل منه على أن تدريب الأفراد على حل مشكلاتهم قد يرفع من معتقدات التمكن والأمل الأكاديمي وهو افتراض تسعى الدراسة الحالية إلى اختباره.

فروض الدراسة :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الأمل الأكاديمي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لمقياس الأمل الأكاديمي

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس معتقدات التمكن.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لمقياس معتقدات التمكن.

المنهج:

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي- باستخدام تصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي وتتبعي، وبالرغم من عيوب استخدام هذا التصميم التي تتمثل في عدم القدرة على تعميم النتائج؛ فإن الباحثتين اختارتا هذا التصميم لضبط بعض المتغيرات المرتبطة بالعينة والتي يمكن أن تؤثر في النتائج.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٣) طالب وطالبة بالفرقة الثانية تخصص علم نفس بكلية التربية جامعة الفيوم المقيدين بالعام الجامعي ٢٠١٨/ ٢٠١٩ ، وقد بلغ متوسط أعمارهم عند التطبيق (١٩,٧) سنة بانحراف معياري (٠,٥٤)، وقد تم إخبارهم بأن الهدف هو مساعدتهم في تحديد المشكلات التي يعانون منها، ومساعدتهم في تبني الأسلوب الأفضل في حلها بأنفسهم، وقد أبدوا جميعهم الرغبة والحماس في المشاركة.بالإضافة إلى عينة تقنين الأدوات التي تكونت من (69) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الفيوم –كلية التربية والصيدلة المقيدين بالعام الجامعي ٢٠١٨- ٢٠١٩.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدارسة الخاصة بتحديد أثر تدريب الطلاب المعلمين بإستخدام الإرشاد القائم على حل المشكلات في زيادة الأمل الأكاديمي ومعتقدات التمكن لدى طلاب الجامعة، قامت الباحثتان بإعداد الأدوات الآتية : -

١. مقياس الأمل الأكاديمي
٢. مقياس معتقدات التمكن.
٣. برنامج تتدريبي قائم على إرشاد حل المشكلات.

اولا: مقياس الأمل الاكاديمي:[٢]

لتطوير مقياس للأمل الأكاديمي قامت الباحثتان بالخطوات الآتية : -

[2] ملحق (١) مقياس الأمل الأكاديمي

١. مراجعة الأدب الخاص بمتغير الأمل وكيفية قياسه، ففي ضوء نظرية الأمل المعرفية التي صاغها Snyder اتضح أن متغير الأمل له مكونان أساسيان وهما القوة أو الإرادة بالإضافة الى الأهداف(Snyder,2002)

٢. مراجعة المقاييس الاجنبية التي تناولت قياس الأمل:-

في ضوء نظرية الأمل تم تطوير ثلاث مقاييس أساسية للأمل وهي: مقياس سمة الأمل Trait Hope Scale، ويتكون من (12) عبارة، تقيس مكوني القوة والمسارات وأربعة عبارات مشتتة، ومقياس أمل الحالة State Hope Scale ومقياس للأمل عند الاطفال.

كما وجدت الباحثتان أن الأمل يتم قياسه باستخدام مقاييس التقرير الذاتي ومن أشهرها مقياس Domain Specific Hope Scale (DSHS) ويقيس الأمل في ست مناحي للحياة وهي: الأمل الاجتماعي، والأمل الأكاديمي ، والأمل الأسري، والأمل العاطفي ، والأمل الوظيفي، والأمل في وقت الفراغ.(Sympson, 1999) ويتكون المقياس الفرعي للأمل الأكاديمي من تسع عبارات ويقيس الأمل في الإنجاز الأكاديمي ، وقد قام Shegefti & Samani(2011) بعمل صدق عاملي لهذا المقياس على عينة إيرانية كبيرة. وقد أسفر التحليل عن وجود مكونين أساسيين للمقياس وهما القوة والمسارات.

في ضوء ذلك طورت الباحثتان مقياس تقرير ذاتي يهدف إلى قياس الأمل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ويقيس مكوني الإرادة والمسارات في تحقيق الأهداف الاكاديمية

(أ)وصف المقياس:

تكون مقياس الأمل الأكاديمي من (١٥) عبارة إيجابية يتم الإجابة عنها من خلال مقياس ليكرت الرباعي (٤-٣-٢-١)

(ب) تقنين مقياس الأمل الاكاديمي.

قامت الباحثتان بتقنين المقياس على عينة مكونة من (٤٦) من طلاب كلية التربية وذلك كما يأتي : -

(ب-١) ثبات ألفا : بلغت قيمة ثبات ألفا للاختبار ككل 0.94 وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس وايضا اتساقه الداخلي.

جدول(١)

معامل ثبات ألفا لمقياس الأمل الأكاديمي في حالة حذف كل بند من بنوده

م	معامل ألفا للمقياس عند حذف كل بند من بنوده	م	معامل ألفا للمقياس عند حذف كل بند من بنوده	م	معامل ألفا للمقياس عند حذف كل بند من بنوده
١	.93	٦	.93	١١	.93
٢	.94	٧	.93	١٢	.93
٣	.93	٨	.940	١٣	.94
٤	.93	٩	.94	١٤	.94
٥	.93	١٠	.93	١٥	.94

وكما يتضح من جدول (١) إن جميع بنود المقياس جيده وإن حذف أي منها لن يزيد من قيمة الثبات للمقياس ككل

(ب-٢) صدق المقياس:

(ب-٢-أ). صدق المفردات:

نظرا لأن المقياس جديد في الأبحاث العربية فكانت هناك ضرورة لبحث صدق مفرداته، وقد تم ذلك من خلال حساب ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف قيمة هذه المفردة لدى العينة ككل وذلك لتحديد البنود غير المتسقة في تحقيق هدف المقياس تمهيدا لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، ويوضح جدول(١) قيم معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية.

جدول(٢)

معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس الأمل الاكاديمي

م	معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس
١	.851	٥	.817	٩	.618	١٣	.640
٢	.612	٦	.741	١٠	.777	١٤	.620
٣	.718	٧	.790	١١	.743	١٥	.480
٤	.793	٨	.650	١٢	.691		

يتضح من جدول(٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى اقل من (٠.٠١) وهو ما يدل على صدق مفردات المقياس في قياس متغير الأمل الاكاديمي.

(ب-٢-ب) الصدق العاملي(الاستكشافي)

قامت الباحثتان بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية مع تدوير المحاور بطريقة الفاريمكس، كما استخدمتا محك الواحد الصحيح للجذر الكامن لقبول العامل، وقيمة ٠.٣ كمحك للتشبع ، وذلك بعد التأكد من مصفوفة Anti-image وأن قيم قطرها أكبر من ٠.٥ ، وكذلك معاملات الشيوع ، وبدراسة الرسم البياني للجذور الكامنة تبين أن العوامل التي أسفر عنها التحليل عاملان ، العامل الاول فسر 56.38% من تباين الدرجات وبلغت قيمة الجذر الكامن له 8.45 ، والعامل الثاني فسر 8.392 %من تباين الدرجات وبلغت قيمة الجذر الكامن له 1.25، ويوضح جدول (٣) المفردات المشبعة على كل عامل وقيم تشبعها.

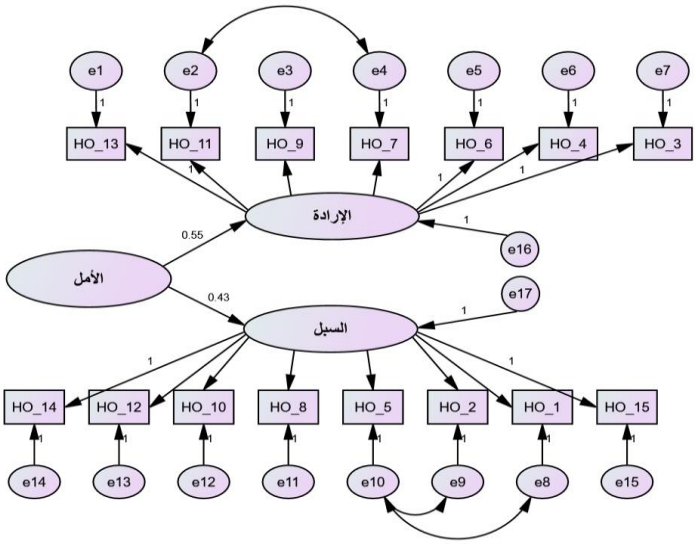
جدول (٣)

المفردات المتشبعة علي كل عامل من عاملي مقياس الأمل الاكاديمي

م	البنـــــــــــد	العوامل	
		1	2
1	أضع لنفسي أهداف أكاديمية عديدة		0.718
2	توجد طرق عديدة للنجاح والتفوق		0.55
3	امتلك دافعية للنجاح والتفوق	0.718	
4	أحاول أحقق أهدافي بكل نشاط	0.768	.
5	لدي العديد من الأهداف الأكاديمية		0.764
6	لدي دافعية مرتفعة للاجتهاد في دراستي	0.708	
7	أهدافي الأكاديمية واضحة	0.459	.
8	لدي طرق محددة للمذاكرة		0.657
9	اعتقد أني سأتفوق حتى في المقررات الصعبة	0.838	
10	أعرف كيف أحقق أهدافي الأكاديمية	.	0.449
11	أثق في تفوقي	0.795	
12	استخدم استراتيجيات جيدة لتحقيق أهدافي		0.474
13	.رغبتي في تحقيق أهدافي تجعلني مفعم بالطاقة	0.679	
14	لدي استراتيجيات مختلفة للتفوق		0.501
15	أهدافي الأكاديمية محددة		0.848

يتضح من جدول(٣) أن العامل الأول قد تشبعت عليه سبع عبارات وبمراجعة محتوى هذه العبارات اتضح أنها تقيس الدافعية والثقة والطاقة للعمل والإرادة لتحقيق الأهداف وقد اسمته الباحثتان مكون الإرادة ، فى حين أن هناك (٨) عبارات مشبعة بالعامل الثانى، وبالنظر إلى محتوى هذه العبارات وجد أنها تقيس طرق تحقيق الأمل أو المسارات وأطلقت عليه الباحثتان مكون السبل.

