فاعلية منظور القوى في خدمة الفرد للتخفيف من القلق الأكاديمي لدى الطلاب المستجدين بالجامعة

The Effectiveness of Strengths Perspective in Social Casework for Alleviating Academic Anxiety at New Students in University

إعداد

د / عبده كامل الطايفي

الأستاذ المساعد بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية بكفر الشيخ

مدخل إلى مشكلة الدراسة :

تعد مرحلة مابعد الثانوية من المراحل التي تحتاج إلى التوافق مع متطلبات الحياة المعاصرة كافة، نظراً لما يحتاجه الطلاب في هذه المرحلة من إمكانات وقدرات نفسية وفكرية ومهارات تمكنهم من التعامل مع المعطيات الجديدة، والتصدي لمظاهر القلق الأكاديمي، بسبب انتقالهم إلى بيئة تعلم جديدة في الجامعة، وما تتطلبه هذه البيئة من استعدادات وقدرات ومتطلبات للتخصصات التي يدرسونها، وأساليب التدريس المتعددة ، وتشكيل علاقات اجتماعية، وصداقات جديدة مختلفة عما كان يألفه الطلاب في المدارس.

وتعد الجامعة مجتمعاً بشرياً تربوياً تظهر فيها العديد من المواقف، وتنشط بداخلها صور مختلفة من التفاعل، وتتضح بين أفرادها أشكال متنوعة من العلاقات، وهي تهدف إلى تزويد طلابها بالمعلومات والخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات، التي تسهم في تشكيل الملامح الأساسية في شخصية الطالب (راشد، ١٩٨٨م).

وكلما وفرت الجامعات مناهج دراسية متميزة، وأساليب تعليمية متعددة، وأساليب تقويم متطورة، وبيئات تعلم مناسبة، وإرشاد أكاديمي، وممارسات ديمقراطية، كلما أسهمت في خفض مستوى القلق الأكاديمي لدى الطلاب.

ويعتبر القلق الأكاديمي بالنسبة للكثير من الطلاب في مرحلة التعليم الجامعي ناتج عن الكثير من المتطلبات الجامعية التي تفوق الموارد المتاحة للطالب الجامعي. وإذا لم يستطع الطالب مواجهة هذا القلق الأكاديمي بكفاءة قد ينتج عن ذلك بعض من العواقب النفسية والاجتماعية والانفعالية والصحية المضرة به. لذا فإن هناك مجموعة من العوامل التي قد تساهم في تشكيل القلق الأكاديمي منها: عوامل مرتبطة بالمقررات، إدارة الوقت، الأعباء المالية، عوامل مرتبطة بالتفاعلات مع الجامعة، الأهداف الشخصية، الأنشطة الاجتماعية، عوامل مرتبطة بالتكيف مع البيئة الجامعية، و قلة وجود شبكات الدعم. (Kariv & Heiman, 2005)

وقد أوضح بيكر (Baker 2003) إلى أن الطلاب الجامعيين يواجهون العديد من المتطلبات الشخصية، والاجتماعية، والأكاديمية الجديدة في مرحلة الانتقال من المدارس الثانوية لحياة الجامعة والتي تعد مرحلة مرهقة بالنسبة للعديد منهم، ومن التحديات التي يقابلها الطلاب هي القرارات التي يجب أن يتخذونها بخصوص التخصصات الوظيفية المقبلة في حياتهم بالإضافة إلى تكوين علاقات اجتماعية

واكتساب مهارات جديدة مثل التفاوض، والتواصل مع الآخرين ، والتوصل إلى أفكار جديدة تتحدى وجهات نظرهم السابقة المستفادة من الماضي، وكذلك يواجهون معوقات ترتبط بالبعد عن محل الإقامة. كما أشار "Baker" أيضاً إلى أن تكيف الطالب خلال المرحلة الانتقالية يرتبط بالطرق والأساليب التي يتبعها في التغلب على القلق الذي يؤثر على تحصيله الأكاديمي وفي دافعيته للإنجاز والتحصيل. (Baker 2003م)

كذلك أوضح كلاً من (Deberard, Spielmans and Julka, 2004) إلى أن المساندة الاجتماعية تعتبر هي المخفف من حدة القلق الأكاديمي الذي يواجهه الطلاب في مرحلة الانتقال للحياة الجامعية وهذه المساندة قد تكون من الأصدقاء أو الزملاء أو الأسرة أو جماعات النشاط مما يخفف من الآثار الضارة لهذا القلق. (Deberard, Spielmans and Julka, 2004)

وفي البيئة الأكاديمية هناك بعض الأمور التي تشكل مصادر للقلق الأكاديمي مثل: التوقعات الزائدة، العبء الزائد للمعلومات، الضغط الأكاديمي، الطموحات غير الواقعية والفرص المحدودة والقدرة التنافسية العالية.

ومن العوامل المسببة للقلق الأكاديمي لدى الطلاب العبء الدراسي مقابل الوقت المتاح، وقد كشفت الدراسات أن طلاب السنة الدراسية الأولى في الجامعة يعانون عبء المقررات بشكل كبير، وأيضاً يعانون من عبء المقررات ارتباطاً بضغوط الاختبارات، وتشير نسبة (٥٣%) من الطلاب الذين تم تطبيق الدراسات عليهم إلى أن عبء المقررات الدراسية يعتبر مصدراً للضغط والقلق لديهم مما يؤثر على قدرة التحصيل العام لديهم بالإضافة إلى قلق الاختبار النهائي الذي يشكل عاملاً حاسماً في المسار الوظيفي والحياة المهنية لهم. (Ader&Erktin, 2010)و قد أشارت الدراسات أيضاً إلى أن القلق الأكاديمي يتسبب في عدم شعور الطالب بالراحة ولا يرغب في أن يسأل أو يجيب داخل المحاضرة . وأن علاقة عضو هيئة التدريس بالطالب تؤثر على الاستجابة لمستوى القلق الأكاديمي لدى الطالب حيث يمكن أن تؤثر في زيادة التحصيل الأكاديمي للطالب. وأيضاً تختلف درجة تأثير القلق الأكاديمي على الطلاب بشكل متفاوت من طالب لآخر. Ader & Erktin, (2010)

ويشير عدد من الباحثين إلى وجود علاقة بين كل من القلق الأكاديمي وتدني التحصيل الدراسي، كما أن هناك علاقة إيجابية بين القلق الأكاديمي وزيادة العنف (Sommers and Vodanovich 2000).

وأجرى كل من (Sommers and Vodanovich، 2000) دراسة هدفت إلى التعرف على القلق الأكاديمي وعلاقته بالصحة الجسدية والنفسية والاجتماعية على عينة مكونة من ٢٠٠ طالب جامعي في أمريكا. وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين القلق الأكاديمي العالي لدى الطلبة وصحتهم النفسية والجسدية والاجتماعية .

ومما دفع الباحث إلى الاهتمام بالقلق الأكاديمي لدى الطلاب المستجدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية هو أن القلق الأكاديمي في حد ذاته يمثل موضوعاً خصباً ومن موضوعات الاهتمام الحديثة و المعاصرة نسبياً على المستويين النظري و الواقعي حيث يعتبر من الموضوعات الحديثة نوعا ما في الأبحاث العربية وفي دراسات الخدمة الاجتماعية على وجه الخصوص .

وقد أوضح (Meyer, James H 1981) إلى أن المؤسسات التربوية تقترح مناقشة مشاكل المستقبل من خلال برامج الدراسات العليا بالجامعات وذلك من خلال الجوانب الاقتصادية والتكنولوجية ومناقشة أسلوب حياة life–style الطلاب .وفى ضوء هذا المجال الذى يهتم بدراسة القلق الأكاديمي كعملية إرشادية لتوجيه الطلاب .وأشار (Earley, 2002 Mark A.; Mertler, Craig A) إلى ضرورة اهتمام بحوث المستقبل بالقلق وتحديد إحصائيات أكثر دقة عنه ويجب تعريفه وتحديد أنواعه بوضوح أيضاً ، والدراسة الحالية تهتم بدراسة نوع من القلق وهو القلق الأكاديمي .

كما أوصت دراسة (Canino , Glorisa 2004) إلى ضرورة إعطاء تفسيرات منهجية متعلقة بعملية التوجيه والإرشاد لبحث القلق الأكاديمي ومن الممكن تقديم ذلك في شكل اقتراحات للأخصائيين الاكلينيكيين لمعالجة الطلاب الذين يعانون من القلق الأكاديمي .كما أشار كل من (Langham–Johnson, Shirley 1981) إلى وجود ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين مستويات من القلق الأكاديمي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى طلاب الجامعة الجدد حيث درس الطلاب مقرر علم النفس التربوي وتم تطبيق اختبار القلق الأكاديمي عليهم قبل الامتحان بمدة ٤٥ يوم وبعد الاختبار النهائي تم تطبيق الاختبار أيضا ووجدت العلاقة الدالة بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي والقلق الأكاديمي، وتوصي الدراسة في المستقبل بعمل دراسة عن ارتباط مستويات القلق الأكاديمي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي (Langham–Johnson, Shirley ,1981)

وقد وجد (Zaliski , 1996) أن الإنسان بطبيعته عندما ينظر ويتأمل المستقبل فإنه يخاف من الكثير من الأشياء التي يتوقع أن يواجهها في المستقبل ويرى أيضاً أن كل أنواع القلق لدى الإنسان لها بعد زمنى قصير ومحدود نسبياً يؤثر في الطلاب لفترات زمنية محدودة . وعلى العكس فإن القلق الأكاديمي يشير إلى التأثير بعيد المدى أي المستقبل البعيد . , Zaliski) (1996 ولقد كتب (Huberty2009) في مقال له عن العلاقة بين الاختبارات والشعور بالقلق الأكاديمي عندما كان أستاذاً ومديراً للبرنامج الدراسي- الجامعي الهندي لعلم النفس أن القلق الأكاديمي يمكن أن يؤثر على سلوك الطلاب من الناحية السلوكية، والمعرفية والنفسية، وأن الاختبارات المتضمنة لمهام صعبة تزيد من حدة القلق لدى الطلاب. كما أشار إلى أنه من خلال عمله في هذا البرنامج اكتشف أن الطلاب الذين لديهم قلق أكاديمي يعانون أيضاً من الاكتئاب. وأنه ينبغي عمل الآباء وأعضاء هيئة التدريس معاً لمساعدة الطلاب على مواجهة القلق الأكاديمي . وأشارت العديد من الدراسات والبحوث إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين القلق الأكاديمي وكل من الاندفاع والأنانية، والشعور بالذنب، والشعور ببطء مرور الوقت، و التسويف، وضعف الأداء الأكاديمي، والاكتئاب، واليأس، والغضب، والعداء، وعدم الانتظام، والانجاز الدراسي، (السورطي، ٢٠٠٨). ويشير (Kelly and Markos، 2001) إلى أن القلق الأكاديمي عادة يأتي من البيئة غير المثيرة، والوسط الرتيب، والمحيط غير الممتع للطالب. وهذا ماقد تسببه البيئة الجامعية في حال عدم تهيئتها بشكل ملائم للطلاب . ويذكر(محمود ٢٠٠٣) إلى أن بعض الدراسات العربية الحديثة تناولت مفهوم القلق الأكاديمي حيث يعد هذا المفهوم وثيق الصلة بمفهوم التوجه نحو المستقبل فهما على طرفي متصل CONTINUUM واحد ، فبقدر ما يكون القلق الأكاديمي حافزاً على الإنجاز فإنه يقترب من التوجه نحو المستقبل ، وبقدر ما ينخفض مستوى التوجه نحو المستقبل لدى الفرد فإنه يعبر عن قلقه من هذا المستقبل ودفاعه ضد هذا القلق بالإغراق في الحاضر .(محمود ، ٢٠٠٣م) كذلك أشار (Hancock 2001) إلى أن الطلاب ذوي المعدلات العالية من القلق الأكاديمي يظهرون معدلات منخفضة من الدافعية للمشاركة في الفصل الدراسي الثاني، وذلك بالمقارنة بأقرانهم من ذوي المعدلات المنخفضة من القلق الأكاديمي.

ويرى الباحث بأن هناك أدلة متزايدة حالياً على استخدام منظور القوى في الخدمة الاجتماعية مع الأطفال والشباب والأسر. وفي كثير من الأدبيات تمت الإشارة إلى الارتباط ما بين القوى الشخصية لدى الطلاب والنجاح الأكاديمي، وحق تقرير المصير، والاعتماد على النفس والرضا عن الحياة.

حيث تقوم الافتراضات الأساسية لمنظور القوى على استثمار قدرات المستفيد ، حيث يرى المنظور أن كل مستفيد يمتلك مهارات ومواهب قد يكون بعضها غير مستغل ، كما أن كل مهارة أو موهبة قابلة للتطوير والتحسين .ومن الافتراضات أيضا أن النمو يمكن أن يتحقق للمستفيدين من خلال التركيز على نقاط القوى تحديدًا بدلاً من الاستغراق في نواحي العجز والقصور لديهم. ومن الأمور المهمة التي يؤكد عليها منظور القوى ما يتعلق بالنظر إلى المستفيدين على أساس من المساواة، مع محاولة المساعدة لتحديد المشكلات وتحديد الحلول.(Bell,2003)

وقد أثبتت الدراسات أن التركيز على القوى والعمل على تقوية الشباب تعد عاملاً أساسياً في تجاوز مرحلة المراهقة و الشباب بنجاح، والتحول نحو مرحلة النضج بطريقة صحيحة (Alvord & Grados 2005)

ولقد أشار كلاً من (Early&Glenmaye.2000) إلى أن استخدام منظور القوى مع الأسر قد ساعدهم ليس فقط في تحديد الموارد والمصادر من أجل التغلب على المشكلات ولكن أيضاً ساعدهم في استخدام القوى الموجودة لديهم للحفاظ على الأمل والشعور بالإنجاز من خلال تحقيق الأهداف تمشياً مع طموحاتهم الشخصية، وقدراتهم وإمكانياتهم وأهدافهم ورؤيتهم للحياة الأفضل.

ولقد تبني هذا المنظور عدد من الأكاديميين والباحثين وسعوا إلى العمل على تطوير أساسياته ومفاهيمه وطرق وأساليب ممارسته ومجالات تطبيقاته . تلك التطورات والنقلة النوعية التي مر بها منظور القوى أدت إلى اعتباره بالمنظور الجديد من قبل مؤيديه . بل إنهم قالوا في كتاباتهم إلى تحول المتخصصين في الخدمة الاجتماعية إلى استخدامه كاتجاه ونموذج جديد للممارسة، ذلك أنه قادر على تلبية احتياجات المستفيدين وتحقيق أهداف وأغراض ورسالة مهنة الخدمة الاجتماعية كما أريد لها أن تكون منذ نشأتها . (الدخيل ١٤٣٥ هـ)

وقد أثبتت البحوث التجريبية أن التدخل المهني باستخدام منظور القوى له تأثير نفسي إيجابي على المستفيدين، خصوصا في زيادة سعادة ورفاهية المستفيدين من خلال تنمية الأمل لديهم (IRISS,2012)

وفي دراسة أجراها(Cox,2001) على عينة من طلاب وطالبات البكالوريوس في الخدمة الاجتماعية بعد تدريبهم على استخدام منظور القوى ،وبعد الطلب منهم

استخدامه أثناء التدريب وتقويم فاعلية الممارسة ، أفاد معظم الطلاب تحقيقهم لنتائج ممتازة مع المستفيدين في زيادة وتطوير التدعيم الذاتي للمستفيدين ، وزيادة تقدير المستفيدين لأنفسهم ، وفي تحمل المستفيدين لمسؤولياتهم بأنفسهم ، كما أفاد الطلاب المبحوثين بتفضيلهم لاستخدام منظور القوى في الممارسة المهنية في الخدمة الاجتماعية .(الدخيل ١٤٣٥ هـ)

وقد تم دراسة منظور القوى تجريبياً في مجال تعاطي المخدرات (Siegel et al.,1995)، والممارسة مع المجتمعات (Itzhaky & Bustin ,2002) ، وسياسة التنمية الاجتماعية (Chapin, 1995) ، وفي مجال المراهقين (Yip,2006) والمسنين (Chapin&Cox, 2001;Perkins&Tic,1999,Yip,2005) وفي مجال العنف الأسري (Bell,2003)، ومع الأسر (Allison et al., 2003; Early& Glen Maye,2000; Warrbach, 1996).(البريثين ٢٠١٢ م)

وقد أكد Rapp & Goscha 2006 أن منظور القوى يوضح نظرياً وعملياً قيمة ومبدأ الفروق الفردية لدى المستفيد ، حيث أن كل مستفيد يختلف عن الآخر من حيث القوى والقدرات والمهارات والموارد التي يمتلكها وتأثيرها وتأثرها بالبيئة والثقافة والأنظمة والسياسات الاجتماعية وهذا يعد أحد أهم المبادئ في طريقة العمل مع الأفراد .(الدخيل ١٤٣٥ هـ)

أيضا يوضح منظور القوى مبدأ حق تقرير المصير بالنسبة للمستفيد ، فالتركيز على القوى والقدرات الداخلية والخارجية يفتح مجالا أوسع من الخيارات للمستفيد (Cowger,1994) وقد أشار (Peterson &Park, 2006) إلى وجود علاقة قوية بين القوى لدى الطلاب وبين النجاح الأكاديمي وحق تقر ير المصير والرضا الحياتي ويمثل ذلك أيضاً مبدأً هاماً من مبادئ طريقة العمل مع الأفراد .

وبناء على ما سبق فقد تحددت مشكلة الدراسة الحالية في استخدام منظور القوى في خدمة الفرد للتخفيف من القلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المستجدين

أهمية الدراسة :

١. تشير دراسة Canino, Glorisa (٢٠٠٤) إلى ضرورة دراسة القلق الأكاديمي من منظور إرشادي علاجي بحيث يتضمن إعطاء نصائح وتفسيرات للطلاب لأن عدم

الاهتمام بتقديم هذه الإرشادات سوف يصيب الطلاب بأمراض جسمية ناتجة عن هذا القلق الأكاديمي

٢. توجد أدلة تشير إلى أن المداخل القائمة على القوى من الممكن أن تحسن الاحتفاظ بنتائج العلاج للمستفيدين في الخدمة الاجتماعية .

٣. توجد أدلة على أن استخدام المداخل القائمة على القوى يمكن أن تحسن الشبكات الاجتماعية وتعزز الرفاهية الاجتماعية.