-الصدق التوكيدي: قامت الباحثتان أيضا بعمل تحليل عاملي توكيدي لنموذج ثنائي في ضوء التحليل الاستكشافي يتضمن أن الأمل يتكون من الإرادة والسبل كعاملين من الدرجة الأولى، وعامل عامل يجمعهما من الدرجة الثانية، وكما هو موضح بشكل (١).ويوضح جدول (٤) قيم معاملات الموائمة للنموذج والتي تشير إلى صدق النموذج المقترح.



شكل (١)

نموذج الأمل الاكاديمي

وكما يتضح من شكل (١) فإن افضل نموذج يصف البيانات يشير إلى أن الأمل يتكون من عاملين فرعيين الإرادة والسبل يجمعهما عامل عام من الدرجة الثانية ويوضح جدول(٤) مؤشرات التطابق للنموذج المقترح.

جدول(٤)

مؤشرات التطابق للنموذج الثنائي للأمل

م	المؤشر	المستوى المطلوب	قيم مؤشرات النموذج
١	CMIN/DF	أقل من "5"	1.79
٢	Incremental fit index(IFI)"	0.90 – 1	0.90
٣	Comparative fit index (CFI)"	0.90 – 1	0.91

يتضح من جدول (٤) أن النموذج مطابق للبيانات وفقا لثلاث مؤشرات تطابق أساسية، ، وعليه يمكن القول بأن النموذج مطابق للبيانات، وهذا يثبت صحة الصدق العاملي للمقياس. ثانيا مقياس معتقدات التمكن.

لتطوير مقياس لمعتقدات التمكن قامت الباحثتان بالآتي : –

ا. مراجعة الادب الخاص بمتغير معتقدات التمكن : وقد اتضح أن الدراسات قد اختلفت في طرق قياس معتقدات التمكن وذلك بسبب أن الباحثين يختلفون في الطريقة التي يعرفون بها مصطلح معتقدات التمكن، وتتبنى الباحثتان في الدراسة الحالية تعريف O'Donner et al(2011) والذي ينص على أنه إدراك الفرد لمقدار سيطرته على النتائج (p.148)

2. مراجعة المقاييس الاجنبية التي تناولت قياس معتقدات التمكن والعجز:.

وجدت الباحثتان أن معتقدات التمكن يتم قياسها بمقاييس مختلفة وفقا للتعريف الذي يتبناه الباحثون؛ فمثلا طور Pearlin and Schooler(1978) مقياسا لقياس إدارك التحكم والسيطرة، ويتكون من ست عبارات فقط وهي أقرب إلى الثقة بالنفس وفعالية الذات، ومن أمثلة عباراته "أستطيع أن أفعل أي شيء يقرره عقلي" *I can do just about anything* " *I really set my mind to do*").(Cited In Sherman&Coller ,2013,p.600)

في ضوء التعريف الذي تتبناه الباحثتان تم تطوير مقياس مكون من (٢٥) عبارة تقيس معتقدات الطلاب على مدى سيطرتهم وتحكمهم في النتائج التي يحصلون عليها في الجامعة في مقابل عجزهم عن منع النتائج.

(أ)وصف المقياس:

تكون مقياس معتقدات التمكن في صورتة الأولية (٢٥) عبارة ؛ منهم (١١)عبارة إيجابية مثل (كلما شعرت بصعوبة المقررات كلما حاولت أكثر)، و(١٤) عبارة سلبية مثل (مهما حاولت لا أستطيع ان أحقق التقدير الذي أريده) يتم الاجابة عنها من خلال مقياس ليكرت الرباعي (٤–٣–٢–١)

(ب) تقنين مقياس معتقدات التمكن.

قامت الباحثتان بتقنين المقياس على عينة مكون من (69) من طلاب كلية التربية والصيدلة بجامعة الفيوم وذلك كما يأتي : –

١. ثبات ألفا : بلغت قيمة ثبات ألفا للاختبار في صورته الأولية ككل ٠.٧٦ ، لذا قامت الباحثتان بحساب معامل ثبات ألفا للاختبار في حالة حذف كل بند من بنوده لتحديد البنود غير الجيدة وكما يوضح جدول(٥)

جدول (٥)

معامل ثبات ألفا لمقياس معتقدات التمكن في حالة حذف كل بند من بنوده

م	معامل ألفا للمقياس عند حذف كل بند من بنوده	م	معامل ألفا للمقياس عند حذف كل بند من بنوده	م	معامل ألفا للمقياس عند حذف كل بند من بنوده	م	معامل ألفا للمقياس عند حذف كل بند من بنوده	م	معامل ألفا للمقياس عند حذف كل بند من بنوده
١	.780	٦	.754	١١	.762	١٦	.765	٢١	.795
٢	.758	٧	.767	١٢	.771	١٧	.760	٢٢	.783
٣	.774	٨	.757	١٣	.765	١٨	.771	٢٣	.766
٤	.762	٩	.762	١٤	.767	١٩	.760	٢٤	.784
٥	.763	١٠	.768	١٥	.751	٢٠	.768	٢٥	.770

وعليه حذفت الباحثتان العبارات ارقام (١—٢٤-٢١-٢٢) لأنها عبارات غير جيدة وسيؤدي حذفها لرفع قيمة ثبات الاختبار، وبالفعل بعد حذفها ارتفعت قيمة الثبات إلى ٠.٨٣

٢. صدق المقياس.

(٢.ب). صدق المفردات.

نظرا لان المقياس جديد في الأبحاث العربية كان هناك ضرورة لبحث صدق مفرداته وقد تم ذلك من خلال حساب ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف قيمة هذه المفردة لدى العينة ككل وذلك لتحديد البنود غير المتسقة في تحقيق هدف المقياس ويوضح جدول(٥) قيم معاملات الارتباط ودلالتها الاحصائية.

جدول (٦)

معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس معتقدات التمكن

م	معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس
١	تم حذفه	٦	.563	١١	.370	١٦	.431	٢١	تم حذفه
٢	.509	٧	.378	١٢	.262	١٧	.586	٢٢	تم حذفه
٣	.182	٨	.460	١٣	.405	١٨	.253	٢٣	.393
٤	.408	٩	.390	١٤	.279	١٩	.517	٢٤	تم حذفه
٥	.397	١٠	.327	١٥	.629	٢٠	.369	٢٥	.302

يتضح من جدول (٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى أقل من (٠.٠١)، ما عدا عبارة (٣) التي كانت قيمتها سلبية ولذا تم حذفها.

(٢-ج) الصدق العاملي الاستكشافي

قامت الباحثتان بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية مع تدوير المحاور بطريقة الفاريمكس، كما استخدمتا محك الواحد الصحيح للجذر الكامن لقبول العامل، والقيمة ٠.٣ كمحك تشبع ، وذلك بعد التأكد من مصفوفةAnti-image بأن قيم قطرها أكبر من ٠.٥ ، ومعاملات الشيوع، وبدراسة الرسم البياني للجذور الكامنة تبين أن العوامل التي أسفر عنها التحليل ثلاثة عوامل، العامل الأول فسر ٢٤.٧% من تباين الدرجات وبلغت قيمة الجذر الكامن له ٤.٧ والعامل الثاني فسر ١٨.٠٧٪ من تباين الدرجات وبلغت قيمة الجذر الكامن له ٣.٠٦ ، والعامل الثالث فسر ١٣.٧٪ من تباين الدرجات وبلغت قيمة الجذر الكامن له ١.٢٥ ، ويوضح جدول (٧) المفردات المشبعة على كل عامل وقيم تشبعها.

جدول (٧)

المفردات المشبعة علي كل عامل من عوامل مقياس معتقدات التمكن

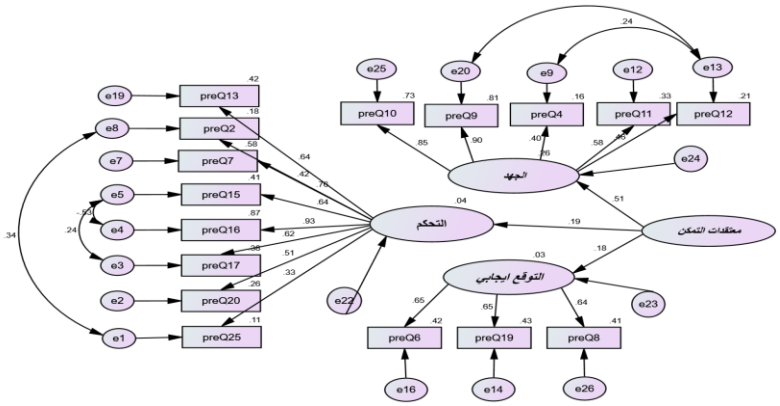
م	البند	العوامل		
		١	٢	٣
٢	لا يمكنني توقع تقديري في نهاية الفصل الدراسي	.732		
٤	يعبر تقديري في آخر العام عن قدراتي الفعلية		.575	
٦	صعوبة المقررات تجعلني اتوقف عن محاولات التفوق			.728
٧	أشعر أني عاجز عن تحقيق التفوق	.701		
٨	أعتبر التفوق تحدي أستطيع أن أحققه			.722
٩	تدفعني صعوبة المقررات إلى بذل مزيد من الجهد		.734	.
١٠	صعوبة الدراسة تعني بالنسبة إليّ مزيدا من المثابرة		.771	.
١١	أنا أسيطر على تقديراتي		.778	
١٢	أغير طريقتي في المذاكرة إذا لم أحصل على تقدير مرتفع في مقرر		.610	
١٣	لا أعرف ماذا أفعل لكي أرفع تقديري في مقرر درسي	.567		.
١٥	في كل فصل دراسي تكون نتائجي مفاجأة بالنسبة لي	.683		
١٦	لماذا يجب عليّ أن أحاول التفوق، مهما فعلت لن انجح	.797		

م	البند	العوامل		
		١	٢	٣
١٧	لا أجد علاقة بين ما أقوم به من جهد وما أحصل عليه من تقديرات	.673		
١٩	أنا متفائل بشأن التقديرات			.614
٢٠	لا أتوقع النجاح أو التفوق	.682		
٢٥	لا أفهم كيف يحدث النجاح أو الفشل في الجامعة	.545		

يتضح من جدول (٧) أن العامل الأول قد تشبعت عليه عبارات (٢، ٧، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ٢٠، ٢٥) وهي العبارات التي يتضمن محتواها التحكم والسيطرة وقد أطلقت عليه الباحثتان عامل التحكم ، والعامل الثاني تشبعت عليه العبارات (٤، ٩،١٠، ١١،١٢) وهي العبارات التي يتضمن محتواها بذل الجهد وقد أطلقت عليه الباحثتان الجهد ،والعامل الثالث تشبعت عليه عبارات (٦، ٨ ،١٩) وهي العبارات التي يتضمن محتواها – بعد عكس عباراتها – التفاؤل والمثابرة وقد أطلقت عليه الباحثتان التوقع الإيجابي.