٤. هناك العديد من وجهات النظر ترى أن استخدام مداخل القوى سوف يغير بنجاح ميزان الرعاية الاجتماعية (بمعنى أنه سوف يحدث تغييراً في أسلوب الرعاية الاجتماعية والخدمات المقدمة من خلالها) وسوف ينمي الخدمات الاجتماعية التي تركز على الوقاية والاستقلال الذاتي للمستفيدين. وهذا يمثل تحدي تاريخي (من التركيز) على الخدمات والقصور فيها إلى التركيز على المستفيدين وقدراتهم. (Saleebey,2006)

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدف الرئيس التالي :

التحقق من فاعلية استخدام منظور القوة في خدمة الفرد في التخفيف من القلق الأكاديمي لدى الطلاب المستجدين بالجامعة

وينبثق من هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية :

١. التحقق من فاعلية استخدام منظور القوة في خدمة الفرد في التخفيف من قلق الاختبارات لدى الطلاب المستجدين بالجامعة

٢. التحقق من فاعلية استخدام منظور القوة في خدمة الفرد في التخفيف من قلق البيئة الجامعية والسكن الجامعي لدى الطلاب المستجدين بالجامعة

٣. التحقق من فاعلية استخدام منظور القوة في خدمة الفرد في التخفيف من قلق العلاقات داخل الجامعة لدى الطلاب المستجدين بالجامعة

٤. التحقق من فاعلية استخدام منظور القوة في خدمة الفرد في التخفيف من قلق الدراسة الجامعية لدى الطلاب المستجدين بالجامعة

٥. التحقق من فاعلية استخدام منظور القوة في خدمة الفرد في التخفيف من قلق الأنشطة الجامعية لدى الطلاب المستجدين بالجامعة

مفاهيم الدراسة :

مفهوم القلق : Anxiety

يعرف القلق بأنه فقدان الإثارة، والاستمتاع، والرضا، والحماس، والاهتمام (Gana، and Trouillet، Martin، and Toffart ، (2001). ويعد القلق حالة انفعالية يمر بها الفرد خلال فترة انعدام النشاط أو عند عدم الاهتمام بالفرص المحيطة به (Rupp and Vodanovich، 1997). وترجح الأبحاث التي أجريت حول القلق أنه أحد العوامل الرئيسة التي تؤثر بالسلب على مناح متعددة من حياة الإنسان. ويعتبر القلق الاجتماعي أيضاً من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطالب، وأيضاً في مستوى القلق الأكاديمي لديه. فإن كان الطالب يعاني مثلاً من القلق الاجتماعي سوف يؤثر ذلك على أدائه للمهام الجماعية داخل القاعات الدراسية . (Huberty, 2012)

و القلق هو حالة من عدم الارتياح أو التخوف تواجه العقل عادة بسبب خطر ما أو توقع حدوث أمر سيء يهدد الشخص. (Merrian– Webster,2012).

القلق هو: استجابة جسمية ونفسية للتعامل مع مفهوم ذاتي أو موقف ذاتي يواجه الفرد ويتميز بالذاتية، الوعي لمشاعر التوتر.

أشار Speilberger إلى نوعين من القلق هما:

أ- قلق الحالة أو (state anxiety) ويقصد به (الاستجابة التي يتخذها الفرد نحو موقف أو متغير معين أو ظروف معينة تمثل تحدي له.

ب- قلق السمة (الصفة) (trait anxiety) أي: القلق كصفة (سمة) متأصلة في الشخص.

القلق الأكاديمي :Academic Anxiety

القلق الأكاديمي يعني حالة من التوتر وعدم الاطمئنان والخوف من التغيرات المرغوبة في المستقبل ، وفى حالته القصوى قد يكون تهديداً بأن هناك شيئاً ما غير حقيقي سوف يحدث للشخص .(صبري ، ٢٠٠٣)

وبمقارنة بسيطة يمكن اعتبار أن التوجه نحو المستقبل مفهوماً ايجابياً بينما القلق الأكاديمي مفهوماً سلبياً ، ويمكن القول بأن القلق الأكاديمي أيضا يمكن اعتباره مفهوماً ايجابياً إذا أخذ من وجهة النظر الوقائية بمعنى أن الشخص هنا يحدد مجالات مخاوفه ويحاول أن يعد الدفاعات النفسية لها كي يستطيع مواجهتها بنجاح فعليه تحسين مستواه الأكاديمي و الاجتماعي الاقتصادي وأن يكون مستوى طموحه مرتفع بأن يحصل على دراسة جامعية بدرجة متقدمة أي تقدير مرتفع يمكنه من العمل

وتحقيق طموحاته المختلفة فضلاً عن ذلك يكون لديه حب للاستطلاع أو التطلع نحو مستقبل أفضل بنظرة تفاؤلية وليست تشاؤمية . محمود (٢٠٠٣)

إن القلق الأكاديمي يمثل أحد أنواع القلق التي تشكل خطورة في حياة الطالب والتي تمثل خوف من مجهول ينجم عن خبرات ماضية (وحاضره أيضاً) يعيشها الطالب تجعله يشعر بعدم الأمن وتوقع الخطر ويشعر بعدم الاستقرار وتسبب لديه هذه الحالة شيئ من التشاؤم واليأس الذى قد يؤدي به في نهاية الأمر إلى اضطراب حقيقي وخطير مثل الاكتئاب أو اضطراب نفسي . وتشير أيضاً إلى أن القلق الأكاديمي قد ينشأ عن أفكار خاطئة ولا عقلانية لدى الفرد تجعله يؤول الواقع من حوله وكذلك الموقف والتفاعلات بشكل خاطئ ، مما يدفعه إلى حالة من الخوف والقلق الدائم الذى يفقده السيطرة على مشاعره وعلى أفكاره العقلانية ومن ثم عدم الأمن والاستقرار النفسي والاجتماعي والأكاديمي . شقير (٢٠٠٥)

وقد يتسبب هذا في حالة من عدم الثقة بالنفس وعدم القدرة على مواجهة المستقبل والخوف من التغيرات الاجتماعية والسياسية المتوقع حدوثها في المستقبل مع التوقعات السلبية لكل ما يحمله المستقبل ، ومن ثم التوتر النفسي الشديد الذي يأخذ أشكالاً مختلفة والتي منها الخوف من المستقبل غير المستند على الأدلة والبراهين المادية أي حالة القلق الأكاديمي ، وبالتالي فإن القلق الأكاديمي يشكل خوف من المستقبل وأفكار خاطئة ، وقد يعيش الحياة بشكل زائف فيلجأ إلى الكذب وقد يصل إلى الخداع والنفاق في التعامل مع الواقع من حوله .(شقير ، ٢٠٠٥ م)

إن معدل القلق الأكاديمي العالي يتداخل مع درجة التركيز وقوة الذاكرة والحفظ والاسترجاع للمعلومات لدى الطلاب مما يعيق عملية التحصيل الدراسي بنجاح.

الطلاب القلقون: لديهم صعوبات معرفية (مثل صعوبة الفهم للمعلومات- صعوبة الاستيعاب- أو ضعف الذاكرة- وعدم القدرة على استرجاع المعلومات بسرعة).

ويقصد الباحث بالقلق الأكاديمي في هذه الدراسة القلق المرتبط بما يلي :

١. قلق الاختبارات الجامعية
٢. قلق البيئة الجامعية والسكن الجامعي
٣. قلق العلاقات داخل الجامعة
٤. قلق الدراسة الجامعية
٥. قلق الأنشطة الجامعية

القوى: Strengths

يقصد بها مجموعة السمات والصفات الذاتية والعلاقات والقدرات والمهارات والتجارب والخبرات والأنشطة الخارجية التي يمتلكها الفرد أو يمكن أن يمتلكها والتي تمكنه من النمو الإيجابي والتغلب على المصاعب والحياة برفاهية .(Hammond, 2010)

منظور القوى : Strengths Perspective

منظور القوى هو طريقة لتوجيه الاهتمام من جانب الأخصائي الاجتماعي نحو جوانب معينة لدى المستفيدين بهدف مساعدتهم. وينطلق المنظور من بعض القواعد والمبادئ والأفكار والأهداف التي تتطلب من الأخصائي الاجتماعي تحديد وتأكيد الإمكانات والمهارات والمواهب والآمال والطموحات الكامنة لدى المستفيدين، ومن ثم حشدها واستخراجها بطريقة فنية لتمكنهم من العيش بشكل سليم داخل المجتمع (Kim,2008) ، أخذاً بعين الاعتبار أن العوامل الشخصية للمستفيدين والجوانب الثقافية من حياتهم بالإضافة إلى مصادر الأسرة والمجتمع مطلوبة لتحقيق عملية المساعدة (Saleebey, 2009).

ويعد منظور القوى أحد الاتجاهات الحديثة للممارسة المهنية في الخدمة الاجتماعية . حيث بدأ في الظهور خلال العقدين الماضيين في أمريكا وأوروبا وأستراليا ، كبديل لاتجاهات الممارسة التقليدية القائمة على منظور المشكلة أو القصور أو العجز ، والتي تواجه نقداً في فاعليتها، وفي تحقيقها لأهداف التدخل في الخدمة الاجتماعية، وبالتالي في تحقيق أهداف مهنة الخدمة الاجتماعية. (الدخيل ١٤٣٥هـ)

والممارسة المهنية القائمة على القوى هي عملية تعاونية بين الشخص الذي يحصل على الدعم من الخدمات أو الجهات أو الأشخاص الداعمة لهم، والسماح لهم بالعمل معاً، لتقرير وتحديد الأهداف والنتائج المرجوة بالاعتماد على الأصول أو الموجودات لدى الفرد من نقاط القوة. وعلى هذا النحو، فإن منظور القوى يهتم بشكل أساسي بطبيعة العلاقة التي تنمو بين مقدمي الخدمات والحاصلين عليها. وعلى العناصر والقدرات لدى الشخص الذي يسعى لعملية المساعدة. ويهدف هذا المدخل أساساً إلى تحويل الأشخاص المستفيدين من الخدمات والمستهلكين لها إلى منتجين مشاركين في إنتاجها وإلى داعمين بدلاً من الاعتماد على الآخرين. (Lisa Patton 2006) ومنظور القوى هو منظور حديث يركز على قوى وقدرات المستفيدين سواء كانوا من الأفراد أو الجماعات أو المجتمعات وأهميتها في تحقيق التغير الإيجابي والنمو والتغلب على المشكلات ليعيش الناس بطريقة أكثر سعادة ورفاهية وهو

يعني أيضا القدرة على التأقلم مع الصعوبات وعلى الحفاظ والاستمرار في مواجهة الضغوط وعلى زيادة المرونة لدى الناس والارتداد والعودة للتغلب على المشكلات التي يواجهونها من خلال استخدام القدرات والقوى الذاتية والبيئية (Van Breda , 2001)

وقد أطلق البعض على منظور القوى مصطلح الممارسة المبنية على القوى – strengths based practice بحيث يتفق ذلك مع الأهمية التي يجب أن تقوم عليها الممارسة المهنية بين الأخصائي الاجتماعي والمستفيد.(البريثن ٢٠١٢م)

الإطار النظري والدراسات السابقة :

نشأة منظور القوى:

نادى عدد من المتخصصين مثل (Saleebey , Rapp ,Cowger) بتبني منظور حديث يحقق أهدافاً إيجابية وأكثر تأثيراً وأطلقوا عليه منظور القوى .و بدأت تلك الدعوى عبر مقال أطلقه (Weick , Rapp , Sullivan , &Kisthardt) في عام ١٩٨٩ " واستخدموا فيه مصطلح " منظور القوى" كعنوان للمقالة (De Jong & Miller 1995) وقد عبر المؤلفون عن الإشكاليات الناجمة عن تركيز مهنة الخدمة الاجتماعية على منظور المشكلة والعجز والقصور وقدموا منظور القوى كبديل له.

و لقد قام أعضاء هيئة التدريس في كلية الخدمة الاجتماعية بجامعة كانساس وهم البروفسيور (Dennis Saleebey)والذي يعود له الفضل في تدوين وتعزيز منظور القوى والبروفيسور (Ann Weick) و التي كانت عميدة الكلية آنذاك و وبمساهمة آخرين من أعضاء الكلية بتطوير منظور القوى والكتابة عنه في دوريات علمية متخصصة (Rapp, et al, 1989 ,Weick ;1998) كان أبرزها مقال "منظور القوى في ممارسة الخدمة الاجتماعية " المنشور في "مجلة الخدمة الاجتماعية" عام ١٩٨٩م، وجاء بعده كتاب حمل نفس العنوان " The Strength Perspective in Social Work Practice ونشر عام ١٩٩٢م . هذه الإسهامات جعلت مفهوم القوى يأخذ نطاقاً واهتماماً أوسع ، حتى أصبح اتجاهاً ومنظوراً مقبولا ومنتشراً في ميدان الخدمة الاجتماعية . ونتيجة لذلك الانتشار بدأت الكتابات تزداد سنوياً وفقا لتطبيقاته في جوانب الخدمة الاجتماعية المتعددة (Kim, 2008)

ثم جاءت دعوة (Saleebey 1992) وزملائه في كتاب " منظور القوى في الخدمة الاجتماعية " Strength Perspective In Social Work والذي تم طبعه عدة طبعات بعد ذلك ، حيث احتوى الكتاب على توضيح وعرض لمنظور القوى وأسسه ومبادئه وقيمه وتكنيكات ومهارات وعمليات المساعدة المهنية لممارسة التدخل من خلال هذا المنظور.(De Jong- Miller 1995)

لقد ظهر منظور القوى في الخدمة الاجتماعية ليضع الأخصائيين الاجتماعيين في زاوية مختلفة عن تلك التي مارسوها لفترات طويلة من زمن الخدمة الاجتماعية . من حقل الممارسة المهنية حيث ظهر منظور القوى بعد أن دعمته أدلة وبراهين بحثية، جعلت المتخصصين الأكاديميين يسعون لتحليله وتجريبه واختباره. و يمكن القول اليوم وبحق أن منظور القوى إسهام جديد ولد في حقل الخدمة الاجتماعية بواسطة الممارسة المهنية وتم تجريبه واختباره علميًا وإمبيريقيًا في العديد من مجالات الممارسة . (البريثن٢٠١٢م)

ويعتبر منظور القوى أحد الموجهات المعاصرة لممارسة الخدمة الاجتماعية والذي يركز على أن موارد العملاء وقدراتهم ودوافعهم الإيجابية وأنساق المساعدة تساعد في مواجهة التحديات والتغلب على الصعوبات التي يعانون منها في حياتهم (سليمان وأخرون ٢٠٠٥)

ترى Lisa Patton في دراستها التي جاءت بعنوان المداخل القائمة على القوى للعمل مع الأفراد. بأن :

١. المداخل القائمة على منظور القوى تقدر كلاً من: القدرات والمهارات والمعارف والروابط والاتصالات والإمكانيات والطاقات الكامنة لدى كلاً من الأفراد والمجتمعات.
٢. التركيز على نقاط القوى لا يعني إهمال الصعوبات أو التحديات.
٣. الممارسين الذين يعملون بمدخل القوى ينبغي عليهم أن يعملوا بشكل تعاوني لمساعدة المستفيدين على أن يساعدوا أنفسهم، وأن يفعلوا هم الأشياء التي يحتاجونها وبهذه الطريقة يصبح المستفيدين (منتجين مشاركين Co-Producer) في إيجاد الدعم أو المساعدة وليس مستهلكين للدعم.
٤. مدخل القوى لديه العديد من مجالات التطبيق الواسعة أثناء الممارسة للتعامل مع نوعيات عديدة من المشكلات وفئات كثيرة من السكان.

لماذا الممارسة القائمة على القوى ولماذا الآن تحديداً ؟

١. مع التركيز المتزايد على مداخل المساعدة الذاتية، والإدارة الذاتية للعلاج من الأمراض، والظروف طويلة المدى، والعمل معاً من أجل تحقيق نتائج أفضل (Christie,2011)، فإن هناك اهتمام متزايد في تحديد وبناء نقاط القوى والقدرات لدى هؤلاء الذين يحصلون على مساعدة من خلال الخدمات الاجتماعية، كوسيلة لمساعدتهم في حل مشكلاتهم.
٢. وتركز مداخل القوى في جوهرها على القوى الكامنة لدى الأفراد والأسر والجماعات والمنظمات، ونشر القوى الشخصية للمساعدة في الاستشفاء والتمكين. Saleebey,2006)
٣. وفي الواقع، فإن منظور القوى يعتبر هو المعادل لمنظور العمل الاجتماعي الذي قدمه Antonovsky والذي يركز على العوامل التي تخلق وتدعم صحة الإنسان بدلاً من التركيز على العوامل التي تسبب المرض. (Antonovsky, 1987) وكلا المنظورين يركزا على أصول القوى والمرونة لدى المستفيدين ويرفضا النماذج أو المداخل القائمة على المشكلة.

إن المداخل القائمة على منظور القوى يمكن أن تعمل مع عديد من المستويات المختلفة بداية من الأفراد والمؤسسات والمنظمات وأيضاً المجتمعات المحلية (Foot and Hopkins,2010)، ويشير بعض الباحثين إلى أن منظور القوى يمكن أن يعمل من خلاله أيضاً عدة مداخل ممارسة أخرى ومن أمثلة ذلك: العلاج المتمركز حول الحل- إدارة الحالة المعتمدة على القوى- العلاج القصصي.

إدارة الحالة القائمة على القوى(SBCM): Strengths- Based Case Management

إن منظور إدارة الحالة القائم على القوى تم استخدامه بنجاح وبشكل واسع مع المراهقين والشباب ذوي الاضطرابات النفسية أو مما يعانون من سوء استخدام العقاقير.

ولقد استخدمت دراسة كشفية هذا المدخل مع الشباب وحقق نجاحاً كبيراً ويعتمد نموذج إدارة الحالة القائم على منظور القوى على الأساسيات والمبادئ الأساسية (SBCM) التي تؤكد على القوى لدى الأفراد ويهدف إلى مساعدة المستفيدين في تحديد وتحقيق أهدافهم الشخصية مع التأكيد على أهمية العلاقة المهنية بين المستفيد والأخصائي مدير الحالة.

أشار كلاً من (Tehan and Mc Donald 2010) إلى أن استخدام المداخل المعتمدة على منظور القوى مع الآباء قد أدى إلى زيادة فاعلية برنامج التدخل وعمل على تحسين ارتباط الآباء بالخدمات ومواردها. وكذلك أشار (Price- Robert Son, 2010) إلى أنه عند تطبيق مداخل القوى مع الشباب والمستفيدين صغار السن قد حقق نتائج جيدة مقارنة بالنماذج الأخرى لأنه يركز على الإمكانيات والطاقات لدى هؤلاء الشباب وكونهم قادرين على اجتياز المشكلات أو الصعوبات التي يمرون بها وإن استخدام هذا المدخل لا يفيد فقط في حل المشكلات الحالية بل ينعكس إيجابياً على المستفيدين ويقلل عوامل الخطر في المواقف المحيطة بهم نتيجة لتأكيده على نواحي القوة لديهم ويساعدهم في اكتشاف القدرات الأخرى الكامنة لديهم.

وكما يقول (Miller,1994): "عبر الوقت نتعلم أن نسأل السؤال الصحيح حيث يكون له أثر أفضل على المستفيد في الإجابة الجيدة". والممارسين الذين يعملون مع الأسر ومع الشباب- من منظور القوى- يركزون على أهمية توجيه أسئلة صحيحة لهؤلاء الشباب والأسر.

وطبقاً لآراء (Epstein and Sharma, 1998): يعرف التقدير المعتمد على منظور القوى بأنه: "قياس للمهارات السلوكية والانفعالية، والقدرات والخصائص والسمات التي توجد إحساس بالإنجاز الذاتي، بما يساهم في إيجاد علاقات مرضية مع أعضاء الأسرة، أو الزملاء، وكذلك تدعم قدرات الأفراد للتعامل مع الضغوط المتنوعة والمختلفة ويعزز التنمية الشخصية والاجتماعية والأكاديمية للفرد".

هذا التعريف السابق الذي قدمته (Epstein and Sharma, 1998) عن التقدير المبني على القوى للأفراد قد أفاد الباحثين لأنه زودهم بالأساس الضروري لوضع أدوات لتقييم مهارات وقدرات الشباب، وقد أفاد ذلك أيضاً في وضع خطط للتدخل المهني مع الشباب والأسر.

وفي العمل من خلال المنظور القائم على القوى strength- Based Models يجد الباحثون أن:

١. جميع الشباب لديهم قوى وقدرات.
٢. التركيز على قدرات وقوى الشباب بدلاً من نقاط الضعف قد ينتج عنه دافعية زائدة وأداء معدل لدى الشباب.
٣. الفشل في توضيح المهارة يجب النظر إليه على أنه فرصة لتعلم أن المهارة هي عكس المشكلة.

وقدم(Saint– Jacques, etal 2009) ستة مبادئ أساسية يعتمد عليها منظور القوى هي:

١- كل فرد، جماعة، أسرة، أو مجتمع محلي لديهم قوى كامنة ويكون التركيز على هذه القوى أكثر من مجرد التركيز على النواحي المرضية أو العجز أو المشكلات

٢- المجتمع يعد مصدراً غنياً بالموارد.

٣- التدخلات- من خلال هذا المنظور تقوم على حق تقرير المصير للمستفيد

٤- يعتبر التعاون بين الممارس والمستفيد أمراً أساسياً وضرورياً.

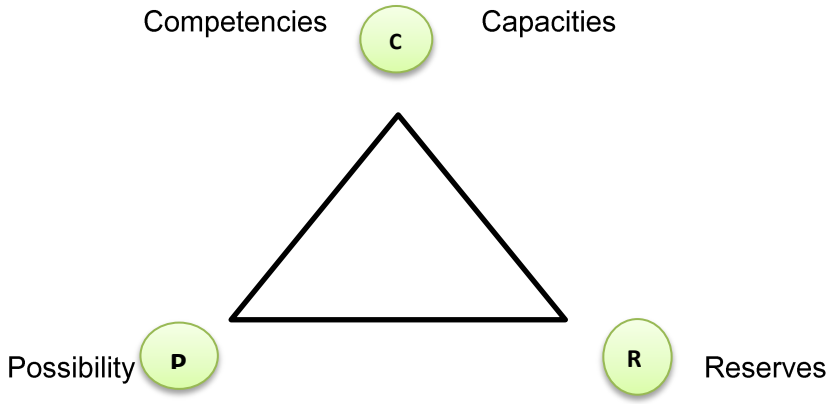
٥- يتم استخدام قدرات المستفيد كوسيط للتدخل المهني.

٦- جميع الأشخاص لديهم قدرات متأصلة بداخلهم يتم استغلالها للتعلم، والنمو،

كما قدم " دنيس ساليبي" (Saleebey, 2009) ستة مبادئ رئيسة يمكن أخذها كدليل لعملية المساعدة المبنية على منظور القوى ، يمكن عرضها في النقاط التالية:

١. نقاط القوى في الفرد والأسرة والمجتمع
٢. الأمراض والانتهاكات والصراعات يمكن أن تكون بمثابة فرص
٣. احترام طموحات ورغبات وتطلعات المستفيد
٤. التعاون مع المستفيد
٥. المصادر البيئية
٦. الرعاية المتبادلة بين أعضاء المجتمع (البريثين ٢٠١٢ م)

وعرض " (Saleebey 2009)" فكرة المثلث ذو الأضلاع الثلاثة الذي يتم من خلاله إحداث التغيير وفقا لمنظور القوى . حيث يحمل كل ضلع حرفًا أبجديًا تشكل (CPR) ليرمز الحرف الأول إلى الطاقات Capacities والكفاءات ,Competencies بينما يرمز الحرف الثاني إلى الوعد بالنجاح Promise وإمكانية التحقيق Possibility، في حين يرمز الحرف الثالث إلى المصادر Resources والمدخرات Reserves .(Saleebey, 2009)



الفلسفة والتقنية التي يستند عليها منظور القوى:

يركز منظور القوى على رؤية جوانب إيجابية أخرى في المستفيد تتمثل في المواهب والمعارف والقدرات والمهارات والإمكانيات والمصادر الذاتية والبيئية ، وفي ضوء ذلك يسعى الأخصائي الاجتماعي إلى محاولة اكتشاف هذه المدخرات في المستفيد وفي بيئته المحيطة، للاستفادة منها في خدمة المستفيد سواء في التعامل مع المشكلة التي يعاني منها أو لتحقيق أهدافه وغاياته وتطوير ذاته.(Saleebey,2009)

وهذه الفلسفة تتجه بشكل علمي و عملي نحو الممارسة لتقديم منظوراً يعمل على تطوير تقنيات ومهارات محددة (Kim, 2008)

ومن هذه العناصر ما يلي:

١- الاستماع للمستفيد وتبادل نقاط القوى معه ومعرفة قدراته وإمكاناته.

٢- تزويد المستفيد بالخطط والرؤى بما يساعد في التعرف على نقاط القوى لديه.

٣- الاشتراك مع المستفيد لاكتشاف إمكاناته الموجودة في البيئة الخارجية.

ويرى مؤيدو منظور القوى بأنه ليس نموذجا للممارسة فقط ، بل إنه فلسفة لها منطلقاتها ومبادئها التي توجه الممارسة في الخدمة الاجتماعية ، كما أن منظور القوى يستخدم لغة ومفاهيم أساسية خاصة به ، كالقوى، القدرات، التقوية ، المرونة وغيرها. (الدخيل ١٤٣٥ هـ)

يقدم " بينارد " مفهوم الإيجابية Resilience من المنظور النفسي كقاعدة معرفية للممارسة المهنية من شأن هذه القاعدة أن تخلق إحساساً بالتفاؤل والأمل لدى

المستفيدين، وهو ما يتسق بطبيعة الحال مع فكرة التعامل مع المستفيدين من منظور القوى (Henderson et al,2007) .

يقدم (Saleebey, 2009) بعض التوصيات العملية التي يمكن أن يأخذ بها الأخصائي الاجتماعي أثناء تدخله مع المستفيد باستخدام منظور القوى:

١. تأسيس قائمة كاملة بالإمكانات الموجودة والمصادر العلاجية المتوفرة والطرق التي من خلالها يمكن تحقيق أهداف العملية العلاجية.
٢. إظهار الدروس التي من خلالها استطاع المستفيدين التغلب على مواقف حرجة أو حتى كان لها انعكاسات سلبية عليهم.
٣. التماس الاعتزاز بالنجاة من المواقف العصيبة التي كان لها خبراتها الإيجابية على حياة المستفيد.
٤. الاستمرار في عمل المراجعة مع المستفيد حول فائدة إنجاز الأهداف وتحقيقها، سواء من خلال التخيل أو من خلال ما تم فعلا إنجازه وتحقيقه.
٥. الكشف عن وجهة نظر المستفيد في التغيير ، ويرى بأنها ستحقق حياة أفضل
٦. الاحتفال بالإنجازات وتحقيق الأهداف .
٧. التفكير في الإنجاز والنجاح بشكل مقنن عند صياغة الأهداف.
٨. أن ينظر المستفيد إلى الأمام وفي المحيط الذي يعيش فيه ، ولاينظر إلى الخلف.

ومن العوامل المهمة لإحداث التغيير الفعال هو ما يرتبط بالتوقع الإيجابي والآمال الطموحة . صناعة الأمل من ركائز التعامل بين الأخصائي الاجتماعي والمستفيد وفق المرتكزات الأساسية لمنظور القوى. حيث لا يوجد أي تغيير من دون حلم ، كما لا يوجد حلم بلا أمل (البريثين ٢٠١٢ م)

كما يُلاحظ أن منظور القوى يركز على المستفيد بدلا من المشكلة ، وعلى القوة بدلا من الضعف ، وعلى العوامل الميسرة بدلا من العوامل المعيقة ، وعلى النمو والتغيير الإيجابي بدلا من الثبات والسلبية، وعلى موارد القوى بدلا من موارد الضعف والعجز ، وعلى الاستقلالية بدلاً من الاعتمادية. (الدخيل ١٤٣٥ هـ)

أيضا يرى منظور القوى أن تمكين المستفيد Empowerment هو أساس محوري وضروري للممارسة الإكلينيكية الفعالة في الخدمة الاجتماعية وأن القوى

والقدرات التي يمتلكها المستفيد هي بمثابة الوقود والطاقة لتلك التقوية. (Cowger1994)

ويقدم منظور القوى أسس جوهرية للتعامل مع المستفيدين من الأفراد والجماعات والمجتمعات تمكنهم من قيادة زمام الأمور بأنفسهم والترقي للأفضل.وهذه الأسس هي:

١. التركيز على الثقة والمغزى والعلاقات
٢. تقوية الناس لأخذ زمام المبادرة في رعاية أنفسهم
٣. العمل مع المستفيدين بطريقة تعاونية فيما يرتبط بالأهداف المتفق عليها
٤. الاستناد على مصادر المستفيد القائمة على الدافعية والأمل
٥. خلق تغيير مستدام من خلال التعلم ونمو الخبرات. (الدخيل ١٤٣٥ هـ)

المقابلة والتقدير في منظور القوى:

يرى مؤيدو منظور القوى أن المقابلة والتقدير لابد أن تتفق مع فلسفة ومبادئ القوى حتى يمكن أن يطلق على تلك الممارسة المهنية ممارسة مهنية مبنية على منظور القوى ولذلك فإن عملية التقدير من خلال منظور القوى وما تتضمنه من مقابلات وأسئلة لابد أن تعكس الإيجابية واستكشاف مناطق القوى والقدرات والإمكانات والمهارات لدى المستفيد. ولقد قدم Miller&Berg1992 مجموعة من أسئلة المقابلة المنطلقة من منظور القوى المتمركزة حول الحل، حيث اشترطا أن يتوفر في المقابلة أمران هما:

١. صياغة أهداف جيدة وملائمة مع المستفيد بحيث تكون مبنية على الإطار المرجعي للمستفيد.
٢. العمل مع المستفيد على وضع الحلول بناء على الاستنتاجات التي تم الوصول إليها.

ويقصد بصياغة الأهداف الجيدة والملائمة تلك الأهداف التي تتسم بالآتي:

أ- أن تكون الأهداف مهمة بالنسبة للمستفيد.

ب- أن تكون الأهداف صغيرة ومجزأة لأنها أسهل وأكثر دافعية للإنجاز.

ج- أن تكون الأهداف عملية ليست نظرية

د- أن تسعى الأهداف لتحقيق الحضور بدلا من الغياب.

هـــ - أن تتضمن الأهداف البدايات بدلاً من النهايات.

و- أن تكون الأهداف واقعية بما يتفق مع حياة المستفيد.

ز - أن تتضمن الأهداف القيام بجهد من قبل المستفيد فذلك يمثل الاحترام للمستفيد والدافعية لتحقيق الهدف.(Berg& Miller ,1992)

خطة التدخل المهني في منظور القوى:

يرى منظور القوى أن الأخصائي الاجتماعي لا يمكن أن يكون خبيرا فقط على المستفيدين الذين يعمل معهم ، وبأنه يعرف الإجابات والحلول لمشاكلهم ، ولكنه يؤكد أن الأخصائي الاجتماعي يؤمن بقدرات الأفراد ، ولذا فهو يعمل كميسر للتغيير ومستخدم للأطر المرجعية للمستفيدين والموارد التي يمكن أن تساعد في تهيئة الظروف التي تمكنهم من البدء ووضع الخطط والتحركات لاستثمار نقاط القوى لديهم وتقرير مصائرهم(Hammond,2010)

وتعد العلاقة المهنية بين الأخصائي الاجتماعي والمستفيد من أهم العناصر الرئيسة نحو تحقيق خطة تدخل ناجحة . ذلك أن منظور القوى يؤكد بقوة على أهمية العلاقة المهنية بين الأخصائي الاجتماعي وبين المستفيد بحيث تتسم هذه العلاقة بالرعاية والاهتمام (Kisthardt,2006)

وتتميز خطة التدخل المهني في منظور القوى بأنها مبنية أساساً على عملية التقدير التي تتضمن تحديد وتعريف القوى والقدرات والمهارات والامكانات والموارد الذاتية والبيئية لدى المستفيد ، وفي ضوء ذلك أوضح (Graybeal,2001) إلى أن خطة التدخل إذا لم تشتمل أساساً على اتجاهات واضحة لمعرفة الموارد والقوى والحلول ، فإن الأخصائي الاجتماعي لن يتعرف عليها ولن يستخدمها في خطة التدخل إلا بالصدفة.(Graybeal, 2001)

أما ما يخص التقنيات فإن الممارسة المهنية المبكرة والدراسات الإمبيريقية لمنظور القوى قد أظهرت مجموعة من التقنيات التي يمكن إيجازها في النقاط التالية:

- إقامة العلاقة المهنية
- تقدير نقاط القوى لدى المستفيد

- التخطيط لأهداف المستفيد وغاياته
- الحصول على الموارد البيئية
- الاستمرار في التعاون مع المستفيد (Rapp&,2006)

عناصر الممارسة المهنية المبنية على منظور القوى:

١. تصديق المستفيد والثقة فيه.
٢. إظهار الاهتمام بتطلعات المستفيد
٣. التركيز على الأحلام والطموحات والآمال
٤. إعطاء اعتبار لإمكانات المستفيد الداخلية والخارجية
٥. الإيمان بالقوى الطبيعية في الإنسان. (البريثن ٢٠١٢م)

الدراسات السابقة :

١-دراسات سابقة عن القلق الأكاديمي:

أشارت دراسة Schonwetter, Dieter J.; And Others (1995) إلى أن الطلبة ذوى القلق المرتفع غير قادرين على اتباع التعليمات التدريسية والتي تنظم العمل داخل الجامعة ويقل تأثير بيئة التعلم بالنسبة لهم وقد أشارت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بدراسة القلق الأكاديمي سواء في المدارس أو الجامعات .

في حين أشارت دراسة حسن (١٩٩٩) بعنوان" القلق الأكاديمي لدى الشباب المتخرجين من الجامعات" أنه لابد من التسليم بأن القلق الأكاديمي يكون بفعل عوامل اجتماعية ثقافية ، وهذا معناه أن هناك أمور داخل المجتمع تستثير الخوف من الأيام المقبلة التي ستعمد على تغيير أهداف الفرد الحياتية ، فضلا عن ذلك يمكن تسليط الضوء على طبيعة المناخ الاجتماعي المهيأ لحالة القلق الأكاديمي مثل (ضغوط الحياة – أزمة السكن – ارتفاع الأسعار – غياب العدالة التوزيعية – قلة فرص العمل لخريجي الجامعات والمعاهد) .

وجاءت دراسة Jon Ginsberg, 2006 بعنوان: القلق الأكاديمي كمؤشر للتنبؤ بالاضطراب أثناء النوم لدى عينة من طلاب الجامعة" حيث جاء في هذه الدراسة بأن علماء النفس كرسوا جهداً واهتماماً كبيراً لصياغة ودراسة أثر القلق الأكاديمي على أنماط النوم لدى طلاب الجامعة. وتمثل الهدف من هذه الدراسة في مواجهة الفجوة من خلال التركيز على القلق الأكاديمي وآثاره على عمق النوم، وافترضت هذه الدراسة أن الطلاب الذين يعانون من قلق التوترات الأكاديمية ينامون عدد ساعات أقل من أقرانهم الذين يعانون من معدل بسيط من القلق الأكاديمي. ويعتبر أيضاً أن ازدياد اضطرابات النوم يرجع إلى مستوى هذا القلق لدى

الطلاب، ولاختبار صحة هذه الافتراضات، خضع عينة من طلاب الجامعة لعدة مقاييس مثل مقاييس (اضطرابات النوم التي تعزى إلى القلق sleep disturbance ascribed) و(مقياس القلق الأكاديمي (the Academic Stress Scale). وطبقت هذه الدراسة على عدد (٥٥ طالب وطالبة) بنسبة (٦٣.٦% إناث، و٣٦.٤% ذكور. وأظهرت نتائج الدراسة أن: القلق الأكاديمي واضطرابات النوم الراجعة إلى القلق يوجد بينهما وبين عمق النوم ارتباط سلبي. وباستخدام معامل الانحدار: أشارت النتائج إلى أن هناك ارتباط ايجابي عكسي بين القلق الأكاديمي و عمق النوم .

وأظهرت نتائج دراسة السورطي (2008) التي هدفت إلى تقصي درجة تعرض طلبة تخصص معلم صف في الجامعة الهاشمية في الأردن للقلق الأكاديمي وعلاقتها بجنس الطلبة، ومعدل غيابهم، ونوع قبولهم،. ولتحقيق هدف الدراسة جرى إعداد استبانة طبقت على عينة من 216 طالباً وطالبة، اختيرت بطريقة عشوائية طبقية، تعرض أفراد العينة لدرجة عالية من القلق الأكاديمي، وبينت هذه الدراسة أيضاً أن مصادر القلق الأكاديمي جاءت بالترتيب: أساليب التقويم، ثم طرق التدريس، ثم محتوى المناهج الدراسية. وأسفرت النتائج كذلك عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تعرض أفراد العينة للقلق الأكاديمي تعود لمتغيري نوع القبول والسنة الجامعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تعرض أفراد العينة للقلق الأكاديمي تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير معدل الغياب لصالح ذوي معدل الغياب العالي.

دراسة Sttoc E Wilks, 2008: بعنوان الصمود وسط القلق الأكاديمي: الأثر المعتدل للمساندة الاجتماعية بين طلاب الخدمة الاجتماعية. هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين القلق الأكاديمي ودرجة الصمود بين طلاب الخدمة الاجتماعية، وتحديد المساندة الاجتماعية كعامل وقائي مرتبط بالصمود في هذه العلاقة. استخدمت هذه الدراسة نموذج مفاهيمه مرتبطة بالتوسط لاختبار دور المساندة الاجتماعية كحماية ووقاية من القلق الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (٣١٤ من طلاب الخدمة الاجتماعية) موزعين كما يلي: (١٤٤ من طلاب بكالوريوس الخدمة الاجتماعية، و١٧٠ من طلاب ماجستير الخدمة الاجتماعية) من ثلاثة برامج معتمدة للخدمة الاجتماعية في بعض الولايات الأمريكية الجنوبية، تم جمع البيانات من الطلاب من خلال استبيان تضمن بيانات ديموجرافية، وبيانات عن القلق الأكاديمي، وعن المساندة الأسرية، مساندة الأصدقاء، درجة القدرة على الصمود في مواجهة هذا القلق الأكاديمي. وأظهرت نتائج الدراسة أن المبحوثين قد أشاروا إلى وجود مستويات معتدلة من

القلق الأكاديمي والمساندة الاجتماعية، ومستوى عال نسبياً من الصمود. كما أوضحت النتائج أن: هناك ارتباطاً سلبياً بين كل من القلق الأكاديمي و الصمود وأن المساندة الاجتماعية ارتبطت بشكل إيجابي بالقدرة على الصمود. كمساندة الأصدقاء قامت بدور توسطي معتدل و ذات دلالة بين القلق الأكاديمي و درجة الصمود. كما أظهرت نتائج الدراسة ذاتها أن هناك احتمال لأن تلعب مساندة الأصدقاء دوراً وقائياً مع المرونة وسط البيئة المتعلقة بالقلق الأكاديمي.