(٢–د) الصدق التوكيدي:

قامت الباحثتان أيضا بعمل تحليل توكيدي لنموذج ثلاثي في ضوء التحليل الاستكشافي يتضمن أن معتقدات التمكن تتكون من ثلاث عوامل من الدرجة الأولى هي؛ التحكم ، الجهد والتوقع الايجابي وعامل عام من الدرجة الثانية كما هو موضح بشكل(٢)



شكل (٢) نموذج معتقدات التمكن

يتضح من شكل(٢) ان معتقدات التمكن تتكون من ثلاث مكونات فرعية: الجهد ، والتوقع الإيجابي، والتحكم وايضا عامل عام من الدرجة الثانية أطلقت عليه الباحثتان معتقدات التمكن، ويوضح جدول(٨) مؤشرات التطابق للنموذج المفترض لمعتقدات التمكن.

جدول(٨)

مؤشرات التطابق للنموذج المفترض لمعتقدات التمكن

م	المؤشر	المستوى المطلوب	قيم مؤشرات النموذج
٢	CMIN/DF	أقل من "5"	1.84
٤	Comparative fit index (CFI)"	0.90 – 1	0.88
٥	Incremental fit index(IFI)	0.90 – 1	0.91

يتضح من جدول (٨) أن مؤشر "CMIN/ DF " الذي يساوي "1.84" وهو أقل من "5"، و المؤشر "CFI " والذي كانت قيمته "0.88" ،والمؤشر "IFI" والذي كانت قيمته "0.91"، وبالتالي فالنموذج مطابق للبيانات وفقا لثلاثة مؤشرات تطابق أساسية، وعليه يمكن القول بأن النموذج مطابق للبيانات بدرجة كبيرة، وهذا يثبت صحة الصدق العاملي للمقياس.[٣]

ثالثا برنامج الأرشاد القائم على حل المشكلات:

اختلفت الدراسات في الطريقة التي تم به توظيف الإرشاد القائم على حل المشكلات، وقد أكد أصحاب النموذج على أهمية تفعيل مكون التوجه ناحية المشكلة Problem Orientation والذي أشار Bell&Zurilla(2009) إلى أهميته وفعاليته في إحداث التغيير بالإضافة إلى مهارات حل المشكلات.

ويشمل البروتوكول الأساسي D'Zurilla.,&Nezu (2007) لهذا الإرشاد ست جلسات كما يأتي:-

الجلسة الاولى: تحديد المشكلة وفيها يتم شرح منطقي لفكرة(PST) وتحديد المشكلة .

الجلسة الثانية : تحديد الأهداف التي يريدها المفحوص ونقاط القوة لديه .

[3] ملحق (٢) مقياس معتقدات التمكن

الجلسة الثالثة: توليد البدائل ويتم فيها تشجيع العميل على إنتاج حلول للمشكلات من خلال العصف الذهني.

الجلسة الرابعة: اتخاذ القرار بخصوص أفضل الحلول ووضع خطة للتطبيق.

الجلسة الخامسة:تطبيق الحل مع تعليم العميل المهارات من خلال لعب الأدوار.

الجلسة السادسة: التقييم والتحقق من صلاحية الحل.

لكن لم تلتزم الدراسات بطريقة واحدة في التطبيق بل طور كل باحث بروتوكولا للإرشاد خاص به ، ووفقا لدراسة(2012) Crabb et al التي قام فيها بتحليل استخدام المرشدين (PST) أشارت النتائج إلى أن المعالجين كانوا يعدلون في النموذج الأساسي (PST) ، وذلك وفقا لتفضيلات العميل وخصائصه والبيئة التي يتم فيها التدريب، وبعضهم قد أضاف الواجبات المنزلية وتغيير لغة البرنامج.

كما طور (2018) .Kurowski et al بروتوكولا مختلفا يتكون من عشرة جلسات ويشمل جلسة البداية، وحل المشكله، والتنظيم، والتحكم، والتحكم في الغضب، وتحسين مهارات التواصل، والاستماع والتحدث، واستخدام اللغة غير اللفظية، ورعاية الذات.

وقد وجدت الباحثتان أن هذه البروتوكولات قد صممت في الأساس لكبار السن من مرضى الاكتئاب، بينما هدفت الدراسة الحالية إلى تحسين الأمل ومعتقدات التمكن لدى الشباب. وفي ضوء ذلك طورت الباحثتان بروتوكولا إرشاديا خاصا بالدراسة الحالية تكون من (١١) جلسة:

وقد تميز بروتوكول البرنامج الخاص بالدراسة الحالية بما يأتي :-

١. البرنامج نمائي وقائي – وليس علاجيا – يهدف إلى إكساب الطلاب مهارات حل المشكلات الأكاديمية.
٢. ركز البروتوكول على التوجه ناحية المشكلة وخطوات حلها والوعي بها.
٣. عدد الجلسات أكتر لأن العينة من صغار السن.
٤. المشكلات التي تم تناولها مشكلات أكاديمية.
٥. العينة ليس لديها مشكلات نفسية ولكن عينة طبيعية.
٦. تضمين تمارين إرشادية وألعاب وأنشطة ترفيهية.

٧. وجود تدعيمات وتعزيزات.
٨. التركيز على التدريب وليس على علاج مشكلة قائمة.
٩. وجود واجبات منزلية.
١٠. وجود جلسات متابعة.

بروتوكول البرنامج المقترح تطبيقه على طلاب الجامعة:

الأهداف العامة:

اهداف إرشادية

١. إكساب الطلاب توجها أيجابيا تكيفيا تجاه المشكلات (تفاؤل –فعالية ذات – قبول فكرة أن المشكلات أحداث حياة يومية).
٢. إستثارة الحل العقلاني للمشكلات بصفة عامة.

اهداف تدريبية:

١. إكساب الطلاب مهارات حل المشكلات بطريقة منطقية
٢. التطبيق الفعال لسلوكيات حل مشكلات أكاديمية

ويلخص جدول(9) بروتوكول التدريب المقترح لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

جدول(٩)

البروتوكول المقترح استخدامه في الدراسة الحالية

اسم الجلسة	أهداف الجلسة	محتوى وانشطة الجلسة
١)تعارف وبناء توجه إيجابي تجاه المشكلات (مقدمة عن أساليب حل المشكلات)	–التعارف بين أعضاء المجموعة –تعريف أعضاء المجموعة بالبرنامج وقواعده، وتشجيعهم وزيادة دوافعهم للتدريب. –تحديد المشكلات الشائعة لدى الطلاب –التقييم القبلي لمقاييس الدراسة –بناء اتجاه ايجابي نحو برنامج التدريب.	–رحب بالمتدربين –اخبر المتدربين أن مشكلات الحياه يمكن أن تسبب الاضطراب النفسي. –ناقش مفهوم الصحة النفسية وسعادة الانسان. –وضح منطق الارشاد القائم على حل المشكلات والفرق بين حل المشكلة واهمال المشكلة. –شجع المتدربين على وصف مشكلاتهم ومخاوفهم وإعداد قائمة بها من خلال استمارة(١)[4] والتي يسجل فيها المتدرب بعض المشكلات التي قابلته. –قسم المشكلات إلى مشكلات مهمة ومشكلات أقل أهمية، مشكلات يمكن حلها، ومشكلات لا يمكن حلها مثل فقد الأحبة. –قم ببناء اتجاها ايجابيا ناحية حل المشكلات فالمشكلات جزء من

[4] ملحق (٣) استمارة تحديد المشكلات

اسم الجلسة	أهداف الجلسة	محتوى وانشطة الجلسة
		حياتنا -اخبر المتدربين عن مشكلة تمر بها وأطلب منهم يساعدوك في حلها. -اشرح طريقة حل المشكلات وخطواتها المختلفة. -قم بنشاط مبهج (لعبة ارشادية مثل حدد الهدف) -وضح جدول حول اللقاءات الاسبوعية، ومدة الجلسة، واين سنجتمع -اطلب تغذية رجعية عن الجلسة.
٢)تقييم طريقة حل المشكلات المتبعة من قبل المسترشد.	-تحديد اساليب حل المشكلات المتبعة	-اطلب من المتدربين ذكر مشكلات واقعية مروا بها وكيف تعاملوا معها. -حدد معهم أساليب حل مشكلاتهم. -اخبر المتدربين باساليب حل المشكلات وهي: ١. الأسلوب المندفع : حل سريع ، بدائل محدودة واختيار أي بديل. ٢. الأسلوب التجنبي : هروب وتجنب ومماطلة، عدم التصرف وترك الموضوع ليحل نفسه. ٣. الأسلوب المنطقي لحل المشكلات:حل مشكلات مخطط له يشمل تحديد المشكلة، وتوليد البدائل، وصياغة القرار، والتحقق من نجاح الحل من خلال تطبيق القرار. -اطلب منهم اعادة التفكير في بعض المشكلات التي مرت بهم وهل تصرفوا بطريقة صحيحة ام لا.
٣) تحديد المشكلات الفعلية	مساعدة الطلاب على تحديد مشكلات فعلية موجودة.	-اسال الطلاب عن مشكلاتهم الفعلية (ما هي المشكلات التي لديك الآن. امثلة للمشكلات التي سيتم طرحها. عدم المذاكرة- المواصلات- الزواج ومسؤليات أخرى، عدم فهم المحاضرات، الضغوط الدراسية -اطلب من الطلاب تصنيف المشكلات إلى مهمة وغير مهمة، ملحة، مشكلات تخص الآخرين، مشكلات ليس لها حل. -اطلب من الطلاب تصنيف المشكلات واختيار الأكاديمية منها. -اطلب من الطلاب كتابة تفاصيل المشكلة من خلال إجابة أسئلة (من ، ماذا، اين ، مني ، لماذا ، كيف، ما الذي جربته من حلول ، أفصل الحقائق عن الفروض -قسم المشكلات إلى كبيرة و مشكلات صغيرة. -قم بتحدد المشكلة بطريقة واضحة ملموسة. -حدد المشكلات التي ليس لها حلول. -درب المسترشدين على تقبل ذلك والتعامل مع المشاعر السلبية الناتجة مثل موت أحد الأقرباء.

اسم الجلسة	أهداف الجلسة	محتوى وانشطة الجلسة
٤)تحديد الهدف من حل المشكلة	تدريب الطلاب على صياغة أهداف وكيفية تحقيقها.	-وضح أهمية تحديد الأهداف في حياتنا -ساعد الطلاب على صياغة أهداف ملموسة وواقعية في صورة أهداف قصيرة يمكن تحقيقها بين الجلسات والتي ستسهم في حل المشكلة -عط أمثلة للأهداف الجيدة وهي الواضحة والواقعية -ناقش مع كل متدرب العوائق التي يمكن أن تقف أمام تحقيق الأهداف -طبق تمرين حدد هدفك -اسال الطلاب عن رأيهم في الجلسة.
٥)إنتاج الحلول	تدريب الطلاب على إنتاج أكبرعدد من الحلول لمشكلاتهم	-اعرض كل مشكلة وناقش الطلاب في كل الحلول الممكنة. -سجل الحلول التي يصل إليها الطلاب -شجع الطلاب على صياغة أي حل ياتي إلى عقلهم -تقبل كل الحلول التي يذكرها الطلاب -اقترح انت بعض الحلول
٦)موازنة الإيجابيات والسلبيات	تعليم الطالب كيف يوازن بين ايجابيات وسلبيات كل حل.	-اقرا كل حل واطلب من الطلاب نقده. - اخبرهم ان ينظروا للعواقب الانفعالية والاقتصادية والمعنوية لكل حل. -اخبرهم ان يقرروا هل هذا الحل يمكن ان يطبقوه بانفسهم ام يحتاجوا إلى عون ومساعدة. -ناقش معهم الاثار قصيرة المدى وطويلة المدى لكل حل. -ساعد كل طالب على ترتيب الحلول -[5]استخدم استمارة (٢)(لانتاج الحلول)
٧)اختيار الحل	-تدريب الطلاب على صناعة القرار من خلال اختيار الحل الافضل	-اخبر الطلاب ان يختاروا -اخبرهم ان يصنعوا قرارهم الان لأن المشكلة هي قرار صعب -اختر معهم الحل في ضوء الموازنة بين المميزات والعيوب والاهدف التي وضعوها. -اسالهم بعد اختيار الحل هل ذلك سيحقق الأهداف على المستوى البعيد -اسالهم هل هذا الحل سيؤدي إلى مزيد من المشاكل
٨)تنفيذ خطة العمل	شجع الطلاب على تنفيذ خطة العمل تحويل المقترحات إلى اجراءات فعلية.	-رحب بالطلاب -راجع ما قاموا به المتدربون من واجبات -ابدأ في مناقشة جماعية لخطط العمل التي يمكن ان تحل المشكلة اطلب من المتدربين ان يحولوا الحلول إلى افعال مثل ناقش العقبات التي تقف في سبيل تحقيق الخطة

[5] ملحق (٤)استمارة(٢) انتاج الحلول

اسم الجلسة	أهداف الجلسة	محتوى وانشطة الجلسة
		–استخم بعض تمارين الاسترخاء بعد مناقشة العقبات –استخدم مع المتدربين التخيلات الايجابية –حدد وقت زمني للخطة –قيم الجلسة اشكر المتدربين وحدد معهم الواجبات
٩)التحقق من النتائج	متابعة خطة العمل.	–ناقش كيف صارت خطة العمل. –اسال الطلاب عن كيف تم تجميع معلومات عن المشكلة. –اسال عن رضاهم عن خطة العمل.
١٠)التحقق من النتائج	متابعة الطلاب في تنفيذ خطة العمل	–تابع مع الطلاب مدى تقدمهم في خطة الحل من خلال استمارة (٣)[٦] (تنفيذ الحلول). –اسال الطلاب عن رضاهم عن تطبيق الخطة. –ناقش الطلاب في العقبات والتحديات التي تواجههم في الحل –ناقش كل طالب في مدى نجاح خطة عمله –ناقش الطلاب الذين لم ينجحوا في حل المشكلة عن رغبتهم في اختيار حل بديل
١١) ختام البرنامج	تقييم البرنامج التدريبي	–راجع المشكلات التي تم حلها –راجع الاستراتيجيات التي استخدموها –قدم تغذية راجعة –قدم جوائز –دعم رغبة الطلاب في التغيير –ناقش الطلاب في كيفية استخدام ما تعلموه في حل مشكلات مستقبلية –اخبر الطلاب باحتمالية النكوص وكيف يمكن مواجهتها –اترك الطلاب يحتفلون بنهاية البرنامج التدريبي بطريقتهم –اشكر المتدربين

اجراءات الدراسة:

- مراجعة الأدب التربوي الخاص بمتغيرات الدراسة
- تطوير أدوات الدراسة
- اختيار عينة الدراسة
- تطبيق البرنامج التدريبي في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٨–٢٠١٩

[6] ملحق (٥)استمارة تنفيذ الحلول

- التطبيق البعدي لأدوات الدراسة
- التطبيق التتبعي لأدوات الدراسة
- تحليل النتائج ومناقشتها

نتائج الدراسة ومناقشتها

يهدف هذا المحور إلى عرض النتائج التى أسفرت عنها الدراسة ، والتحقق من صحة فروض الدراسة ، وتحليلها ، وتفسيرها ، وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة .

أولا: اختبار صحة الفروض الخاصة بأثر البرنامج التدريبي في زيادة الأمل الاكاديمي.

–للتحقق من الفرض الأول الذي ينص على" "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الأمل الأكاديمي، قامت الباحثتان بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس الأمل الاكاديمي، ويوضح ذلك جدول (١٠).

جدول (١٠)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدي لمقياس الأمل الاكاديمي ن=(٢٣)

التطبيق	م	ع	ت	الدلالة
القبلي	٣٦.٠٩	١٢.٣	٣.٠٩	٠.٠١
البعدي	٤٢.٤٧	٨.٤		

يتضح من جدول(١٠) أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية فى الدرجة الكلية للأمل الأكاديمي مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي لمقياس الأمل الأكاديمي، وهذا يعني تحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي بفرق دال إحصائياً عن التطبيق القبلي وهو ما يحقق الفرض الأول.

–التحقق من الفرض الثاني والذي ينص على" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي لمقياس الأمل" قامت الباحثتان بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس الأمل، ويوضح جدول(١١) قيم (ت) ودلالتها الاحصائية للفروق بين القياس البعدي والتتبعي لمكونات الأمل والدرجة الكلية

جدول (١١)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية
في التطبيقين البعدي و التتبعي لمقياس الأمل الأكاديمي

ن=(٢٣)

التطبيق	م	ع	ت	الدلالة
البعدي	42.47	8.4	0.769	غير دال
التتبعي	43.39	7.4		

يتضح من جدول (١١) أن قيمة (ت) المحسوبة (١.٠٨) اقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ثقة ٠.٠٥، وهو ما يوضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق البعدى والتطبيق التتبعي لمقياس الأمل وهذا يعني أن تحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية قد استقر فى التطبيق التتبعي وهو ما يحقق الفرض الثاني.

ثانيا: اختبار صحة الفروض الخاصة بأثر البرنامج التدريبي في تحسين معتقدات التمكن.

–للتحقق من الفرض الثالث الذي ينص على" "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس معتقدات التمكن". قامت الباحثتان بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس معتقدات التمكن، ويوضح ذلك جدول (١٢) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية.