دراسة (Steinhardt & Dolbier, 2008): بعنوان (العلاقة بين القلق الأكاديمي والدعم الاجتماعي) ركزت على العلاقة بين القلق الأكاديمي والدعم الاجتماعي بين الطلاب في العديد من التخصصات وفي مرحلة ما قبل التخرج، ومرحلة الدراسات العليا، ومرحلة الدكتوراه. وأشار الباحثان إلى أن البيئة الأكاديمية التي تصيب الطلاب بالقلق الأكاديمي تفيد في مجال البحث للحصول على نتائج تعكس قدرة الطلاب على التكيف مع التنوع البيئي في محيط الجامعة أو الكلية. وهدفت الدراسة إلى التعرف على الدور المحتمل أن تقوم به المساندة الاجتماعية في العلاقة ما بين القلق الأكاديمي والتكيف الفعال مع هذا القلق. (بما يعني درجة المرونة).

دراسة (Prima Vitasari, Muhammed Nubil Abdul Wahab 2010بعنوان تحديد مصادر القلق الأكاديمي بين طلاب الجامعة) وضحت الدراسة أن طلاب الجامعة يعانون من بعض مستويات القلق الأكاديمي مثل: تجربة جديدة في التعليم، البيئة الجديدة على الطالب، المواقف المختلفة التي تواجهه أثناء الدراسة . والقلق الأكاديمي يعتبر ظاهرة حقيقية واقعية حيث تعتبر بيئة الحرم الجامعي نفسه – بالنسبة للطالب المستجد- قد تزيد من حدة القلق الأكاديمي لدى الطالب. ويتقبل كلاً من الأساتذة والطلاب موضوع القلق الأكاديمي ويعترفون به وبانتشاره بين الطلاب الجدد. وبالرغم من هذا، لا يوجد بحث يوضح مصادر القلق الأكاديمي لدى الطلاب، وهذا ما اهتمت به هذه الدراسة ، من خلال إجراء مسح طبق على عدد (٧٧٠ طالب وطالبة) من جامعة (Malysia Pahang)، حيث أجاب الطلاب على أسئلة حول مصادر القلق الأكاديمي وأسئلة عن الخبرات، والمشاعر والأفكار المرتبطة بالقلق الأكاديمي أثناء الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة خمس مصادر أساسية للقلق الأكاديمي هي (قلق الاختبارات- قلق العرض داخل الفصل- قلق من الرياضيات- قلق من اللغة الأجنبية- وقلق العلاقات الاجتماعية).

دراسة Nergz Bulut Serin, Oguz Serin and L. Filizozabas, 2010 بعنوان توقع رضا الطلاب عن حياة الجامعة من خلال مستويات القلق الأكاديمي والاكتئاب لديهم. هدفت الدراسة إلى تحديد مدى رضا طلاب الجامعة عن حياة الجامعة من خلال: مستويات القلق الأكاديمي والاكتئاب والنوع، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي مدى الرضا عن القسم الملتحقين به، مستوى التعليم، براءات الاختراع، وأماكن المعيشة بالجامعة (يقصد أماكن المبيت والتغذية). تكونت عينة الدراسة من (٣٤٨) طالب وطالبة يدرسون في كليات مختلفة في (جامعة قبرص الدولية) للعام الجامعي ٢٠٠٨، وتم جمع البيانات باستخدام (مقياس الرضا عن الحياة) ومقياس (سمة القلق الأكاديمي) (وقائمة Beck عن الاكتئاب). وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى رضا الطلاب عن الحياة الجامعية يمكن قياسه والتنبؤ به بشكل ملحوظ من خلال: معدلات القلق الأكاديمي لديهم، ومستوى الاكتئاب، ودرجة الرضا عن القسم، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي لهم.

دراسة Prima Vitasari and Others, 2011 بعنوان دراسة تجريبية حول العلاج قبل – وبعد القلق الاكاديمي لتحسين الأداء الأكاديمي لطلاب الهندسة. هدفت هذه الدراسة التجريبية التعرف على مدى فاعلية نظام علاجي معين في تخفيض نسبة القلق الأكاديمي وتحسين الأداء الأكاديمي لطلاب كلية الهندسة، ويعتمد هذا التدخل العلاجي على أسلوب معين هو التنفس لمدة دقيقة Breath perminute (B P M) وباستخدام المعدل أو التقدير (G P A). حيث تم التدخل بهذا الأسلوب العلاجي مع عدد (٦) حالات من طلاب وطالبات الهندسة الذين يعانون من القلق الأكاديمي وضعف التحصيل الدراسي حيث تلقوا (٦) جلسات علاجية كل جلسة مدتها ساعتين تشمل التنفس- الاسترخاء- اكتساب مهارات المواجهة). وأظهرت النتائج انخفاض معدل القلق الأكاديمي بشكل كبير، تحسين مهارات التعلم والمواجهة لدى المبحوثين، زيادة التحصيل الدراسي لديهم بشكل ملحوظ. وتوصي الدراسة باستخدام هذا النظام العلاجي للقلق ولتحسين الأداء الأكاديمي.

دراسة Cole Lakeisha, Jeane, 2011: بعنوان القلق الأكاديمي والاضطرابات النفسية المتكررة لدى طلاب الدكتوراه عبر الانترنت". تشير الدراسة إلى أن طلاب الدكتوراه – عبر الانترنت- قد يكونوا في خطر متزايد لاحتمال الإصابة بالاضطرابات النفسية المتكررة، (FMD) نتيجة للقلق الأكاديمي مقارنة بغيرهم ممن لا يعانون من مثل هذا القلق. _وكان الغرض من هذه الدراسة هو اكتشاف العلاقة بين القلق الأكاديمي والاضطرابات النفسية المتكررة، كمؤشر للدلالة على ضعف الصحة النفسية لدى الشخص والتي تتضمن أن الشخص يعاني لمدة ١٤ يوم أو أكثر من أعراض التوتر والقلق، والاكتئاب وغيرها من المشكلات

الأخرى الانفعالية والنفسية أو خلال مدة (٣٠) يوم سابقة. وكان الموجه النظري لهذا البحث هو النموذج "الأيكولوجي- الاجتماعي" على أساس أن صحة الفرد النفسية تتأثر بالبيئة المحيطة به، والتي تتضمن أسلوب الحياة، وخصائصه، علاقة الفرد بالمجتمع المحيط به، الأحوال الاقتصادية والاجتماعية. تم جمع البيانات من عدد (٢٦١) طالباً جامعياً في مرحلة الدكتوراه عن طريق المسح عبر الانترنت، وتم تحليل البيانات والتي أظهرت أن القلق الأكاديمي قد ارتبط بالاضطرابات النفسية باعتباره عامل خطر والاضطرابات النفسية كمتغير تابع. ولذلك تكون الإجراءات المتبعة مترتبة على حدوث تغير اجتماعي إيجابي لدى الطلاب وتشمل بعض البرامج التعليمية، والإرشادية، وتعزيز الصحة النفسية لديهم للوقاية من القلق الأكاديمي ولتحسين أسلوب الحياة، ولاكتساب مهارات التعامل الفعال مع الضغوط والتوترات، وكذلك دعم الخدمات التي تؤديها الجامعة للطلاب المحققة للأغراض السابقة.

دراسة "Cassie Dobson 2012" بعنوان: "آثار القلق الأكاديمي على الإنجاز لدى الطلاب وكيف يتغلب الطلاب على القلق الأكاديمي" أشارت الدراسة إلى أن القلق له آثاره السلبية على الطلاب ، وأظهرت الدراسة أن الطلاب الذين يعانون من القلق أظهروا معدلات أقل فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي، والكفاءة الذاتية، ومفهوم الذات. ولتقليل درجة القلق لدى الطلاب يتطلب ذلك عمل مشترك بين كلاً من الطلاب، والمعلمين والآباء. ويتضمن ذلك مجموعة استراتيجيات لتقليل نسبة القلق الأكاديمي لدى الطلاب وهي: قوة التركيز، التأمل وحسن التفكير، الإدراك المتعمق، ، التعامل مع القلق بإيجابية، التعاون بين المعلم والطالب، وترتيب أسئلة الاختبار. ومن طرق التدريس التي أثبتت فاعلية كبيرة في التخفيف من حدة القلق الأكاديمي: أسلوب التعلم القائم على حل المشكلة، والتي تؤدي أيضاً إلى زيادة إدراك الطلاب

دراسة (Regehr C. Galancy D, PittsA, 2013): بعنوان: التدخلات المهنية لتقليل القلق لدى طلاب الجامعة: مراجعة ما وراء التحليل" كشفت الدراسة عن المعدلات الارتباطية لكل من القلق الأكاديمي والاكتئاب بين طلاب الجامعة، وبالرغم من ذلك، فإن عدد قليل من طلاب الجامعة هم الذين تلقوا علاج لهذه الأعراض من خلال الخدمات الصحية الجامعية. وبهذا يصبح هناك تحدياً بين الجامعات وبرامج العلاج المؤسسية الوقائية التي تواجه القلق لدى الطلاب وتقلل القلق الأكاديمي الناتج أثناء فترة الحياة الجامعية. و أظهرت نتائج الدراسة أنه من خلال مراجعة الدراسات والبحوث التي تناولت تدخلات لتقليل القلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة يوجد (٢٤ دراسة) تضمنت (١٤٣١) طالب/ طالبة . تم عمل تحليل لهذه الدراسات وتبين أن أكثر التدخلات العلاجية فعالية مع الطلاب لتقليل القلق

الأكاديمي هي: التدخلات القائمة على العلاج المعرفي- العلاج السلوكي- حيث أظهرت نتائج إيجابية في تقليل أعراض القلق الأكاديمي وأيضاً خفض معدلات الاكتئاب.

دراسة Gladys Naklema, Joseph Senyonga, 2013: بعنوان القلق الأكاديمي: أسبابه ونتائجه (دراسة مطبقة بإحدى جامعات أوغندا) تفحص هذه الدراسة القلق الأكاديمي، عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من (١٩٦) طالب: ١١٣ منهم ذكور و٨٣ إناث) في مرحلة ما قبل التخرج بجامعة Mbarara للعلوم والتكنولوجيا بأوغندا، وذلك باستخدام تصميم بحثي بالدراسة المستعرضة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك بعض الصعوبات الأكاديمية التي تشكل ضغطاً على الطلاب (بمتوسط حسابي ٣.١٧، وانحراف معياري ٠.٩٦) بينما كانت المشكلات الشخصية هي الأقل ضغطاً وتأثيراً على الطلاب (بمتوسط حسابي ٢.٢٧، وانحراف معياري ٠.٨٩). وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن طلاب السنة الجامعية الأولى يعانون من قلق وضغوط أكاديمية أكثر من غيرهم من الطلاب وخصوصاً الصعوبات المالية وأيضاً بالعبء الأكاديمي الزائد عبر الوقت، والتوقعات الاجتماعية، وأوضحت إجابات الطلاب المبحوثين أيضاً أن من أهم العادات الدراسية المؤثرة فيهم هي الدافعية. وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى الحاجة إلى مزيد من التدخلات الاستراتيجية التي تركز على تقليل القلق الأكاديمي مع الاهتمام بتحسين عادات الاستذكار وتحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.

دراسة Majed Zobairy, Samira Aliabadi, and Leyla Zobairy,2013

بعنوان العلاقة بين القلق الأكاديمي ونمط أنشطة ووقت الفراغ لدى طالبات المدارس العليا. سعت الدراسة للكشف عن معدل القلق الأكاديمي لدى طالبات المدارس العليا ومدى ارتباطه بكيفية قضائهن لوقت الفراغ، تكونت العينة من (١٣٦) طالبة تم اختيارهن عشوائياً، طبق الباحثون نوعين من استبيانات (التقدير الذاتي)، الاستبيان الأول تضمن وقت الفراغ وأنشطته، والآخر هو مقياس (GHO-28) عن (تقييم مستوى القلق الأكاديمي). وأظهرت النتائج أن مستوى القلق الأكاديمي بالعينة التي تمارس نشاط رياضي في وقت فراغها كان أقل بشكل ملحوظ عند المقارنة بالمجموعة الأخرى التي لم تمارس نشاط رياضي، وبناء عليه استنتج الباحثون أن ممارسة الرياضة في أوقات الفراغ يمكن أن تساعد الطلاب على تخفيض مستوى القلق الأكاديمي لديهم.

دراسة Erdi Kaya, Ihsan sari and Others, 2014 بعنوان فحص لمستويات سمة القلق الأكاديمي لدى طلاب التربية البدنية (دراسة حالة جامعة إبراهيم سيسن) استانبول – تركيا. هدفت الدراسة إلى تحليل مستويات سمة القلق الأكاديمي لدى طلاب التربية البدنية ، للمقارنة بينهم فيما يتعلق ببعض المتغيرات هي (النوع، ممارسة الرياضة بانتظام، والتسجيل في أحد الألعاب الرياضية. تكون مجتمع البحث من طلاب كلية التربية البدنية بجامعة (Cecen)، بلغ عدد عينة الدراسة (٢٠٩) طالب وطالبة يدرسون في أقسام التربية البدنية وتدريس الرياضة (عددهم ١٤٧) و(التدريب والتعليم عددهم ٦٢). أوضحت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة بين طلاب وطالبات الجامعة ارتباطاً (بالنوع، وبممارسة الرياضة) حيث كانت الطالبات أكثر في مستويات القلق الأكاديمي من الطلاب، وأقل في ممارسة الألعاب الرياضية.

دراسة Christina A. Brook & Willoughby. 2015: بعنوان الروابط الاجتماعية التي تربط: القلق الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي عبر سنوات الجامعة. مع التسليم بأن الارتباط والتكامل داخل الجامعة يعتبران المفتاح الرئيس لتحقيق النجاح والإنجاز الأكاديمي، إلا أن هناك بعض السمات المحددة للقلق الأكاديمي بما يتضمن الخوف من التوتر الاجتماعي والقلق وتجنب بعض المواقف الاجتماعية الجديدة، كل هذه العوامل السلبية تعتبر – بشكل خاص– مقلقة بالنسبة للطالب الجامعي. ولارتباطها بالبيئة التقييمية له من خلال حياة الجامعة، وبهذا تحدد هدف الدراسة في فحص الآثار المباشرة للقلق الاجتماعي على الإنجاز الأكاديمي، وأيضاً فحص الميكانزمات غير المباشرة التي من خلالها يمكن للقلق الاجتماعي أن يؤثر في الإنجاز الأكاديمي تحديداً، ما يتعلق بتكوين علاقات اجتماعية جديدة بالجامعة. ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن ومن خلال تحليل الانحدار الذاتي هناك علاقة مباشرة ذات دلالة سلبية بين القلق الأكاديمي و التحصيل الدراسي، علاوة على ذلك، كانت الآثار السلبية غير المباشرة للقلق الأكاديمي على التحصيل الدراسي– خلال الروابط الاجتماعية ذات مغزى وهذه النتائج تلقي الضوء على الدور الحاسم الذي تلعبه العلاقات الاجتماعية في الحصول على نتائج دراسية ناجحة وفي التخفيف من الآثار الناتجة عن القلق الأكاديمي خلال سنوات الجامعة.

دراسة (Reinhard Pekrum, Elizabeth J. stephens, 2015 بعنوان قلق الاختبارات والتحصيل الأكاديمي: هدفت هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين قلق الاختبارات والتحصيل الأكاديمي، وتشير النتائج إلى أن قلق الاختبارات:

١. يتكون من عدة مكونات متفاعلة هي مكونات سلوكية ومعرفية وسيكولوجية.
٢. يعاني منه الطلاب دائماً.
٣. يمكن أن يؤثر قلق الاختبارات سلبياً على أداء الطالب للمهام الصعبة والمعقدة.
٤. يؤثر سلبياً على التحصيل الدراسي للطالب وعلى احتمالات الفشل المتوقعة لدى الطالب ويرتبط بشكل متزايد بالمهام ذات المطالب العالية - ويؤثر في التصنيف المعياري للطلاب (أي في الحصول على التقديرات. ويمكن أن تساهم كلاً من بيئات العلاج النفسي والتعلم التي تدعم كفاءة وقدرة الطلاب والثقة بالنفس في التخفيف من قلق الاختبارات.

دراسة(Sevim Mustafa, Erika Melonashi and Others,2015) بعنوان القلق الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة، دراسة مقارنة بين ألبانيا وكوسوفو. سعت الدراسة لبحث مستوى القلق الأكاديمي وتقدير الذات بين طلاب الجامعة والعلاقة بين هاذين المتغيرين (القلق الأكاديمي - تقدير الذات)، طبقت هذه الدراسة على عدد (١٢٥) طالب جامعي) تتراوح أعمارهم ما بين (١٨-٢٤ سنة) (بمتوسط حسابي (٢٣.٥٤- وانحراف معياري ٥.١٦) من جامعات كوسوفو وألبانيا. وتم استخدام مقاييس معينة لهذا الغرض هي (الإصدارات الألبانية لمقياس Zung حول معدل القلق الذاتي) ومقياس (Rosenberg) لتقدير الذات). وأظهرت نسبة (١٤.٣%) من عينة (ألبانيا) و (٣٢.٣%) من المشاركين من عينة (كوسوفو) مستويات خفيفة إلى معتدلة من القلق الأكاديمي . وأظهرت نسبة (١٢.٩%) فقط من المبحوثين (من عينة كوسوفو) معدلات (ملحوظة- شديدة) من القلق الاكاديمي ، بينما (٦.٣%) من عينة (ألبانيا) و (١.٦%) من عينة (كوسوفو) أظهروا معدلات منخفضة من تقدير الذات.

دراسة Stephaniel. Baird, 2016: " بعنوان إدراك مفهوم القلق الأكاديمي بين طلاب الخدمة الاجتماعية" تشير الدراسة إلى أنه غالباً ما يتم مناقشة القلق الأكاديمي لدى الطلاب في سياق تعليم الخدمة الاجتماعية، نظراً لم يتضمنه من آثار سلبية محتملة، ويحتاج معلمي الخدمة الاجتماعية أن يكونوا على فهم كامل لطبيعة القلق الأكاديمي في هذا السياق، حتى يستطيعوا التوصل إلى أفضل الطرق لمساعدة الطلاب.

٢- دراسات سابقة عن منظور القوى

دراسة Dennis Saleeby, 1996 بعنوان منظور القوى في ممارسة الخدمة الاجتماعية: التوسعات والتنبيهات. تشير هذه الدراسة إلى أن منظور القوى في ممارسة الخدمة الاجتماعية

يسهم في ترسيخ وتدعيم مداخل الممارسة المهنية القائمة على القوى الإيجابية لدى المستفيدين، وطبقت الدراسة على الأشخاص المصابين بأمراض نفسية شديدة، كما أكدت الدراسة على أنه ليس فقط – مرضى الأمراض النفسية– بل ومجال واسع من المستفيدين أثبتت الممارسة المهنية المعتمدة على القوى فاعليتها معهم، وكذلك مع المجتمعات المحلية.

دراسة Jeong Woong Cheon 2008 بعنوان: التنمية الإيجابية للشباب والعلاقات المهنية للشباب: اكتشاف لطبيعة الممارسات المهنية القائمة على القوى مع الأطفال والشباب من وجهات النظر المهنية. سعت الدراسة إلى التعرف على طبيعة التنمية الإيجابية للشباب بما تتضمنه من جوانب من خلال منظور القوى. وركزت هذه الدراسة على الفهم المهني للشباب لمعنى تنمية الشباب وأهميته العلاقات بين الشباب والكبار كذلك تركز الدراسة على الفوائد وأيضاً التحديات التي تواجه الممارسات المهنية الناجحة مع الشباب. والدراسة كانت وصفية قائمة على المقابلات المهنية المتعمقة لعدد (١٨) من الخبراء المهنيين في شئون الشباب بينهم (٩) من الأخصائيين الاجتماعيين. وطبقت هذه الدراسة على الخبراء في العمل مع الشباب ببعض المؤسسات في إحدى المناطق الحضرية بالولايات المتحدة. وأظهرت نتائج الدراسة: أن منظور القوى يتم تطبيقه في ممارسة الخدمة الاجتماعية مع الشباب و في مجال التنمية الإيجابية للشباب وأظهرت الدراسة أن منظور القوى يتجاوز مرحلة العلاج لما هو أبعد حيث أدى إلى حدوث نوعاً من التنمية والوقاية لدى الشباب.

دراسة Natalie Scerra 2011 بعنوان: دليل الممارسة القائمة على القوى يعتبر المدخل المعتمد على القوى فلسفة للعمل مع الأفراد، والأسر والجماعات، والمنظمات والمجتمعات، وهو منظور أيكولوجي يؤكد على أهمية البيئات التي تحيا من خلالها الأشخاص وأيضاً السياقات المتعددة التي تؤثر في حياتهم. ويراعي هذا المدخل مرونة الأفراد ويركز على إمكانياتهم وقدراتهم الكامنة واهتماماتهم ومعارفهم أكثر من التركيز على القيود أو الحدود التي تعوقهم.

دراسة Omar Saldana, Jordi Escartin 2014 بعنوان: نقاط القوى لدى طلاب الجامعة المرتبطة بالأداء الأكاديمي والمهني الأمثل. أشارت الدراسة إلى أنه على المستوى الجامعي يكون الوعي واستخدام القوى الشخصية (والتي تعرف بأنها أشكالاً من السلوك، الأفكار والانفعالات أو العواطف المرتبطة بالأداء الأمثل) يمكن لهذه القوى أن تعزز عملية التعليم لدى الطالب الجامعي والأداء التحصيلي والمهني المستقبلي لديهم، ومع هذا يوجد فقط عدد قليل من الأبحاث حول هذا الموضوع، وبصفة خاصة البحوث التي أجريت في مجال علم النفس الاجتماعي. وهي دراسة وصفية تحليلية قامت بتحليل كلاً من:

– قوى الطلاب، قوى الطالب المرتبطة بالأداء المهني الأمثل، قوى الطالب المرتبطة بالأداء الدراسي. وتمثلت عينة الدراسة في عدد(٨٣) طالب من طلاب الجامعة الملتحقين ببرنامج علم النفس الاجتماعي، وتم تطبيق أحد اختبارات علم النفس لقياس "القوى الشخصية لدى الطلاب" وقياس "القيم الفعلية لدى الطلاب" من خلال قائمة القوى Value in Action التي وضعتها (Seligman, park & Peter Son,2004) ولحساب الأداء الأكاديمي، والمحصلة النهائية تم استخدام المتوسط المرجح، وأظهرت الدراسة أن القوى التي نحتاجها أو الضرورية للوصول إلى الأداء المهني الأمثل تمت مناقشتها. وكانت أشكال القوى الأكثر شيوعاً لدى عينة الدراسة بالترتيب: الامتنان، العمل الفريقي، الإنصاف والعدل، والعطف، أما القوى المرتبطة بالأداء المهني والممارسة المهنية كانت: الفضول، الذكاء الاجتماعي، الرؤيا الثاقبة، الأمل والتنظيم الذاتي، وأخيراً كانت القوى التي أظهرت أكثر ارتباطاً بالأداء الأكاديمي، كانت هي: المثابرة، العمل الجماعي، الحكمة، الصدق، والتنظيم الذاتي.

دراسة Maurice de Greef and Others, 2014 بعنوان : نقاط القوى للتحكم في الشيخوخة من خلال إدراك الأدوات في أوروبا، نموذج تعلم لكبار السن. أشارت إلى أنه خلال العام الأوروبي "للشيخوخة النشطة Active Aging"، استهدفت اللجنة الأوروبية لتحفيز وزيادة اندماج كبار السن في الحياة الاجتماعية للمجتمع وعن طريق التوعية والتعليم يمكن أن يزداد اندماج المسنين (كبار السن في المجتمع)، وأنه باستخدام منظور القوى (الذي يركز على نقاط القوى لدى كبار السن) يمكن زيادة اندماجهم في المجتمع، وأيضاً من خلال تشجيعهم على التعلم وممارسة الأنشطة الاجتماعية، طبقت الدراسة على عدد (٩٩٥) من كبار السن الدارسين في أوروبا. وأشارت النتائج إلى أن هناك سمة هامة هي (إمكانية التغيير) لحياة أفضل لكبار السن بزيادة الاندماج الاجتماعي، وأهمية البيئة التعليمية المحيطة بالمسن التي تركز على نقاط القوى الإيجابية لديه.

تعقيب على الدراسات السابقة :

لا توجد في الدراسات السابقة أي دراسة تناولت بعدي الدراسة الحالية (القلق الأكاديمي – منظور القوى) ولقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في صياغة مشكلة البحث وتحديد الأهداف والتساؤلات والمفاهيم الخاصة بالدراسة الحالية كذلك استفاد الباحث منها في تحديد أبعاد المقياس ومؤشراته . كما استخدمها في تحليل نتائج الدراسة .

الإجراءات المنهجية للدراسة :

أولاً : نوع الدراسة :

تعد هذه الدراسة من الدراسات التي تهتم باختبار الفروض والتي يطلق عليها الدراسات التجريبية وذلك لأنها تسعى إلى التعرف على تحديد أثر متغير تجريبي مستقل (منظور القوة في خدمة الفرد) على متغير آخر تابع وهو (القلق الأكاديمي لدى الطلاب المستجدين بالجامعة) أي أن هناك تحكم في متغيرات الدراسة لتوضيح الأثر لتلك المتغيرات ، ومعرفة أثر كل متغير على حدة وعلاقته بالمتغيرات الأخرى في إطار مجموعة من الضوابط المهنية العلمية التي تتناسب وطبيعة المتغيرات المستخدمة.

ثانياً : المنهج المستخدم:

تمشياً مع نوع الدراسة فإن المنهج المستخدم هو المنهج التجريبي حيث أنه أدق المناهج في الدراسات الاجتماعية ، حيث أن هذا النموذج التجريبي أكثر فائدة للممارسة في خدمة الفرد لأنه من الممكن أن يوضع برنامج علاجي وأساليب قياس تلائم الحالات الفردية ومن ثم يمكن العمل على زيادة البرنامج العلاجي ودقة القياس. ويمتاز هذا النموذج بأن تأثير برنامج العلاج يكون واضحاً على الحالة أما في نماذج التجارب الميدانية الجماعية فيحسب ذلك التأثير على أساس من المتوسط مما لا يوضح أي حالات تأثرت أكثر أو أقل من غيرها بالعلاج وعن أسباب ذلك التباين (عبد العال ١٩٩٣ م)

حيث تم استخدام التصميم التجريبي (القياس القبلي البعدي لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة) . حيث تم إجراء قياس قبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة للتعرف على القلق الأكاديمي لدى الطلاب المستجدين بالجامعة ثم تم تطبيق برنامج التدخل المهني على المجموعة التجريبية فقط ثم إجراء قياس بعدي للمجموعتين ثم مقارنة القياسات واستخلاص النتائج.

ثالثاً : فروض الدراسة :

اتساقاً مع الدراسة ومشكلاتها وارتباطها بنوعها ومنهجها وحيث أنها تسعى للكشف عن تأثير منظور القوى في خدمة الفرد للتخفيف من القلق الأكاديمي لدى الطلاب

المستجدين بالجامعة فإنه يمكن للباحث بلورة فروض الدراسة في الفرض الرئيس التالي :

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام منظور القوة في خدمة الفرد والتخفيف من القلق الأكاديمي لدى الطلاب المستجدين بالجامعة

وينبثق من هذا الفرض الفروض الفرعية التالية :

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام منظور القوة في خدمة الفرد والتخفيف من قلق الاختبارات الجامعية لدى الطلاب المستجدين بالجامعة

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام منظور القوة في خدمة الفرد والتخفيف من قلق البيئة الجامعية والسكن الجامعي لدى الطلاب المستجدين بالجامعة

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام منظور القوة في خدمة الفرد والتخفيف من قلق العلاقات داخل الجامعة لدى الطلاب المستجدين بالجامعة

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام منظور القوة في خدمة الفرد والتخفيف من قلق الدراسة الجامعية لدى الطلاب المستجدين بالجامعة

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام منظور القوة في خدمة الفرد والتخفيف من قلق الأنشطة الجامعية لدى الطلاب المستجدين بالجامعة

رابعاً : أدوات الدراسة :

لما كانت المشكلة تحدد نمط الدراسة فضلاً عن أن نمط الدراسة يحدد منهجها المستخدم الأمر الذى ينعكس بدوره على اختيار الباحث لأدوات بعينها دون غيرها بحيث تساعده على تحقيق أهداف دراسته المحددة. ووفقاً لهذا التكامل المنهجي فقد وجد الباحث أن المقياس هو الأداة الأنسب لهذه الدراسة حيث يعتبر القياس من أهم الأدوات المناسبة خاصة في مثل هذه الدراسة والتي تنتمى إلى الدراسات التجريبية. وقد اعتمدت هذه الدراسة على مقياس القلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المستجدين(من إعداد الباحث)، وقد اعتمد الباحث في تصميم المقياس على الخطوات التالية :

١- الاطلاع على الكتابات النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بالقلق بصفة عامة لدى طلاب الجامعة والقلق الأكاديمي بصفة خاصة ، وعلى بعض المقاييس للاستفادة منها في تحديد الأبعاد التي يمكن الاعتماد عليها وتحقق المطلوب في هذه الدراسة وذلك بهدف تكوين تصور علمي لدى الباحث حول أهم مظاهر الجوانب

السابقة. و قام الباحث بجمع عبارات المقياس بعد الاطلاع على عدد عن المقاييس حيث قام الباحث باقتباس وانتقاء بعض العبارات التي اجتمعت عليها تلك المقاييس والتي أفادت في وضع مؤشرات وعبارات المقياس الخاص بالدراسة الحالية

٢- قام الباحث بتحديد أبعاد المقياس وكذلك تحديد العبارات المناسبة لكل بعد.

أ – البُعد الأول : قلق الاختبارات الجامعية وعباراته من ١ – ١٠.

ب – البُعد الثاني : قلق البيئة الجامعية والسكن الجامعي وعباراته من ١١- ٢٠.

ج – البُعد الثالث : قلق العلاقات داخل الجامعة وعباراته من ٢١- ٣٠.

د – البُعد الرابع : قلق الدراسة الجامعية وعباراته من ٣١- ٤٠.

هـ البُعد الخامس : قلق الأنشطة الجامعية وعباراته من ٤١ – ٥٠.

٣- صدق المقياس :

يعد الصدق من أهم الخطوات التي تؤكد على موضوعية المقاييس الاجتماعية والنفسية في إجراء الاختبارات ذلك لأنه يكشف عن محتوياتها الداخلية حيث يقيس الجوانب التي تحددها مؤشرات ومتغيرات المقياس(حوطر ١٩٩٠ م)ولقد استخدم الباحث الأساليب التالية لإثبات صدق المقياس:

أ-الصدق الظاهري :

وهو الشكل العام للاختبار كوسيلة مناسبة من ناحية تعليمات وطبيعة وصلاحية الأسئلة التي تكشف عن الاستجابات المناسبة للمتغيرين. حيث تم عرض المقياس في صورته المبدئية على عدد ٩ من أساتذة الخدمة الاجتماعية بجامعة حلوان، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود لبيان توجهاتهم في المقياس وأبعاده ومؤشراته من حيث الجوانب التالية.

-مدى صلاحية وسلامة عبارات المقياس من حيث الصياغة.

-مدى ارتباط العبارات بالبعد المراد قياسه.

وقد أخذ الباحث بتوجيهات السادة المحكمين حيث قام بحذف وتعديل وإضافة العبارات التي كان يوجد اتفاق بشأنها في سياق علمي مرتبط بأهداف وطبيعة المقياس.

- وقد أسفر ذلك عن استبعاد "٣٠" عبارة من عبارات المقياس ككل وجاء اتفاق السادة المحكمين على عبارات المقياس ومؤشراته بنسبة:-

٨٠% على البُعد الأول ومؤشراته.

٨٢% على البُعد الثاني ومؤشراته.

٨٥% على البُعد الثالث ومؤشراته.

٨٣% على البُعد الرابع ومؤشراته.

٨١% على البُعد الخامس ومؤشراته.

– قام الباحث بصياغة المقياس طبقاً لآراء السادة المحكمين حيث بلغت عبارات المقياس النهائية ٥٠ عبارة للأبعاد الخمسة حيث تضمن كل بعد من أبعاد المقياس ١٠عبارات.

–تحديد أوزان عبارات المقياس.

تم تحديد وصياغة أوزان عبارات المقياس من ثلاث رتب وهى موافق ، موافق إلى حد ما ،غير موافق وقد أعطيت درجات قياسية (وزنية) للعبارات كالتالي:

موافق (٣) موافق إلى حد ما (٢) غير موافق (١)

ب– صدق الاتساق الداخلي للمقياس :

تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للمقياس حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول رقم (١)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البُعد الأول بالدرجة الكلية للبُعد

رقم العبارة	درجة الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة	رقم العبارة	درجة الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة
١	٠,٨٣	دال عند ٠,٠١	٦	٠,٧٥	دال عند ٠,٠١
٢	٠,٥٠	دال عند ٠,٠٥	٧	٠,٦٠	دال عند ٠,٠١
٣	٠,٥٠	دال عند ٠,٠٥	٨	٠,٦٩	دال عند ٠,٠١
٤	٠,٦٣	دال عند ٠,٠١	٩	٠,٤٣	دال عند ٠,٠٥
٥	٠,٥٥	دال عند ٠,٠٥	١٠	٠,٥٠	دال عند ٠,٠٥

الجدول رقم (٢)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البُعد الثاني بالدرجة الكلية للبُعد

رقم العبارة	درجة الارتبـــاط بالمحور	مستوى الدلالة	رقم العبارة	درجة الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة
١	٠,٦٩	دال عند ٠,٠١	٦	٠,٧٤	دال عند ٠,٠١
٢	٠,٦٢	دال عند ٠,٠٥	٧	٠,٥٠	دال عند ٠,٠٥
٣	٠,٧١	دال عند ٠,٠٥	٨	٠,٦٨	دال عند ٠,٠١
٤	٠,٦٥	دال عند ٠,٠١	٩	٠,٦٤	دال عند ٠,٠١
٥	٠,٧٤	دال عند ٠,٠٥	١٠	٠,٧٦	دال عند ٠,٠١

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البُعد الثالث بالدرجة الكلية للبُعد

رقم العبارة	درجة الارتبـــاط بالمحور	مستوى الدلالة	رقم العبارة	درجة الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة
١	٠,٧٦	دال عند ٠,٠١	٦	٠,٦٧	دال عند ٠,٠١
٢	٠,٥٥	دال عند ٠,٠٥	٧	٠,٦٤	دال عند ٠,٠١
٣	٠,٨٢	دال عند ٠,٠٥	٨	٠,٦٢	دال عند ٠,٠١
٤	٠,٧٢	دال عند ٠,٠١	٩	٠,٦٤	دال عند ٠,٠٥
٥	٠,٨٠	د١	١٠	٠,٧٦	دال عند ٠,٠١

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البُعد الرابع بالدرجة الكلية للبُعد

رقم العبارة	درجة الارتبـــاط بالمحور	مستوى الدلالة	رقم العبارة	درجة الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة
١	٠,٥٠	دال عند ٠,٠٥	٦	٠,٧٧	دال عند ٠,٠١
٢	٠,٥٩	دال عند ٠,٠٥	٧	٠,٦٥	دال عند ٠,٠١
٣	٠,٦٧	دال عند ٠,٠١	٨	٠,٥٧	دال عند ٠,٠١
٤	٠,٥٢	دال عند ٠,٠٥	٩	٠,٥١	دال عند ٠,٠١
٥	٠,٥٦	دال عند ٠,٠٥	١٠	٠,٦٢	دال عند ٠,٠٥

جدول رقم (٥)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البُعد الخامس بالدرجة الكلية للبُعد

رقم العبارة	درجة الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة	رقم العبارة	درجة الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة
١	٠,٧٤	دال عند ٠,٠١	٦	٠,٧٦	دال عند ٠,٠١
٢	٠,٧١	دال عند ٠,٠١	٧	٠,٧٣	دال عند ٠,٠١
٣	٠,٩٠	دال عند ٠,٠١	٨	٠,٨٨	دال عند ٠,٠١
٤	٠,٧٧	دال عند ٠,٠١	٩	٠,٦٨	دال عند ٠,٠١
٥	٠,٧٥	دال عند ٠,٠١	١٠	٠,٨٤	دال عند ٠,٠١

يتضح من الجداول السابقة ان قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي اليه الفقرة تتراوح بين (٠,٥٠) و (٠,٩٠) وجميعها موجبة مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط البُعد بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس

٤- ثبات المقياس:

يعتبر ثبات المقياس من الإجراءات الهامة والتي تؤكد على فاعلية القياس وموضوعية نتائجه. ويقصد به الحصول على نفس النتائج إذا تكرر قياس نفس الظاهرة بعد فترة من الزمن بنفس المتغيرات لذات الجوانب التي قيست من قبل وذلك بإعادة الاختبار. وبعد أن تم إعداد المقياس في صورته النهائية قام الباحث بتطبيقه على ١٠ حالات من الطلاب المستجدين وتتوافر فيهم شروط عينة الدراسة وبعد (١٥) يوماً استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار حيث قام بتطبيق المقياس على نفس المجموعة واستخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون

حيث توصل الباحث إلى درجات الثبات الآتية:

البعد الأول ٠.٩٠

البعد الثاني ٠.٨٩

البعد الثالث ٠.٩٣

البعد الرابع ٠.٩٢
البعد الخامس ٠.٩٠

ويتضح من خلال هذه الدرجات أن المقياس يحقق درجة من الاستقرار والثبات للنتائج التي يسفر عنها التطبيق.

ومن خلال إجراءات الثبات والصدق السابقة تيقن الباحث من ثبات وصدق المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

٥- **المعاملات الإحصائية :**

وقد تم استخدام المعاملات الإحصائية الآتية :

اختبار مان – ويتنى يو Mann – Whitney U

ويستخدم لاختبار دلالة الفروق بين العينات المستقلة (وذلك لاختبار دلالة الفروق بين القياسات القبلية أو البعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة

اختبار ولكوكسون Wilcoxon

ويستخدم لاختبار دلالة الفروق بين العينات المرتبطة (وذلك لاختبار دلالة الفروق بين القياسات المتكررة للمجموعات (وذلك لاختبار دلالة الفروق بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة أو القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية)

معامل ارتباط بيرسون
المتوسط الحسابي
الانحراف المعياري

وقد تم الاعتماد على المعاملات الإحصائية السابقة من خلال استخدام البرنامج الإحصائي SPSS

خامساً : مجالات الدراسة :

أ-المجال المكاني :

تمثل المجال المكاني في قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض . ويرجع اختيار هذه المؤسسة للأسباب التالية

١- ارتفاع نسبة الرسوب في المستوى الأول والثاني بالقسم وما ترتب عليه من كثير من الإشكالات النفسية والاجتماعية للطلاب

٢- معرفة الباحث بكافة المعلومات والحقائق والبيانات التي تحدد طبيعة العمل بهذا القسم وكذلك الفهم الكامل لأبعاد الهيكل البنائي والوظيفي للقسم .