جدول(١٢)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي
لمقياس معتقدات التمكن ن=(٢٣)

التطبيق	م	ع	ت	الدلالة
القبلي	٣٠.٥٦	٢.٨	٩.٤	٠.٠١
البعدي	٤٧.٤٣	٤.١		

يتضح من جدول (١٢) أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في مقياس معتقدات التمكن وهو ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي لمقياس معتقدات التمكن وهذا يعني تحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي بفرق دال إحصائياً عن التطبيق القبلي في معتقدات التمكن وهو ما يحقق الفرض الثالث

–التحقق من الفرض الرابع والذي ينص على" لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي لمقياس معتقدات التمكن" .قامت الباحثتان بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس معتقدات التمكن، ويوضح جدول(١٣) قيم (ت) ودلالتها الاحصائية للفروق بين القياس البعدي والتتبعي لمقياس معتقدات التمكن

جدول(١٣)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس معتقدات التمكن ن=(٢٣)

التطبيق	م	ع	ت	الدلالة
القبلي	٤٧.٤٥	٤.١	٢.٧	غير دال
البعدي	٤٦.٧	٣.٤		

يتضح من جدول(١٣) أن قيمة (ت) المحسوبة (١.٠٨) اقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ثقة ٠.٠٥، وهو ما يوضح انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق البعدى والتطبيق التتبعي لمقياس معتقدات التمكن وهو ما يحقق الفرض الرابع. وهذا يعني أن تحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية قد استقر فى التطبيق التتبعي.

ثالثا:التحليل الكيفي لاساليب حل المشكلات:

قامت الباحثتان بتحليل طرق المتدربات في حل المشكلات لمعرفة كيف حدث التحسن في الأمل الأكاديمي ومعتقدات التمكن وهل تغيرت بالفعل أساليب الطلاب في حل المشكلات كما تغيرت نظرتهم الى المشكلات.

وأثناء البرنامج التدريبي طُلب من الطلاب أن يذكروا أربع مشكلات مرت بهم وكيف قاموا بحلها وذلك لتحديد أساليب حل المشكلات لديهم، وبعد انتهاء البرنامج التدريبي وإجراء القياسات البعدية أُعيد عرض المشكلات التي مرت عليهم وطُلب منهم تحديد هل هم راضون عن طرق حلهم ولو عاد بهم الزمن كيف كانوا سيتعاملون مع هذه المشكلات.

ويلخص جدول (١٤) أساليب الطلاب في حل المشكلات في القياسين القبلي والبعدي.

جدول(١٤)

أساليب حل المشكلات في القياسين القبلي والبعدي للطلاب الذين أظهروا عدم رضاهم عن أساليبهم الأولية

رقم الطالب م	المشكلات السابقة	اسلوب الحل قبل تلقى البرنامج	تقييم الطالب لنفسه	اسلوب الحل بعد البرنامج
١	-صعوبة بعض المواد الدراسية -صعوبة تنظيم الوقت -الضغوط أثناء الدراسة -الوقت غير كاف لمذاكرة المواد	-لا يذاكر الطالب المواد الصعبة عليه ولا يفتح الكتب الخاصة بها حتى موعد الامتحان،وقد يكره حضور محاضراتها -لم يحاول الطالب أن ينظم وقته -لم يفكر الطالب في مواجهة ضغوطه الأسرية والجامعية ويتجنبها. -لم يستطع الطالب تنظيم وقته بما يوفر له الوقت الكافي للمذاكرة ويتقبل ذلك وكأنه حالة طبيعية (أسلوب حل المشكلات تجنبي)	غير راض عن حلوله السابقة للمشكلات لأنها تسببت له في مشكلات أكثر	-يذاكر الطالب جيداً المواد الصعبة عليه منذ بداية الدراسة ولا يؤخر استذكاره حتى لاتتراكم عليه ويتخذها الطالب كتحدي بينه وبين نفسه . -يحاول الطالب تنظيم وقته وتحديد وقت لا يتجاوزه للتلفاز واستخدام الموبايل والجلوس مع أفراد الأسرة -يفكر الطالب في ضغوطه وأسبابها ويتحدث مع الآخرين عنها بحثاً عن طرق لمواجهتها. عندما ينظم الطالب وقته يجد وقتا مناسبا للمذاكرة يكفيه للإلمام بالمواد العلمية. (أسلوب حل المشكلات المنطقي)
٢	-يذاكر الطالب ولكن بدون تحصيل. -الوقت -الخوف من الامتحانات -الخوف من الشرح أمام الآخرين بالرغم من التحضير الجيد.	-كان الطالب يحاول المذاكرة بأن يفتح الكتاب ويقرأ مافيه دون أن يستفيد أو يحصل معلومة مفيدة ولم يحاول في إيجاد طريقة أخرى للمذاكرة حتى إنه يترك المذاكرة تماما *(تجنبي) -نفس طريقة حل المشكلة الأولى. (تجنبي) -يضع الطالب لنفسه امتحانا ليحله -كأن يقرر الطالب أن يقوم بالشرح أمام أفراد أسرته ولكنه كان لا يستطيع أن يتحكم في خوفه ويظهر في انفعاله واندفاعه في الكلام وإنهاء الموقف سريعاً *(مندفع)	الطالب غير راض عن حلوله ولن يقوم بتكرارها لأنها كانت بلا جدوى	-يخصص الطالب وقتا للمذاكرة ويعمل جدول لنفسه ويلتزم به ويغير طريقة مذاكرته ويسمع لنفسه في كل مرة ما حصله. -تخصيص وقت لكل مادة تتراوح من ساعة إلى ساعتين ويطلب الطالب من أسرته أن تساعده في الإلتزام بالوقت. -يطلب الطالب من أحد أفراد أسرته أن يساعده في وضع أسئلة للمقررات كامتحان ويهئ له الظروف والمكان كأنه في موضع

رقم الطالب م	المشكلات السابقة	اسلوب الحل قبل تلقى البرنامج	تقييم الطالب لنفسه	اسلوب الحل بعد البرنامج
				امتحان، كما يطلب من أساتذة المقررات عقد امتحانات حتى يعتاد عليها ولا يقلق في الامتحان النهائي * (منطقي) -يجمع الطالب مجموعة من زملائه المقربين له وبشرح المادة العلمية أمامهم ويشجعوه ولا يندفع أو يغضب إذا أخطأ ويطلب منهم أن يقوموه *(منطقي)
٣	-التأخير عن المحاضرات -صعوبة التواصل مع الزملاء بالقسم -صعوبة المذاكرة بدون وجود الكتاب الذي يتأخر لفترة طويلة بعد بدء الدراسة	-لم يحاول الطالب حل المشكلة لأن كل المواصلات زحمة من وجهة نظره. (تجنبي). -انعزل الطالب عن زملائه حتى في وقت الفراغ بين المحاضرات وأهمل الاتصال بهم حتى مع التعثر في بعض المواد الدراسية. (تجنبي) -يهمل الطالب دراسته لحين توفر الكتب.	لن يحل مشكلاته الآن بنفس الطريقة لأنه غير راض عنها لأنها غير مجدية	-لم يستطع الطالب حل مشكلة زحمة المواصلات أو إيجاد مقترحات لحلها. (تجنبي) -اختلط الطالب بزملائه وحاول التقرب منهم والتودد إليهم وطلب منهم المساعدة في الدراسة، ومعرفة طرق المذاكرة الجيدة. -يذهب الطالب إلى المكتبة ويقرأ في تخصصه حتى يستطيع فهم مقرراته، -يستعير كتب المواد الدراسية من زملائه الأكبر منه بالفرقة السابقة له. (منطقي)
٤	-صعوبة فهم بعض المواد الدراسية -ضياع وقت كبير وعدم القدرة على استغلاله في المذاكرة -صعوبة تعلم برنامج الوورد	-يذاكر الطالب المواد الصعبة لأطول فترة ممكنة ويحاول فهم كل جزء من المادة ويستعين بمراجع أخرى تسهل عليه المادة. -نظم الطالب وقته بقدر المستطاع ويذكر نفسه بهدفه الذي يسعى لتحقيقه	راض عن أسلوبه في حل المشكلات ولكنه يتمنى أن يصل للأفضل	يحل الطالب المشكلات بنفس الطريقة مع إضافة أن يقرأ مراجع أكثر للمقررات الصعبة، ويشاهد لها فيديوهات تشرحها لكي يفهمها ويحفظها بإتقان
٥	-تأخر توافر الكتب الدراسية -ضيق الوقت -الإحباط بسرعة إذا لم يتم	-يطلع الطالب على المحاضرات التي يكتبها أثناء الشرح -يسهر الطالب كثيراً ليجد أمامه متسعا من	لم يرض الطالب بشكل كلي عن حلوله ويرى أنه	-يضيف الطالب لحلوله الاطلاع على مراجع خارجية من المكتبة حول الموضوعات التي يدرسها.