٣- موافقة ودعم القسم على تطبيق الدراسة على الطلاب المستجدين .

٤- تولى الباحث لفترة طويلة مهمة رئاسة لجنة شؤون الطلاب ومهمة الإرشاد الأكاديمي بالقسم والكلية تبين له خلالها تعرض نسبة كبيرة من الطلاب المستجدين للعديد من مشكلات القلق الأكاديمي والتي سبق عرضها وتتطلب التدخل للتخفيف منها.

ب-المجال البشرى :

ويقصد به تحديد إطار عينة الدراسة والمتمثلة في الطلاب المستجدين بالمستوى الأول والثاني وذلك ممن تنطبق عليهم الشروط الآتية :

١- أن يكون معدل الطالب أقل من ٢ من ٥ .

٢- أن يكون من المقيمين في السكن الجامعي

٣- أن يكون مازال مسجل للطالب في سجله الأكاديمي بأنه بالمستوى الأول

٤- أن يكون الطالب قد تعرض للعديد من المشكلات التي تبين خلالها معاناته من القلق الأكاديمي وقد سبق له طلب المساعدة في إحداها على الأقل ومسجل اسمه بسجل حالات الإرشاد الأكاديمي

٥- أن تكون هذه المشكلات متمثلة في :

أ- قلق الاختبارات الجامعية

ب- قلق البيئة الجامعية والسكن الجامعي

ج- قلق العلاقات داخل الجامعة

د- قلق الدراسة الجامعية

هـ - قلق الأنشطة الجامعية

٦- اتفاق الطالب مع الباحث لمساعدته في مواجهة مشكلة القلق الأكاديمي وما يترتب على ذلك من إجراء مقابلات وتطبيق مقاييس وتقديم مستندات والقيام بمهام يكلف بها خلال إجراء الدراسة.

وقد تم اختيار العينة على النحو التالي :

١- تم حصر إطار المعاينة في عدد ٤٠ مفردة لهم نفس الخصائص و تنطبق عليهم الشروط السابقة.

٢- تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية عددها ٢٠ و تم التدخل معها وفق برنامج التدخل المهني والأخرى ضابطة عددها ٢٠

ب-المجال الزمني : طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٧ هـ ١٤٣٨ هـ في الفترة من ٢ / ٥ / ١٤٣٨ هـ ٢٢ /٨ / ١٤٣٨ هـ مدة ثلاث شهور وهي فترة اجراء التجربة حيث تم استبعاد فترات الإجازات

سادساً : برنامج التدخل المهني

١- ماهية برنامج التدخل

هذا البرنامج من الأدوات الأساسية التي يتم تصميمها لخدمة أهداف الدراسة، وهو برنامج علاجي يشتمل على بعض الأساليب والفنيات المرتبطة بمنظور القوى، والتي رأى الباحث أنها تفيد في التعامل مع الطلاب الذين يعانون من اضطراب القلق الأكاديمي، ومن هذه الفنيات العلاقة المهنية، ، وتطوير أفكار الطالب الايجابية، و النمذجة، والواجبات المنزلية، والاستبصار، والتدعيم ؛ باستخدام المحاضرة، والمناقشة الجماعية والأنشطة المتعددة حيث يحظى باهتمام متزايد في علاج بعض الاضطرابات النفسية، ويعتمد برنامج التدخل المهني باستخدام منظور القوى على افتراضين أساسيين ألا وهما:-

"قدرات الطالب" ؛ حيث يرى المنظور أن كل طالب يمتلك مهارات ومواهب قد يكون بعضها غير مستغل، كما أن كل مهارة أو موهبة قابلة للتطوير والتحسين.

النمو يمكن أن يتحقق للطلاب من خلال التركيز على نقاط القوى الداخلية لدى الطلاب بدلاً من الخوض والاستغراق في جوانب الضعف والعجز لديهم.

هذا ويُذَكِرْ الباحث بأن منظور القوى ينظر إلى الطلاب عند التعامل معهم على أساس من المساواة والألفة، ومحاولة المساعدة في تحديد المشكلات وتحديد الحلول.

٢- عوامل نجاح البرنامج:

يشير الباحث أن عوامل نجاح برنامج التدخل المهني باستخدام منظور القوى تتلخص في النقاط التالية:

تصديق الطلاب والوثوق فيهم يمثل آلية مهمة في جعل الحياة أفضل.

تبيان الاهتمام برؤى الطلاب في محاولة لكشف شخصياتهم، وكذا طبيعة المشكلات التي يواجهونها.

التركيز على الطموحات لدى كل طالب، والآمال والطموحات التي يحملها، والتأكيد على أن العزم والإرادة يمكنها أن تقود القوى الداخلية للطالب للتحرك نحو التغيير.

إقناع الطلاب بأن أوضاعهم يمكن التعامل معها بنجاح وتحسينها، وبالتالي فطموحات وآمال أيا منهم واقعية، وليست مستحيلة التحقيق.

التعاون مع الطلاب خلال وأثناء عملية المساعدة يسهم في تقدير نقاط القوى وامكانات الطلاب.

البحث عن مصادر بيئية مفيدة ونافعة للمستفيدين داخل المجتمع الجامعي.

الحرص على تحقيق العدالة الاجتماعية بين الطلاب كأساس للرعاية المتبادلة بين الطلاب في المجتمع الجامعي، وركيزة رئيسة للمشاركة.

٣- أهداف البرنامج: وتنقسم إلى:

١- هدف علاجي: وهو خفض حدة القلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وذلك باستخدام بعض الأساليب الفنية المتضمنة في البرنامج.

٢- هدف وقائي: وهو إكساب أفراد المجموعة التجريبية بعض الفنيات الإرشادية التي تمكنهم من تجنب حدوث القلق الأكاديمي في المواقف المختلفة في الحياة، والمشاركة في الأنشطة الطلابية، واحتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بالمكاسب العلاجية بعد إنهاء برنامج التدخل المهني.

٣- الأهداف الإنمائية: وتتحقق الأهداف الإنمائية للبرنامج من خلال العمل داخل المقابلات، وتطبيق الفنيات المختلفة، وتتلخص هذه الأهداف فيما يلي:

التعريف بالقلق الأكاديمي وآثاره السلبية على الحياة الجامعية للطالب.

اكتشاف مصادر القوى في الطالب وكذلك الامكانات المتاحة في المجتمع الجامعي، والاستفادة منها في عملية المساعدة.

تطوير العلاقات الاجتماعية ومهارات التواصل مع الآخرين.

تنمية الأفكار الإيجابية حول المواقف والعلاقات الاجتماعية.

تنمية المهارات التوكيدية والسيطرة على القلق من المواقف الاجتماعية.

تبصير الطلاب بأن المواقف الصعبة يمكن أن يتعلموا منها مهارات جديدة، ويكتسبوا من خلالها عوامل وقائية إيجابية.

تنمية مهارات المواجهة والتفاعل الاجتماعي في المواقف الاجتماعية.

تنمية الثقة بالنفس والشعور بالقيمة والأهمية.

٤- مراحل تطبيق البرنامج:

أ - **مرحلة البداية:** Start- up stage

وتم من خلالها التعارف، وبناء علاقة مهنية، والتمهيد للبرنامج، وشرح أهدافه، وإطار العمل فيه، وذلك منذ المقابلة الأولى.

ب- **مرحلة التنفيذ:** Implementation stage

وهدفت إلى معرفة القلق الأكاديمي وأسبابه ومظاهره، والتركيز على العوامل التي تظهره سواء كانت عوامل ذاتية في الطالب نفسه أو عوامل اجتماعية أو الاثنين معاً. كما تضمنت هذه المرحلة تقدير نقاط القوى لدى الطلاب، والتخطيط لأهداف كل طالب، والحصول على الموارد البيئية، إنشاء قائمة مليئة بالمصادر والامكانات العلاجية المتاحة أو الطرق التي من خلالها يمكن تحقيق الأهداف، والتعرض للأساليب العلاجية الفعالة لمواجهته، التعاون والمراجعة المستمرة مع الطالب حول إنجازه للأهداف، ومتعة تحقيق الأهداف، والاحتفال بالمنجز من الأهداف وتدعيمه على ذلك.

ج - **مرحلة الإنهاء:** Termination stage

تم فيها تلخيص ما تم إنجازه من خطوات البرنامج ونقده وتقييمه، وتهيئة المجموعة التجريبية لإنهاء البرنامج، وإجراء التطبيق البعدي للمقياس،

٥- المدى الزمني للمقابلات بالبرنامج :

عدد المقابلات خمس عشرة مقابلة، استغرقت مدة كل مقابلة بين ساعة وساعة ونصف وتم تقسيمها بين أساليب وفنيات البرنامج.

جدول رقم (٦) يوضح مقابلات البرنامج والأساليب الفنية المستخدمة فيه

رقم المقابلة	موضوع المقابلة	الأساليب الفنية المستخدمة والأدوات	زمن المقابلة
١	تعارف وتعريف بالبرنامج: التعارف بين الباحث والمجموعة التجريبية عرض لأهداف البرنامج ومحتواه بشكل عام، العمل على بناء علاقة مهنية.	المحاضرة – إبرام اتفاق شفهي على المواظبة والالتزام بحضور كل المقابلات وعدم التغيب.	٦٠ ق
٢-٣	القلق الأكاديمي: تعريفه ومظاهره وأسبابه، وتحديد الصفات الإيجابية والسلبية، تهيئة المجموعة التجريبية وتشجيعهم على التحدث عن مشكلاتهم، آثار القلق الأكاديمي على الطالب والمجتمع، المواقف التي يظهر فيها القلق الأكاديمي	المحاضرة – المناقشة الجماعية – النمذجة – التخفيف من مقاومة التحدث عن مشكلاتهم – التدعيم – الواجبات المنزلية ـــــــــ الإفراغ الوجداني	٩٠ق
٤	الأفكار السلبية المؤدية للقلق الأكاديمي : محاضرة عن الأفكار السلبية التي تؤدي إلى ظهور القلق الأكاديمي وتدعمه، الشعور بالاختلاف عن الآخرين، نقص الثقة بالنفس.	المحاضرة – المناقشة الجماعية – النمذجة – الواجبات المنزلية.	٦٠ ق
٥-٦	تبصير الطلاب كل على حده بنقاط القوى لديه- التخطيط لكيفية انجاز الأهداف المرسومة، والاهتمام بآرائهم وطموحاتهم وآمالهم، إعادة البناء المعرفي من خلال عرض بعض الأفكار الإيجابية التي تقلل من حدوث القلق الأكاديمي، تعزيز الأفكار الإيجابية وتأكيد السلوك الإيجابي، توضيح التأثير الإيجابي للأفكار الإيجابية ومقارنتها بآثار الأفكار السلبية، التحديد والتأكيد على الإمكانات والمواهب والآمال والطموحات الكامنة لدى كل طالب مراجعة انجاز الأهداف.	المحاضرة – المناقشة الجماعية – لعب الدور- التدعيم – الواجبات المنزلية.	٩٠ ق
٧-١٠	مهارات التفاعل الاجتماعي: محاضرة عن الأساليب الصحيحة لمواجهة والتخلص من القلق الأكاديمي، التخلص من الشعور بالضعف، مهارات التفاعل الاجتماعي، رفع الروح المعنوية، الشعور بالأهمية، دعم الثقة بالنفس، تبيان المصادر البيئية المساعدة للطلاب وتمكينهم منها على أساس من العدالة، التفكير الابتكاري .	المحاضرة – المناقشة الجماعية – التدريب على المواجهة – التغذية المرتدة- التدعيم- الواجبات المنزلية.	٩٠ ق

	التعامل مع الضغوط . التركيز على استغلال القدرات كلها مراجعة انجاز الأهداف.		
رقم المقابلة	موضوع المقابلة	الأساليب الفنية المستخدمة	زمن المقابلة
١١-١٢	تنمية التفاعل الاجتماعي والثقة بالنفس: أهمية التفاعل الاجتماعي، أهمية شعور الفرد بالثقة بالنفس، تدريب الطلاب في المواقف التي تستدعي القلق الأكاديمي التدريب على التعبير اللفظي وغير اللفظي عن انفعالاتهم بطريقة إيجابية ومقبولة اجتماعيا الهدوء، التدريب على التصرف الصحيح في المواقف المفاجئة، ماذا تعلمه الطالب ويعرفه عن نفسه (خبراته وتجاربه في الحياة ، نجاحه وفشله) الصفات الشخصية، السمات ، الفضائل، الاهتمام بالآخرين ، الإبداع ، بعد النظر ، الاستقلالية ، الروحانية، الخيال، الصبر، التحمل،.المواهب التي يمتلكها الطالب (المعروفة لديه والتي لم يعرفها بعد)قصص وحكايات الطالب وتجاربه المنبثقة من الثقافة والتقاليد. مراجعة انجاز الأهداف.	المحاضرة – المناقشة الجماعية – التدريب على المهارات التوكيدية– التدعيم– الواجبات المنزلية.	٩٠ ق
١٣	المشاركة المجتمعية: حلقة نقاش عن التواصل مع الآخرين، الشعور بالقيمة والأهمية، أهمية المشاركة في الأنشطة الطلابية، مراجعة انجاز الأهداف.	الشرح والتفسير– المناقشة الجماعية– التدعيم.	٩٠ ق
١٤	التقييم: تفنيد بعض الأفكار المطروحة، بيان مدى الاستفادة من البرنامج (التقييم)، كيفية الاحتفاظ بالمكاسب التي تحققت تهيئة المجموعة التجريبية لإنهاء البرنامج.	المناقشة الجماعية– استعراض بعض الآراء.	٦٠ ق
١٥	ختام البرنامج: مقابلة ختامية، التطبيق البعدي، إنهاء البرنامج وتقييم فعاليته، التأكيد على المحافظة على المكاسب من البرنامج،	المناقشة الجماعية – المحافظة على الاتصال، واستمرارية العلاقة المهنية الطيبة بين الباحث والمجموعة التجريبية.	٦٠ ق

٦- محتوى مقابلات البرنامج:

تم ترتيب مقابلات برنامج التدخل المهني بطريقة تتناسب مع طبيعة مشكلة البحث، وكان عدد المقابلات خمس عشرة مقابلة بواقع مقابلة أو مقابلتين أسبوعيا، وتم تحديد محتوى المقابلات في ضوء أهداف البرنامج باستخدام الفنيات المتبعة.

سابعاً : عرض نتائج الدراسة :

وذلك للتعرف على تأثير المتغير المستقل (منظور القوى) على المتغير التابع (القلق الأكاديمي لدى الطلاب المستجدين بالجامعة) وذلك من خلال المعالجات الإحصائية لحساب الفروق المعنوية بين القياسات القبلية والبعدية لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية كل على حده وكذلك حساب الفروق بين القياسات القبلية للاثنين معاً وفيما يلي توضيح لذلك :-

جدول(٧)

يوضح الفروق في القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على أبعاد المقياس

نتائج الاختبار / أبعاد المقياس	المتوسط الرتبي		قيمة Z لمان وويتني	مستوى دلالة Z لمان وويتني	مستوى الدلالة
	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية			
بُعد قلق الاختبارات الجامعية	٢١,٣٣	١٩,٦٨	٠,٤٥	٠,٦٦	غير دال
بُعد قلق البيئة الجامعية والسكن الجامعي	٢٢,٣٨	١٨,٦٣	١,١٢	٠,٣١	غير دال
بُعد قلق العلاقات داخل الجامعة	٢١,١٥	١٩,٨٥	٠,٣٥	٠,٧٤	غير دال
بُعد قلق الدراسة الجامعية	٢٠,١٣	٢٠,٨٨	٠,٢٠	٠,٨٤	غير دال
بُعد قلق الأنشطة الجامعية	٢٠,٤٨	٢٠,٥٣	٠,٠١	٠,٩٩	غير دال
المقياس ككل	٢١,٣٠	١٩,٧٠	٠,٤٣	٠,٦٨	غير دال

يوضح الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على أبعاد المقياس كالآتي :

١- **بالنسبة لبُعد قلق الاختبارات الجامعية** : فإن قيمة Z المحسوبة (٠,٤٥) ومستوى دلالة Z (٠,٦٦) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ % أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على بُعد قلق الاختبارات الجامعية أي أنه لا توجد اختلافات جوهرية بين المجموعتين وأن كلتيهما قد بدأتا من مستوى واحد بالنسبة لقلق الاختبارات الجامعية .

٢- **بالنسبة لبُعد قلق البيئة الجامعية والسكن الجامعي:** فإن قيمة Z المحسوبة (١,١٢) ومستوى دلالة Z (٠,٣١) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ % أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على بُعد قلق البيئة الجامعية والسكن الجامعي أي أنه لا توجد اختلافات جوهرية بين المجموعتين وأن كلتيهما قد بدأتا من مستوى واحد بالنسبة لقلق البيئة الجامعية والسكن الجامعي .

٣- **بالنسبة لبُعد قلق العلاقات داخل الجامعة:** فإن قيمة Z المحسوبة (٠,٣٥) ومستوى دلالة Z (٠,٧٤) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ % أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على بُعد قلق العلاقات داخل الجامعة أي أنه لا توجد اختلافات جوهرية بين المجموعتين وأن كلتيهما قد بدأتا من مستوى واحد بالنسبة لقلق العلاقات داخل الجامعة.

٤- **بالنسبة لبُعد قلق الدراسة الجامعية:** فإن قيمة Z المحسوبة (٠,٢٠) ومستوى دلالة Z (٠,٨٤) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ % أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على بُعد قلق الدراسة الجامعية أي أنه لا توجد اختلافات جوهرية بين المجموعتين وأن كلتيهما قد بدأتا من مستوى واحد بالنسبة لقلق الدراسة الجامعية.

٥- **بالنسبة لبُعد قلق الأنشطة الجامعية:** فإن قيمة Z المحسوبة (٠,٠١) ومستوى دلالة Z (٠,٩٩) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ % أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على بُعد قلق الأنشطة الجامعية أي أنه لا توجد اختلافات جوهرية بين المجموعتين وأن كلتيهما قد بدأتا من مستوى واحد بالنسبة لقلق الأنشطة الجامعية.

٦- **بالنسبة للمقياس ككل :** فإن قيمة Z المحسوبة (٠,٤٣) ومستوى دلالة Z (٠,٦٨) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ % أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية بالنسبة للمقياس ككل أي أنه لا توجد اختلافات جوهرية بين المجموعتين وأن كلتيهما قد بدأتا من مستوى واحد بالنسبة للمقياس ككل.