رقم الطالب م	المشكلات السابقة	اسلوب الحل قبل تلقى البرنامج	تقييم الطالب لنفسه	اسلوب الحل بعد البرنامج
	تحقيق المطلوب -الملل أثناء المذاكرة	الوقت -يستسلم الطالب للشعور بالاحباط والحزن ولا يتخذ أي إجراء *(تجنبي) -يتخذ الطالب فترات طويلة من الراحة ثم يعود للمذاكرة مرة أخرى. *(تجنبي)	يجب أن يضيف لها بعض التغيير	-بدأ الطالب تعلم استراتيجيات تنظيم الوقت -يستخدم الطالب طرقا متنوعة أثناء المذاكرة للتخلص من الملل.
٦	-صعوبة أحد المقررات -زيادة الضغوط وقت الدراسة -ضيق الوقت -كثرة المناهج (تخصص، وتربوي)	-لم يذاكر الطالب المادة في وقتها وانتظر حتى اقترب موعد الامتحان.(تجنبي) -تقبل الطالب الضغوط ولم يفكر في مواجهتها (تجنبي) -قسم الطالب المواد إلى سهلة وصعبة وبدأ الطالب مذاكرته بالمواد الصعبة حتى يكسب وقتا ثم السهلة.(أسلوب مندفع)	راض عن طريقة الحل بدرجة متوسطة	-يذاكر الطالب مقرراته كلها أولاً بأول حتى لاتكون صعبة عليه. -بدأ الطالب يفكر في خطوات يقوم بها حتى يخفف عن نفسه الشعور بالضغط.
٧	-عدم تنظيم الوقت -صعوبة محتوى بعض المواد -عدم القدرة على الحفظ -مشاكل أسرية	-لم يحاول الطالب تنظيم وقته والاستفادة منه. -لم يذاكر الطالب المواد الصعبة بالقدر الكافي لها -ركز الطالب على المشاكل التي تواجهه فتأثرت مذاكرته وقل جهده في المذاكرة -يحفظ الطالب الموضوع مرة واحدة فقط ولا يحاول تكرار الحفظ والتسميع.	غير راض عن الحلول	-وضع الطالب جدولا ينظم فيه وقته بحيث يعطي لكل مادة حقها. -يحاول الطالب استيعاب وفهم المادة وإعادة مذاكرتها مهما كانت صعبة -وضع الطالب حد فاصل بين مشاكله وظروفه الأسرية وبين الكلية ومتطلبات النجاح والمذاكرة حتى لايتأثر مستواه التحصيلي. -تخصيص وقت أطول للمواد صعبة الحفظ
٨	-ضيق الوقت -صعوبة بعض محتوى الكتب -صعوبة تذكر المحتوى -صعوبة تحديد هدفي	-لم يحاول الطالب توفير وقت للمذاكرة ويستسلم لوضعه الحالي -يترك الطالب محتوى الكتاب الصعب دون أن يحاول فهمه حتى الامتحان -لم يستطع الطالب أن يضع لنفسه هدفا مهما حاول ويحققه.(تجنبي)	لم يرض عن حلوله للمشكلات	-ينظم الطالب وقته ليستفاد منه. -يلجأ الطالب لأحد زملائه أو استاذ المقرر ليشرح له الأجزاء الصعبة عليه مرة أخرى -يربط الطالب المعلومات ببعضها بطريقة تسهل عليه

رقم الطالب م	المشكلات السابقة	اسلوب الحل قبل تلقى البرنامج	تقييم الطالب لنفسه	اسلوب الحل بعد البرنامج
				تذكرها. -يضع الطالب لنفسه هدفا ويحاول تحقيقه.
٩	-التسرع في قراءة الأجزاء المقررة والملغية من المقرر ويفاجأ الطالب في الامتحان بأسئلة حول أجزاء كان يظن أنها ملغية -صعوبة التركيز أثناء المذاكرة -الملل من المذاكرة -غلاء سعر الكتب	-شعر الطالب بالتوتر ورغبته في إنهاء هذا الموقف بسرعة وأجاب الطالب عن الأجزاء التي عرفها فقط وترك باقي الامتحان بدون حل -لم يستطع الطالب أن يجد حلا لها -كل خمس دقائق يترك الطالب مذاكرته ليقوم بعمل آخر -لم يشتر الطالب الكتب (يستخسر الأموال في الكتب)	لم يرض عن حله لمشكلاته	-يتأنى الطالب في قراءة ماهي الأجزاء المقررة والملغية. -يحدد الطالب لنفسه وقتا محددا يجب أن ينهي فيه المذاكرة التي حددها لنفسه
١٠	-صعوبة فهم بعض أجزاء محتوى الكتاب -قلة المشاركة في المناقشات خاصةً داخل المحاضرات -توتر أثناء الشرح أمام الآخرين وأحياناً النسيان -رسوب في مادة	-يترك الطالب الأجزاء التي لم يفهمها وينتقل لجزء آخر (تجنبي) -لم يحاول الطالب التغلب عليها لأنه يعلم أنه شخصية خجولة.(تجنبي) -قرر الطالب أن يترك الكلية ولم يكمل دراسته وأصابه الإحباط والشعور بالعجز والفشل.(مندفع)	لم يرض عن بعض الحلول	-يبسط الطالب المعلومات لنفسه ويشرحها لنفسه ويسأل فيها أستاذ المقرر أو زملائه، ويبحث عن معنى مبسط لها في كتب أخرى أو مواقع الإنترنت. -يجتهد الطالب في مذاكرة المادة حتى يجتاز الأزمة ويمتحنها مرة أخرى ويكمل دراسته دون الشعور بالعجز والتشاؤم والفشل
١١	-صعوبة الموصلات -عدم وجود وقت كافي للدراسة -ارتفاع اسعار الكتب	-الاستيقاظ مبكراً لكي يجد مواصلات متوفرة ولكنه كان يؤثر على وقت مذاكرة الطالب -قرر الطالب أن يقلل وقت نومه حتى يتوفر له وقت للمذاكرة -كان يدخر الطالب جزءا من مصروفه لمساعدة ولي أمره في شراء الكتب	نعم راض عن حلوله ولكنه أصبح يعدل من سلوكياته في بعض الحلول	-يستغل الطالب الوقت الذي يقضيه في المواصلات في المذاكرة والاطلاع وقراءة القرآن -يبدأ الطالب مذاكرته بعد العودة من الكلية مباشرةً ليستغل كل الوقت وحتى لاينسى المعلومات فيحتاج لوقت إضافي لمذاكرتها مرة أخرى
١٢	-التردد في اتخاذ القرارات -عدم الثقة بالنفس -عدم القدرة على المذاكرة نهاراً	-يشاهد الطالب فيديوهات عن كيفية زيادة الثقة بالنفس -اعتاد الطالب على هذا الوقت للمذاكرة	راض عن حلوله مع إضافة	-استفاد الطالب من أصدقائه بالجامعة ليكسب ثقته بنفسه

رقم الطالب م	المشكلات السابقة	اسلوب الحل قبل تلقى البرنامج	تقييم الطالب لنفسه	اسلوب الحل بعد البرنامج
	ويذاكر أثناء الليل فقط. -الملل وفقدان الرغبة في الاجتهاد وبذل الجهد من وقت لآخر.	-لا يستطيع الطالب حل المشكلة والتغلب عليها ولكنه يحاول قدر المستطاع.		
١٣	-الاكتئاب أثناء الدراسة -نسيان ماتم مذاكرته -تأخر توفير الكتب -ضياع الوقت	-حلول جميع المشكلات كانت من خلال أن يبتعد الطالب عن المذاكرة تماماً حتى يقترب موعد الامتحانات(تجنبي)	غير راض عن حلوله	-بدأ الطالب مذاكرته بالمواد السهلة المحببة إليه ويعطي لنفسه فترة راحة (فاصل) يقوم أثناءها باستخدام النت أو الفيس بوك -أصبح الطالب يكرر مذاكرة المادة أكثر من مرة -نظم الطالب وقته ووزع المواد الدراسية في جدول يساعده على مذاكرة كل المواد في الوقت المخصص

يتضح من عرض استجابات الطلاب في القياس القبلي والبعدي بعد انتهاء البرنامج أن الطلاب في البداية كانوا يتجنبون حل المشكلات ويتركوها دون مواجهة لتحل نفسها، بينما أظهر الطلاب عدم رضى عما قاموا به وزاد وعيهم بالمشاكل وبإمكانية حلها وتبنوا إتجاها ايجابيا ناحية المشكلات وغيروا من طرقهم، بل وتعددت لديهم بدائل الحل وهو ما يفسر زيادة الأمل ومعتقدات التمكن، ويتسق كذلك مع نتائج التحليل الكمي.

مناقشة النتائج

يمكن تلخيص نتائج الدراسة فيما يلي

١)زيادة الأمل الأكاديمي لدى الطلاب بعد تلقي برنامج تدريبي أسبوعي لمدة إحدى عشرة جلسة وقد استمر التحسن في القياس البعدي بعد انتهاء البرنامج بأسبوعين.

٢)زادت معتقدات التمكن لدى الطلاب مقابل انخفاض معتقدات العجز بعد تلقي برنامج تدريبي أسبوعي لمدة إحدى عشرة جلسة وقد استمر التحسن في القياس البعدي بعد انتهاء البرنامج باسبوعين.

٣) اظهر الطلاب تغيرا كيفيا في حل المشكلات بل وتغيرت نظرتهم للمشكلات وطريقة حلها في القياس البعدي عنه في القياس القبلي.

وتفسر الباحثتان زيادة الأمل الأكاديمي بعد تلقي الإرشاد القائم على حل المشكلات في ضوء ما ذكره (Synder,2000b) من أن الأمل خاصية عقلية لها ثلاث مكونات وهي الأهداف والقوة والمسارات، ويتضمن الإرشاد القائم على حل المشكلات التدريب على هذه المكونات حيث يتم تدريب المفحوص في البداية على تحديد الهدف بعد صياغته للمشكلة والتركيز على الأهداف قصيرة المدى.

من ناحية أخرى تم تدريب الأفراد على التفكير بصوت عال في كل البدائل الممكنة لحل المشكلة وذلك بعد أن تعلموا تصنيف المشكلات وتقبل المشكلات التي ليس حل ، ثم يتم توليد الحلول بطريقة فردية وطريقة جماعية، وهكذا يقتنع الفرد أنه صار قادراً على إنشاء طرق عملية لتحقيق الأهداف، ومع تدريب المفحوصين على صياغة الأهداف ورسم خطة للعمل ومتابعة تنفيذ خطة العمل يتحسن المكون الثاني للأمل وهو سبل تحقيق الأهداف، ويجعل ذلك المتدرب يدرك أن لديه طاقة عقلية للبدء والاستمرار لأن لديه هدفا ولديه مسارات لتحقيق الهدف.

ويؤكد Michael et al(2000) على أن هناك مقدارا من التشابه بين الإرشاد القائم على حل المشكلات ومكونات الأمل في التوجه العام وأيضا في التركيز على تحديد الأهداف وسبل تحقيق هذه الأهداف وكلاهما يؤكد على دور الانفعالات والسلوك وأيضا العمليات المعرفية وكذلك فعالية ومشاركة العميل.

أثناء الإرشاد القائم على حل المشكلات يفكر الفرد في مساعدة الجماعة في مشكلة واحدة ويدعم هذا ثقة الفرد في إمكانية حل أي مشكلة وتحقيق الأهداف وأيضا إمكانية التعايش مع أية مشكلة وتقبلها وهو ما يزيد من أمل الفرد وخصوصا مكون الإرادة.

كما تدرب الأفراد في الإرشاد القائم على حل المشكلات على التوجه الإيجابي ناحية المشكلات وأن كل مشكلة لها حل وأنه لا يجب ترك المشكلات تحل نفسها، وأن المشكلات

تحديات يمكن السيطرة عليها ببذل الجهد وهو ما يقوي الأمل في أن الهدف سيتم تحقيقه والمشكلة سيتم حلها.

كما أن تدريب الطلاب على حل المشكلات على المستوى التخيلي وعلى المستوى الفعلي يجعلهم يخبرون مشاعر إيجابية حسب درجة نجاحهم في حل المشكلة التي يتدربون على حلها، وهو ما يولد لديهم الأمل بإمكانية حل أية مشكلة أخرى ، وهكذا يتحسن الأمل لأن الطلاب صاروا يعتقدون ان لديهم أسلحة تعينهم على مواجهة أية مشكلة، وأن كل المشكلات لها حل وأن المشكلة ليست نهاية العالم وأن بامكانهم الوصول إلى حلول مبدعة وتنفيذها .

وتتسق هذه النتائج مع دراسة مبكرة لـ(1998) Chang تناولت الفروق في القدرة على حل المشكلات بين مرتفعي ومنخفضي الأمل وانتهت نتائجها إلى أن اصحاب الأمل المرتفع لديهم قدرة مرتفعة على حل المشكلات والتكيف مع المواقف الضاغطة، كما أن الأمل متغير منبؤ بالقدرة على حل المشكلات والتكيف مع المشكلات الأكاديمية، والرضا الاكاديمي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيا مع دراسة الزعبي والعاسمي (٢٠١٥) التي أشارت إلى أن مرتفعي التحصيل الدراسي لديهم درجة مرتفعة من الأمل الأكاديمي ودرجة منخفضة من الاكتئاب النفسي مقارنة بمنخفضي التحصيل وذلك لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية بسوريا.

كما تتسق كذلك مع ما وجده سلمان وماجد (٢٠١٧) في دراستهما التي هدفت إلى بحث هل الأمل يؤثر على تحقيق الأهداف وطريقة حل المشكلات. وقد تكونت العينة من (١٩) من مدربي السباحة في محافظات الفرات الأوسط واتضح ارتباط الأمل بالجهد المبذول وتحقيق الأهداف والقدرة على حل المشكلات .

وتفسر الباحثتان زيادة معتقدات التمكن والتي تشير إلى معتقدات الفرد حول قدرته على التأثير في النتائج والسيطرة والتحكم والفعالية، وتبدو هذه النتيجة منطقية فالأساس الذي يقوم عليه أسلوب حل المشكلات هو تعليم المتدرب إمكانية حل أية مشكلة تقابله وأن بامكانه تحديد أهدافه والبحث عن سبل الحل، وتقييم الإيجابيات والسلبيات ووضع خطة حل

وتقييمها، كل ذلك يجعل المتدربين يعتقدون في أنهم يستطيعون، وأن بإمكانهم السيطرة على النتائج وهو ما يقوي معتقدات التمكن لديهم.

كما ترتبط زيادة معتقدات التمكن بزيادة الأمل؛ فالأمل يمد الفرد بإمكانية الوصول إلى النتائج لأن لديه أهدافاً واضحة وأساليب لتحقيق الأهداف وإرادة وطاقه للبدء في تحقيقها.

كما يمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية في ضوء أن معتقدات التمكن في مقابل معتقدات العجز يتعلمها الانسان بطريقة الإشراط فالطلاب الذين تعلموا أنه لا يمكنهم دفع الفشل، تلقوا تدريباً على إمكانية حل هذه المشكلة وأن بإمكانهم حل أية مشكلة، وأن بإمكانهم أن يجدوا الحل الأفضل، وأن بإمكانهم تطبيق الحلول والتحقق منها، وقد نجحوا بالفعل في حل مشكلات أكاديمية.

ويدعم هذه النتيجة ما أشارت اليه نتائج دراسة. Choi et al (2013) التي وجدت أن استخدام الإرشاد القائم على حل المشكلات يزيد من القدرة على تنظيم الذات والسيطرة الذاتية وفعالية الذات.

كما تتفق مع ما ذكره .Ward& Wampler(2010) من أن تعليم الفرد حل المشكلات يكسبه إدراكا بالسيطرة على أحداث الحياة والتفاؤل.

وترى الباحثتان أن تحسن الأمل الأكاديمي ومعتقدات التمكن قد حدث بسبب تغير أساليب الطلاب في حل المشكلات وكما اظهرت نتائج التحليل الكيفي أن أغلب الطلاب كانوا يتجنبون حل مشكلاتهم الأكاديمية فلا يذاكرون المقررات إلا ليلة الامتحان ولا يناقشون أحدا في مشكلاتهم، ولا يطلبون العون من زملائهم ولا من معلميهم، ولا يحاولون التفكير في حل لمشكلة المواصلات، والمشكلات الأسرية، وتأخر الكتاب الدراسي، لكن بعد تلقي البرنامج التدريبي تعلم الطلاب اقتحام المشكلة وأن الحل قد يكون بسيطا ولكن يحتاج لتغيير الاستراتيجيات وطلب العون ووضع البدائل واختبارها وهو ما ظهر في تقييم(١٤) من الطلاب لأنفسهم بعد الرضا عما قاموا به، بينما لم يظهر بقية أفراد العينة الرضا التام، ولكن الرضا مع تغيير الاستراتيجيات في ضوء ما تعلموه من البرنامج.

التطبيقات التربوية:

١. تدريب الطلاب بالمدارس الثانوية والجامعة على استراتيجيات حل المشكلات من خلال تحديد المشكلة وتوليد البدائل ووضع خطة عمل وتنفيذها والتحقق منها.

٢. مساعدة الطلاب على صياغة أهدافهم الأكاديمية من بداية التحاقهم بالحياة الجامعية لأن صياغة الهدف هو بداية السعي والعمل.
٣. محاورة الشباب في مشكلاتهم وحسهم على محاولات الحل وتوجيه طاقاتهم بدل من التجنب أو الاندفاع في الحل.
٤. تعريف الطلاب بلوائح الكليات وتوصيف المقررات ومهارات الدراسة وحتى يشعر الطالب أنه مسيطر على تقدمه في الجامعة وأنه ليس عاجزا عن تغيير الظروف.
٥. تفعيل دور الاسر الطلابية التي تتاح فيها للشباب دراسة مشكلات من واقع حياتهم الجامعية ومحاولة حلها.

توصيات الدراسة :

١. تطوير برامج تدريبية للأمل الاكاديمي.
٢. دراسة المتغيرات المنبئة بالأمل الأكاديمي ومعتقدات التمكن
٣. دراسة عن أساليب حل الشباب لمشكلاتهم.

المراجع:

جولي بالانت (٢٠٠٦). ترجمة خالد العامري. *التحليل الاحصائي باستخدام برامج SPSS* . القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

الزعبي، أحمد محمد ،. العاسمي، رياض. (٢٠١٥). الشفقة بالذات وعلاقته بكل من الأمل الأكاديمي والاكتئاب لدى عينة من الطلبة مرتفعي ومنخفضي. *مجلة جامعة دمشق* – ٣١ ،٥٥-٩٠.

سلمان،حيدر ،. عبد الحسين(٢٠١٧). الامل وعلاقته بأسلوب حل المشكلات وتحقيق الاهداف لدى مدربي السباحة. *مجلة ميسان لعلوم التربية البدنية*،١٤(١٤)، ٦٥-٧٣.

Ackerman, C. (2018). Learned Helplessness: Seligman's Theory of Depression, retrieved from the world wide web https://positivepsychology.com/learned-helplessness-seligman-theory-depression-cure/.

Andrew K., Coates, E., Heatherton, J. (2008). Increasing wellbeing through teaching goal-setting and planning skills: Results of a brief intervention, *Journal of Happiness Studies*,9(2),185-196.

Areán, P. A., Raue, P., Mackin, R. S., Kanellopoulos, D., McCulloch, C., & Alexopoulos, G. S. (2010). Problem-solving therapy and supportive therapy in older adults with major depression and executive dysfunction. *American Journal of Psychiatry*, *167*(11), 1391-1398.

Aspinwall, L.G.,&Richer,L.(1999).Optimism and self mastery predict more rapid disengagement from unsolvaqble tasks in the prsesnce of alternatives,*Motivation and Emotions*,23(3),221-245.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, *52*(1), 1-26.

Bedford, L. A., Dietch, J. R., Taylor, D. J., Boals, A., & Zayfert, C. (2018). Computer-guided problem-solving treatment for depression, PTSD, and insomnia symptoms in student veterans: a pilot randomized controlled trial. *Behavior therapy*, *49*(5), 756-767.

Beaudreau, S. A., Gould, C. E., Mashal, N. M., Huh, J. T., & Fairchild, J. K. (2019). Application of problem solving therapy for late-life anxiety. *Cognitive and Behavioral Practice*, *26*(2), 381-394.

Bell, A. C., & D'Zurilla, T. J. (2009). Problem-solving therapy for depression: a meta-analysis. *Clinical psychology review*, *29*(4), 348-353.

Chang, E. C. (1998). Hope, problem-solving ability, and coping in a college student population: Some implications for theory and practice. *Journal of clinical psychology*, *54*(7), 953-962.

Choi, N. G., Marti, C. N., Bruce, M. L., & Hegel, M. T. (2013). Depression in homebound older adults: Problem-solving therapy and personal and social resourcefulness. *Behavior therapy*, *44*(3), 489-500.