جدول(٨)

يوضح الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على أبعاد المقياس

نتائج الاختبار / أبعاد المقياس	المقاييس الوصفية				قيمة Z ل ولكوكسون	مستوى دلالة Z ل ولكوكسون	مستوى الدلالة
	القياس القبلي		القياس البعدي				
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
بُعد قلق الاختبارات الجامعية	١٨,٣٥	٤,٣٨	١٥,٥٥	٢,٨٢	٢,٥٣	٠,٠١	دال عند مستوى ٠.٠١
بُعد قلق البيئة الجامعية والسكن الجامعي	١٩,٣٥	٥,١٠	١٦,١٠	٤,٠٦	٢,٠٣	٠,٠٤	دال عند مستوى ٠.٠٥
بُعد قلق العلاقات داخل الجامعة	٢٣,٣٥	٥,٢٨	١٧,٧٠	٤,٥٨	٣,٣١	٠,٠٠	دال عند مستوى ٠.٠١
بُعد قلق الدراسة الجامعية	١٩.٣٥	٤,١٩	١٣,٩٠	٤,٥٧	٣,٣٧	٠,٠٠	دال عند مستوى ٠.٠١
بُعد قلق الأنشطة الجامعية	٢١,٤٠	٦,٩٢	١٥,٣٠	٤,٦١	٢,٩٤	٠,٠٠	دال عند مستوى ٠.٠١
المقياس ككل	١٠١,٧٥	٢٠,٨٥	٧٨,٥٥	١٤,٨٧	٣,٣١	٠,٠٠	دال عند مستوى ٠.٠١

يوضح الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على أبعاد المقياس وكذلك على المقياس ككل كالآتي :

١- **بالنسبة لبُعد قلق الاختبارات الجامعية:** فإن قيمة Z المحسوبة (٢,٥٣) ومستوى دلالة Z (٠,٠١) وهي دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ % أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وذلك لصالح القياس القبلي ويتضح ذلك من الوسط الحسابي فهو في القياس القبلي (١٨,٣٥) في حين أنه في القياس البعدي (١٥,٥٥)

مما يعني انخفاض درجات الطلاب على بُعد قلق الاختبارات الجامعية في القياس البعدي عن درجات القياس القبلي الأمر الذي يعني تحسن مستوى قلق الاختبارات الجامعية للطلاب مما يعني فاعلية برنامج التدخل المهني في التخفيف من قلق الاختبارات الجامعية لدى الطلاب. وهذا يتفق مع دراسة (Reinhard Pekrum, Elizabeth J. stephens, 2015 والتي أشارت إلى أهمية أساليب العلاج والتعلم التي تدعم كفاءة وقدرة الطلاب في التخفيف من قلق الاختبارات وهذا ما تم تحقيقه من خلال برنامج التدخل المهني للدراسة الحالية

٢- **بالنسبة لبُعد قلق البيئة الجامعية والسكن الجامعي:** فإن قيمة Z المحسوبة (٢,٠٣) ومستوى دلالة Z (٠,٠٤) وهي دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ % أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وذلك لصالح القياس القبلي ويتضح ذلك من الوسط الحسابي فهو في القياس القبلي (١٩,٣٥) في حين أنه في القياس البعدي (١٦,١٠) مما يعني انخفاض الطلاب على بُعد قلق البيئة الجامعية والسكن الجامعي في القياس البعدي عن درجات القياس القبلي الأمر الذي يعني تحسن مستوى قلق البيئة الجامعية والسكن الجامعي للطلاب مما يعني فاعلية برنامج التدخل المهني في التخفيف من قلق البيئة الجامعية والسكن الجامعي. وهذا يتفق مع دراسة Nergz Bulut Serin, Oguz Serin and L. Filizozabas, 2010 والتي أظهرت نتائجها أن مستوى رضا الطلاب عن الحياة الجامعية يمكن تحقيقه والتنبؤ به من خلال خفض القلق الأكاديمي لديهم وهذا ما تم تحقيقه من خلال برنامج التدخل المهني للدراسة الحالية .

٣- **بالنسبة لبُعد قلق العلاقات داخل الجامعة:** فإن قيمة Z المحسوبة (٣,٣١) ومستوى دلالة Z (٠,٠٠) وهي دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ % أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وذلك لصالح القياس القبلي ويتضح ذلك من الوسط الحسابي فهو في القياس القبلي (٢٣,٣٥) في حين أنه في القياس البعدي (١٧,٧٠) مما يعني انخفاض الطلاب على بُعد قلق العلاقات داخل الجامعة في القياس البعدي عن درجات القياس القبلي الأمر الذي يعني تحسن مستوى قلق العلاقات داخل الجامعة للطلاب مما يعني فاعلية برنامج التدخل المهني في التخفيف من قلق العلاقات داخل الجامعة. وهذا يتفق مع دراسة Canino, Glorisa (٢٠٠٤) والتي أشارت إلى أن استخدام المداخل القائمة على القوى تعمل على تحسين الشبكات الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية وهذا ما تم تحقيقه من خلال الأنشطة المهنية لبرنامج التدخل المهني للدراسة الحالية .

٤- **بالنسبة لبُعد قلق الدراسة الجامعية:** فإن قيمة Z المحسوبة (٣,٣٧) ومستوى دلالة Z (٠,٠٠) وهي دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ % أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وذلك لصالح القياس القبلي ويتضح ذلك من

الوسط الحسابي فهو في القياس القبلي (١٩,٣٥) في حين أنه في القياس البعـــدي (١٣,٩٠) مما يعني انخفاض درجات الطلاب في القياس البعدي عن درجات القياس القبلي الأمر الـــذي يعني تحسن مستوى قلق الدراسة الجامعية للطلاب مما يعني فاعلية برنامج التـــدخل المهني في التخفيف من قلق الدراسة الجامعية . وهذا يتفق مع مـــا أظهرتـــه نتـــائج دراســـة (Merrian– Webster,2012) من أن القلق الأكاديمي يمكن التغلب عليه من خلال إكساب الطلاب المهارات الاجتماعية التي تؤهلهم للاشتراك في الأنشطة الدراسية المتعـــددة داخـــل القاعات الدراسية وهذا ما حققه برنامج التدخل المهني للدراسة الحالية

٥- **بالنسبة لبُعد قلق الأنشطة الجامعية:** فإن قيمة Z المحسوبة (٢,٩٤) ومســـتوى دلالـــة Z (٠,٠٠) وهي دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ % أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وذلك لصالح القياس القبلي ويتضح ذلـــك مـــن الوســـط الحسابي فهو في القياس القبلي (٢١,٤٠) في حين أنه في القياس البعدي (١٥,٣٠) مما يعني انخفاض درجات الطلاب في القياس البعدي عن درجات القياس القبلي الأمر الـــذي يعني تحسن مستوى قلق الأنشطة الجامعية للطلاب مما يعني فاعلية برنامج التدخل المهنـــي في التخفيف من قلق الأنشطة الجامعية. وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة ,Majed Zobairy Samira Aliabadi, and Leyla Zobairy,2013 والتي أشارت إلى أن مســـتوى القلـــق الأكاديمي لدى الطالبات اللائي يمارسن الأنشطة في وقت الفراغ أقل بشـــكل ملحـــوظ مـــن الطالبات اللائي لا يمارسن الأنشطة وهذا ما حققه برنامج التدخل المهني مع الطـــلاب مـــن خلال تفعيل مشاركتهم بالأنشطة الجامعية المتعددة والمتنوعة .

٦- **بالنسبة للمقياس ككل:** فإن قيمة Z المحسوبة (٣,٣١) ومستوى دلالة Z (٠,٠٠) وهي دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ % أي توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وذلك لصالح القياس القبلي ويتضح ذلك من الوسط الحسابي فهو في القياس القبلي (١٠١,٧٥) في حين أنه في القياس البعدي (٧٨,٥٥) مما يعني انخفاض الطلاب في القياس البعدي عن درجات القياس القبلي الأمر الذي يعني تحسن مستوى الطلاب بالنسبة للمقياس ككل مما يعني فاعلية منظور القوى في التخفيف من القلق الأكاديمي لدى الطلاب المستجدين بالجامعة . وهذا ما أكدت عليه دراسة 2014 Omar Saldana, Jordi Escartin and Others من أن استخدام القوى لدى الطالب الجامعي يمكن أن تعزز من عملية التعليم والأداء المهني والمستقبلي لديه .

جدول(٩)

يوضح الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على أبعاد المقياس(، المقياس ككل)

نتائج الاختبار / أبعاد المقياس	المقاييس الوصفية				قيمة Z لولكوكسون	مستوى دلالة Z لولكوكسون	مستوى الدلالة
	القياس القبلي		القياس البعدي				
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
بُعد قلق الاختبارات الجامعية	١٨,٧٥	٣,٨٨	٢٠,١٥	٤,٠٦	٠,٩٥	٠,٣٤	غير دال
بُعد قلق البيئة الجامعية والسكن الجامعي	٢٠,٧٥	٣,٨١	١٩,٦٥	٤,٠	٠,٨١	٠,٤٢	غير دال
بُعد قلق العلاقات داخل الجامعة	٢٤,٣٥	٣,٦٢	٢٣,٧٥	٢,٧٩	٠,٧١	٠,٤٨	غير دال
بُعد قلق الدراسة الجامعية	١٩,٠٥	٤,٠	٢٠,٠	٣,٣٦	٠,٧٤	٠,٤٦	غير دال
بُعد قلق الأنشطة الجامعية	٢١,٧٥	٥,٣١	٢١,١٥	٥,٧٩	٠,٢٦	٠,٧٩	غير دال
المقياس ككل	١٠٤,٦٥	١٤,٩٥	١٠٤,٧٠	١٧,٠٧	٠,١١	٠,٩١	غير دال

يوضح الجدول السابق الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل كالآتي :

١- **بالنسبة لبُعد قلق الاختبارات الجامعية** : فإن قيمة Z المحسوبة (٠,٩٥) ومستوى دلالة Z (٠,٣٤) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ % أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لبُعد قلق الاختبارات الجامعية بالمقياس للمجموعة الضابطة أي أن مستوى المجموعة لم يتغير في القياس البعدي عنه في القياس القبلي .

٢- **بالنسبة لبُعد قلق البيئة الجامعية والسكن الجامعي** : فإن قيمة Z المحسوبة (٠,٨١) ومستوى دلالة Z (٠,٤٢) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ % أي أنه لا توجد

فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لبُعد قلق البيئة الجامعية والسكن الجامعي بالمقياس للمجموعة الضابطة أي أن مستوى المجموعة لم يتغير في القياس البعدي عنه في القياس القبلي

٣- **بالنسبة لبُعد قلق العلاقات داخل الجامعة** : فإن قيمة Z المحسوبة (٠,٧١) ومستوى دلالة Z (٠,٤٨) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ % أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لبُعد قلق العلاقات داخل الجامعة بالمقياس للمجموعة الضابطة أي أن مستوى المجموعة لم يتغير في القياس البعدي عنه في القياس القبلي .

٤- **بالنسبة لبُعد قلق الدراسة الجامعية** : فإن قيمة Z المحسوبة (٠,٧٤) ومستوى دلالة Z (٠,٤٦) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ % أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لبُعد قلق الدراسة الجامعية بالمقياس للمجموعة الضابطة أي أن مستوى المجموعة لم يتغير في القياس البعدي عنه في القياس القبلي .

٥- **بالنسبة لبُعد قلق الأنشطة الجامعية** : فإن قيمة Z المحسوبة (٠,٢٦) ومستوى دلالة Z (٠,٧٩) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ % أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لبُعد قلق الانشطة الجامعية بالمقياس للمجموعة الضابطة أي أن مستوى المجموعة لم يتغير في القياس البعدي عنه في القياس القبلي .

٦- **بالنسبة للمقياس ككل** : فإن قيمة Z المحسوبة (٠,١١) ومستوى دلالة Z (٠,٩١) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ % أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي بالنسبة للمقياس ككل للمجموعة الضابطة أي أن مستوى المجموعة لم يتغير في القياس البعدي عنه في القياس القبلي . وهذا يرجع لعدم تدخل الباحث بأنشطة برنامج التدخل المهني مع الجماعة الضابطة

جدول(١٠)

يوضح الفروق بين القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على أبعاد المقياس(بُعد ، المقياس ككل)

نتائج الاختبار / أبعاد المقياس	المتوسط الرتبي		قيمة Z لمان وويتنى	مستوى دلالة Z لمان وويتنى	مستوى الدلالة
	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية			
بُعد قلق الاختبارات الجامعية	٢٦,٧٣	١٤,٢٨	٣,٣٩	٠,٠٠	دال عند مستوى ٠.٠١
بُعد قلق البيئة الجامعية والسكن الجامعي	٢٥,٥٨	١٥,٤٣	٢,٧٧	٠,٠١	دال عند مستوى ٠.٠١
بُعد قلق العلاقات داخل الجامعة	٢٧,٩٨	١٣,٠٣	٤,٠٦	٠,٠٠	دال عند مستوى ٠.٠١
بُعد قلق الدراسة الجامعية	٢٧,٧٣	١٣,٢٨	٣,٩٣	٠,٠٠	دال عند مستوى ٠.٠١
بُعد قلق الأنشطة الجامعية	٢٥,٩٣	١٥,٠٨	٢,٩٥	٠,٠٠	دال عند مستوى ٠.٠١
المقياس ككل	٢٨,٣٥	١٢,٦٥	٤,٢٤	٠,٠٠	دال عند مستوى ٠.٠١

يوضح الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على أبعاد المقياس (لكل بُعد) وعلى (المقياس ككل) كالآتي :

١- **بالنسبة لبُعد قلق الاختبارات الجامعية:** فإن قيمة Z المحسوبة (٣,٣٩) و مستوى دلالة Z (٠,٠٠) وهي دالة عند مستوى دلاله ٠.٠١ % أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في القياس

البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على بُعد قلق الاختبارات الجامعية لصالح المجموعة الضابطة أي أن درجات الطلاب مرتفعة في المجموعة الضابطة عن مثيلاتها في المجموعة التجريبية ويوضح ذلك المتوسط الرتبي للمجموعتين فهو للمجموعة الضابطة (٢٦,٧٣) بينما للمجموعة التجريبية (١٤,٢٨) الأمر الذي يوضح أنه قد حدث تحسن في قلق الاختبارات الجامعية لدى الطلاب في المجموعة التجريبية ويعذى ذلك إلى برنامج التدخل المهني.

٢- **بالنسبة لبُعد قلق البيئة الجامعية والسكن الجامعي:** فإن قيمة Z المحسوبة (٢,٧٧) و مستوى دلالة Z (٠,٠١) وهي دالة عند مستوى دلاله ٠.٠١ % أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على بُعد قلق البيئة الجامعية والسكن الجامعي لصالح المجموعة الضابطة أي أن درجات الطلاب مرتفعة في المجموعة الضابطة عن مثيلاتها في المجموعة التجريبية ويوضح ذلك المتوسط الرتبي للمجموعتين فهو للمجموعة الضابطة (٢٥,٥٨) بينما للمجموعة التجريبية (١٥,٤٣) الأمر الذي يوضح أنه قد حدث تحسن في قلق البيئة الجامعية والسكن الجامعي لدى الطلاب في المجموعة التجريبية ويعذى ذلك إلى برنامج التدخل المهني.

٣- **بالنسبة لبُعد قلق العلاقات داخل الجامعة:** فإن قيمة Z المحسوبة (٤,٠٦) و مستوى دلالة Z (٠,٠٠) وهي دالة عند مستوى دلاله ٠.٠١ % أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على بُعد لصالح المجموعة الضابطة أي أن درجات الطلاب مرتفعة في المجموعة الضابطة عن مثيلاتها في المجموعة التجريبية ويوضح ذلك المتوسط الرتبي للمجموعتين فهو للمجموعة الضابطة (٢٧,٩٨) بينما للمجموعة التجريبية (١٣,٠٣) الأمر الذي يوضح أنه قد حدث تحسن في قلق العلاقات داخل الجامعة لدى الطلاب في المجموعة التجريبية ويعذى ذلك إلى برنامج التدخل المهني.

٤- **بالنسبة لبُعد قلق الدراسة الجامعية:** فإن قيمة Z المحسوبة (٣,٩٣) و مستوى دلالة Z (٠,٠٠) وهي دالة عند مستوى دلاله ٠.٠١ % أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على بُعد قلق الدراسة الجامعية لصالح المجموعة الضابطة أي أن درجات الطلاب مرتفعة في المجموعة الضابطة عن مثيلاتها في المجموعة التجريبية ويوضح ذلك المتوسط الرتبي للمجموعتين فهو للمجموعة الضابطة (٢٧,٧٣) بينما للمجموعة التجريبية (١٣,٢٨) الأمر الذي يوضح أنه قد حدث تحسن في قلق الدراسة الجامعية لدى الطلاب في المجموعة التجريبية ويعذى ذلك إلى برنامج التدخل المهني.

.

٥- **بالنسبة لبُعد قلق الانشطة الجامعية** : فإن قيمة Z المحسوبة (٢,٩٥) و مستوى دلالة Z (٠,٠٠) وهي دالة عند مستوى دلاله ٠.٠١ % أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على بُعد لصالح المجموعة الضابطة أي أن درجات الطلاب مرتفعة في المجموعة الضابطة عن مثيلاتها في المجموعة التجريبية ويوضح ذلك المتوسط الرتبي للمجموعتين فهو للمجموعة الضابطة (٢٥,٩٣) بينما للمجموعة التجريبية (١٥,٠٨) الأمر الذي يوضح أنه قد حدث تحسن في قلق الانشطة الجامعية لدى الطلاب في المجموعة التجريبية ويعذى ذلك إلى برنامج التدخل المهني.

٦- **بالنسبة للمقياس ككل** : فإن قيمة Z المحسوبة (٤,٢٤) و مستوى دلالة Z (٠,٠٠) وهي دالة عند مستوى دلاله ٠.٠١ % أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على المقياس ككل لصالح المجموعة الضابطة أي أن درجات الطلاب مرتفعة في المجموعة الضابطة عن مثيلاتها في المجموعة التجريبية ويوضح ذلك المتوسط الرتبي للمجموعتين فهو للمجموعة الضابطة (٢٨,٣٥) بينما للمجموعة التجريبية (١٢,٦٥) الأمر الذي يوضح أنه قد حدث تحسن في القلق الاكاديمي لدى الطلاب المستجدين بالجامعة لدى الطلاب في المجموعة التجريبية ويعذى ذلك إلى فاعلية برنامج التدخل المهني من منظور القوى في التخفيف من القلق الأكاديمي لدى الطلاب المستجدين بالجامعة.

مراجع الدراسة :

- الدخيل : عبد العزيز بن عبدالله (١٤٣٥ هـــ) منظور القوى اتجاه حديث في الخدمة الاجتماعية ، المملكة العربية السعودية ، مجلة كلية الآداب ، جامعة الملك سعود ،الرياض

- البريثن : عبد العزيز بن عبدالله (٢٠١٢ م) : منظور القوة ، إسهام جديد للخدمة الاجتماعية الإكلينيكية ، في قراءات في الخدمة الاجتماعية ، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر ، الرياض ، المملكة العربية السعودية

- سليمان : حسين وآخرون (٢٠٠٤) الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية مع الفرد والأسرة ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر

- عبد العال : عبد الحليم رضا: (١٩٩٣) البحث في الخدمة الاجتماعية ، القاهرة ، دار الحكيم للطباعة والنشر ، ، ص ١٨٦.

- حوطر : صلاح عبدالمنعم: (١٩٩٠) الإحصاء الوصفي في العلوم النفسية والاجتماعية، القاهرة، مطابع جامعة حلوان، ١٩٩٠ ، ص ٥٧٦.