Choi, N. G., Marti, C. N., Bruce, M. L., Hegel, M. T., Wilson, N. L., & Kunik, M. E. (2014). Six-month postintervention depression and disability outcomes of in-home telehealth problem-solving therapy for depressed, low-income homebound older adults. *Depression and anxiety*, *31*(8), 653-661.

Cuijpers, P., Van Straten, A., & Warmerdam, L. (2007). Behavioral activation treatments of depression: A meta-analysis. *Clinical psychology review*, *27*(3), 318-326.

Cuijpers, P., de Wit, L., Kleiboer, A., Karyotaki, E., & Ebert, D. D. (2018). Problem-solving therapy for adult depression: an updated meta-analysis. *European Psychiatry*, *48*, 27-37.

Crabb, R. M., Areán, P. A., & Hegel, M. T. (2012). Sustained adoption of an evidence-based treatment: a survey of clinicians certified in problem-solving therapy. *Depression research and treatment*, *2012*.

Drysdale, M. T., & McBeath, M. (2014). Exploring Hope, Self-Efficacy, Procrastination, and Study Skills between Cooperative and Non-Cooperative Education Students. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, *15*(1), 69-79.

D'Zurilla,T.J.,&Nezu,A.M.(2007).*Problem-solving therapy:Apositive approach to clinical intervention (3rd ed.)*. New York: Springer

D'Zurilla,T.J.,&Nezu,A.M.(2010). Problem-solving therapy. In Keith S Dobson *Handbook of behavioral therapies.*,pp.197-225, The Guilford Press.

Eskin, M., Ertekin, K., & Demir, H. (2008). Efficacy of a problem-solving therapy for depression and suicide potential in adolescents and young adults. *Cognitive Therapy and Research*, *32*(2), 227-245.

Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, *37*, 210-216.

Felsten, G., & Wilcox, K. (1992). Influences of stress and situation-specific mastery beliefs and satisfaction with social support on well-being and academic performance. *Psychological Reports*, *70*(1), 291-303.

Gallagher, M. W., Marques, S. C., & Lopez, S. J. (2017). Hope and the academic trajectory of college students. *Journal of Happiness Studies*, *18*(2), 341-352.

Infurna, F. J., Gerstorf, D., & Zarit, S. H. (2011). Examining dynamic links between perceived control and health: Longitudinal evidence for differential effects in midlife and old age. *Developmental Psychology*, *47*(1), 9.

Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?. *Learning and Individual Differences*, *25*, 67-72.Author links open overlay panelMeeraKomarraju&DustinNadler

Kurowski, B. G., Stancin, T., Taylor, H. G., McNally, K. A., Kirkwood, M. W., Cassedy, A., ... & Wade, S. L. (2018). Comparative effectiveness of family problem-solving therapy (F-PST) for adolescents after traumatic brain injury: Protocol for a randomized, multicenter, clinical trial. *Contemporary Clinical Trials Communications*, *10*, 111-120.

Lachman, M. E.(2006).Percived control over aging –related declines: Adaptive beliefs and behaviors .*Current Dierctions in Psychological Sciences*,15(6),282-286.

Lachman, M. E., Neupert, S. D., & Agrigoroaei, S. (2011). The relevance of control beliefs for health and aging. In *Handbook of the psychology of aging* (pp. 175-190). Academic Press...

Lee, H., Yoon, J. Y., Lim, Y., Jung, H., Kim, S., Yoo, Y., ... & Park, H. K. (2014). The effect of nurse-led problem-solving therapy on coping, self-efficacy and depressive symptoms for patients with chronic obstructive pulmonary disease: a randomised controlled trial. *Age and ageing*, *44*(3), 397-403.

Lopez, S. J., Bouwkamp, J., Edwards, L. M., & Teramoto Pedrotti, J. (2000). Making hope happen via brief interventions. *second positive psychology summit, Washington, DC*.

MacLeod, A. K., Coates, E., & Hetherton, J. (2008). Increasing well-being through teaching goal-setting and planning skills: Results of a brief intervention. *Journal of Happiness Studies*, *9*(2), 185-196.

Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., & Schutte, N. S. (2007). The efficacy of problem solving therapy in reducing mental and physical health problems: a meta-analysis. *Clinical psychology review*, *27*(1), 46-57.

Marques, S. C., Gallagher, M. W., & Lopez, S. J. (2017). Hope-and academic-related outcomes: A meta-analysis. *School Mental Health*, *9*(3), 250-262..

Michael, S. T., Taylor, J. D., & Cheavens, J. (2000). Hope theory as applied to brief treatments: Problem-solving and solution-focused therapies. *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*, 151-166.

Nezu, C. M., Nezu, A. M., & Colosimo, M. M. (2015). Case Formulation and the Therapeutic Alliance in Contemporary Problem-Solving Therapy (PST). *Journal of clinical psychology*, *71*(5), 428-438.

Nezu, A. M., Nezu, C. M., & D'Zurilla, T. (2013). *Problem-solving therapy: A treatment manual*. Springer Publishing Company

O'Donnell, A. M., Reeve, J., & Smith, J. K. (2011). *Educational psychology: Reflection for action*. John Wiley & Sons.

Pomerantz, E. M., & Wang, Q. (2009). The role of parental control in children's development in Western and East Asian countries. *Current Directions in Psychological Science*, *18*(5), 285-289

Pugliese, C. E., & White, S. W. (2014). Brief report: Problem solving therapy in college students with autism spectrum disorders: Feasibility and preliminary efficacy. *Journal of autism and developmental disorders*, *44*(3), 719-729.

Sezgin, F., & Erdogan, O. (2015). Academic Optimism, Hope and Zest for Work as Predictors of Teacher Self-Efficacy and Perceived Success. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *15*(1), 7-19

Sharabi, A., Sade, S., & Margalit, M. (2016). Virtual connections, personal resources, loneliness, and academic self-efficacy among college students with and without LD. *European Journal of Special Needs Education*, *31*(3), 376-390.

Sharma, D., & Kirmani, M. N. (2016). Problem solving therapy in young adult: A case report. *Indian Journal of Positive Psychology*, *7*(4), 498.

Shegefti, N. S., & Samani, S. (2011). Psychometric properties of the academic hope scale: Persian form. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *30*, 1133-1136.

Sherman, A. M., & Cotter, K. A. (2013). Well-being among older adults with OA: Direct and mediated patterns of control beliefs, optimism and pessimism. *Aging & mental health*, *17*(5), 595-608.

Snyder, C. R. (2000b*). Hypothesis: There is hope. In C. R. Snyder (Ed.), Handbook of hope: Theory, measures, and applications (pp. 3–21). San Diego, CA: Academic.*

Snyder, C. R. (2000c). *The past and future of hope. Journal of Social and Clinical Psychology, 19, 11–28*

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological inquiry*, *13*(4), 249-275.

Snyder, C. R., Berg, C., Woodward, J. T., Gum, A., Rand, K. L., Wrobleski, K. K., ... & Hackman, A. (2005). Hope against the cold: Individual differences in trait hope and acute pain tolerance on the cold pressor task. *Journal of Personality*, *73*(2), 287-312.

Sorrenti, L., Filippello, P., Buzzai, C., Buttò, C., & Costa, S. (2018). Learned helplessness and mastery orientation: The contribution of personality traits and academic beliefs. *Nordic Psychology*, *70*(1), 71-84.

Sung, Y., Turner, S. L., & Kaewchinda, M. (2013). Career development skills, outcomes, and hope among college students. *Journal of career Development*, *40*(2), 127-145

Sympson, S. C. (1999). *Validation of the domain specific hope scale: Exploring hope in life domains* (Doctoral dissertation, University of Kansas, Psychology).

Timmer ,E&Aartson,M.(2003).Mastery beliefs and productive leisure activities in the third age.Social Behavior and Personality:*An international Journal*,*31*,643-656.

Thompson, S.C. and Kyle, D.J.2000. "The role of perceived control in coping with the losses associated with chronic illness". In Loss and trauma, Edited by: Harvey, J.H. and Miller, E.D.131–145. New York: Brunner-Routledge

Valero, D., Hirschi, A., & Strauss, K. (2015). Hope in adolescent careers: Mediating effects of work motivation on career outcomes in Swiss apprentices. *Journal of Career Development*, *42*(5), 381-395.

Ward, D. B., Griswold, K. R., Johnson, K., & Grahe, J. E. (2017). Beyond pathways and agency: Validating a four-factor theory of hope. *The American Journal of Family Therapy*, *45*(2), 95-110.

Ward, D. B., & Wampler, K. S. (2010). Moving up the continuum of hope: Developing a theory of hope and understanding its influence in couples therapy. *Journal of marital and family therapy*, *36*(2), 212-228.

Wang, Q., & Pomerantz, E. M. (2009). The motivational landscape of early adolescence in the United States and China: A longitudinal investigation. *Child development*, *80*(4), 1272-1287.

Warmerdam, L., van Straten, A., Jongsma, J., Twisk, J., & Cuijpers, P. (2010). Online cognitive behavioral therapy and problem-solving therapy for depressive symptoms: Exploring mechanisms of change. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, *41*(1), 64-70

Yotsidi, V., Pagoulatou, A., Kyriazos, T., Stalika.A.(2018).The Role of Hope in Academic and Work Environments: An Integrative Literature Review, Psychology, 9, 385-402.

The study investigated the effect of Problem Solving Therapy(PST) on increasing academic hope and mastery beliefs of university students. Twenty-three students- from the psychology department, college of education -participated in the study. They were trained for (11) sessions weekly. It was found that PST has a positive effect on academic hope and mastery beliefs as there were statically significant differences between pre and post-tests of academic hope and mastery beliefs. Moreover, the effect of the program was tested again after one month and it was revealed that there is no significant differences between post and follow up tests. Qualitative analysis revealed that students changed their styles of solving problems. Results were discussed in the light of literature and educational implications were provided.