- راشد، علي، الجامعة والتدريس الجامعي، دار الشروق، جدة، السعودية، ١٩٨٨.

- السورطي: يزيد عيسى،(٢٠٠٨) درجة تعرض طلبة تخصص معلم صف في الجامعة الهاشمية للملل الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة دراسات، العلوم التربوية، ٢٠٠٨، المجلد ٣٥، العدد١، ٥٧-٦٦.

- محمود : ابراهيم بدر (٢٠٠٣) " مستوى التوجه نحو المستقبل وعلاقته ببعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي دراسة مقارنة بين عينات مصرية وسعودية " المجلة المصرية للدراسات النفسية تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية . المجلد ١٣- العدد ٤٠ – يوليه ٢٠٠٣، ص ص ٣٤ – ٨٢

- حسن : محمود شمال (١٩٩٩) " القلق الاكاديمي لدى الشباب المتخرجين من الجامعات " مجلة المستقبل العربي ، العدد ٢٤٩ ، نوفمبر ١٩٩٩. ص ص ٧٠- ٨٥.

- صبري: ايمان محمد .(٢٠٠٣) " التفكير الخرافي لدى المراهقين وعلاقته بالقلق الاكاديمي والدافعية للإنجاز . مؤتمر علم النفس السابع عشر ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية وكلية الآداب جامعة القاهرة . الجيزة .

- شقير :زينب محمود : (٢٠٠٥) " مقياس القلق الاكاديمي " ط١ .مكتبة الانجلو المصرية . القاهرة .

- Ader, E., & Erktin, E. (2010): Coping as self-regulation of anxiety: A model for math achievement in high-stakes tests. Cognition, Brain, Behavior, 14, 311-332. Retrieved from http://www.cbbjournal.ro/
- Alvord, M. K. & Grados, J. J(2005). "Enhancing resilience in children A proactive approach" Professional Psychology Research and Practice, Vol. 36 (3) 238- 245, 2005
- Antonovsky A.:(1987) Unraveling the Mystery of Health, How People Manage Stress and Stay Well, San Francisco ,Jossey-Bass,1987,pp:11-18.
- Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences, 35*, 569–591.
- Berg, I., Miller,(1992) S. Working with the Problem Drinker: A Solution-Focused Approach". New York: W. W. Norton,
- Canino , Glorisa. (2004): "Are somatic symptoms and related distress more prevalent in Hispanic / Latino youth? Some methodological considerations" . Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, v33 n2 p272-275 May 2004.
- Cowger, (1994) for client Clinical assessment empowerment". Social Work 39 (3),
- Cowger. C. D. Anderson (2006). Snively, C A Assessing strengths and cal context of individual, family, community empowerment. In D. - - - --- Saleebey(2006)The strengths perspective in social (Ed.). ed.; pp. 93-115). work practice (4th Bacon, 2006. Boston, MA: Allyn & CD. "Assessing client strengths:
- Dawson R. Hancock:(2001) Effects of Test Anxiety and Evaluative Threat on Students' Achievement and Motivation ,the University of North Carolina , The Journal of Educational Research
- Deberard, M. Scott; Spielmans, Glen I.; Julka, Deana L (2004) Predictors of Academic Achievement and Retention among College Freshmen: A Longitudinal Study , ERIC Number: EJ701984, Record Type: Journal, Publication Date: 2004-Mar

- Earley, Mark A.; Mertler, Craig A,(2002)." Deconstructing Statistics Anxiety " Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association (Columbus, OH,.

- Early T.J. & Glen Maye L.F. (2000). Valuing Families: Social Work Practice with Families from a Strengths

- Epstein, M.H & Sharma .M,(1998) " Behavioral and Emotional Rating Scale" In: Nancy J. Lett , Book Review: Behavioral and Emotional Rating Scale: A strength-based approach to assessment , Journal of Psycho educational Assessment,1998

- Erdi Kaya, Ihsan sari and Others(2014):Examination of Trait Anxiety Levels of Physical Education and Sports Students (Ibrahim Cecen University Case) , Procedia-Social and Behavioural Sciences, volume 152, 7 October2014,pp:399-

- Gana, k, Trouillet, R., Martin, B. & Toffart, L.(2001) The Relationship Between Boredom Proneness and Solitary Sexual Behaviors in Adults, Social Behavior and

- Gjesme, Torgrim ,(1982) : " Amount of Manifested Test Anxiety in the - Heterogeneous Classroom" . Journal of Psychology. v110 n2 p171-89.

- Graybeal (2001) "Strengths-based social work assessment: Transforming he dominant paradigm Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services, 233-242, 2001

- Hammond, W. Principles of Strength Based Practice Resiliency Initiatives, 2010 //www.ayscbc or es%20of%2 Tinc OStrength -2.pdf

- Huberty , T. J. (2009). Test and performance anxiety. *Principal Leadership*, *10*, 12-16. Retrieved from http://www.nasponline.org/

- IRISS (2012). "Strengths-based approaches for working with individuals 2012 iss insight-16.pdf

- Jane Foot and Trevor Hopkins .(2010) :An asset-based approach to community building, improvement and Development Agency (IDeA), published in 17 June Issue of Community Care Magazine, .

- Jennifer Sommers& Stephen Vodanovich(2000): Boredom proneness: Its relationship to psychological- and physical-health symptoms,Journal of Clinical Psychology, volume56,Issue 1,January2000.)

- Kelly W.E. and Markos P:(2001) The Role of Boredom in Worry: An Guidance and Counseling ، 16(3)، Empirical Investigation with 81-86, 2001 Implications for Counselors

- Kisthardt, W. E.(2006) The opportunities and challenges of strengths-based, person- centered practice: Purpose, principles, and applications in a climate of systems" integration. In D. Saleebe (Ed.), The strengths perspective in social work practice (4th ed.: pp. 171-196). Boston, MA: Allyn & Bacon,

- Kariv, D. & Heiman, T. (2005). Task-oriented versus emotion-oriented coping strategies: The case of college students. College Students Journal, 39(1), 72-89.)

- Lisa Patton(2006) Strengths based approaches for working with individuals

- Majed Zobairy, Samira Aliabadi, and Leyla Zobairy(2013):Investigation of the relationship Between Anxiety and Type of Leisure Time Activity in Female High School Students Procedia-Social and Behavioural Sciences, volume 84, ,pp:241-

- Margaret A. Miller(1994):Pressures to measure faculty work, New Direction of Institutional Research ,volume 94, issue83, September 1994,pp:5-14.

- Merriam- Webster(2012) Unabridged Dictionary of the English Language:(New York, Random House press,2012, Retrieved from http://www.merriam-webster.com/dictionary/anxiety

- Meyer, James (1981) , " Higher Education and Future National Needs ' , journal of National Forum: v61 n2 p45-46 Spr

Natalie Scerra (2011) Strengths- Based Practice: A discussion .١

- Nergz Bulut Serin, Oguz Serin and L. Filizozabas(2010) :Predicting University Students, Satisfaction Life by their anxiety and Depression Level , Procedia-Social and Behavioural Sciences, volume 9, 2010 pp:579-582

- Park N and Peterson C (2006) "Moral competence and character strengths among adolescents: The developme d validation of the Values in Action Inventory of strengths for You Journal of Adolescence, 29 891-910, 2006.

- Price- Robert son, R (.2010): Supporting Young Parents, in (Strengths-Based Practice: the Evidence Research Paper Social Justice Uniting Care Journal, Australian Institute of Family Studies ,CAFCA Practice Sheet, December ,2010.

- Prima Vitasari, Muhammed Nubil Abdul Wahab and Others(2010): The Relationship Between Study Anxiety and Academic Performance among Engineering Student, University of Pahang, Malaysia, Procedia-Social and Behavioural Sciences, volume 8, 2010,pp:490-497
- Rakowski, William (1984) " Future Orientation and perceptions of old age and older persons ". Journal of Education , v48 n6 p302-08.
- Rapp, C Strength (2006) based case management: Enhancing treatment for pet Saleebey substance abuse problems. In D. social Ed). The strengths perspective in work practice (4th ed. pp. 128-147). Boston,
- Rapp, C. A., Goscha (2006) , R. The strengths Case management with people with psychiatric (2nd ed.). New 200 Oxford, perspective in
- Rupp, D. E., & Vodanovich, S. J. (1997). The role of boredom proneness in self-reported anger and aggression. Journal of Social Behavior and Personality, 12, 925-936.
- Saint-Jacques, M.Turcotte D.& Pouliot , E(2009) :Adopting a Strengths Perspective in (Social Work Practice ,Fourth edition,pp:128-147)
- Sevim Mustafa, Erika Melonashi and Others(2015):Anxiety and self-esteem among University Students Comparison Between Albania and Kosovo, Procedia-Social and Behavioural Sciences, volume 205,9,pp:189-194
- Steinhardt, M., & Dolbier, C. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health, 56*, 445-453.
- Stephanie L. Baird:(2016) Conceptualizing anxiety among social work students: implications for social work education, Journal of Social Work Education, Volume 35, 2016 - Issue 6 , 159
- Tehan ,B.& McDonald ,M.(2010) :Engaging Fathers in child and family Services ,Australian Institute of Family Studies ,CAFCA Practice Sheet,
- van Breda, A.D. (2001) Resilience theory: A literarure review". Pretoria, South Africa African Military Health Se 2001. Available http://www.vanbreda.org drian resilience htm
- Zaliski ,(1996) : " Future anxiety : concepts measurement , and preliminary research", Journal of personal individual difference, Vol 21 , N 2 , pp 165 –
- Bell, H (2003). Strengths and secondary trauma in family violence work Social Work, 48 (4), 513-522.

-Cassie Dobson) : ، (2012).Effects of Academic Anxiety on the performance of students with and without Learning disabilities and How Students can cope with Anxiety at School.'

-Christina A. Brook & Willoughby. (2015) : Social Ties that Bind: Social Anxiety and Academic achievement across the University Years. Journal of youth and Adolescence, Vol 440, Issue5.

-COL Lakeisha, Jeane (2011) walden University, Dissertations and Theses:, Ph.d,

- De Jong, P., Miller(1995), D. "Interviewing for client strengths". Social Work, 40, 729- 735, 1995

-Dennis Saleeby,(1996) :The Strengths Perspective in Social Work Practice: Extensions and Cautions. National Association of Social Workers, inc University of Kansas, Twente Hall, Lawerence

-Gladys Naklema, Joseph Senyonga,(2013) African Journal of Teache Education Mbarara University of Science and Technology, Uganda

- Henderson N., Benard, B. & Sharp-Light, N. (2007). Resiliency in action: Practical ideas for overcoming risks and building strengths in youth, families, and ommunities (2^{nd} ed.) Ojai, CA: Resiliency In Action.

-Jeong Woong Cheon (2008) School of Social Welfare and The Faculty of The Graduate School of The University of Kansas, phd

-Jon Ginsberg,(2006) Academic Worry as a Predictor of sleep disturbance in Emory University Atlanta, Georgia, Journal of Young) College Students) (investigators,

- Kim. J S. (2008) strengths pective Encyclopedia of Social Work (20th ed) Washington DC NASW Press.

-Langham-Johnson, Shirley, 1981 : " Anxiety Scale as a Retest Measure - in College Courses." Reports - Research, Speeches/Meeting Papers..

-Maurice de Greef and Others,(2014) Strengths for Mastering Ageing byRealizingToolsinEurope Procedia, Social and Behavioral Sciences, Volume116, 21 February, 2014, pages: 4471- 4476.

-Omar Saldana, Jordi Escartin and Others (2014) : University Students Strengths Associated with optimal Academic and Professional Performance Procedia, Social and Behavioral Sciences, Volume141

Personality, 29(4), 385-390

Perspective. Social Work. Vol 45, No: 2, pp: 118-130

-Prima Vitasari and Others(2011) :A Pilot study of pre-post anxiety Treatment to Improve Academic Performance for Engineering Students, Procedia-Social and Behavioural Sciences, volume 15,2011,pp:3826-383

-Prima Vitasari, Muhammed Nubil Abdul Wahab and Others,(2010) (International Educational Study) A Research For Identifying Study Anxiety Sources Among University Students University of Pahang, Malysia

- Rapp, R. C (2006). Strengths-based case management Individuals' perspectives on strengths and the case manager relationship .Social Work, 46(3), 278-288.

-Regehr C. Galancy D, PittsA,(2013):(Interventions to Reduce Stress in University Students, A review and meta- analysis US National Library of Medicine, National Institute of Health,

-Reinhard Pekrum, Elizabeth J. stephens,(2015) Conceptualizing anxiety among Social Work Students Journal of Social Work, Vol. 35, , Issue 6

- Saleebey, D. (2009). The strengths perspective in social work practice (5th ed.). Boston Allyn and Bacon.

-Schonwetter, Dieter J.; And Others (1995) . " An Empirical Investigation Differences: Lecture of Effective College Teaching Behaviors and Student Organization and Test Anxiety" Paper presented at the Annual Meeting of Association (San Francisco, CA, April the American Educational Research

-Sttoc E. Wilks & Christina A (2008). Spivey, :Resilience in Undergraduate Social Work Students, Social Support and Adjustment to Academic Stress

Uniting Care, Young People and Families. Social Justice Unit, Research Paper

ملاحق الدراسة المقياس بصورته النهائية

عزيزي الطالب / حفظك الله ورعاك

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مستوى القلق الأكاديمي لدى طالب الجامعة ، وذلك لوضع برنامج علاجي أمثل لتحقيق أفضل مستوى من التوافق النفسي والاجتماعي والتعليمي في حياتك الجامعية . ويتضمن هذا المقياس عددا من العبارات التي تعبر عن القلق الجامعي بكافة صوره ، وقد ينطبق بعضها عليك وقد لا ينطبق بعضها عليك .

المطلوب قراءة عبارات هذا المقياس بعناية فائقة والاستجابة لما يتناسب معك من خلال وضع علامة (✓) في المكان المناسب

من خلال ما يلي :

١ إذا كانت العبارة تطابق مشاعرك ووضعك ضع علامة (✓) في خانة موافق

٢ إذا كانت العبارة تطابق مشاعرك ووضعك إلى حد ما ضع علامة (✓) في خانة موافق إلى حد ما

٣ إذا كانت العبارة لا تطابق مشاعرك ووضعك ضع علامة (✓) في خانة غير موافق

مع العلم بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى غير صحيحة

لا يوجد وقت محدد للمقياس ولكن يفضل ألا يستغرق وقتاً كبيراً

مع كل الشكر والتقدير لتعاونك ، وبإذن الله تعالى يكون لنتائج هذه الدراسة عائد عليك وعلى زملائك بالجامعة

الباحث

د / عبده كامل الطايفي

م	العبـــــارات	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
١	أشعر بالقلق كلما اقترب موعد الاختبارات بالجامعة			
٢	أشعر بالضيق بعد أداء الاختبارات الجامعية			
٣	أشعر بعدم التركيز أثناء أدائي للاختبارات في الجامعة			
٤	تحدث لي بعض الأعراض المرضية أثناء الاختبارات في الجامعة			
٥	أشعر بالقلق لعدم فهمي أي سؤال بالاختبارات الجامعية			
٦	أشعر بأن قلبي يخفق بسرعة جداً أثناء الاختبارات الجامعية			
٧	ينتابني القلق لعدم خبرتي عند الاختبارات المفاجئة بالجامعة			
٨	أخشى عدم الحصول على تقدير مرتفع في الاختبارات الجامعية			
٩	يزعجني أن وقت الاختبارات في الجامعة لا يكفي للإجابة على الأسئلة			
١٠	أثور كلما اقترب موعد نتيجة الاختبارات في الجامعة			
١١	أشعر بأن الإقامة في السكن الجامعي غير مريحة للدراسة			
١٢	يضايقني سوء معاملة زملائي بالسكن الجامعي			
١٣	أشعر بأن بيئة الجامعة غير مريحة للدراسة			
١٤	أواجه صعوبة في الاستذكار لوجود عدد كبير من الطلاب في السكن الجامعي			
١٥	أشعر بالإحباط من قلة توافر وسائل النقل بالجامعة			
١٦	أشعر بخيبة أمل من ضعف الخدمات الصحية المقدمة بالجامعة			
١٧	أشعر بالملل في المحاضرات لقلة استخدام الوسائل التعليمية في شرح المادة			
١٨	يقلقني صعوبة التعامل مع الإداريين بالجامعة			
١٩	أشعر بالضيق من ضعف تواصل الجامعة معي			
٢٠	ينتابني الملل عندما أكون في الجامعة			
٢١	يضايقني التنوع القبلي أثناء الدراسة بالجامعة			
٢٢	أشعر بالخجل عند التحدث مع الآخرين بالجامعة			
٢٣	أشعر بالضيق لأنه ليس لدي أصدقاء في الجامعة			
٢٤	يؤلمني قسوة بعض أعضاء هيئة التدريس في التعامل معي			
٢٥	أتضايق من بعض أعضاء هيئة التدريس لرفضهم التعامل معي			
٢٦	أشعر بالضيق من انتقادات زملائي بالجامعة			
٢٧	أتوتر لعدم قدرتي على إقامة علاقات مع الآخرين بالجامعة			

٢٨	علاقاتي الاجتماعية داخل الجامعة محدودة			
٢٩	أفضل لي الأعمال الفردية عن الأعمال الجماعية داخل الجامعة			
٣٠	يصيبني القلق عندما أفكر في مشاركة زملائي أي أعمال داخل الجامعة			
٣١	يتشتت انتباهي لعدم الثقة أثناء المحاضرات الجامعية			
٣٢	أشعر بانعدام الثقة في قدرتي على تقديم عرض تقديمي أمام زملائي			
٣٣	أشعر بالقلق لعدم قدرتي على استخدام المكتبة الجامعية			
٣٤	أنزعج من ارتفاع ثمن الكتب الجامعية			
٣٥	أشعر بالتعب من كثرة التكليفات الدراسية من بحوث وغيرها			
٣٦	أتضايق لضعف مشاركتي في النقاش أثناء المحاضرات			
٣٧	يقلقني صعوبة بعض المواد الدراسية بالجامعة			
٣٨	أشعر بالضيق من كثرة الطلاب داخل القاعات الدراسية			
٣٩	يزعجني عدم إعطائي فرصة لتحسين مستواي الدراسي بالجامعة			
٤٠	أخاف من حدوث ما يمنعني من مواصلة الدراسة الجامعية.			
٤١	يضايقني عدم اهتمام الجامعة بتلبية احتياجاتي			
٤٢	يؤلمني عدم وجود من يرعى مواهبي الخاصة في الجامعة			
٤٣	يزعجني ضعف دور المرشد الأكاديمي في مساعدتي			
٤٤	أتضايق من ضعف اهتمام الجامعة بمعرفة مشكلاتي ومساعدتي في حلها			
٤٥	يضايقني عدم اتاحة الفرصة لمشاركتي في الأنشطة الجامعية			
٤٦	يقلقني ضعف برامج التهيئة الإرشادية للمستجدين			
٤٧	لا توجد آلية واضحة للمشاركة في الأنشطة الجامعية			
٤٨	يضايقني عدم ملائمة توقيتات المحاضرات مع أوقات ممارسة النشاط			
٤٩	يقلقني عدم قبول أساتذتي لعذري للمشاركة في نشاط بالجامعة			
٥٠	لا تلبي الأنشطة الجامعية كافة احتياجاتي			